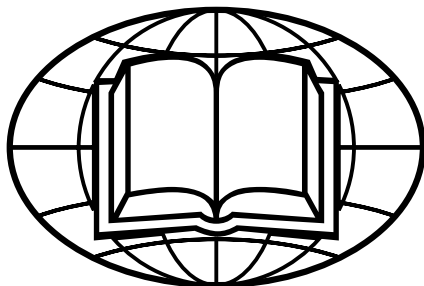


МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ  
МОСКОВСКИЙ ПСИХОЛОГО-СОЦИАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

---

# МИР ОБРАЗОВАНИЯ — ОБРАЗОВАНИЕ В МИРЕ

*Научно-методический журнал*



№ 1 (49)  
2013

Зарегистрирован Министерством Российской Федерации по делам печати, телерадиовещания и средств массовых коммуникаций

**Свидетельство ПИ № 77-3802 от 20 июня 2000 г.**

*Журнал входит в перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, рекомендованных ВАК для публикации основных научных результатов диссертаций на соискание ученых степеней кандидата и доктора наук.*

**Главный редактор**

**Игорь Алексеевич Алехин** — доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования

**Заместитель главного редактора**

**Тимур Станиславович Сливин** — доктор педагогических наук

**Редакционная коллегия:**

**Владимир Александрович Барабанщиков** — доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования

**Ирина Владимировна Дубровина** — доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, действительный член АПСН

**Дмитрий Григорьевич Левитес** — доктор педагогических наук, профессор, действительный член АПСН

**Анатолий Петрович Лиферов** — доктор педагогических наук, профессор, действительный член Российской академии образования

**Николай Дмитриевич Никандров** — доктор педагогических наук, профессор, президент Российской академии образования

**Николай Александрович Патов** — доктор педагогических наук, профессор, действительный член Российской академии образования, действительный член АПСН

**Оксана Константиновна Позднякова** — доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, действительный член АПСН

**Рамазан Батырович Сабаткоев** — доктор педагогических наук, профессор, действительный член АПСН

**Яков Семенович Турбовской** — доктор педагогических наук, профессор, действительный член АПСН

**Давид Иосифович Фельдштейн** — доктор психологических наук, профессор, действительный член Российской академии образования, действительный член АПСН

---

---

# Содержание

## ИСТОРИЯ И ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Сурова М. В.</i> Дошкольное образование в Российской империи и СССР .....	7
<i>Удальцов В. Г.</i> Философия и история: взаимодействие и взаимопроникновение двух феноменов .....	13
<i>Иванов В. П.</i> Особенности религиозного воспитания военнослужащих русской армии и флота.....	20
<i>Зибров Г. В., Терещенко А. Г.</i> Историко-педагогический опыт реформы военного образования России во второй половине XIX века.....	26
<i>Гребенюк Н. И., Деникин А. В.</i> Развитие методологических основ педагогики в XVII–XX веках .....	35
<i>Князев А. Б., Федак Е. И.</i> Культура межнационального общения в СССР (историко-педагогический анализ) .....	42

## МИР ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Семенова С. С., Фиофанова О. А.</i> Социально-педагогические проекты и гуманитарные технологии интеграции этнокультурной, региональной и гражданской идентичности (социальные факторы устойчивого развития Арктики).....	48
<i>Толстикова С. Н.</i> Толерантность как объект научных исследований: анализ существующих подходов и направлений.....	56
<i>Низиков М. А.</i> Профессиональная подготовка студентов гуманитарных вузов.....	62

## ОБРАЗОВАНИЕ В МИРЕ

<i>Гулямова А. К.</i> Формирование понятий гражданственности у учащихся младшего школьного возраста Узбекистана.....	71
<i>Азадалиева Ш.</i> Развитие высшего педагогического образования в Азербайджане в 30-х годах XX века.....	75
<i>Кудро Н. М.</i> Тенденции развития современного образования Казахстана в аспекте подготовки военных специалистов .....	81

## МОЕ МНЕНИЕ

<i>Лебединцев В. Б.</i> Индивидуальные образовательные программы обучающихся: сущность и пути реализации .....	89
<i>Малькова Т. П.</i> Информационное общество: тенденции развития образования.....	99
<i>Суковых А. М.</i> Поступок как предмет педагогической рефлексии .....	107

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК: ПРОБЛЕМЫ И СУЖДЕНИЯ

<i>Конькина Е. В.</i> Народная кукла как средство воспитания ребенка.....	114
---	-----

<i>Минигалиева М. Р.</i> Понимание как феномен психологического консультирования: условия, трудности, уровни и циклы .....	123
<i>Намм Л. А.</i> Опыт психолого-педагогического сопровождения учащихся первых классов и их родителей в МОУ «СОШ № 6» .....	134
<i>Поволоцкий С. Я.</i> Система оценки результатов учебно-познавательной деятельности учащихся на уроке музыки в общеобразовательной школе: практико-педагогический аспект .....	142
<i>Полякова О. Б.</i> Психологические детерминанты профессиональных деформаций.....	148
<i>Забелина О. В.</i> Развитие частно-государственного партнерства в сфере начального и среднего профессионального образования .....	156

### **ПЕРЕДОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОПЫТ**

<i>Арефьева О. М.</i> Родительское собрание как одна из форм объединения усилий семей учащихся и учителя по развитию личности ребенка .....	163
<i>Гончар Т. А.</i> Совершенствование самостоятельной работы студентов — будущих психологов.....	169
<i>Кондратьев М. Ю., Ильин В. А.</i> Проблема интрагруппового структурирования в контексте задач реализации форсайт-проектов .....	174

### **ТРИБУНА МОЛОДОГО УЧЕНОГО**

<i>Парфентьева О. З.</i> Формирование профессионально-субъектной позиции будущих учителей в соответствии с индивидуальными образовательными маршрутами (на примере курса по выбору «Актуальные вопросы развития речи учащихся начальных классов»).....	186
<i>Джиджавадзе И. В.</i> Развитие самостоятельности учащихся в среднем общеобразовательном учреждении (на примере изучения иностранного языка в ГБОУ г. Москвы СОШ № 1399) .....	191
<i>Калягин В. Н.</i> Организационно-педагогическое обеспечение безопасности военной службы в частях внутренних войск .....	199
<i>Конопляникова М. В.</i> Педагогические основы развития ценностных ориентаций у курсантов вузов МВД.....	203

### **РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ (юбилей)**

<i>Мехрабов А. О.</i> Мэтр педагогической науки.....	209
<b>Сведения об авторах.....</b>	<b>216</b>
<b>Authors .....</b>	<b>219</b>
<b>Порядок оформления и предоставления статей .....</b>	<b>222</b>

---

---

# Table of contents

## HISTORY AND PHILOSOPHY OF EDUCATION

<i>Surova M. V.</i> Pre-School Education in the Russian Empire and the USSR.....	7
<i>Udaltsov V. G.</i> Philosophy and History: Interaction and Interpenetration of the Two Phenomena .....	13
<i>Ivanov V. P.</i> Peculiarities of Religious Education of Russian Servicemen in the Army and Navy .....	20
<i>Zibrov G. V., Tereshchenko A. G.</i> Historical and Pedagogical Experience of the Military Education Reform in Russia in the Second Half of the 19 <sup>th</sup> Century.....	26
<i>Grebenyuk N. I., Denikin A. V.</i> The Development of Methodological Foundations of Education from the 17 <sup>th</sup> to the 20 <sup>th</sup> Century.....	35
<i>Knyazev A. B., Fedak Ye. I.</i> The Culture of Communication among Nations in the USSR (an historical and pedagogical analysis).....	42

## THE WORLD OF EDUCATION

<i>Semyonova S. S., Fiofanova O. A.</i> Socio-Educational Projects and Humanitarian Technologies of Ethnocultural, Regional and Civil Identity Integration (social factors of the Arctic's sustainable development) .....	48
<i>Tolstikova S. N.</i> Tolerance as an Object of Scientific Studies: An Analysis of the Existing Approaches and Trends.....	56
<i>Nizikov M. A.</i> Vocational Training of Students in Higher School Humanities Institutions.....	62

## EDUCATION IN THE WORLD

<i>Gulyamova A. K.</i> Formation of Civic Consciousness Notions among Junior School Pupils in Uzbekistan.....	71
<i>Azadalieva Sh.</i> The Development of Higher Pedagogical Education in Azerbaijan in the 1930-s.....	75
<i>Kudro N. M.</i> The Tendencies of Kazakhstan's Present-Day Education Development in the Aspect of Military Experts Training .....	81

## MY VIEW

<i>Lebedintsev V. B.</i> Individual Educational Programs for Students: The Essence and Ways of Implementation .....	89
<i>Mal'kova T. P.</i> The Information Society: Education Development Trends.....	99
<i>Sukovykh A. M.</i> Conduct as an Object of Pedagogical Reflection .....	107

## PEDAGOGICAL SEARCH: PROBLEMS AND VIEWS

<i>Kon'kina Ye. V.</i> A Folk Doll as a Tool of Bringing Up Babies .....	114
--	-----

<i>Minigalieva M. R.</i> Understanding as a Phenomenon of Psychological Consulting: Conditions, Impediments, Levels and Cycles .....	123
<i>Namm L. A.</i> An Experience of Psychological and Pedagogical Support of Initial Form Pupils and Their Parents in Moscow School № 6.....	134
<i>Povolotsky S. Ya.</i> The System of Students' Learning and Cognitive Performance Appraisal at Music Lessons in a Comprehensive School .....	142
<i>Polyakova O. B.</i> Psychological Determinants of Vocational Deformations.....	148
<i>Zabelina O. V.</i> The Development of Private and Public Partnership in the Sphere of Primary and Secondary Professional Education.....	156

#### **ADVANCED EDUCATIONAL TECHNOLOGIES: PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL EXPERIENCES**

<i>Arefyeva O. M.</i> The Parents' Meeting as a Form of Joint Efforts of Pupils' Families and Teachers to Develop the Child's Personality .....	163
<i>Gonchar T. A.</i> Improving Independent Work of Students Learning to Become Psychologists.....	169
<i>Kondratyev M. Yu., Ilyin V. A.</i> The Problem of Intra-Group Structuring in the Context of Tasks for Implementing Foresight Projects.....	174

#### **FORUM OF YOUNG SCHOLARS**

<i>Parfentyeva O. Z.</i> Formation of Vocational Subject Position of Future Teachers in Accord with Individual Educational Routes (a case study of course choosing in «Urgent Problems of Speech Development in Initial School Forms»).....	186
<i>Dzhidzhavadze I. V.</i> Developing Student Self-Reliance in a General Education School (a case study of foreign language teaching in Moscow School № 1399).....	191
<i>Kalyagin V. N.</i> Organizational and Pedagogical Provision of Military Service Safety in Internal Troops .....	199
<i>Konoplyanikova M. V.</i> Pedagogical Foundations of Value Orientation Development of Military Cadets in Internal Affairs Ministry Higher Schools.....	203

#### **RUSSIAN ACADEMY OF EDUCATION (THE JUBILEE)**

<i>Mekhrabov A. O.</i> Master of Pedagogical Science .....	209
<b>Authors .....</b>	<b>219</b>
<b>Manuscript submission guidelines.....</b>	<b>222</b>

---

---

# ИСТОРИЯ И ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

*М. В. Сурова*

## Дошкольное образование в Российской империи и СССР

В данной статье изложена проблема создания детских садов. Кроме того, в ней обосновываются научные положения развития дошкольного образования в Российской империи и СССР. Раскрываются подходы, изложенные в научной литературе, к воспитанию и обучению дошкольников.

**Ключевые слова:** педагогика, воспитание, обучение, образование, дошкольник.

Открытие первых воспитательных учреждений для маленьких детей в дошкольном возрасте было неразрывно связано с именем Фридриха Вильгельма Августа Фребеля (21 апреля 1782 — 21 июня 1852 г.). В 1837 году он открыл в городе Бад-Бланкенбург первый «детский сад». Они получили в середине XIX века широкое распространение в Западной Европе и в Америке. Хотя с 1851 по 1860 год детские сады в Пруссии были запрещены. Так как в это время в ней существовали школы для маленьких детей (Kleinkinderschulen), где они целыми часами вязали чулки, учили наизусть катехизис и проводили время в мертвенном молчании. Фребелевские детские сады резко встали в разрез с прежними учреждениями, чем навлекли на себя немилость духовенства, а затем и правительства. Однако в это время детские сады существовали в Пруссии неофициально, как семейные кружки.

В Российской империи в 1832 году при Гатчинском воспитательном доме была открыта небольшая экспериментальная школа для малолетних детей, в которой они находились целый день [1, с. 10]. Самые младшие играли на воздухе; старших обучали грамоте, письму, счету и пению. Значительное место в распорядке дня отводилось рассказам и беседам. Школа просуществовала недолго, но показала успешность подобных занятий с детьми-дошкольниками. К. Д. Ушинский и В. Ф. Одоевский положительно отзывались о деятельности школы.

В 60-е годы XIX века в Российской империи стали открываться первые детские сады (платные и частные), которые в основном работали по системе Ф. Фребеля. Однако в этот период с сочинениями Ф. Фребеля в Российской империи была знакома лишь небольшая часть педагогов, так как русского перевода его сочинений не было. В книге Ф. Фребеля «О воспитании человека» под схоластической оболочкой раскрывалось его понимание детской природы, основанное на наблюдении им за детьми и искренней любви к ним [2, с. 21].

В своем труде он сформулировал следующие принципы работы с детьми: 1) для маленького ребенка жизнь заключается в игре; 2) детям присуще чувство общности; 3) маленькие дети любят рассказы и животных; 4) детям нравится петь и ухаживать за цветами; 5) воспитатель должен любить детей, верить в их непорочность и не наказывать их.

В целом фребелевский детский сад должен был стать дополнением семейного воспитания в тех случаях, когда в семье не имеется других подходящих по возрасту детей, когда мать не имеет достаточно времени или знания, чтобы руководить занятиями маленьких детей, когда в семье не имеется свободного для игры помещения или когда житейские условия требуют домашней тишины, которая сильно стесняет ребенка. После нескольких часов пребывания ребенка в детском саду он возвращался в семью.

Однако в Российской империи детские сады не прижились. Так, А. С. Симонович и Л. М. Симонович, редакторы специального педагогического журнала «Детский сад» (1866–1869 гг.), открыли несколько детских садов. Один из них просуществовал в Санкт-Петербурге с 1866 по 1869 год. В это же время был открыт и первый бесплатный сад для детей работниц Санкт-Петербурга. К сожалению, в Москве и Санкт-Петербурге их посещало едва две–три сотни детей. Кроме того, детский сад в Российской империи стал не местом воспитания и свободного развития детей, которым учиться еще рано, а местом, где в облегченном виде преподавались предметы школьного обучения (чтение, письмо, счет и иностранный язык), что искажало идеи их основателя.

В целом, практика дошкольного образования в России развивалась медленнее, а теория и методика — гораздо интенсивнее. Так, уже в первой половине XIX века в России появился целый ряд общественных деятелей, представителей культуры и педагогов, которые внесли вклад в развитие дошкольной педагогики. В. Г. Белинским (1811–1848) была разработана возрастная периодизация детей и юношей. Он придавал большое значение наглядности и детским играм в процессе умственного, физического и эстетического воспитания дошкольников, роли матери и семейного воспитания. А. И. Герцен (1812–1870) являлся также сторонником семейного воспитания. Им была написана педагогическая работа «Разговор с детьми». Н. И. Пирогов (1810–1881) придавал огромное значение роли матери в воспитании детей дошкольного возраста, указывал на необходимость ее педагогической подготовки, игровым методам воспитания дошкольников. Л. Н. Толстой (1828–1910) признавал необходимость семейного воспитания, пропагандировал идеи свободного воспитания (Ж. Ж. Руссо), критиковал систему Фребеля, пытался заниматься педагогической деятельностью в организованной им Яснополянской школе. К. Д. Ушинский (1824–1870) был сторонником семейного воспитания, признавая необходимость создания системы дошкольного общественного воспитания. В этих целях на основе работы Ф. Фребеля им были разработаны соображения о деятельности воспитателей дошкольных учреждений. Кроме того, он опубликовал книгу для детского обучения «Родное слово», которая актуальна и сейчас.



Во второй половине XIX века идеи дошкольного образования получили дальнейшее развитие. Так, А. С. Симонович (1840–1933) на основе своей педагогической деятельности разработала некоторые педагогические и методические подходы к организации дошкольного воспитания. Она считала, что до 3 лет ребенок должен воспитываться в семье, но дальнейшее воспитание должно идти вне семьи, так как он нуждается в товарищах, сверстниках для игр и занятий. Дети должны находиться в детском саду от 3 до 7 лет. Цель детских садов — физическое, умственное, нравственное воспитание дошкольников, их подготовка к школе. Симонович считала также, что работа воспитателей в детских садах и при индивидуальном обучении должна вестись методически и последовательно. Большое значение она придавала личности воспитателей: «Энергичная, неутомимая, изобретательная воспитательница придает детскому саду свежий колорит и поддерживает в нем неиссякаемую, веселую деятельность детей».

Значительный вклад в разработку проблем воспитания дошкольников внесла детская писательница Е. Н. Водовозова (1844–1923). На формирование ее педагогических взглядов значительное влияние оказал К. Д. Ушинский. В конце 60-х годов XIX века Водовозова была за границей и изучала там опыт семейного воспитания и организации детских садов [4, с. 18].

В 1871 году Е. Н. Водовозова опубликовала книгу «Умственное и нравственное воспитание детей от первого появления сознания до школьного возраста», которая предназначалась для воспитателей детских дошкольных учреждений и матерей. В ней были выделены следующие разделы: умственное и нравственное воспитание дошкольников; значение системы Ф. Фребеля, его игр и занятий; содержание и методика воспитания детей отдельных возрастных групп; обзор развивающих детских игрушек; приложения (таблицы для организации занятий; песни и ноты).

Книга переиздавалась много раз, с дополнениями и изменениями. Так, в издание 1913 года вошли разделы, в которых Водовозова дала критический анализ теории «свободного воспитания» и системы М. Монтессори. Е. Н. Водовозова видела главную цель воспитания в формировании будущего общественного деятеля и гражданина своей родины, проникнутого идеей человечества, а потому требовала от педагогов и родителей гуманного отношения к детям, наличия у них профессиональных знаний, творчества. Воспитание, по ее мнению, должно начинаться с колыбели и строиться на основе идей народности. Большое место в работах Е. Н. Водовозовой отводится трудовому воспитанию, приучению детей к посильному труду.

В конце XIX — начале XX века стало постепенно расти количество дошкольных учреждений, предназначенных для детей из бедных семей: фабричные ясли; народные детские сады [3, с. 33]. Появлялись они преимущественно в городах с развитой промышленностью, там, где родители были заняты на производстве. В народных детсадах на одну воспитательницу приходилось до 50 детей, причем группы были разновозрастные. Дети находились в

садиках от 6 до 8 часов. Несмотря на слабое финансирование, организационные и методические трудности, некоторые педагоги занимались поиском и апробацией эффективных программ-методик, материалов, лучших форм организации работы с детьми. Так постепенно накапливался практический опыт по общественному воспитанию детей дошкольного возраста.

Продолжали появляться платные детсады для детей состоятельных родителей. В 1900 году в Москве появился первый детский сад для глухонемых детей. Позднее, в 1902–1904 годах, подобные заведения открылись в Петербурге и Киеве. Перед революцией в Российской империи работали около 250 платных и 30 бесплатных детских садов [5, с. 11].

Хотя дошкольное воспитание развивалось медленно, но оно, тем не менее, стимулировало отечественную педагогику во второй половине XIX века. Так, П. Ф. Лесгафт (1837–1909) в книге «Семейное воспитание и его значение» изложил взгляды на развитие дошкольника: «детский сад должен быть похожим на семью». Лесгафт придавал большое значение влиянию окружающей среды и видел главную задачу родителей в создании условий для воспитания. К таким условиям он относил: признание личности ребенка, создание возможностей для проявления инициативы, последовательное воспитательное воздействие, отсутствие физического наказания.

П. П. Каптеров (1849–1922) написал несколько работ по дошкольному воспитанию: «Задачи и основы семейного воспитания»; «О детских играх и развлечениях»; «О природе детей». Главной заслугой П. П. Каптерова было то, что он впервые предпринял попытку определить, как изменяется и усложняется педагогическая деятельность по мере взросления детей.

К. Н. Вентцель (1857–1947) был также сторонником теории семейного воспитания. В его работе «Освобождение ребенка» и ряде других обосновывалась деятельность домов свободного ребенка. В них должны были ходить дети в возрасте от 3 до 13 лет. Там они могли играть, объединяться в группы по интересам, заниматься производственным трудом, беседовать со взрослыми и таким образом приобретать какие-то знания и умения. При этом систематическое обучение не было предусмотрено. Родителям предлагалось заниматься вместе с детьми. Несмотря на «утопичность» идей, в работах К. Н. Вентцеля были позитивные моменты: разрабатывались принципы и методики индивидуального подхода, предлагались приемы, направленные на развитие творческих способностей детей.

Крупным ученым и практиком, посвятившим всю свою жизнь дошкольному воспитанию, была Е. И. Тихеева (1866–1944). Она создала оригинальную теорию дошкольного воспитания, основанную на идее преемственности воспитания в детском саду, семье, школе. Особое место в этой теории отводилось методике развития речи дошкольника. В 1913 году вышло первое издание ее книги «Родная речь и пути ее развития», которая дополнялась и переиздавалась несколько раз до 1937 года. Некоторые положения этой книги сохранили свое значение до сих пор.

Кроме того, Е. И. Тихеева была горячей сторонницей общественного воспитания. В своей книге «Современный детский сад, его значение и оборудование» она изложила рекомендации по организационной работе в дошкольном учреждении. В целом Тихеева, критикуя педагогические взгляды М. Монтессори, положительно оценила его идеи по организации сенсорного воспитания. Более того, Тихеева разработала свою оригинальную систему средств по организации сенсорного воспитания. Большое значение в дошкольном воспитании она отводила разумной дисциплине и четкому режиму дня. Е. И. Тихеева придавала большое значение специальной профессиональной педагогической подготовке воспитателей.

Кроме того, ряд теоретиков разрабатывал различные идеи и подходы дошкольной педагогики. Так, Л. Я. Шлягер (1863–1942) обосновывала в своих работах практическую деятельность в детском саду. Ю. И. Бауцель занималась практическим внедрением идей М. Монтессори в деятельность детских садов в России.

Следовательно, в Российской империи зародилась система дошкольного образования, предпринимались попытки ее научного обоснования на принципах семейного воспитания, народности и гуманности.

В 1918 году при Наркомпросе был организован специальный дошкольный отдел. В это же время открылись отделения в профессиональных педагогических училищах по подготовке педагогов детских садов. Начал свою работу и дошкольный институт (научно-исследовательский) под руководством К. И. Корнилова (1879–1957), который был убежденным сторонником общественного воспитания. Ему принадлежат работы «Общественное воспитание пролетарских детей», «Очерк психологии ребенка дошкольного возраста», «Методика исследования ребенка раннего возраста». Эти работы имели большое значение в разработке проблем дошкольной педагогики [7, с. 31].

Кроме того, в это время был создан музей по дошкольному воспитанию. Инициатором его создания был Е. А. Аркин (1873–1948). Его фундаментальный труд «Дошкольный возраст, его особенности и гигиена» (1921) стал прекрасным пособием для детских врачей и воспитателей.

В это же время был определен основной тип дошкольного учреждения: 6-ти часовой детский сад. Требования к организации, содержанию и методам работы были изложены в «Инструкции по ведению очага и детского сада». В соответствии с этой инструкцией разрабатывались методические пособия. В 1921–1940 годах наблюдается значительное увеличение числа дошкольных учреждений. Сады и очаги стали переходить на 11–12-часовой рабочий день. При домоуправлениях организовывались детские комнаты, куда матери могли привести детей в вечернее время. В селах открывались летние детские площадки. Значительное количество детских садов стали ведомственными. Они открывались на базе крупных предприятий и производств. Усилилась целенаправленная подготовка кадров.

Слабым местом в деятельности дошкольных учреждений оставалось определение содержания образования дошкольников (разработка образова-

тельных программ). В 1937 году была сделана первая попытка разработать проект программы в дошкольных учреждениях. В первой части определялись основные виды деятельности (общественно-политическое, трудовое и физическое воспитание, музыкальные и изобразительные занятия, математика, грамота). Во второй части давались рекомендации по основам планирования деятельности через «Организирующие моменты».

В 1938 году были разработаны устав дошкольных учреждений и программно-методические указания под названием «Руководство для воспитателей детских садов». Оно включало семь разделов: 1) физическое воспитание; 2) игра; 3) развитие речи; 4) рисование; 5) лепка и занятия с другими материалами; 6) музыкальные занятия; 7) знакомство с природой и развитие первоначальных математических знаний.

Война прервала деятельность по развитию дошкольной педагогики и становлению дошкольного воспитания. Тем не менее в 1944 году были приняты новый устав дошкольных учреждений и новое руководство для воспитателей. Существенным улучшением этого руководства было то, что виды деятельности детей указывались в соответствии с возрастными группами.

В послевоенные годы наблюдается значительное увеличение дошкольных учреждений. В 1954 году состоялось переиздание руководства для воспитателей, продолжилась интенсивная работа по созданию программно-методического подхода к воспитанию. Большая заслуга в этом принадлежит А. П. Усовой (1888–1965). Особую известность получили ее методические работы «Занятия в детском саду», «Обучение в детском саду» [6, с. 12].

В 1963–1964 годах разработана и апробирована первая комплексная программа «Воспитание в детском саду». В результате совершенствования этой программы была создана программа «Воспитание и обучение в детском саду».

С середины 1980-х годов в нашей стране произошли радикальные изменения во всех сторонах жизни общества, в том числе в системе образования. Эти изменения носят как позитивный, так и негативный характер. В 1983 году был принят Закон об образовании. В нем сформулированы новые принципы государственной политики в области образования, закреплены права педагогов, родителей, учащихся и дошкольников в этой области. Закон утвердил право педагогов на свободный выбор содержания образования и его методических исследований. Он сформулировал принципы многообразия видов дошкольных учреждений (детский сад с приоритетным осуществлением, детский сад компенсированного вида, детский сад — школа и др.). В законе закреплено право родителей на выбор образовательного учреждения. Начиная с 1980-х годов было создано и апробировано множество комплексных и парциальных образовательных программ.

Следовательно, в советский период велась интенсивная работа по созданию программно-методического обеспечения дошкольного образования. Именно в этот период появилась система подготовки специалистов дошколь-

ного образования. Вместе с тем в системе дошкольного образования наблюдается развитие различных видов учреждений дошкольного образования и др.

The paper essentially deals with the problem of building kindergartens, but apart from this it elucidates on scientific foundations of developing pre-school education in the Russian Empire and USSR. The author reveals the approaches suggested in the scholarly literature on preschool upbringing and training.

**Keywords:** pedagogics, upbringing, training, education, preschool child.

### Список литературы

1. *Айдашева Г. А.* Дошкольная педагогика / Г. А. Айдашева, С. В. Ассаулова, Н. О. Пичугина. — Ростов-на-Дону : Феникс, 2004.
2. *Бабунова Т. М.* Дошкольная педагогика / Т. М. Бабунова. — М., 2007.
3. *Болотина Л. Р.* Дошкольная педагогика / Л. Р. Болотина, Т. С. Комарова, С. П. Баранов. — М., 2005.
4. *Зверева О. Л.* Семейная педагогика и домашнее воспитание / О. Л. Зверева, А. Н. Ганичева. — М., 2009.
5. *Карелина И. О.* Дошкольная педагогика / И. О. Карелина. — Рыбинск, 2012.
6. *Козлова С. А.* Дошкольная педагогика / С. А. Козлова, Т. А. Куликова. — М., 2000.
7. *Смирнова Е. О.* Педагогические системы и программы дошкольного воспитания / О. Е. Смирнова. — М., 2005.

**В. Г. Удальцов**

### Философия и история: взаимодействие и взаимопроникновение двух феноменов

Статья посвящена проблеме философского осмысления истории как важному условию и средству познания прошлого. Автор указывает на причины обращения к данному вопросу и, опираясь на целый ряд положений, обосновывает необходимость философского осмысления истории. Вместе с тем в статье обращается внимание и на то, что философия, будучи рефлексивной, сама нуждается в истории. Показаны некоторые пути ее влияния на философию. В заключение анализ взаимного воздействия философии и истории позволил сделать вывод о взаимопроникновении двух феноменов и вытекающей отсюда потребности в их диалектическом соединении с учетом специфики каждого из них.

**Ключевые слова:** философское осмысление истории, философская теория, методология и методика, обоснование необходимости, обратное влияние истории на философию, взаимопроникновение двух феноменов, их диалектическое соединение.

Применение философской теории и методологии в осмыслении исторического процесса является важным условием и средством познания прошлого. Однако не все исследователи и не всегда в полной мере осознают необходимость философского осмысления истории и поэтому недостаточно опираются на него в работе. Возможными причинами такого положения дел, ставшими вместе с тем и побудительными мотивами к написанию данной статьи, являются следующие. Во-первых, это обозначившая себя в последние годы тенденция снижения теоретической, методологической и методической значимости философских знаний. Во-вторых, возникающие время от времени попытки доказать, что философия ничего позитивного не дает для развития других наук. В-третьих, проявляющая себя недооценка, а порой просто

игнорирование взаимопроникновения философии и истории. В-четвертых, бытующее в некоторых кругах мнение, что философское осмысление истории несколько надуманная идея, никакой необходимости в этом нет.

Между тем эта необходимость не есть плод размышлений досужего ума или результат какого-либо умозрительного построения. Философское осмысление не навязано истории, не внесено в нее извне. Философская проблематика возникла внутри истории, в ходе ее собственной эволюции. Это происходило, конечно, не случайно, а было обусловлено самой сутью истории, которая издревле рассматривалась как тип универсального знания о прошлом. Причем последнее всегда тесно увязывалось с настоящим и будущим. Такая «связка» самым естественным образом приводила к тому, что по мере развития истории внутри нее самой — в самом ее основании, в ее теории и методологии — появлялся комплекс сложных философских проблем. Среди них можно обозначить такие вопросы, как: «Какова связь прошлого, настоящего и будущего?», «Какое место занимает человек в драматической поступи истории?», «Каким образом возможно познать прошлое?», и др. Возникновение этих и других подобных проблем, поиск путей их решения не могли не привести философов и историков к осознанию необходимости более глубокого осмысления философско-методологической специфики исторического познания. Это осознание и сегодня не потеряло своей актуальности, определяя значимость философского анализа истории, который, по Гегелю, означает не что иное, как «мыслящее рассмотрение ее» [3, с. 63]. Без такого «рассмотрения» обойтись невозможно. Те, кто пренебрегает теорией, нередко оказываются в плену самых нелепых идей, чужих или собственных. Таковой представляется нам **первая** позиция, раскрывающая видение ответа на вынесенный в заголовок статьи вопрос.

**Вторая** позиция вытекает из известного постулата, гласящего, что история предстает перед нами как деятельность людей, которая осуществляется в природной, социальной и интеллектуальной сферах. Но этими сферами, взятыми в единстве, наиболее общими закономерностями их развития предметно занимается именно философия. Довольно продуктивная в этом отношении мысль содержится в книге, принадлежащей перу С. А. Бартенева, который писал: «Всеохватывающую картину совокупной действительности призвана дать философия. За философией остается стремление к целостному восприятию происходящего» [1, с. 16–17]. Правда, это было написано по другому поводу, но, тем не менее, помогает нам утвердиться в нашем видении того, что без использования философского знания, дающего то самое «целостное восприятие происходящего», представляется весьма затруднительным комплексное системное осмысление исторического опыта.

**Третья** позиция заключается в понимании того, что для получения достоверных и истинных знаний о прошлом историки не должны ограничивать себя в проводимых исследованиях только сбором эмпирического материала, сколь бы важным это ни являлось. Чтобы выйти за рамки простого описания

событий, их изложения в хронологическом порядке и последовательности, им с необходимостью приходится делать и определенные теоретические, аналитические выводы. А это, в свою очередь, требует использования соответствующих философских теории, методологии и методики, применения философских критериев и определенного логического аппарата. Имея такой аппарат, философия с его помощью дает изложение исторического процесса, осуществляет его теоретико-научную реконструкцию.

Конечно, философия, как и всякая теория, является теорией отвлечения, теорией абстракции, но абстракции глубокой, отражающей объективную действительность. В отличие от истории, которая, будучи теорией средней абстракции, больше занимается подготовкой опытной базы для теоретического обобщения, чем им самим, философия теоретически обосновывает законы истории, так как она исследует объективные, внутренние, необходимые процессы и феномены действительности. Поэтому, наверное, можно сказать и так. История нуждается в философии, в лице которой она получает мощный теоретический, методологический и методический инструмент познания и изучения прошлого, помогающего исследовать имманентную (внутреннюю) логику развития природы, общества и мышления, их законов, единство и многообразие исторического процесса, проблемы социального детерминизма, исторического познания, исторического времени и исторического пространства.

В качестве такого инструмента, на наш взгляд, выступает материалистическое понимание истории, открытое классиками марксизма. Материалистически решив основной вопрос философии применительно к истории, они тем самым предложили свой вариант определения того фактора, который играет решающую роль в движении общества по восходящей линии. В отличие от тех мыслителей, которые искали социальные детерминанты в географическом, духовном и других факторах, Маркс и Энгельс, проанализировав действительную жизнь людей и их практическую деятельность, пришли к выводу о необходимости исходить из материальных жизненных предпосылок. «Предпосылки, с которых мы начинаем, — писали они, — не произвольны, они — не догмы; это действительные предпосылки, от которых можно отвлечься только в воображении. Это — действительные индивиды, их деятельность и материальные условия их жизни, как те, которые они находят уже готовыми, так и те, которые созданы их собственной деятельностью. Таким образом, предпосылки эти можно установить чисто эмпирическим путем» [5, с. 18]. Материалистическое понимание истории стало одной из основ проникновения исторической науки в суть исторического процесса, открытия его законов, исследования форм их реализации в деятельности людей.

Сегодня эта марксистская методология одними отвергается полностью, другими — частично. Что можно сказать по этому поводу? Не собираясь идеализировать марксизм, хотелось бы все-таки заметить, что попытки предать забвению материалистическое понимание истории в угоду политической и идеологической конъюнктуре представляются нам не только ненаучными,

но и, по меньшей мере, необоснованными. Тогда надо опровергнуть и тот факт, на котором основывается эта теория, что люди — существа совсем не бестелесные и поэтому исходным пунктом для существования всякого человеческого общества является добывание средств к жизни и т. д. Думается, что и сами опровергатели исторического материализма вряд ли в глубине души упорствуют в своих идеалистических воззрениях на суть исторического процесса в те моменты, когда они сидят за обеденным столом, где, как известно, все невольно становятся материалистами. Не ставя перед собой здесь задачу продолжать и далее рассуждения в данном ключе, подчеркнем только, что игнорирование материалистического понимания истории или принижение его значения является контрпродуктивным. Эта марксистская теория несла и продолжает нести серьезнейший философский заряд, способствует именно философскому видению истории. Поэтому ее можно и нужно развивать, опираясь на идеи классиков марксизма, как и они, когда-то, по их собственному признанию, опирались на плечи своих научных предшественников, включая и представителей идеалистического направления в философии.

С **четвертой** позицией связана главная задача истории, которая, как и у любой науки, лежит в плоскости познания объективных закономерностей исследуемых явлений. А это возможно лишь при рассмотрении последних в их диалектическом развитии, в их взаимосвязи. Ведь очевидно, что если различные состояния тех или иных явлений в закономерно связанных между собой прошлым, настоящим и будущим исследовать изолированно друг от друга, то это даст возможность только сравнивать то, что было, что есть и что будет. Но при этом без ответа останется один из важнейших вопросов — как из одного явления возникает другое. Необходимо также учитывать и то обстоятельство, что и сама историческая работа, как таковая, не может производиться вне потребностей настоящего и будущего. «История, — отмечал по этому поводу Г. В. Плеханов, — становится наукой лишь постольку, поскольку ей удастся объяснять изображенные ею процессы с точки зрения социологии» [6, с. 515]. Иначе говоря, такое объяснение, связанное с удовлетворением потребности людей в теоретическом осмыслении исторического процесса, делает его философское истолкование, нацеленное на исследование его имманентной логики, его сути, его внутреннего механизма функционирования и развития, необходимым условием научности всякой истории, ее общим основанием, как и других наук об обществе.

**Пятая** позиция обусловлена тем, что многие понятия, которыми оперируют историки и которые широко используются в исторических работах, имеют глубинный философский смысл. Речь идет, к примеру, о таких понятиях, как время, пространство, практика, опыт, человеческая деятельность, прогресс, регресс, труд, воля, свобода, вера, историческая причинность и т. п. Эти понятия заслуживают своего разъяснения, и оно вполне может носить аналитический характер. Причем ареал этого разъяснения может включать в себя применение различных видов анализа, в том числе и философский анализ.



В рамках **шестой** позиции нам представляется необходимым отметить, что процесс познания исторических феноменов невозможен без выяснения объективной истины, без установления истинности тех или иных исторических фактов, без анализа тех или иных событий. Все это требует непрямого использования диалектики как теории познания, обращения особого внимания на диалектическое движение к истине и применения методологической процедуры философского анализа.

**Седьмая** позиция должна отражать, по нашему мнению, потребность в философском анализе истории с учетом специфики переживаемого в мире и, особенно в нашей стране, времени. Это время крутых перемен во всех сферах общественной жизни, время политических баталий и поиска путей дальнейшего развития, время испытаний людей повседневными нуждами бытия. Данные перипетии не только не уменьшили интерес общественности к истории, а, наоборот, повысили его, обострили восприятие ею прошлого. Все это, конечно, закономерно, так как новое, переломное время не может ограничиться беглым, поверхностным соприкосновением с минувшим. Имея в виду это обстоятельство, Н. А. Бердяев в свое время писал: «Исторические катастрофы и переломы, которые достигают особой остроты в известные моменты всемирной истории, всегда располагали к размышлениям в области философии истории, к попыткам осмыслить исторический процесс, построить ту или иную философию истории» [2, с. 4]. Необходимость такого осмысления истории на переломном этапе ее развития обусловлена тем, что в этот момент историческое время заметно уплотняется, происходит калейдоскопическая смена явлений и событий, массив нового эмпирического материала необычайно возрастает, что, безусловно, требует своего теоретического исследования. Использование философских подходов и понятий при этом, несомненно, повышает значимость эмпирических обобщений.

Кроме того, идет интенсивный процесс переоценки исторических ценностей, связанный с естественными желаниями противоборствующих сил доказать обществу правоту своих действий, в том числе и ссылками на определенные обстоятельства прошлого. При этом достоянием общественности становятся ранее полузакрытые или вовсе закрытые по разным причинам и потому малоизвестные, а то и неизвестные страницы истории. Да и сама она, как правило, нередко подвергается характерной для переломного времени и болезненной для определенной части общества процедуре переписывания и философского переосмысления. Недаром Г. В. Плеханов, имея в виду подобные обстоятельства, вполне обоснованно отмечал, что каждая «эпоха имела свою собственную философию истории» [7, с. 635]. Хорошо, если такая процедура осуществляется в интересах установления истины. Но, к сожалению, зачастую это происходит в угоду партийным пристрастиям и политической конъюнктуре, сопровождаясь искажением истории. Герои вчерашнего дня становятся антигероями. «Белые пятна» истории превращаются в ее «черные дыры», в которых исчезают целые континенты исторической правды.

На гребне крутой волны перемен появляются поднятые ими со дна истории обломки потерпевших крушение политических режимов, социальных слоев, псевдонаучных теорий и пена исторических инсинуаций, вызывая протрацию общественного сознания. Все это также требует всестороннего, глубокого осмысления многих перипетий переживаемого этапа исторического развития общества, их философского истолкования.

Принимая во внимание все вышесказанное, нельзя вместе с тем абсолютизировать философское осмысление истории. Последняя представляет собой довольно специфический феномен и требует к себе поэтому специального подхода и осмысления. Вот почему философский подход к истории не может заменить собственно исторического к ней отношения. Философия не может претендовать на определяющую роль в развитии исторического знания, тем более на самостоятельное исследование исторических феноменов, исторического процесса.

Более того, когда философия приступает к решению задачи осмысления исторического процесса, она сама начинает нуждаться в истории, ибо не может делать научные выводы без знания конкретных исторических фактов и конкретной исторической действительности. Дело в том, что философия рефлексивна, а история, как известно, является хранительницей тысячелетнего опыта человечества. Будучи носителем огромного массива информации о прошлом, история «снабжает» философию богатейшим фактическим «строительным» материалом. Размышление над этим материалом, обобщение «тысячелетнего опыта человечества» позволяют философии раскрывать наиболее общие закономерности развития природы, общества и человеческого мышления в их единстве, вырабатывать общие категории. Словом, история является той почвой, которая подпитывает живительными соками корневую систему философской науки. Это, во-первых.

Во-вторых, история, конечно, изучает прошлое. Но это не «мертвое» прошлое. Оно в некотором смысле все еще «живое» и своей определенной частью, некоторыми фрагментами прежних способов существования человечества вплетено в ткань жизни сегодняшнего дня. Поэтому философы, решая проблемы настоящего, не могут не опираться на знания о прошлом.

В-третьих, история (в числе других наук) участвует в формировании мировоззрения субъектов философской науки. Под воздействием так или иначе воспринятых исторических знаний в сознании конкретных представителей этой науки образуются определенные установки и взгляды, которые вольно или невольно накладывают свой отпечаток на характер, направленность и содержание их научных изысканий. Включенность истории в мировоззренческое освоение конкретным философом-исследователем окружающего мира выступает как особая методологическая установка, в какой-то мере определяющая процесс его научно-познавательной деятельности.

В-четвертых, ход самой истории может выступать и как мерило истинности полученных философских знаний, эффективности функционирования филосо-

фии в обществе, правильности выбранных направлений ее развития. Как нельзя лучше к этому аспекту обоснования необходимости обращения философии к истории могут, наверное, подойти такие бытующие выражения, как «испытаны временем», «сверены по часам истории», «взвешены на весах опыта» и т. д.

Наконец, трудно представить развитие философии без знания, без использования ею собственной истории, без «прочтения» ею собственной исторической «главы». Что бы ни говорилось по этому поводу, но, если не предвзято глядеть на вещи, то нельзя не заметить, что в снятом виде в категориях, законах, принципах и идеях современной философии так или иначе отражаются мысли представителей философской истории.

Таким образом, философия и история не могут не влиять друг на друга, и, исходя из интересов собственного развития, вынуждены «общаться» между собой. История дает описание конкретных общественных явлений, которое используется философией для выработки общих категорий, концентрирующих сущность социального целого. А история, в свою очередь, исходит из этих общих категорий, знаний и обобщений, выработанных философией. Словом, мы с полным на то правом можем говорить о философии и истории как о двух взаимопроникающих феноменах, о вытекающем отсюда наличии у них взаимной связи и взаимной выгоды. Последние, в свою очередь, вполне логично ложатся в основу формирования призыва к соединению философии и истории. Именно на путях их диалектического соединения, как показала практика, наиболее продуктивно решаются актуальные задачи истории. Поэтому необходимо одновременно и однонаправленно использовать результаты исторического и философского знаний, координируя их и фокусируя на императивности понимания общности целого ряда социально-исторических проблем, стоящих перед людьми.

Но при этом следует все же учитывать, что философия и история «заходят» на общий для них объект исследования — исторический процесс — с разных «высот». Философия как наука имеет дело с более высоким, вторичным уровнем обобщения. Если первичный уровень обобщения нацелен на формулирование законов конкретной науки, в нашем случае истории, то задача вторичного уровня — выявление более общих закономерностей и тенденций. Довольно оригинально «развел» в этом плане философию и историю профессор Оксфордского университета П. Гардинер. Он предложил разграничить вопросы на два ряда — «внутри истории» и «об истории». На первый ряд вопросов, по его мнению, должны отвечать историки, а на второй — философы. К числу этого ряда вопросов он относил: «Каким образом мы узнаем исторические факты?», «Объективно ли историческое знание?», «Существуют ли законы истории?» и т. д. [4, с. 115]. Этим и подобным вопросам с полным на то основанием можно присвоить статус заповедного философского поля. Вместе с тем без поиска ответов на них, вряд ли имеет смысл рассуждать о развитии истории, ее познании. Поэтому, повторяя уже сказанное выше, подчеркнем еще раз, что история нуждается в философии, в осмыслении исторического процесса с

применением философских теорий, методологии и методики вообще и на базе философского анализа в частности.

The article is devoted to the problem of the philosophical comprehension of history as an important condition and means of understanding the past. The author specifies on the reasons of raising this question and proves the necessity of philosophical comprehension of history. At the same time he says that philosophy itself, being reflexive, needs history and shows some of the ways by which it influences philosophy. The concluding analysis of mutual influence of philosophy and history allows to speak about the interpenetration of the two phenomena and the ensuing demand in their dialectic connection (with the account of specificity of each of them).

**Keywords:** philosophical comprehension of history, philosophical theory, methodology and method, substantiation of necessity, reverse influence of history on philosophy, interpenetration of two phenomena, their dialectic connection.

### Список литературы

1. *Бартенев С. А.* История и философия экономической науки / С. А. Бартенев. — М.: Магистр, 2008. — С. 12–13. (Цит. по: *Кокорин А. А.* Экономика: философский анализ / А. А. Кокорин. — М.: Изд-во МГОУ, 2010. — 264 с.)
2. *Бердяев Н. А.* Смысл истории / Н. А. Бердяев. — М.: Мысль, 1990. — С. 4.
3. *Гегель Г. В. Ф.* Лекции по философии истории / Г. В. Ф. Гегель. — СПб.: Наука, 1993. — 480 с.
4. *Коломийцев В. Ф.* Методология истории (от источника к исследованию) / В. Ф. Коломийцев. — М.: Российская политическая энциклопедия, 2001. — 191 с.
5. *Маркс К.* Немецкая идеология / К. Маркс, Ф. Энгельс // Соч. — 2-е изд. — Т. 3. — С. 7–544.
6. *Плеханов Г. В.* Избр. филос. произв. В 5 т. / Г. В. Плеханов. — М.: Госполитиздат, 1957. — Т. 3. — С. 515.
7. *Плеханов Г. В.* О материалистическом понимании истории // Избр. филос. произв. В 5 т. / Г. В. Плеханов. — М.: Госполитиздат, 1956. — Т. 2. — С. 634–668.

**В. П. Иванов**

### Особенности религиозного воспитания военнослужащих русской армии и флота

В статье с историко-педагогических позиций раскрыты основные тенденции и особенности, характерные для воспитания военнослужащих русской армии и флота дореволюционной России.

**Ключевые слова:** религиозное воспитание, государственная религия, духовно-нравственное воспитание, авторитарный стиль, гендерное воспитание.

Понятия «единичное», «особенное» и «всеобщее» являются философскими категориями, выражающими определенные объективные связи мира, а также ступени познания этих связей, позволяющее отличать предметы или явления друг от друга. Объекты действительности обладают своеобразием, благодаря которому они отличаются друг от друга. Поэтому объект воспринимается как нечто единичное. Однако уже элементарная практика обнаруживает в этих объектах повторяющиеся признаки. Единичное оказывается обладающим и общими чертами. Общие черты и свойства присущи или только узким группам объектов, и тогда они выступают как особенное, или всем предметам и явлениям, и тогда они являются всеобщим.

Религиозное воспитание военнослужащих русской армии и флота имело свои особенности, которые отличали его от религиозного воспитания всего населения России и вообще от общего процесса воспитания. Особенности процесса воспитания всегда носят конкретно-исторический характер, связаны с социальной направленностью, наличием целей, содержанием, методами и формами, структурой, многофакторностью, отдаленностью результатов, их неодинаковым для всех характером. На особенности воспитания накладывает свой отпечаток качественные характеристики объекта и субъекта воспитательного процесса. Конкретно, исторический характер воспитания напрямую связан с общественно-экономической формацией. Так, религиозное воспитание населения России и военнослужащих русской армии и флота осуществлялось в условиях господства в нем государственной православной религии. Такое положение религии в обществе, естественно, отличается от воспитания в условиях светского общества.

Следовательно, первой особенностью религиозного воспитания военнослужащих русской армии и флота было то обстоятельство, что оно осуществлялось в условиях господства государственной церковности. Будучи прагматиком в делах государственного устройства Петр I отчетливо понимал значение церкви во всестороннем влиянии на сознание религиозного населения России. Как пишет И. К. Смолич, «Петр не отрицал Церковь как учреждения, но в то же время смотрел на нее с чисто практической точки зрения — как на учреждение, которое может принести государству двоякую пользу: во-первых, в области образования и, во-вторых, посредством морального влияния на паству. Исходя из этого, Петр I последовательно стремился к превращению церкви в часть государственного управления, в задачу которой входило лишь воздействие на народ» [4, ч. 1, с. 65]. В синодальный период деятельность Церкви была делом не только церкви, но и государства.

При Петре I произошло законодательное оформление места церкви в государстве, том числе в армии и на флоте. Особое место среди законодательных актов занимают: «Инструкция, или Артикулы военные, Российскому флоту, высочайше утвержденные в апреле 1710 года»; Устав Воинский от 30 марта 1716 года, так же Устав Морской, утвержденный Петром I 13 января 1720 года. В этих документах законодательно закрепляется православная религия и деятельность духовенства русской церкви в армии. Глава первая Устава воинского (артикулы 1–8) называлась «О страхе Божии». Артикул 1 гласил: «Хотя всем обще и каждому Христианину без изъятия надлежит христианско и честно жить, и не в лицемерном страхе Божии содержать себя; однако же сие солдаты и воинские люди с вящще о ревностию уважать и внимать имеют: понеже оных Бог в такое состояние определил...» [3]. Устав под страхом смерти и телесных наказаний запрещал идолопоклонство, мистические заговоры, богохульство и чернокнижество.

В Устав 1716 года была внесена присяга, имевшая явно религиозный подтекст и действовавшая без особых изменений весь XVIII век. Сама процедура принятия присяги сопровождалась обязательными религиозными действиями.

Второй значительной педагогической особенностью религиозного воспитания военнослужащих русской армии и флота в рассматриваемый период было качественное состояние объекта религиозного воспитания. Объект религиозного воспитания — это различные категории военнослужащих и воинские коллективы. Характерной особенностью военнослужащих была прежде всего их поголовная религиозность, так как приобщение к религии на Руси начиналось с раннего возраста. Такая религиозность сама по себе требовала продолжения религиозного «оформления» в условиях военного быта, но и значительно облегчала пастырскую деятельность военных священников. Практически поголовная неграмотность младших чинов армии и флота способствовала принятию на веру религиозных догм и постулатов и не требовала особой подготовки военного духовенства. «С момента возникновения русской нации в IX в., — отмечает Питирим Сорокин, — ее доминирующее сознание и культурная суперсистема (наука, религия, философия, этика, право, искусство, политика и экономика в их идеологических, поведенческих и материальных формах) были национальной или религиозной, основанной на том фундаментальном положении, что истинной реальностью и высшей ценностью является Бог и Царствие Божие в том виде, как они "раскрыты" в Библии (особенно в Новом Завете), сформулированы в христианском Символе Веры и развиты в учениях (особенно восточных) отцов церкви. Основные черты русского сознания и все компоненты русской культуры и социальной организации, а также всей системы основных ценностей представляли собой идеологическое, поведенческое и материальное воплощение этой главной посылки (т. е. христианской религии)» [5, с. 483].

На протяжении жизни от рождения до рекрутирования в армию и на флот будущие воины пребывали в постоянной атмосфере религиозного воспитания. Процесс религиозного воспитания начинался в семье и продолжался на протяжении всей сознательной жизни людей. Субъектами воспитания выступали родители, старшее поколение деревенского окружения и приходские священники. Рекрут знал основы Веры, принимал участие в богослужениях, подвергался внебогослужебным воздействиям приходского духовенства. Уровень их религиозности был, естественно, неодинаковым и зависел от мастерства приходского священника, но именно он являлся той базой, на которой военные священники осуществляли религиозное воспитание. Вера служила им и нравственным ориентиром, и болеутоляющим средством, которое может хотя бы временно избавить воина от непереносимых страданий, дать силы выжить в трудных ситуациях. В то же время она формировала в них богобоязнь, почтительное отношение к властям, нравственные нормы поведения, любовь к Отечеству и ненависть к врагам.

Третьей важной особенностью религиозного воспитания было то, что оно носило целенаправленный характер и было связано с воспитанием прежде всего надежного защитника Отечества. Главное внимание уделялось формированию у воинов жертвенной любви к Богу и ближним своим, как к самому себе, и на этой основе — сознательной готовности добровольно отдать жизнь свою за Веру, Царя и Отечество, своих командиров, ближних своих.

Так, в одной из инструкций благочинным, составленной первыми начальствующими обер-священниками отмечалось: «Главная задача военных пастырей, проповедуя Слово Божие перед военными людьми, наставлять их в неизменных обязанностях воина: в благочестии, беспредельной верности государю, повиновения начальству и усердии к службе...» [2, с. 11].

Значение религии в деле воспитания надежного защитника Отечества хорошо понимали и выдающиеся военачальники. А. В. Суворов во главу своей системы воспитания поставил развитие религиозного и нравственного чувства. В 1771 году Суворов писал: «...сих мужиков в солдатском платье учили у меня... молитвам. Так догадывались и познавали они, что во всех делах Бог с ними... Без послушания и благонравия нет исправного солдата». Суворов сам составил для солдат молитвенник и краткий катехизис [7].

Четвертой особенностью религиозного воспитания военнослужащих армии и флота являлось то, что оно осуществлялось в России к началу XVIII века на достаточно широкой источниковой базе. Эти источники, по большей части религиозного характера играли значительную роль в просвещении и воспитании русского народа. Эти источники, наряду с церковным преданием, распространенными в народе обычаями и обрядами, использовались приходским духовенством для повседневного влияния на народные массы. Церковь, с одной стороны, несла дальше вероучение, а с другой стороны, учитывала церковные обряды и укорененные в народном благочестии религиозные обычаи, если они не противоречили вероучению. Среди источников, используемых церковью, были летописи, повествования, апокрифы и другая литература, направленная на формирование религиозного мировоззрения, духовное просвещение, нравственное воспитание, привитие верноподданнических чувств. «Московская Русь, — пишет И. К. Молич, — до середины XVII в. почти не имела светской литературы. Книги в то время имели только религиозное содержание: библейские и богослужебные тексты, жития святых и отрывки из святоотеческих творений. Это был круг чтений, отвечающий религиозному мировосприятию русских людей той поры... Поэтому всякая книга была для народа "Божественным писанием", и относились к ней с благочестивым трепетом» [4, ч. 2, с. 53]. Хранителем этих источников была церковь, и прежде всего монастыри. Религиозная литература была в ходу у власть имущих сословий (князья и бояре), но прежде всего у духовенства, то есть у тех, кто обладал грамотой и занимался вопросами религиозного «окормления» верноподданных.

Пятой педагогической особенностью религиозного воспитания военнослужащих армии и флота было то, что до второй четверти XVIII века комплектование частей и кораблей военными священниками было главным образом стихийным. Субъектами религиозного воспитания военнослужащих русской армии и флота были не профессиональные военные священники, а обычное приходское духовенство, не имеющее представления об условиях и особенностях военной службы. В это время имели место неоднократные случаи приглашения в части для «окормления» военнослужащих, за небольшую плату, безместных или проштрафившихся попов. Лишь в начале XIX века

процесс комплектования частей и кораблей приобретает централизованный и системный характер, и только к концу века организация военного и морского духовенства приобрела стройный характер.

Шестой педагогической особенностью религиозного воспитания военнослужащих русской армии и флота была тесная связь этого направления с другими видами воспитания, и прежде всего правовым и нравственным. При принятии присяги, в молитвах и проповедях военные священники превозносили законность верховной власти, данной якобы от бога, проповедовали необходимость строго соблюдения законов верховной власти и добросовестного, не жалея живота, выполнения приказов командиров и начальников.

В историографических источниках XIX века процесс воспитания назван как религиозное или религиозно-нравственное воздействие. В публикациях конца XIX — начала XX века его чаще всего определяли религиозно-нравственным или духовно-нравственным воспитанием. На наш взгляд, как религиозно-нравственное, так и духовно-нравственное воспитание, как разновидности нравственного воспитания, имеют самостоятельную специфическую особенность и отличаются от религиозного воспитания военнослужащих русской армии и флота. Другое дело, что с помощью религии процесс формирования духовности и нравственности значительно упрощается. Сама религиозность военнослужащих заставляет их выполнять нравственные православные каноны. Главной же задачей военных пастырей было все же религиозное воспитание. «Самый первый и самый главный предмет заботы церкви в армии и на флоте, писали авторы юбилейного издания "Столетие Военного министерства", составляли религиозные потребности войска» [6, с. 21].

Седьмой особенностью религиозного воспитания военнослужащих русской армии является то, что оно реализовывало целый ряд функций, необходимых для воспитания защитников Отечества. Ряд этих функций не свойственен другим направлениям воспитания. Если объективно проанализировать и осмыслить сущность религиозного воспитания, оценить его возможности, то станет очевидно, что оно многофункционально. При таком подходе открываются новые его стороны и грани. Функции религиозного воспитания, рассмотренные в единстве возможностей, составляют определенную систему. Это не означает, что в любом акте, фрагменте религиозного воспитания военнослужащих должны быть обязательно реализованы в полной мере все функции.

Анализ исследуемого периода показал, что процессу религиозного воспитания присущи: воспитывающая, ценностно-ориентационная, профессиональная, коммуникативная, организаторская, компенсаторская, регулятивная, утешительная, милосердная и другие функции.

Система функций воспитания взаимосвязана с процессом целеполагания, который обуславливает выделение конкретных функций и опору на них в конкретном фрагменте воспитательной деятельности. Знание и понимание функций помогает организаторам религиозного воспитания полнее исполь-



зовать его возможности при планировании, моделировании, организации, педагогическом анализе воспитательного процесса.

Восьмой особенностью религиозного воспитания военнослужащих являлся его авторитарный характер. Позиция педагога — это система интеллектуальных и эмоционально-оценочных отношений к миру, педагогической действительности и педагогической деятельности. Социальная и профессиональная позиции педагога не могут не отразиться на стиле его педагогического общения, под которым понимаются индивидуально-типологические особенности взаимодействия педагога с воспитуемым. Именно поэтому стиль педагогического общения рассматривается в тесной связи с общим стилем педагогической деятельности. В последнее десятилетие в педагогической печати, научно-популярной педагогической литературе, в педагогической пропаганде, в официальных выступлениях руководителей органов образования часто и настойчиво проводится мысль о субъект-субъектном взаимодействии участников педагогической деятельности и отвергается субъект-объектное взаимодействие как признак авторитарно-командного стиля отношений. Эта идея продиктована желанием видеть в воспитаннике не просто пассивный и послушный объект, а личность деятельную, активную, ищущую. Такой подход стал особенно актуальным в конце 80-х годов прошлого столетия с появлением целой плеяды педагогов-новаторов. Они заявили о педагогике сотрудничества, что нашло горячую поддержку у профессиональных педагогов в разных уголках страны. Исследование показало, что в XVIII — начале XX века не могло быть и речи о таком типе педагогического взаимодействия. Отношения строились на «субъект-объектной» основе и носили авторитарный характер. Такие отношения особенно характерны для такого специфического вида деятельности, как военная служба, да и здравый смысл подсказывает, что если бы сотрудничество означало полное равенство субъекта и объекта педагогической деятельности, то не было бы и надобности в специальной подготовке профессиональных педагогов, в данном случае военных священников. На наш взгляд, такой подход актуален и в настоящее время.

Девятой особенностью религиозного воспитания военнослужащих русской армии и флота является его гендерный характер. Объектом воспитания в армии и на флоте были только мужчины в возрасте от 21 до 46 лет.

Западные исследователи считают, что Библия не только написана словами мужчин, но и служит для узаконивания патриархальной власти, доминирования в обществе мужчин. Так как она обозначает реальность в мужских понятиях, то делает женщину «невидимой» и маргинальной. В Библии главным образом записаны имена и действия мужчин, используются мужские примеры, в генеалогии редко упоминают жен или матерей.

Нам представляется, что рассмотрение различий отношения мужчин и женщин к религии и оценке ее роли в жизни человека открывает новые перспективы исследования этой специфики в воспитании военнослужащих. Следует заметить, однако, что в рассматриваемый период вопрос специфики

религиозного воспитания мужчин и женщин не рассматривался. Внимание к этой проблеме появилось лишь во второй половине XX века.

Таким образом, в общей системе религиозного воспитания военнослужащих русской армии и флота все ее элементы (подсистемы) имели свои существенные педагогические особенности, отличающие от общей системы воспитания в государстве. Сюда следует отнести прежде всего государственный заказ, из которого вытекали цели и задачи религиозного воспитания воинов; качественное состояние субъекта и объекта воспитания; содержание религиозного воспитания и его связь с другими направлениями воспитания военнослужащих и с учетом его специфики.

Using an historical/pedagogical approach the author discloses major tendencies and peculiarities of training servicemen in the pre-revolutionary Russian Army and the Navy.

**Keywords:** religious education, state religion, spiritual and moral education, authoritarian style, gender education.

### Список литературы

1. *Алехин И. А.* Военная педагогика : учеб. пособие / И. А. Алехин ; под общ. ред. И. А. Алехина. — М. : ВУ, 2007.
2. *Котков В.* Военное духовенство России : учеб. пособие / В. Котков, Ю. Коткова. — СПб., 2005.
3. ПСЗ. 5. — № 3006.
4. *Смолич И. К.* История русской церкви. 1700–1917. Ч. I, Ч. 2. / И. К. Смолич. — М., 1996.
5. *Сорокин П. А.* Основные черты русской нации в двадцатом столетии // П. А. Сорокин // О России и русской философской культуре. — М., 1990.
6. Столетие Военного министерства. 1802–1902. Управление церквями и православным духовенством военного ведомства. Исторический очерк / сост. протопресвитер А. А. Желобовский. — СПб., 1902. — Т. 13.
7. URL: [www.tihon-luh.ru/doc/8-25.html](http://www.tihon-luh.ru/doc/8-25.html)

**Г. В. Зибров, А. Г. Терещенко**

### Историко-педагогический опыт реформы военного образования России во второй половине XIX века

Реформа военного образования во второй половине XIX века в России предполагала не только повышение качества профессиональной подготовки военных кадров, но и реализацию педагогических принципов по улучшению обучения, воспитания и развитию личности будущего офицера, совершенствование уровня методической и практической подготовки преподавателей и офицеров-воспитателей военно-учебных заведений.

**Ключевые слова:** военное образование, обучение и воспитание офицерских кадров, содержание и методика военно-педагогического образования, подготовка преподавателей и офицеров-воспитателей в военной школе.

Реформа военного образования России во второй половине XIX века неразрывно связана с социально-экономическими и военными преобразованиями этого исторического периода. На фоне динамичных социальных перемен в жизни российского общества, формирования нового уклада в экономике страны происходило обновление национальной образовательной системы, зарож-

дение и развитие созвучных духу времени педагогических теорий и концепций воспитания, учитывающих не только социальные требования, но и развивающиеся образовательные потребности учащихся. В условиях переоценки традиционных и формирования новых педагогических ценностей образование рассматривалось как один из наиболее действенных путей и механизмов развития личности, реализации ее внутренних ресурсов и возможностей.

В учебных заведениях России наметился поворот к усилению гуманитарной направленности учебно-воспитательного процесса, возрос интерес к изучению психологии и педагогики, обновлялись формы и методы образовательной деятельности. В эти годы П. Ф. Каптеревым в категориальный аппарат отечественной педагогической науки вводится понятие «образование», как совокупность обучения и воспитания, взаимосвязь деятельности педагога и учеников, «выражающая внутреннюю самостоятельность человеческого организма», обеспечивающая всестороннее развитие личности. В высших учебных заведениях России получали возможность учиться представители недворянских сословий. Реорганизация системы образования способствовала укреплению взаимосвязи между развитием гражданской и военной школы.

В этих условиях стало заметно проявляться несоответствие традиционной военной школы, теории и практики воинского обучения и воспитания требованиям времени и изменений в военном деле. Система воспитания, сложившаяся в русской армии к середине XIX века, в целом основывалась на лучших национальных и воинских традициях. В то же время она медленно реагировала на недостатки, которые являлись следствием низкой грамотности рядового состава, проявления замкнутости и кастовости офицеров. Факты подавления личности в казарме, основанные на страхе и угрозе наказания, свидетельствовали об углублении кризисных процессов в сфере воинского воспитания.

Критическое осмысление военных итогов Крымской войны (1853–1856 гг.), отечественного и зарубежного боевого и военно-педагогического опыта, требовало реформирования армии и системы военного образования, повышения профессионализма и педагогической грамотности офицерских кадров. Среди армейского руководства усиливалось осознание того, что повышение боеспособности войск обуславливается не только организационной и технической модернизацией армии, но и обновлением содержания и методики обучения и воспитания военнослужащих с учетом меняющихся моральных, нравственных и интеллектуальных требований.

Введение новой системы комплектования войск на основе всеобщей воинской повинности, применение в военном деле нарезного скорострельного оружия, изменение форм и способов ведения вооруженной борьбы отражались на характере обучения и воспитания войск и организации подготовки офицерских кадров. Для улучшения нравственности среди низших чинов в 1859 году Государственный совет отменил законы об отдаче в солдаты за преступления, с 1863 года отменены положения о телесных наказаниях. В 1869 году принимается Дисциплинарный устав, в котором дисциплинарная

практика приобретает не карающий, а воспитывающий характер. В целях культурного развития солдат в войсках стало организовываться обучение их грамоте. Обязанностью офицера становилась забота о здоровье солдата, контроль за обеспечением его различными видами положенного довольствия.

В 1861 году главой военного ведомства России был назначен Д. А. Милютин, с именем которого связано проведение реформы военного образования. Целью проводимой реформы являлось приведение количественных и качественных параметров подготовки офицерских кадров в соответствие с требованиями военной безопасности, структурой, численностью и задачами войск, обеспечение устойчивого комплектования армии выпускниками военно-учебных заведений, способных быстро адаптироваться к условиям военной службы. Организация обучения и воспитания в военной школе проводилась в соответствие не только с требованиями социального кадрового заказа, практики боевой и повседневной деятельности войск, но и с образовательными потребностями будущих офицеров.

Теоретической основой реорганизации военного образования во второй половине XIX века явились педагогические взгляды П. О. Бобровского, Н. Н. Головина, М. И. Драгомирова, Г. А. Леера, Д. А. Милютина, Н. И. Пирогова и других авторов, в которых общее образование рассматривалось как основа военно-профессиональной, педагогической и специальной подготовки офицерских кадров, формирования и развития их национального самосознания, духовно-нравственных и патриотических качеств. Улучшение обучения и воспитания будущих офицеров связывалось с гуманизацией военного образования, повышением педагогической квалификации преподавателей, совершенствованием содержания и методики учебных занятий. По мнению военных теоретиков, подготовка офицера в военной школе должна основываться на передовом армейском опыте, носить практический характер, быть максимально приближенной к реальной обстановке.

Анализ исторических и научно-педагогических источников свидетельствует о том, что в процессе военной реформы 1860–1870 годов сложилась система военно-профессионального образования, в структуре которой выделялось несколько типов военно-учебных заведений: гимназии и прогимназии, военные, юнкерские и специальные училища, военные академии и офицерские школы. Обучение и воспитание в военно-учебных заведениях организовывались на основе императорских указов, военной присяги и воинских уставов, инструкций и циркуляров Военного ведомства.

Особая роль в реорганизации военного образования отводилась Главному управлению военно-учебными заведениями (ГУВУЗ), которое занималось совершенствованием сети военно-учебных заведений, обновлением нормативно-правовой базы образовательного процесса, организацией учебно-воспитательной работы, вопросами улучшения методического и материально-технического обеспечения военно-учебных заведений. В структуре ГУВУЗ с 1864 года были созданы Педагогический комитет и Педагогический музей, которые

играли значительную роль в распространении психолого-педагогических знаний, разработке учебных пособий по вопросам воинского обучения и воспитания, русскому языку и литературе, истории и философии, искусству и праву, иностранным языкам и другим отраслям гуманитарного знания [3, с. 84].

Реформа военно-учебных заведений выразилась в реорганизации кадетских корпусов в военные (пехотные, морские, инженерные и др.) и юнкерские училища, в которых организовывалась базовая подготовка офицерских кадров. Обучение в военных училищах отличалось военно-профессиональной направленностью, строгим согласованием содержания учебных дисциплин со служебной деятельностью, которой предстояло заниматься выпускникам после завершения учебы. Целью обучения в юнкерских училищах являлась «подготовка офицеров, знающих военное дело и умеющих применять на службе специальные сведения» [2, с. 177].

Для подготовки воспитанников к обучению в военных и юнкерских училищах в 60-е годы XIX столетия открывались военные гимназии и прогимназии, в которых общеобразовательный и военно-специальный курс подготовки учащихся были разделены, ослаблялись сословные ограничения при подборе кандидатов для поступления в них. Отсев выпускников военных гимназий из военных училищ был в два раза меньше, чем лиц, поступавших в эти училища из гражданских учебных заведений. К концу 70-х годов в России насчитывалось 18 военных гимназий и прогимназий [4, с. 218].

Организация обучения и воспитания в военно-учебных заведениях зависела от уровня подготовки и квалификации преподавательского состава. Понимание этого вопроса обусловило утверждение в феврале 1865 года приказом начальника Главного управления военно-учебных заведений «Положения о приготвлении учителей для военных гимназий» и создание Педагогических курсов при Второй Санкт-Петербургской гимназии и Учительской семинарии военного ведомства, предназначенных для подготовки учителей для военных гимназий и прогимназий. Учащиеся Учительской семинарии изучали: общую педагогику и дидактику, методику преподавания учебных предметов, русский и духовно-славянский языки, историю, географию. Объем знаний и практических навыков, получаемых семинаристами, позволял им успешно решать учебно-воспитательные задачи в военной школе.

В 60-е годы XIX века реформировалась Императорская (Николаевская) академия, которая с момента ее создания в 1832 году готовила офицеров для службы в Генеральном штабе и других высших военных должностях, а также образованы артиллерийская, инженерная, морская, юридическая академии. Наряду с углубленным изучением военно-профессиональных дисциплин, в академиях повышался удельный вес общественно-политических и педагогических дисциплин, знания которых помогали их выпускникам организовывать боевую подготовку с учетом меняющихся идеологических и политических условий.

Таким образом, в ходе реформы военного образования была не только реорганизована сеть военно-учебных заведений, но и претерпевала измене-

ния организация воспитательного процесса в них. Подготовка военных кадров стала ориентироваться на последовательное профессиональное становление офицера: военная гимназия (прогимназия) — военное или юнкерское училище — военная академия, и проводилась в соответствии с определенной специализацией в зависимости от потребностей войск. Каждая ступень подготовки офицеров предполагала дифференцированный подход к формированию их военно-профессиональных и специальных качеств, приобретение навыков обучения и воспитания военнослужащих.

Развитие военной теории и практики, средств и способов вооруженной борьбы обусловили изменение не только структуры военно-учебных заведений, но и требований к профессиональной подготовке военных кадров. Эти требования определяли содержание образовательного процесса, которое выражалось единством нравственного, умственного и физического воспитания.

Нравственное воспитание являлось основным и организовывалось с учетом национальных традиций, ценностей отечественной культуры, развития верности присяге и воинскому долгу. Формирование нравственного облика будущих офицеров выражалось целевой установкой: «Христианин, верно-подданный, надежный товарищ, скромный и образованный юноша, исполнительный, терпеливый и расторопный офицер — вот те качества, с которыми выпускник училища должен переходить в ряды императорской армии» [9].

Руководящие документы, регламентировавшие образовательный процесс, содержали требования по развитию умственных и физических способностей кадет и юнкеров. Содержательная сторона умственного воспитания связывалась с развитием интеллектуальных качеств будущего офицера, его мышления, речи, внимания, способностей управлять подразделением, быстро ориентироваться в сложной обстановке, принимать грамотные решения и нести ответственность за их выполнение. Целью физического воспитания являлось укрепление здоровья, развитие мышечных и нервных сил будущего офицера, его выносливости и ловкости. Во второй половине XIX века широкое распространение в военно-учебных заведениях России получили спортивные игры, занятия гимнастикой, рукопашным боем.

Цели и задачи воспитания в военно-учебных заведениях определялись с таким расчетом, чтобы постепенно увеличивать нравственную нагрузку по мере профессионального становления будущего офицера в военно-учебном заведении. Так, если в военных училищах и кадетских корпусах главным являлось формирование у воспитанников нравственных ценностей, то в академиях упор делался на формирование профессионально-этических норм и качеств личности офицера. Такой подход к содержанию и организации нравственного воспитания расширял сферу его влияния на развитие личности офицера в целом.

Анализ учебных планов и программ военных и юнкерских училищ позволяет заметить, что в центре учебного процесса стояли предметные знания и дидактические требования, целевые установки учебных дисциплин корректировались с учетом требований войсковой практики. Структура учебного

плана делилась на общеобразовательные предметы, имеющие целью пополнить и расширить общее образование, и военно-специальные, необходимые для подготовки будущего военного специалиста.

К общеобразовательным дисциплинам относились: Закон Божий, русский язык и литература, математика, физика и химия, история, география, иностранный язык, методика обучения нижних чинов. Набор военно-специальных дисциплин зависел от специфики военно-учебного заведения и включал такие дисциплины, как тактика, военная администрация, уставы, военная топография, артиллерия, фортификация, сведения об оружии, законоведение и другие. Военные и военно-специальные предметы, несмотря на колебание их удельного веса в учебных планах, занимали доминирующее место в структуре подготовки военного специалиста.

При изучении учебных предметов ставились и достигались не только образовательные, но и воспитательные цели. Программы обучения юнкерских училищ предусматривали наряду с развитием военно-профессиональных качеств, формирование педагогических способностей их выпускников, ибо обучение и воспитание солдат являлось их прямой обязанностью. В «Положении об обучении нижних чинов пехоты» отмечалось, что обучение нижних чинов рассматривается как средство развития молодых солдат, формирования их сознательного отношения к обязанностям военной службы. Для этих целей вводилось изучение «Методики обучения низших чинов» (по 2 часа в неделю). В 1863 году в программах военных и юнкерских училищ впервые появился предмет «Психология». Однако через год преподавание психологии было отменено в силу отсутствия подготовленных преподавателей и соответствующих учебников [10, с. 122].

Активизации учебной и воспитательной деятельности кадет и юнкеров способствовали различные виды занятий: лекции, практические занятия, репетиции, военно-научные и научно-образовательные поездки, экскурсии, написание научных работ [7]. Однако, по мнению, Б. П. Груздева, в учебной деятельности преобладал нормативно-шаблонный подход, закреплявший методику усвоения военных дисциплин на основе запоминания сведений и вариантов действий, зачастую без их осмысления. Сказывалась слабость содержательной проработки учебных программ, теоретическая перегруженность учебного материала второстепенной информацией, оторванной от войсковой практики, что затрудняло концентрацию внимания кадет и юнкеров на развитии педагогических и личностных качеств [5, с. 82–91].

В образовательном процессе в основном преобладала дисциплинарная модель обучения и воспитания, основанная на передаче знаний в готовом виде. Поиск путей повышению качества подготовки кадет и юнкеров связывался с внедрением в учебный процесс прогрессивных педагогических идей (замена аудиторной системы классной, дифференцированный и индивидуальный подход, доступность и последовательность в обучении), усилением практической направленности воинского обучения и воспитания. Позитив-

ное влияние на формирование морально-боевых и психологических качеств кадет и юнкеров оказывала образовательная среда военно-учебных заведений, сохранение преемственности боевых и воинских традиций. Весь уклад жизни военных училищ не только приучал будущих офицеров к прилежности в учебе, дисциплине и организованности, но и формировал у них психологическую подготовленность к службе в войсках [7].

Традиционная система воспитания с ее многочисленными предписаниями и внешней регламентацией, основанная на репродуктивных способах передачи и усвоения знаний, часто противоречила внутренней природе человека, нивелировала индивидуальные качества личности. Вследствие этого имели место разного рода конфликты между жесткой нормативностью условий образовательной деятельности и стремлением учащихся к личностному саморазвитию и самообразованию. Поэтому организация военно-педагогического процесса зависела от умений преподавателей сочетать в обучении и воспитании кадет достоинства как внешних (убеждение, личный пример, поощрение и наказание, воздействие образовательной среды), так и внутренних (развитие совести, волевых качеств, стремления к самовоспитанию и самообразованию) способов педагогического влияния [8, с. 81–82].

Результаты подготовки кадет и юнкеров свидетельствовали о зависимости их обучения и воспитания от качественного состава преподавательского состава. Существовавшая в эти годы система отбора, подготовки и повышения квалификации профессорско-преподавательского состава в военной школе способствовала повышению социального статуса военного педагога, противодействовала попыткам занять эту должность некомпетентными специалистами. В результате такой работы в военно-учебных заведениях сосредотачивались лучшие педагогические и научные кадры страны. Повышению педагогической квалификации преподавателей способствовали показательные и открытые занятия, стажировки в войсках, участие в инспекторских проверках других вузов, изучение передового опыта обучения и воспитания.

Войсковой опыт и практика образовательной деятельности военно-учебных заведений требовали усиления военно-педагогической подготовки будущих офицеров. Однако после реорганизации военно-учебных заведений в 1882 году Педагогические курсы (1883 г.) и Учительская семинария Военного ведомства (1885 г.) были закрыты. Во многом это было связано усилением консерватизма правительственной идеологии в период царствования Александра III. Усиление централизации управления военно-учебными заведениями сопровождалось утверждением авторитарных педагогических методов. В 1882 году кадетские корпуса были восстановлены, как закрытые дворянские учебные заведения, в которые был закрыт доступ представителям недворянских сословий.

Закрытие первых военно-педагогических заведений негативно отразилось на подготовке офицерских кадров. Противоречия между требованиями воспитательной работы и военной субординации обуславливали формирование учащихся военных училищ преимущественно на почве военной выправ-



ки, преобладания принципов авторитарной педагогики, которые обезличивали их индивидуальное развитие. Качественный состав преподавателей в военной школе ухудшался. Организация воспитательной работы в военно-учебных заведениях возлагалась на офицеров, которые в своем большинстве не имели педагогических и методических навыков.

Тенденция замещения преподавательских должностей офицерами-практиками преобладала в военно-учебных заведениях России вплоть до конца XIX века. В 1900 году при Педагогическом музее были открыты педагогические курсы военного ведомства по подготовке преподавателей и офицеров — воспитателей для военно-учебных заведений. Система подготовки преподавателей и офицеров-воспитателей для военно-учебных заведений обеспечивала эффективный отбор людей, имеющих склонность к работе с людьми и практический войсковой опыт [6, с. 10].

Занятия на курсах подготовки преподавателей и офицеров-воспитателей проводились совместно, поскольку считалось, что «общепедагогическая подготовка кандидатов на учительские должности и офицеров — воспитателей должна быть соединена. Такое взаимное общение, обусловленное совместным пребыванием на занятиях, способствовало развитию у учащихся педагогических качеств и методических навыков, выработке единых взглядов на процесс организации воспитания» [10, с. 67–71].

Повышение требований к уровню организации воспитательной работы в военно-учебных заведениях отражалось на содержании и организации учебного процесса на педагогических курсах. В учебных планах и программах увеличивалось время на изучение основ педагогики и психологии, истории и логики, анатомии и физиологии человека и других гуманитарных дисциплин, которые формировали кругозор слушателей курсов, развивали их мыслительную деятельность и мотивацию к педагогической деятельности.

Учебная и методическая работа на педагогических курсах организовывалась с учетом дидактических принципов и была направлена на привитие учащимся навыков планирования, организации и проведения учебных занятий и воспитательных мероприятий. Среди слушателей курсов практиковались посещения занятий наиболее подготовленных педагогов, написание рефератов, участие в военно-научных конференциях. Много учебного времени отводилось для самостоятельного изучения учебной и научной литературы, педагогических методик и рекомендаций, руководящих документов по организации обучения и воспитания [1, с. 69].

С усложнением знаний и увеличением их объема, становилось очевидным, что для успешности обучения недостаточно их рутинного заучивания, репродукции, усвоения в готовом виде. Развитие педагогического и личностного потенциала учащихся все более зависело от учета их индивидуальных особенностей, активизации различных форм их мыслительной и поисковой деятельности. В проведении учебных занятий на педагогических курсах участвовали известные ученые Д. И. Менделеев, М. И. Драгомиров, П. Ф. Лезгафт,

К. Д. Ушинский. Педагогические курсы существовали до 1917 года и внесли существенный вклад в развитие педагогической теории и практики в России.

В педагогическом просвещении офицерских кадров, развитии теории и практики воинского воспитания важную роль играл Педагогический сборник (1863–1917 гг.) — специальный военно-педагогический журнал, издаваемый Главным управлением военно-учебных заведений, на страницах которого освещался передовой военно-педагогический опыт, обсуждались вопросы подготовки военных кадров, печатались статьи по актуальным проблемам военного обучения и воспитания. В 1879 году майором А. В. Андреевым издается первое учебно-методическое пособие «Военно-педагогический курс», оказавшее существенное влияние на совершенствование педагогической и методической подготовки офицеров.

В конце XIX века, благодаря усилиям М. И. Драгомирова и других известных военных педагогов, стали издаваться учебные пособия по военной педагогике и психологии, которые отличались логической последовательностью изложения материала, сочетанием теории и практики обучения и воспитания военнослужащих. Изучение учебного материала и практических рекомендаций позволяло не просто усваивать те или иные теоретические положения и педагогические требования, но и сознательно приходить к их пониманию через раскрытие их внутренних причинно-следственных связей. Такой подход способствовал развитию военно-педагогического мышления офицеров, их интеллектуальных и волевых качеств.

Таким образом, реорганизация военного образования во второй половине XIX века, проводимая в рамках военной и образовательной реформ России, предполагала не только последовательное профессиональное становление офицеров в процессе прохождения образовательных ступеней: кадетский корпус — военное или юнкерское училище — военная академия, но и реализацию теоретических, педагогических, методических, организационных мероприятий по улучшению обучения и воспитания, развитию личности будущего офицера. Формирование духовно-нравственных и военно-профессиональных качеств будущих офицеров организовывалось с учетом национальных, исторических, религиозных, психологических традиций русского народа.

Вторая половина XIX века характеризовалась развитием военно-педагогической науки, приближением теоретической подготовки офицерских кадров к практике работы с личным составом в войсках. Повышение качества подготовки будущих офицеров в военной школе связывалось с совершенствованием содержательных, методических и организационных основ образовательной деятельности, улучшением состава и уровня подготовки преподавателей, внедрением в учебный процесс прогрессивных педагогических идей (дифференцированный и индивидуальный подход, доступность и последовательность в обучении, рейтинговая оценка), усилением практической направленности воинского обучения и воспитания. Заложенные в это время военно-педагогические основы подготовки офицерских кадров прош-

ли апробацию временем и способствовали развитию теории и практики воинского обучения и воспитания в последующие исторические периоды.

The military education reform in the second half of the 19th century in Russia presupposed not only an raising the quality of military personnel professional training but also realization of some pedagogical principles that contributed to the improvement of education, training, and developing a future officer's personality, perfection of methodical and practical preparation of teachers and officers-educators of military institutions.

**Keywords:** military education, training and education of officer personnel, content and methods of military pedagogical education, preparation of teachers and officer tutors in military school.

### Список литературы

1. *Алехин И. А.* Подготовка педагогических кадров для военно-учебных заведений России: исторический опыт и современность / И. А. Алехин // Военная мысль. — 2004. — № 9. — С. 67–71.
2. *Бобровский П. О.* Юнкерские училища. Историческое обозрение, их развитие и деятельность / П. О. Бобровский. — СПб., 1872. — Т. 1.
3. *Бордунов С. В.* Развитие теории и практики подготовки офицерского состава в военной школе России (вторая половина XIX — начало XX века) : автореф. дис. ... канд. пед. наук / С. В. Бордунов. — М., 1991.
4. *Брокгауз Ф. А.* Россия. Иллюстрированный энциклопедический словарь / Ф. А. Брокгауз, И. А. Ефрон. — М., 2006. — 704 с.
5. *Груздев Б. П.* Проблемы фундаментализации оперативно-тактической и тактико-специальной подготовки в военном образовании / Б. П. Груздев // Вестник академии военных наук. — 2003. — № 1. — С. 82–91.
6. *Зибров Г. В.* Историко-педагогический анализ военно-профессиональной подготовки в вузах Военно-воздушных сил / Г. В. Зибров. — Воронеж : Изд-во «Научная книга», 2003. — 136 с.
7. *Каморников В. Ф.* Учебная и воспитательная работа в военных и юнкерских училищах : автореф. дис. ... канд. ист. наук / В. Ф. Каморников. — М. : ВУ МО, 2008. — 21 с.
8. *Кирков К.* Заметки по военной педагогике / К. Кирков. — СПб., 1913. — 177 с.
9. *Комаровский Е. А.* Михайловский Воронежский кадетский корпус в XIX веке : дис. ... канд. ист. наук / Е. А. Комаровский. — Воронеж, 1999.
10. *Коровин В. М.* Подготовка офицерских кадров в России: традиции и современность : монография / В. М. Коровин, В. И. Подлужный, В. А. Свиридов. — Воронеж : Изд-во ВГУ, 2004. — 368 с.

**Н. И. Гребенюк, А. В. Деникин**

### Развитие методологических основ педагогики в XVII–XX веках

В статье рассматривается анализ развития педагогической науки, от философско-абстрактного и эмпирико-педагогического до уровня философско-психологического, основываясь на философско-методологических подходах к теории познания, и доказывается необходимость диалектического осмысления становления ее методологии. В представленной статье анализируется развитие методологии педагогики, восходящее к Я. А. Коменскому на Западе, к К. Д. Ушинскому и П. Ф. Каптереву в России. В статье доказывается, что отечественная педагогическая школа внесла важный вклад в развитие мировой методологической педагогической мысли.

**Ключевые слова:** методология, педагогика, познание, Я. А. Коменский, К. Д. Ушинский, П. Ф. Каптерев.

Образовательная система России на современном этапе основывается на методологическом знании как учении об основах познавательной и преобразо-

вательной деятельности в теории и практике педагогической науки. Это объективно связано с методологически обоснованными преобразованиями в самой сущности современного образования, которые определены Законом об образовании и заложены в Концепции модернизации российского образования.

Предметом познания классической педагогики является объективная реальность целостного педагогического процесса, а итогом познания — законы и закономерности, в том числе и педагогического плана. В своем развитии педагогика базировалась на методологических установках и аналитических основаниях философии и психологии. Развитию методологии педагогики способствует понимание того, что «...связь с философией остается необходимым условием развития педагогической мысли, а философские положения выступают как наиболее общие регулятивы, входящие в состав методологического обеспечения педагогического исследования».

Зарождение методологических основ педагогики как науки в эпоху Просвещения проходило в условиях формирования ее теории как системно-организованной и логически связанной совокупности понятий и законов. Основными постулатами зарождавшихся методологических основ педагогики стали идеи Б. Спинозы, Д. Бруно, Ф. Бэкона о том, что познающий человек есть часть природы и поэтому он должен подчиняться общим ее законам, а все педагогические средства должны быть природосообразными, и потому законоосновательными. Кроме того, методология педагогики приняла философское знание Сократа, Платона, Аристотеля, сформулировавших эллинское представление о том, что во Вселенной присутствует и управляет ею на основе законов мироздания регулирующий разум, который находит отражение в человеческом мышлении, наделяя его способностью познать законы мирового космического порядка и законы человеческого развития. Познание очеловечивало мир, что стало объективной необходимостью научного поиска организации научения человека тайнам познания мира — образованию.

Дальнейшим развитием методологии научной педагогики XVII века стала педагогическая теория Я. А. Коменского [4, с. 23], которая строилась на понимании познаваемого мира как стройной системы причин и следствий, основывающихся на законах времени, пространства и причинности. Именно понимание познания как родовой сущности стало основанием начал педагогики и зарождением ее методологии. В этом контексте метафизическая по своему методу теория отражения была основой познавательного материалистического сенсуализма Я. А. Коменского, который доказал, что центральным моментом познавательной деятельности в процессе «научения» человека является необходимость постижения законов познанной действительности, так как основой восхождения мысли к понятию служит закон. Последователями материалистического сенсуализма в педагогике стали И. Г. Песталоцци, Ф. Фрейбель, А. Дистевег и др.

В процессе развития методологических основ педагогики решались специфические задачи: выявление и формулирование области знаний и явлений, относящихся к познавательному роду бытия, проблематизация

этой сферы педагогического знания (определение противоречий, причинно-следственных связей и отношений в содержании знания), определение основополагающих начал или построение идеальных объектов, постулатов, теорем, подлежащих доказательству; доказательство на основе этих начал знаний собственно педагогического знания или обоснования теории — систематизация, обоснование теоретических педагогических положений.

Становление единства научной и практической направленностей методологического педагогического знания Нового времени обосновывалось тем, что содержание образования и познание его было подчинено естественным законам. Методологически данное положение определялось тем, что познание, как и познаваемое, органично вплеталось во всеобщую взаимосвязь цельного мирового порядка и, в силу этого, подчинялось объективным законам развития.

Развитие методологических основ классической научной педагогики России XIX века основывалось на достижениях естественных наук, что позволило ей выйти на философско-антропологический уровень осмысления своего содержания. Особое место в развитии методологических основ классической научной педагогики России указанного периода принадлежит теории познавательной деятельности К. Д. Ушинского [6], ставшей основой его дидактической теории.

Обосновывая методологию научной педагогики в середине XIX века, К. Д. Ушинский исходил из необходимости связывать философскую теорию познания с дидактической теорией, опираясь на философские взгляды Аристотеля, Бэкона, Декарта, Спинозы, Локка, Юма, Канта, Гегеля, Шеллинга, Спенсера, Милля. При этом он исходил из того, что гносеологические принципы должны стать основанием дидактики как специфической формы познания.

Исследуя учение как форму познания, К. Д. Ушинский логически выстроил интеллектуальный организм педагогической теории. Этот исторический этап развития методологии педагогики характеризовался сложившимися теориями учения. И прежде всего ассоциативно-рефлекторной теорией, основой которой считались понятия ассоциации, рефлекса, стимула-реакции, и деятельностной теорией, основанной понятиями действия и задачи. Согласно ассоциативно-рефлекторной теории учения, по мнению К. Д. Ушинского, ученик в процессе познания постигает понятия соединением в одну ассоциацию одинаковых атрибутов, взятых из многих единичных представлений. Познание, согласно деятельностной теории учения, предполагает творческое овладение генетическими истоками знания в целях их практического применения, что в дальнейшем было развито в педагогических теориях П. Ф. Каптерева [3, с. 41], В. П. Вахтерова [2, с. 22].

В целом методология педагогики России XIX века, вобрав в себя научные достижения философско-психологического уровня развития методологии эпохи Просвещения, поднялась на новый философско-антропологический уровень исследования проблемы познания и познавательной деятельности. В данном контексте следует особо подчеркнуть то, что развитие методологии классической научной педагогики России XIX века проходило в условиях

исследования проблем связи познания и учения, познавательного процесса и закономерностей его развития, зависимости закономерностей процесса обучения от закономерностей процесса познания.

Формирование научных основ педагогики России (конец XIX — начало XX века) проходило в условиях развития общей теоретико-философской атмосферы, основой которой были идеи общности законов познания и развития. В этот период актуализировалось обращение научной педагогики к философским истокам. С. И. Гессен поставил философию в центр своей педагогической теории. Его научный труд «Основы педагогики» («Введение в прикладную философию») стал обоснованием понимания того, что педагогика отражает в себе развитие философской мысли. Как и его великий учитель П. Наторп («Философия как основа педагогики»), С. И. Гессен утверждал то, что педагогика является конкретной философией. При этом он подчеркивал, что каждой философской дисциплине соответствует особый отдел педагогики в виде ее прикладной части. Например, логике — теория научного образования, а этике — теория нравственного образования.

В контексте развития методологии педагогики России чрезвычайно важным был вывод П. Ф. Каптерева о сущности познавательной деятельности как предметной деятельности восприятия и психической ее регуляции в соответствии с законами функционирования мозга и законами собственно познания и мышления в процессе познавательной деятельности. Методологически обоснованно выстраивая целостную педагогическую концепцию, представляющую совокупность последовательно взаимосвязанных неперенных оснований, принципов и средств, являющихся условием успешной организации познавательной деятельности, П. Ф. Каптерев считал приоритетным научность познаваемого знания. По его мнению, основой формирования методологии педагогики было исследование применения законов ассоциаций психических, познавательных процессов, законов логики, законов диалектики в образовательном процессе. В целом развитие методологических основ педагогики России конца XIX — начала XX века было основано на научном творчестве П. Ф. Каптерева.

В исследуемый период педагогика развивалась как наука о законах обучения, воспитания, образования и развития личности, интегрируя на теоретическом уровне знания из наук, изучающих человека и законы развития человеческой природы применительно к развитию педагогической теории, выполняя системообразующую функцию по отношению к междисциплинарным исследованиям и их практико-преобразующим выводам. Это позволяет сделать следующий вывод, что развитие методологического педагогического знания идет по пути раскрытия объективно существующих устойчивых повторяющихся связей и отношений между педагогическими явлениями и это понимание актуализирует необходимость дальнейшего изучения и систематизации законов как основы научно-педагогического знания. Вместе с тем исследование классических педагогических теорий Я. А. Коменского, К. Д. Ушинского, П. Ф. Каптерева позволило сделать вы-

вод о том, что педагогические теории развиваются не по замкнутому кругу, а поступательно: от низших форм к высшим. В процессе этого перехода совершается или «творится» переход количественного, научно обоснованного содержания знания в качественное содержание нового знания. Источником развития этого процесса являются диалектические противоречия в содержании самого научного знания. В этих условиях развитие методологического педагогического знания должно идти по пути психологического обоснования педагогических процессов, а потому педагогические теории в канву своих исследований должны научно обоснованно вводить понимание психики. Особо важным в этом смысле станет учет принципа доминанты как основного закона нервной деятельности (И. М. Сеченов, И. П. Павлов, В. М. Бехтерев, А. А. Ухтомский).

Основываясь на понимании И. П. Павлова человека как системы, подчиняющейся «неизбежным и единым для всей природы законам» и единственной по «высочайшему саморегулированию» развивающейся теории познания. Следовательно, при исследовании собственно процесса познания и познавательной деятельности необходимо исходить из знания законов психики, что было традицией классической педагогики. И в этом смысле объективность, а потому научность этого понимания определяет путь к познанию управляющих познанием как психическим явлением объективных законов.

К первой группе законов психики, являющихся основой познания и потому основой обучения, в целостном педагогическом процессе психологическая наука (Б. Ф. Ломов [5, с. 67]) относит психофизический закон Фехнера, Стивенса. К этой группе относятся законы обнаружения, различения, идентификации и опознания сигналов, формирования ассоциаций, взаимоотношения кратковременного и долговременного хранилищ познанного (Р. Аткинсон, К. В. Бардин, Ю. М. Забродин, А. Н. Лебедев).

Вторая группа законов психики раскрывает собственно динамику психических познавательных процессов как закономерную последовательность фаз процессов ощущения, восприятия, мышления (Б. Г. Ананьев, Я. А. Пономарев).

Законы формирования установки, организующей познание как психический акт, имеющий родовую сущность, составляют третью группу законов. Законы этой группы отражают и раскрывают «механизм» формирования установочных психических познавательных явлений. Закон гетерохронного развития психических функций (Б. Г. Ананьев) [1, с. 35], закономерная последовательность стадий развития интеллекта (Ж. Пиаже) особо актуальны, так как являются основой процесса познавательного развития человека.

При этом развитие методологического педагогического знания должно исходить из того, что познание психического подвластно научному обобщению и научной абстракции, так как выявление объективного закона, которому подчиняется психическое, всегда является результатом обобщения и абстракций (Б. Ф. Ломову). При этом, рассматривая познавательные явления как отражение внешнего мира, исследуя их внешние, объективные и субъективно-

личностные детерминанты, психология подчеркивает регуляторные функции психического отражения, что чрезвычайно важно в условиях организации познавательной деятельности и развития педагогики как науки.

Развивающаяся педагогическая методология должна учитывать коммуникативный закон умножения, базирующийся на законе генерализации установки и учитывающий закон единства личности и деятельности, а также открытый Майером закон сохранения и превращения энергии, который являет собою проблему количественных отношений между причиной (энергией) и действием (результатом). Вместе с тем она должна исходить из того, что мир познания развивается на основе противоположности и усложняется. Отражение же противоположных элементов познаваемого объекта требует высокоразвитой методологии педагогики.

Наряду с этим осознание общих закономерностей взаимосвязи теоретической и предметно-практической познавательной деятельности является условием преобразования логико-методологической структуры исследовательского мышления и подчинения его общим социокультурным и психолого-педагогическим проблемам. Знания конкретных философских, психологических и педагогических законов в их единстве и целостности могут стать условием и средством развития методологического педагогического знания. Содержательной основой анализируемой проблемы стала интеграция научных подходов к проблеме методологизации педагогического знания и принятие философского, психологического и естественно-научного знания.

Значимым для развития современной теории педагогики стал вывод классической педагогической методологии о том, что познаваемый предмет и явление находятся между собой в таком же отношении, как пространство и время, понимая при этом явление предметом во времени, предмет — явлением в пространстве. Этот вывод стал основанием формулирования положения о тождественности познания предмета и познания закона, так как «сознание действует одним и тем же процессом при постижении предметов и открытии законов». Центральным в контексте нашей статьи стал вывод классической педагогики о том, что общая логическая форма познания должна быть законом в организации познания в целостном педагогическом процессе.

Анализ современного состояния развития методологии педагогики показал то, что современная педагогическая теория закрепила факт научного знания: педагогика переживает революционный переход от неклассической к постнеклассической фазе своего развития. Связано это с актуализацией методологизации педагогического знания. В современной педагогике ставится проблема разработки дисциплины, которая могла бы заняться философским анализом в данной области, педагогической философией по аналогии с педагогической психологией, педагогикой познания по аналогии с психологией познания.

В этих условиях педагогическая теория как категория методологии педагогики является основанием анализа реальных образовательных явлений. Способность видеть в них закономерные связи и отношения — их диалектичность,



благодаря чему они функционируют. На основе знания законов функционирования познавательного, педагогического процесса можно анализировать противоречия теории и практики образования, что чрезвычайно важно в условиях методологизации педагогического знания. Связано это с тем, что основы познаваемой теории включают группу основных понятий, законов, следствий. Исключение из этого рядоположения хотя бы одного элемента, например, закона, превращает основы теории в совокупность знаний, которая почти невозможна для усвоения, что характерно для познавательной практики дисциплин психолого-педагогического цикла, часто игнорирующих известный науке постулат: предмет познания раскрывается как система законов.

В педагогической науке утвердились основные принципы системного подхода в организации собственно процесса познания: принцип глобальности познавательной цели, принцип единства познания, принцип диалектичности познания, принцип модульного построения познания, принцип иерархии познания, принцип функциональности познания, принцип развития познания.

Современная парадигмальная установка стала основанием изменения подхода к содержанию образования, обязательной составляющей которого должен стать процесс познания с научно обоснованным определением законов и закономерностей как собственно познания познающего обучения, так и мыслительных операций и приемов умственной деятельности познающих.

Это обосновано тем, что современная методология разделила синкретическое понятие «познание» на категориальную оппозицию «познание — понимание». Познанию как производству знания все чаще стало противопоставляться понимание как форма рефлексии над познанием и его результатом, что было присуще научно обоснованным педагогическим теориям классиков педагогической мысли Я. А. Коменского, И. Г. Песталоцци, К. Д. Ушинского и П. Ф. Каптерева.

Таким образом, научный подход к классическим педагогическим теориям, сущностным образом определив беспредельность развития методологического педагогического знания, его вечность, вошел в современную методологию педагогики пониманием функционирования закона как мирового разума в сущности познания и познавательной деятельности вообще, а также выводом: знание не обладает истинностью, если оно не основано законами.

Proceeding from a philosophic and methodological approach to the cognition theory the authors consider the development of pedagogics from a philosophically abstract and an empirically pedagogic subject to a philosophic/psychological level and substantiate the necessity of a dialectic understanding of the cognition theory methodological formation. They analyze the development of pedagogical methodology dating back to Jan Amos Komensky in the West and K. D. Ushinsky and P. F. Kapterev in Russia. They conclude that the Russian pedagogical school has made an important contribution in the development of the world pedagogical methodology.

**Keywords:** methodology, pedagogics, cognition, J. A. Komensky, K. D. Ushinsky, P. F. Kapterev.

## Список литературы

1. *Ананьев Б. Г.* Психология и проблемы человекознания / Б. Г. Ананьев. — М., 1996.

2. Вахтеров В. П. Основы новой педагогики / В. П. Вахтеров. — М., 1916.
3. Каптерев П. Ф. Педагогическая психология / П. Ф. Каптерев. — СПб., 1878.
4. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения / Я. А. Коменский. — М., 1894.
5. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. — М.: Наука, 1984.
6. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения. В 6 т. / К. Д. Ушинский. — М.: Педагогика, 1988.

**А. Б. Князев, Е. И. Федак**

## **Культура межнационального общения в СССР (историко-педагогический анализ)**

В статье рассматриваются развитие межнациональных отношений в СССР и проблемы формирования культуры межнационального общения. Делается вывод, что Советский период развития культуры межнационального общения был крайне противоречивым, что вытекало из национальной политики советского государства. Тезис формирования «общности — советского народа», по сути совпадавший с западными моделями «плавильной печи», не решил проблемы культуры межнационального общения.

**Ключевые слова:** культура межнационального общения, межнациональные отношения, этничность, нация, коренизация, интернационализм, интернационалист, культурная революция, ассимиляция, общности советских народов, советский народ.

Одной из важнейших форм общественного развития в многонациональном обществе является культура межнационального общения.

Реалии сегодняшнего дня требуют переосмысления истории формирования культуры межнационального общения в Советский период, выявления противоречий, определивших основу и особенности современных межнациональных отношений в России.

К началу XX столетия в российской общественной мысли широкое распространение получил марксистский взгляд на проблему воспитания в многонациональном обществе. В его основе подразумевалось формирование личности вне этнической, национальной принадлежности, готовой к консолидации на основе приобщения к классовым ценностям пролетариата, которые противостоят любым иным культурным и духовным ценностям.

После установления Советской власти марксистский подход к проблеме межнациональных отношений, в общем, и культуры межнационального общения, в частности, стал доминирующим, советскими вождями был провозглашен лозунг «интернационализма».

Однако провозглашение данного лозунга, с одной стороны, и право народов на самоопределение, с другой, вносило определенное противоречие в национальную политику Советского государства, обретение народами бывшей Российской империи государственности и автономии вело к пробуждению чувств национальной общности, росту национальных и националистических настроений. Политика коренизации (вовлечение представителей всех национальностей в состав руководящего аппарата, интеллигенции, рабочего класса) вела не только к позитивным сдвигам в структуре коренного населения,

но и к оформлению местных элит с присущей им национальной спецификой, попытками обретения бесконтрольной самостоятельности, уклонами к местному национализму и сепаратизму.

Параллельно с ломкой межнациональных отношений началось разрушение существующей системы образования. Уничтожались прежние структуры школьного управления, закрывались частные учебные заведения, духовные образовательные учреждения, было запрещено преподавание древних языков и религии. Декретом СНК РСФСР от 2 августа 1918 г. «О правилах приема в высшие учебные заведения РСФСР» провозглашалось, что каждый человек, достигший 16 лет, независимо от гражданства и национальной принадлежности, пола и вероисповедания, принимался в вузы без экзаменов, не требовалось предоставления документа о среднем образовании. Преимущество при зачислении отдавалось рабочим и беднейшему крестьянству [3, с. 40]. В том же году был создан Союз учителей-интернационалистов.

Составной частью плана перехода от капитализма к социализму была так называемая «культурная революция», под которой подразумевались переворот в духовной жизни общества, преобразование общественного сознания на основе марксистско-ленинской идеологии, формирование у советских людей некоторого стандартного, одинакового для всех, способа понимания окружающих явлений бытия, их жизни.

Много внимания уделялось созданию научных и культурных центров в республиках. Для развития межнационального общения, а в интерпретации большевиков — интернационального, большое значение имела подготовка национальных кадров. В 1935 году в РСФСР функционировало 22145 не русских школ, в которых обучались 2340 тыс. детей на 80 языках. В 1936/37 учебном году в РСФСР насчитывалось свыше 160 не русских техникумов, 20 педвузов и 22 учительских института, в которых обучалось 329170 не русских студентов [1, с. 96].

Вторым направлением работы партии и Советской власти в высшей школе была перестройка преподавания общественных наук, борьба за утверждение марксистской идеологии. Дореволюционная философия, социология, экономика, право, история считались «зараженными» буржуазной идеологией и в подавляющей части непригодными для победившего пролетариата. Активное неприятие носителей «реакционных» взглядов было продемонстрировано насильственной высылкой за рубеж по инициативе В. И. Ленина в мае 1922 года более 160 видных ученых-гуманитариев. Среди высланных были также философы Н. А. Бердяев, Л. П. Карсавин, Н. О. Лосский, П. А. Сорокин, Ф. А. Степун, С. Л. Франк. Нашумевшая высылка вошла в историю под названием «философский пароход» [1, с. 110].

После окончания гражданской войны была создана разветвленная сеть научных и учебных учреждений, ставших центрами марксистского обществоведения: Институт К. Маркса и Ф. Энгельса (1921), Истпарт (1920), Институт красной профессуры (1921), Коммунистические университеты

трудящихся Востока (1921) и национальных меньшинств Запада (1921). В 1925 году восстановлена аспирантура, готовившая научных работников и преподавателей высшей школы.

Развитие новых, интернациональных отношений в СССР не ограничивалась лишь одним просвещением и образованием, что естественно логично. Национальная политика советского руководства в 20-х годах за пределами русских областей была сравнительно умеренной и взвешенной. В среднеазиатских республиках сохранялись вакуфные владения (земли мусульманского духовенства), старые мусульманский суд (суд казиев) и учебные заведения (медресе). В государственный аппарат привлекались «именитые и влиятельные люди» из состоятельных слоев общества. В отношении ислама не велось широкой антирелигиозной пропаганды. У народов Северного Кавказа действовали суды адата и шариата, производившие разбирательства спорных дел по нормам местных обычаев и религиозного права: Постановление Учредительного съезда Горской Автономной Советской Социалистической Республики от 22.04.1921 г. «О введении шариатского судопроизводства в Горской АССР» [4, с. 174], Постановление ЦИК и СНК Дагестанской АССР от 30.07.1922 г. «Положение о шариатских судах Дагестанской республики» [4, с. 197]. Постановлением ЦИК и СНК СССР от 01.06.1927 г. «О возложении судебных функций на туземные органы управления северных окраин» [4, с. 258] органам местного самоуправления Северных окраин передавались судебные права согласно их обычаям.

Следует также отметить, что Постановлением ЦИК СССР от 25.02.1927 г. «Положение о преступлениях государственных (контрреволюционных и особо для Союза ССР опасных преступлениях против порядка управления)» предусматривалась уголовная ответственность за возбуждение национальной и религиозной розни [4, с. 257].

С утверждением у власти Сталина как единоличного политического лидера его представления о процессах в межнациональных отношениях общества и способах регулирования этих процессов приобретали все большее значение.

С его именем связано классическое определение нации, представления о новых, советских нациях, развивающихся на базе старых буржуазных, после свержения капитализма в России. Общечеловеческая культура, к которой идет социализм, изображалась им как пролетарская по содержанию и национальная по форме. Переход к общечеловеческой культуре мыслился происходящим в порядке одновременного развития у национальностей СССР культуры национальной (по форме) и общечеловеческой (по содержанию).

Вместе с тем объективные интересы СССР требовали знания единого межнационального языка как средства культуры межнационального общения от всех его граждан. Обстоятельствами исторического развития таким языком с давних пор был русский, и власть проявила готовность признать эту роль языка вместе с кириллической основой его письменности. Латини-

зация некоторых национальных языков стала представляться искусственной преградой, загораживающей нерусскому населению доступ к средству межнационального общения.

В октябре 1933 года комиссия под руководством М. И. Калинина признала бесполезной дальнейшую работу по унификации письменности народов страны на основе латиницы и предложила заменить латинизированный алфавит у малочисленных народов СССР русским.

В 1934 году после выхода постановления Президиума ЦИК от 1 июня 1935 года [1, с. 257] начался перевод на кириллицу письменности народов Севера (а позже и других).

На государственном уровне возвращается воспитание национального самосознания, в ранг высших общественных ценностей возведены понятия Родины и патриотизма, в 1934 году выходит постановление СНК СССР и ЦК ВКП(б) «О преподавании гражданской истории в школах СССР».

Был определен курс на превращение СССР в родину советских патриотов. В качестве силы, призванной по-новому собирать другие народы, был признан русский народ. По сталинской футурологии, русский этнос должен был стать своеобразным цементом «зональной» общности советских народов.

После Великой Отечественной войны Советское правительство продолжило формирование «единой общности советских народов», русский народ был провозглашен «старшим братом», вокруг которого проходило единение.

После смерти И. В. Сталина развитие межнациональных отношений получило новый импульс в виде Постановлений от 26 мая и 12 июня 1953 года. Они направлялись на то, чтобы «решительно покончить с извращениями ленинско-сталинской национальной политики» на Украине, в Литве и Белоруссии. 12 июня на основании записки Хрущева аналогичное решение было принято по Латвии. Основу предложенной концепции десталинизации межнациональных отношений составляли коренизация (вторая после 20-х годов) партийно-государственного аппарата и введение делопроизводства в союзных республиках на родном языке [1, с. 417].

Коренизация партийно-хозяйственного аппарата, осуществленная на Украине, в Белоруссии и Прибалтике, попытки ввести в республиках собственные ордена в честь выдающихся национальных деятелей для награждения местных работников культурного фронта, другие меры по развитию национальных традиций в области культуры и языка, которые способствовали повышению чувства национальной гордости, — все это имело двоякий результат. С одной стороны, это способствовало ликвидации вооруженного националистического подполья в этих республиках. С другой — действительно активизировало националистические элементы, национал-сепаратистские и русофобские построения, способствовало возникновению в 50–60-х годах многочисленных националистических кружков и групп, участниками которых была в основном молодежь, а также затрудняло культуру межнационального общения в данных республиках.

После доклада ЦК партии XXIII съезду (март–апрель 1966 г.) появилось понятие «советский народ», которое отражало коренные изменения сущности и облика советских наций, выражение их всестороннего сближения, роста их интернациональных черт. При тесном переплетении интернационального и национального в социалистических этносах образуется советский народ. Упрочение «новой исторической общности» представлялось важнейшей целью государственной национальной политики.

Следует отметить, что новая историческая общность людей в СССР имела реальные черты, о чем могут свидетельствовать, например данные по межнациональным бракам: переписью населения 1959 года в стране зафиксировано 50,3 млн семей, из них 10,3 % смешанных в национальном отношении. К 1970 году смешанные семьи составляли 13,5 %; в 1979 году — 14,9 %; а в 1989 году — 17,5 % (12,8 млн из 77,1 млн семей). За каждым из супругов обычно стояли группы родственников, которые таким образом многократно увеличивали число породненных между собой людей различных национальностей [1, с. 572]. О формировании новой общности говорили также данные переписей, а именно — о значительном числе нерусских людей, признававших русский, язык межнационального общения, своим «родным» языком. По переписи 1926 года зафиксировано 6,4 млн таких людей; в 1959 году — 10,2; в 1979 году — 13; в 1989 году их насчитывалось уже 18,7 млн [1, с. 572].

Отсюда можно резюмировать, что показателями развития культуры межнационального общения стали: во-первых, рост межнациональных браков, а во-вторых, признание русского языка языком межнационального общения.

По Конституции 1977 года «советский народ» провозглашался единым, однако реально был разделен на различные «суверенные» и «особенные» части, что соответствовало Декларации прав народов России, провозгласившей еще на заре Советской власти (2 ноября 1917 г.) не только «равенство и суверенность народов России», но также их право «на свободное самоопределение вплоть до отделения и образования самостоятельного государства». Подобная двоякость продолжала провоцировать всевозможные эксцессы на межнациональной основе. Например, в марте 1967 года в течение двух недель продолжались «абхазские собрания», участники которых требовали узаконения абхазской топонимики по всей республике, предоставления привилегий представителям абхазской национальности в трудоустройстве и поступлении в высшие учебные заведения, изучения абхазского языка во всех неабхазских школах республики и даже выделения Абхазии из состава Грузии со статусом союзной республики в составе СССР [1, с. 575]. Волнения по поводу государственного языка произошли в Грузии. Под давлением митинга в Тбилиси чрезвычайная сессия Верховного Совета республики приняла решение оставить статью о языке без изменений. В тексте опубликованной Конституции слова о русском языке были вычеркнуты, а грузинский объявлялся единственным государственным языком.

Причины «отдельных хулиганских действий» в национальной сфере усматривались в недостатках нравственного и интернационального воспита-

ния, во влиянии религии. ЦК КПСС призвал строить воспитание таким образом, чтобы советский человек ощущал себя в первую очередь гражданином СССР, а уж потом представителем той или иной нации.

Обобщая все вышеизложенное, необходимо отметить следующее. Советский период развития культуры межнационального общения был крайне противоречивым, что вытекало из национальной политики советского государства. Тезис формирования «общности — советского народа», по сути совпадавший с западными моделями «плавильной печи», не решил проблемы культуры межнационального общения, несмотря на то что были достигнуты определенные успехи: в республиках была сформирована национальная интеллигенция, русский язык стал языком межнационального общения, увеличилась внутренняя миграция народов СССР, возросло количество межнациональных браков и, как следствие этого, — укрепление социальных связей.

Среди отрицательных последствий национальной политики советского руководства следует выделить то, что она способствовала оформлению местных элит с присущей им национальной спецификой, попытками обретения бесконтрольной самостоятельности, уклонами к местному национализму и сепаратизму.

Тем не менее история России в целом и ее советский период в частности, напрямую связаны и зависели от становления и развития культуры межнационального общения. И эту культуру нужно бережно хранить и обогащать.

The article discusses the development of interethnic relations in the USSR and the problems of building the culture of interethnic communication. The authors conclude that the Soviet period of development of interethnic communication culture was extremely controversial, which stemmed from the national policies of the Soviet state. The thesis of the formation of «the new community of Soviet people», which in fact coincided with the Western models of «smelting furnace», has not solved the problem of interethnic communication culture.

**Keywords:** culture of interethnic communication, interethnic relations, ethnicity, nation, indigenization, internationalism, internationalist, cultural revolution, assimilation, community of Soviet peoples, the Soviet people.

### Список литературы

1. Барсенков А. С. История России. 1917–2004 гг. : учеб. пособие / А. С. Барсенков, А. И. Вдовин. — М. : Аспект Пресс, 2005. — 816 с.
2. Барсенков А. С. Русский вопрос в национальной политике XX века / А. С. Барсенков, А. И. Вдовин, В. А. Корецкий. — М. : Моск. рабочий, 1993. — 160 с.
3. Гуркина Н. К. История образования в России (X–XX века) : учеб. пособие / Н. К. Гуркина. — СПб. : СПбГУАП, 2001. — 64 с.
4. Кутафин О. Е. Судебная власть в России: история, документы. В 6 т. / О. Е. Кутафин, В. Н. Лебедев, Г. Ю. Семгин. — М. : Мысль, 2003. — Т. 5. — 829 с.
5. URL: <http://www.pseudology.org> (03.03.2012).
6. URL: <http://www.hist.msu.ru> (03.03.2012).

---

---

# МИР ОБРАЗОВАНИЯ

*С. С. Семенова, О. А. Фиофанова*

## **Социально-педагогические проекты и гуманитарные технологии интеграции этнокультурной, региональной и гражданской идентичности (социальные факторы устойчивого развития Арктики)**

В статье рассматриваются этносоциальные аспекты модернизации образования, проблема социального соотношения глобализации и национальных традиций образования, роль образования в формировании этнокультурной и гражданской идентичности, социально-педагогические проекты и гуманитарные технологии интеграции этнокультурной, региональной и гражданской идентичности, а также современные социальные институты, организационно реализующие подобного рода социальные проекты и гуманитарные технологии.

**Ключевые слова:** этнокультурная, региональная и гражданская идентичность, социально-педагогическое проектирование, сетевое партнерство, производственные кластеры, регионализация содержания образования, гражданская интеграция.

В условиях исторически сложившейся полиэтничности России этнокультурная составляющая в отечественной социально-педагогической системе стала предметом специального изучения, осмысления сложившихся традиций, анализа инновационных процессов. Эти социально-педагогические проблемы приобрели особую роль и значение в российском образовании на рубеже XX–XXI веков.

В статье предлагается рассмотреть несколько форм, выступающих инструментом организации социальной политики культурного сотрудничества этносов:

- социально-педагогический проект регионализации содержания общего образования посредством сетевого партнерства «школа — производственный кластер»;
- социально-педагогический проект «Федеральный образовательный портал для детей коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока РФ»;
- социально-педагогический проект «Тематические площадки межэтнического взаимодействия: гражданская интеграция».

Социально-педагогический проект регионализации содержания общего образования посредством сетевого партнерства «школа — производственный кластер» [3] представлен на международной конференции «Арктическая зона Российской Федерации: северо-восточный вектор развития», организованной Государственным комитетом по науке и инновационной политике



Республики Саха (Якутия), департаментом по делам народов Республики Саха (Якутия), русским географическим обществом.

Регионализация образования связана с необходимостью изучения и учета образовательных потребностей населения региона, адаптации их к соответствующим экономическим и социальным потребностям рынка труда и научной продукции, а также возможности преодолеть диспропорции в территориальном образовании, привести в соответствие структуру (инфраструктуру) и качество образования. Все вышеназванные задачи можно реализовать в системе сетевого партнерства «школа — производственный кластер». Новизна кластерной политики по сравнению с промышленной политикой состоит в том, что она консолидирует не только саму производственную деятельность, но и промышленный сервис, региональный научно-образовательный комплекс, традиции местного сообщества, которые задействованы в региональном кластере. Данный проект реализуется НИИ национальных школ Республики Саха (Якутия), при поддержке Ассоциации коренных малочисленных народов Севера, Сибири, Дальнего Востока проведен конкурс педагогических методик организации социально-проектных практик школьников на материалах: Мурманский логистический кластер, Туристический кластер республики Карелия, Архангельский лесной кластер, Нефтехимический кластер Ханты-Мансийского автономного округа, Кластер энергоемких производств Нижнего Приангарья, Якутский биотехнологический кластер, Южно-Якутский производственно-экономический кластер, Амурский космический кластер, Камчатский морской кластер.

Рассмотрим созданные нами примеры социально-проектных заданий для регионализации содержания школьного образования на материалах производственных кластеров с целью развития региональной идентичности школьников [3].

*Социально-проектные задания для школьников средних и старших классов.*

*Междисциплинарный проект:* обществознание, математика, география.

*Проектное задание:* разработайте предложения по снижению страховых издержек посредством управления рисками арктической навигации.

*Предпроектная ситуация:* судовождение в неустойчивой арктической среде прямо связано с высокими издержками морского страхования. Например, в неустойчивой морской среде Арктики обычное рутинное. Как улучшить сервис ледового сопровождения и снизить риски арктической навигации с более комфортными условиями морского страхования?

*Междисциплинарный проект:* география, история региона, экология региона, культура региона.

*Проектное задание:* разработайте новые маршруты арктического туризма, продумайте символику туристических продуктов — сувениров с использованием достижений народных промыслов. При работе над проектом мыслите глобально: арктический туризм входит в национальный и международ-

ный рынок туристических услуг и превращается в одну из важных отраслей арктической экономики.

*Предпроектная ситуация:* развитие арктического туризма происходит по пути расширения, то есть возникновения новых для Арктики видов туристической деятельности, турпродуктов, мероприятий событийного календаря, вовлечения новых ареалов Арктики в туристическую деятельность. Привлекательная природная среда Арктики и уникальные явления (полярное сияние, птичьи базары и др.) создают благоприятные предпосылки для ее рекреационного освоения, что поможет в решении социально-экономических и экологических проблем региона путем расширения сети охраняемых природных территорий, разумного ограничения индустриального природопользования, развития народных промыслов, культурных центров, создания новых рабочих мест для коренного населения, в первую очередь женского в сфере обслуживания, расширения профессиональных возможностей для местной молодежи, широкого использования Северного морского пути.

Варианты и перспективы:

- круизный туризм по трассе Северного морского пути от Мурманска до Земли Франца Иосифа, Северного полюса и от бухты Провидения по трассе СМП (не забудьте при работе над проектом о береговой туристической инфраструктуре). Это будет способствовать расширению экскурсионных посещений отечественными и иностранными туристами примечательных мест континентального арктического побережья, полярных островов и Северного полюса;
- событийный туризм: посещение историко-культурных объектов — Соловецких островов, исторических городов Русского Севера;
- экологический и спортивный туризм: посещение мыса Дежнева, острова Врангеля, геотермальных источников Чукотки, экстремальный туризмом в виде сплава по притокам реки Лены и Индигирке.

*Междисциплинарный проект:* экология, физика, география.

*Проектное задание:* обоснуйте, почему основные наземные элементы системы мониторинга состояния окружающей природной среды находятся в арктических городах — Мурманске, Архангельске, Диксоне, Хатанге, Певеке, Провидения; Находке и Владивостоке? Почему это важно в связи с развертыванием освоения арктического шельфа?

*Предпроектная ситуация:* в Арктике построены контрольно-корректирующие станции глобальной навигационной спутниковой системы ГЛОНАСС/GPS. До 2020 года планируется развертывание сети контрольно-корректирующих станций ГЛОНАСС/GPS. Значение сервиса изучения природной среды и ландшафтов связано с высокой нестабильностью и неустойчивостью наблюдаемых параметров арктической природной среды и климата.

*Междисциплинарный проект:* физика, математика, география.

*Проектное задание:* рассчитайте, какое количество рублей в муниципальном бюджете может быть сэкономлено, если для энергоснабжения ма-

лых сел будут использованы малые ГЭС на горных реках и ветроэнергетические установки.

*Предпроектная ситуация:* для энергоснабжения малых сел планируется использовать малые ГЭС на горных реках и ветроэнергетические установки, которые широко применялись в Арктике вплоть до 1970-х годов. На полярных станциях и гидрографических базах действовали около 150 ветровых электростанций мощностью от 1,5 до 18 кВт. В арктических поселениях планируется развернуть пилотные проекты по возобновляемой электроэнергетике для замещения завоза сотен тысяч тонн дизельного топлива в год. В теплоснабжении арктических поселений станут применяться комбинированные схемы — оснащение дизельных электростанций и газотурбинных, парогазовых установок котлами-утилизаторами для попутного получения тепловой энергии. Для устойчивого топливоснабжения арктических поселений будут использоваться уголь мелких местных месторождений, нефть, конденсат и газ опытно-промышленных и непромышленных скважин в местах добычи углеводородов.

*Междисциплинарный проект:* история, литература, технология, ИЗО.

*Проектное задание:* выявите и проанализируйте мифопоэтические образы в культуре древней Арктики. Зафиксируйте выявленные образы-изображения. Сформулируйте предложения для технологии обработки драгоценных камней и металлов с использованием выявленных мифопоэтических образов.

*Предпроектная ситуация:* народные промыслы — один из факторов сохранения культуры коренных малочисленных народов. Ежегодно некоторые школьники и студенты, увлекающиеся дизайном, участвуют в работе международной тематической сети «Arctic Sustainable Art and Design», посещают мастер-классы известных финских и канадских дизайнеров и художников в международной летней школе Лапландского Университета города Рованиеми. Проектные предложения по использованию мифопоэтических образов в ювелирных технологиях (кулоны, подвески, броши) можно направить в адрес «Саха ювелир» (г. Якутск).

*Междисциплинарный проект:* литература, родной язык, русский язык, история, география.

*Проектное задание:* используя сказительные традиции коренных малочисленных народов, сочините литературное произведение (стихотворение, повесть, др.) в честь арктической птички каменки.

*Предпроектная ситуация:* самую длинную миграцию среди певчих птиц совершает каменка — маленькая птичка Арктики, весом всего около 25 граммов. От мест гнездования до зимовки в Африке каменки преодолевают расстояние более 14500 километров. Большую часть пути они летят в одиночку, достигая скорости до 50 километров в час.

*Междисциплинарный проект:* экология, география, химия.

*Проектное задание:* разработайте предложения для осуществления экологического десанта на острове Белый, используя результаты научной экс-

педиции «Ямал-Арктика». Подготовьте материал для телесюжета ГТРК «Ямал» — телепроект «Вести Арктики».

*Предпроектная ситуация:* экспедиция «Ямал-Арктика» — это единственная комплексная арктическая экспедиция морского базирования, проведенная субъектом Российской Федерации с момента их появления как таковых. Научная программа экспедиции связана с изучением экологической безопасности и ликвидации экологического ущерба. Принцип экологического десанта: не использовать тяжелую технику в летнее время, так как она сильно повреждает тундровый покров, а на восстановление поврежденной растительности требуется около 30 лет, начинают появляться овраги и происходит деградация почвы.

Международные экспертные слушания по результатам проекта на модульной сессии Lifelong Learning United Nations Educational, scientific and cultural organization (UNESCO), позволили нам придти к заключению о том, что работа образовательного учреждения по социально-педагогическому проектированию содержания образования в аспекте его этнорегионализации должна сопровождаться:

- интеграцией с «производственной», социальной, организационной инфраструктурами развития данного пространства;
- интеграцией деятельности образовательных учреждений общего и дополнительного образования и других социальных институтов;
- разработкой идеологии социального облика будущего региона (образование как катализатор общественных изменений).

Такой подход к этнорегионализации содержания образования посредством сетевого партнерства «школа — производственный кластер»:

- способствует социальному воспитанию человека как достойного представителя региона, умелого хранителя, пользователя и создателя его социокультурных ценностей и традиций;
- гарантирует учащимся этнокультурные права на получение глубоко научных нормативных знаний о природе, истории, экономике и культуре Арктики;
- повышает статус образования как социального фактора развития региона;
- расширяет, углубляет и конкретизирует социальные, метапредметные компетенции учащихся, отраженные в требованиях к результатам освоения образовательных программ [4, с. 99–100].

Следовательно, проектируемое содержание образования, регионализированное посредством материала о культуре региона, географии региона, экономике региона, экологии региона, истории региона определяет возможности формирования этнокультурной и гражданской идентичности школьников.

***Социально-педагогический проект «Федеральный образовательный портал для детей коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока РФ»*** [1] был представлен в рамках программы выездного заседания Комитета Совета Федерации Федерального Собрания Россий-

ской Федерации по делам Севера и малочисленных народов в ноябре 2011 года, тема программы выездного заседания — «Об использовании современных информационных образовательных технологий для сохранения и развития языков, культуры и духовности народов Севера». Разработанный специалистами НИИ национальных школ Республики Саха (Якутия) социально-педагогический проект образовательного портала как информационная веб-система ориентирован на контингент пользователей из числа детей коренных народов. «Содержательный материал портала дополняет обучающими и познавательными материалами реализацию основной образовательной программы общего образования с учетом региональных, национальных и этнокультурных особенностей, учебно-методические комплексы по учебным предметам (родной язык и литература, история и культура) традиционные знания и виды хозяйствования)» [1, с. 197–200]. Основное назначение портала — компенсировать проблему дисперсного расселения в регионах Севера, Сибири, Дальнего Востока и предоставить информацию детям для организации проектной, исследовательской деятельности по этнокультурной тематике, а также содействие социализации детей в сети Интернет через создание условий для сетевого взаимодействия детей на родных языках, проживающих в различных регионах РФ, способствующего их этнокультурному и поликультурному диалогу (чат-конференции, веб-семинары). Таким образом, социально-педагогический проект детского федерального портала является одним из факторов формирования этнической и гражданской идентичности детей, их социализации в поликультурной среде.

***Социально-педагогический проект «Тематические площадки межэтнического взаимодействия: гражданская интеграция»*** [2] представлен на международной конференции «Лихачевские чтения: Диалог культур в условиях глобализации».

Представим некоторые темы содержания данного проекта.

Тематическая площадка № 1: «Этническая идентичность, время и взаимное восприятие идентичности представителями разных национальностей». Цель: осознание временной изменчивости идентичности, развитие взаимной открытости этнических групп. Содержание: вначале ведущий проводит диалог с участниками о идентичности, этнической идентичности, изменчивости идентичности во времени. Затем ведущий предлагает представителям двух этнических групп обсудить и составить картину собственной идентичности во временном измерении: 1) кто мы, 2) кем мы были, 3) кем станем. Представители каждой этнической группы создают картину идентичности друг друга (другой этнической группы) по тому же принципу: 1) кто они, 2) кем были, 3) кем станут. Ключевые высказывания фиксируются на флипчарте. Стороны знакомят друг друга с картиной восприятия идентичности, делятся мыслями относительно того, насколько и чем отличается или совпадает восприятие, выявляя «зоны» обоюдного понимания, коррегируют свои представления об этнических обликах. Участники анализируют, что может измениться в их жизни

и представлениях вследствие «находок» и выводов, возникших в ходе диалога на тематической площадке межэтнического взаимодействия.

В ходе диалогов на тематической площадке осмыслиется довольно обширный материал, позволяющий проанализировать феномены, проекции, стереотипы межэтнического взаимодействия.

Тематическая площадка № 2: «Гражданская интеграция (дебаты)». Цель: осознание различия между интеграцией и ассимиляцией, создание участниками условий для переоценки собственных представлений об интеграции. Актуальность этой площадки связана с тем, что содействует разоблачению некоторых мифов интеграции. В тех случаях, когда реализация программ интеграции этнических меньшинств не сопутствует выработке эксплицитного конкретного определения интеграции (с указанием конкретных индикаторов) и ознакомления с ними общества, возникает тенденция обрастания восприятия этого процесса негативными «мифами». В таких случаях, исходя из свойственной межнациональным отношениям тенденции мифологизации, программы интеграции воспринимаются как опасность утраты этнической идентичности как со стороны этнического меньшинства (отождествляющих интеграцию с ассимиляцией), так и титульной нации (считающих, что интеграции сопутствует драматичное изменение собственной идентичности). В этой связи при реализации социально-педагогических проектов, управляющих межэтническими отношениями, важно создать участникам тематической площадки диалоговые условия для определения процесса интеграции, его индикаторов с точки зрения сохранения этнической идентичности.

Содержание: ведущий делит участников на две группы, предлагая им для рассмотрения два различных толкования интеграции: «интеграция — то же самое, что ассимиляция», «интеграция — условие развития и сохранения самобытности». В пользу каждого толкования участники находят аргументы. Далее начинаются дебаты между двумя группами. После дебатов ведущий просит стороны найти общие, пересекающиеся пункты в их понимании интеграции и выработать единое видение. Далее участникам предлагается обсудить пути осуществления модели интеграции, предусмотренной разработанным ими определением, а также выявить способствующие и препятствующие реализации этой модели факторы и конструктивный сценарий. На этом этапе диалога можно использовать прогностический образ: «представьте, что в одно прекрасное утро, лет через 20, проснувшись, вы обнаружили, что интеграция меньшинства и большинства в стране и мире уже свершилась, причем по самому конструктивному сценарию: культурная идентичность и большинства, и меньшинства не только сохранена, но и развивается. Ваша задача — представить все это и сформулировать, что может послужить индикаторами успешно осуществленной интеграции, т. е. на каком основании можно установить, что наилучший вариант интеграции уже воплощен в жизнь?». По определению, сформулированному Верховным комиссаром ОБСЕ по делам национальных меньшинств: «интеграция населенных этническими меньшинствами регио-

нов — это обеспечение достойной жизни проживающего в регионе населения путем справедливого удовлетворения базовых человеческих потребностей (равные возможности, равная ответственность) на фоне создания атмосферы доверия между регионами, центром и общинами» (документ Копенгагенского совещания ОБСЕ по человеческому измерению).

Институциональной формой участия школьников и взрослых разработчиков в таких социально-педагогических проектах является Арктический совет — международная организация содействия сотрудничеству и взаимодействию среди арктических государств с участием общин коренных народов Арктики (Оттавская декларация по созданию Арктического совета: Дания, Исландия, Канада, Норвегия, Россия, США, Швеция). Институциональная структура Арктического совета включает с правом консультационного участия социальные организации: Ассоциация коренных малочисленных народов Севера, Сибири, Дальнего Востока, Циркумполярный совет инуитов, Совет саамов, Международная ассоциация алеутов, Международный совет гвинчинов, Арктический совет атабасков, поэтому социальный дизайн существенно отличает Совет от других межгосударственных совместных органов, это связано с тем, что деятельность подобного рода институтов строится по социально-проектному принципу. Соответственно, на правах участников проектной деятельности школьники могут институционально включаться в деятельность этих организаций, что и определяет в потенциале их гражданскую интеграцию.

Таким образом, представленные в статье социально-педагогические проекты можно рассматривать как действенный инструментарий политики культурного сотрудничества социальных институтов и этнических общностей с целью развития этнокультурной, региональной и гражданской идентичности.

The paper deals with the ethno-social aspects of educational modernization, the problem of social correlation between globalization and national education traditions, the role of education in ethno-cultural and civil identity making, socio-pedagogic projects and humanitarian technologies of integrating ethno-cultural, regional and civil identities, also present-day social institutes that organize the implementation of similar social projects and humanitarian technologies.

**Keywords:** ethno-cultural identity, regional identity, civil identity, socio-pedagogical projects, network partnership, production clusters, regionalization of educational content, civil integration.

## Список литературы

1. Семенова С. С. О создании федерального образовательного портала для детей коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока / С. С. Семенова, М. С. Бандерова // Реальность этноса: северное измерение. Материалы международной научно-практической конференции. — СПб., 2011.
2. Фиофанова О. А. Диалог образования с институтами гражданского общества: социальное проектирование пространства культуры / О. А. Фиофанова // Международные Лихачевские чтения «Диалог культур в условиях глобализации». — СПб., 2011.
3. Фиофанова О. А. Модернизация образования в условиях сетевого партнерства «школа — производственный кластер» (на примере арктических кластеров) / О. А. Фиофанова //

Арктическая зона Российской Федерации: северо-восточный вектор развития. Материалы международной конференции. — СПб., 2012.

4. *Fiofanova O. A.* Globalization and ethnic-cultural renaissance: approaches to arrangement of Lifelong Learning in the Northern, Siberian and Far Eastern regions of Russia / O. A. Fiofanova // Lifelong Learning: Continuous Education for Sustainable Development: proc. of the 10 Anniversaru int. coop.; in 2 pts. — LSU n. a. A. S. Pushkin, 2012. — Pt. 2.

**С. Н. Толстикова**

## **Толерантность как объект научных исследований: анализ существующих подходов и направлений**

В статье рассмотрены вопросы становления толерантности как одно из направлений исследований в современной психологической науке. Проведен анализ специальной литературы, понятийно-категориального аппарата и базовых положений психологии личностной толерантности и интолерантности.

**Ключевые слова:** толерантность, интолерантность.

Понимание толерантности неоднозначно и неустойчиво и имеет довольно широкий диапазон интерпретаций в зависимости от исторического опыта разных народов. Этот феномен развивается с тех пор, как в обществе стали присутствовать разногласия по религиозным, то есть мировоззренческим, проблемам и люди стали понимать, что их образ жизни и культура не единственные и исключительные в мире.

Сегодня это насущно как никогда и, развивая идеи Джона Локка, Вольтера, Эразма Роттердамского, И. Г. Гердера и других мыслителей прошлого, ученые изучают феномен толерантности и все более полно раскрывают его суть. Одним их защитников толерантности был Вольтер. Ему приписывают изречение: «Я не согласен с тем, что вы говорите, но пожертвую своей жизнью, защищая ваше право высказывать собственное мнение» — афоризм, в котором выражена классическая теория толерантности.

В статье на основе философской и психологической литературы мы определим основы исследования проблемы толерантности, проанализируем основные характеристики понятия «толерантность» в различных областях научного знания.

Общеизвестно, что система социального поведения людей регулируется обычаями, нормами и традициями различных культур. Многообразие различий: социальных, расовых, национальных, возрастных, профессиональных, религиозных и других — влияет на характер взаимоотношений и нередко приводит к непониманию, непримиримости, нетерпимости. Нетерпимость к другим людям превратилась в одну из современных проблем. Она отрицает и подавляет различия между культурами и отдельными людьми, являясь противником принципа единства в многообразии. В начале XXI века приходится признавать, что великие достижения человечества в различных областях не привели к взаимопониманию. Как и прежде, стремление к единообразию, авторитаризму, нивелированию индивидуальности проявляется в ситуациях повседневного общения.



В процессе историко-культурного развития и становления философской мысли категория «толерантность» (терпимость) претерпевала изменения. Это был естественный процесс, так как менялось общество и приоритетными в человеческих взаимоотношениях ставились новые идеи и их понятийно-категориальный аппарат.

Вопросы «терпимости» поднимались в трудах многих зарубежных и отечественных философов: Н. А. Бердяева, И. А. Ильина, И. Канта, Дж. Локка, К. Поппера, Ж-Ж. Руссо, Г. Спенсера, В. Соловьева, А. Шопенгауэра и др.

Понимание толерантности неоднозначно в разных культурах и зависит от исторического опыта народа. В англо-русском психологическом словаре, например, перевод английского слова *tolerance* означает «приобретенная устойчивость, предел устойчивости (выносливости) человека; устойчивость к стрессу; устойчивость к конфликту; устойчивость к поведенческим отклонениям». Во французском — «уважение свободы другого, его образа мысли, поведения, политических и религиозных взглядов».

В русском языке заимствованному слову «толерантность» соответствуют три понятия: терпение, терпеливость, терпимость, ключевым содержанием которых является «отсутствие нежелательной реакции индивида в ситуации, когда она вероятна или (почти что) вынуждена».

Е. Н. Ивахненко, проводя исследование культурно-семантического поля слова-концепта «терпимость» («терпение»), заключает, что значительная часть духовного опыта русской жизни, стоящей за ним, не приближает, а удаляет нас от толерантности. Поскольку исторически в русской православной культуре терпимость определялась как духовное свойство, близкое к жертвенности. Нельзя глубоко уверовать, не пострадав, не натерпевшись [10].

Позиция Б. З. Вульфова в отношении этого понятия такова: «способность человека (или группы) сосуществовать с другими людьми (сообществами), которым присущи иные менталитет, образ жизни. Эта способность формируется у каждого человека как существа социального, у каждой общности, неизменно "соприкасающейся" с другими общностями» [8, с. 12–16].

Как психологический феномен «толерантность» имеет достаточно короткую историю изучения в зарубежных и отечественных исследованиях (G. Allport, А. Г. Асмолов, Г. У. Солдатова и др.). А его определение несет несколько иную смысловую нагрузку в психологической литературе. Рассматривая психологическую трактовку данного понятия, следует отметить, что в «Большом толковом психологическом словаре» толерантность определяется неоднозначно: во-первых, как «установка либерального принятия моделей поведения, убеждений, ценностей другого»; во-вторых, как «способность выносить стресс без серьезного вреда» [5].

Таким образом, этимологическое значение толерантности заключается в том, что термин употребляется для обозначения способности к сопротивлению: стрессам, вредным воздействиям окружающей среды, собственному раздражению поведением другого индивида.

И. Б. Гриншпун, например, упоминает о двух трактовках данного термина в психологии: 1) обозначение индивидуального свойства (стабильного либо ситуативного), заключающегося в способности к сохранению саморегуляции при фрустрирующих (реально или потенциально) воздействиях среды; 2) определение способности к неагрессивному поведению по отношению к другому человеку на основе открытости в относительной независимости от действий другого. В первом случае акцент делается на способности к самосохранению, во втором — на готовности к взаимодействию [13, с. 33].

В современной отечественной науке подход к пониманию толерантности развивает известный российский психолог А. Г. Асмолов, отмечая, что настало время переходить «от конфликтологии к толерантологии». По его мнению, культура толерантности основана на «позитивном поиске продуктивного компромисса между непохожими друг на друга людьми» и позволяет «поддерживать гарантию разнообразия» [1]. Нам близка точка зрения А. Г. Асмолова, по мнению которого, понятие «толерантность» должно войдет в русский язык так же, как понятия «мультикультурализм», «полиэтничность», «межкультурный диалог», которые все чаще используются для характеристики нашей социальной жизни и не вызывают неприятие у многих носителей русского языка [2, с. 8–18].

В последние годы тематика толерантности чрезвычайно популярна и широко востребована. Публикации последних лет выявляют множество аспектов проблемы толерантности.

По мнению Р. Р. Валитовой, толерантность означает «настроенность на понимание и диалог с другим человеком» [7, с. 44].

В контексте разработки практических технологий толерантности Г. У. Солдатов рассматривает данное понятие в широком диапазоне от нервно-психической устойчивости до нравственного императива личности и считает толерантность «интегративной характеристикой индивида» [12, с. 132].

Другой отечественный исследователь, Г. В. Иванченко, считает, что толерантность предполагает «осознание индивидом того, что мир многомерен, а значит и взгляды на этот мир различны» [9, с. 37].

В. А. Лекторский выявляет четыре понимания толерантности: безразличие; невозможность взаимопонимания; снисхождение к слабостям других, сочетающееся с некоторой долей презрения к ним; расширение собственного опыта и «критический диалог, позволяющий расширить горизонты своего собственного опыта». Он считает четвертое понимание «единственно плодотворным в современных условиях» [11, с. 46–54].

По мнению С. К. Бондыревой, толерантность можно определить как «доминанту отказа от агрессии», как «способность индивида без возражений и противодействия воспринимать отличающиеся от его собственных мнения, образ жизни, характер поведения и какие-либо иные особенности других индивидов». Кроме того, автор считает, что существует «врожденная толе-

рантность», когда индивид изначально «преднастроен на толерантность» в каком-либо аспекте, вопросе, ситуации [6].

В. В. Бойко вводит понятие «коммуникативная толерантность», которое трактуется им как «характеристика отношения личности к людям, показывающая степень переносимости ею неприятных или неприемлемых, по ее мнению, психических состояний, качеств и поступков партнеров по взаимодействию» [3]. Акцентируя внимание на коммуникативной толерантности, он выделяет различные ее виды и уровни: ситуативную, типологическую, профессиональную и общую коммуникативную толерантность. По мнению В. В. Бойко, ситуативная коммуникативная толерантность фиксируется в отношениях личности к конкретному другому человеку (брачному партнеру, пациенту, коллеге и др.). Типологическая коммуникативная толерантность проявляется в отношениях человека к группам людей или собирательным типам личности (представителям конкретной нации, профессии, социального слоя и др.). Профессиональная толерантность выявляется в отношении к людям, с которыми приходится иметь дело по роду деятельности [4].

На наш взгляд, наиболее интересна трактовка понятия «толерантность», предложенная коллективом авторов под руководством профессора А. Г. Асмолова. Они связывают толерантность с принятием другого человека, с проявлением сочувствия и сострадания другому, а также с «признанием ценности многообразия человеческой культуры» [1; 2].

В анализируемых трактовках исследуемого понятия делаются различные акценты, в них обнаруживается различие культур, исторического опыта, что служит подтверждением наличия того самого многообразия, которому в условиях современной ситуации в обществе придается существенное значение.

Что касается оппозиционного понятия интолерантность (нетерпимость), то оно, как противоположное толерантности, основывается на убеждении в превосходстве одних над другими, касается ли это убеждений, системы взглядов, образа жизни. Неприятие другого за его инаковость — выглядит иначе, думает иначе, поступает иначе, — может проявляться по-разному: от оскорблений, насмешек, предубеждений до репрессий на почве этноцентризма, расизма, национализма, фашизма, дискриминации по признаку пола, культуры, религии. Поэтому понимание социальных последствий нетерпимости для личности и общества, умение оценить ее проявления как нарушения прав человека составляют основу толерантности.

Исследованию чувств враждебности (интолерантности) посвящены работы О. Шемякиной. В частности, ей выделены в качестве эмоциональных сущностных характеристик враждебности гнев, отвращение и презрение. «Одной из наименее социализированных, а потому более ранних эмоций, входящих в "триаду враждебности", является гнев — эмоция, для которой характерно сочетание высокой импульсивности и низкого уровня контроля и которая поэтому чревата насильственной формой агрессии.

Из трех эмоций "триады враждебности" презрение — наиболее холодное чувство. Опасность презрения заключается в устойчивом характере этой эмоции, в отличие от гнева или отвращения. Гнев предполагает достаточно быструю аффективную разрядку, а чувство отвращения способствует переключению внимания на что-либо другое. Ситуация же презрения вызывает подчас удовольствие. Следовательно, оно само и связанное с ним поведение легко могут быть возобновлены» [16, с. 12–18, 104].

Основными формами проявления интолерантности, по А. П. Садохину, являются: оскорбления, насмешки, выражения пренебрежения; негативные стереотипы, предубеждения, предрассудки, основанные на отрицательных характеристиках; этноцентризм; поиск врага; преследования, запугивания, угрозы; дискриминация по признаку пола и других различий; расизм, национализм, эксплуатация, фашизм; ксенофобия в форме этнофобий, мигрантофобии; осквернение религиозных и культурных памятников; изгнание, сегрегация, репрессии; религиозное преследование [13, с. 26].

В истории человечества интолерантность часто доминировала и современные технологии делают ее еще более разрушительной и опасной, например, средства массовой информации.

Разложение толерантности/интолерантности на составные части и выяснение зависимости между ними опирается на классическое положение отечественной науки (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. В. Петровский, С. Л. Рубинштейн) о единстве и взаимосвязи всех сторон духовной жизни человека — единстве разума, чувств и действий, так как воздействия внешнего мира на человека отражаются в нем в виде чувств, мыслей, побуждений, проявлений воли.

Очевидно, что у разных субъектов предмет толерантности может быть разным. Один готов примириться с тем, что кто-то верит в другого бога, но ни за что не признает его право иметь иные политические взгляды. Другой, наоборот, готов не обращать внимания на политические взгляды, если есть совпадение в религиозной принадлежности. Третий никогда не поступится некоторыми нравственными императивами, которые не могут быть для него предметом торга.

Оценивая понятия толерантности/интолерантности, мы считаем важным отметить, что толерантность и интолерантность являются не просто противоположностями, а представляют собой диалектическое единство. На наш взгляд, толерантность имеет социальные, политические, этические и психологические пределы, границы, вне которых она теряет гуманистический и демократический смысл. Деление на толерантную и интолерантную личность достаточно условно, однако следует учитывать, что склонность проявлять себя толерантно или нетолерантно может стать устойчивой чертой личности.

Так, Н. Н. Федотова, например, сомневается, можно ли быть толерантным по отношению к людям с девиантным и делинквентным поведением, к

врагам своего отечества, своей семьи, к террористам [15, с. 5–27]. По мнению В. С. Рахманина, толерантность теряет свой позитивный смысл в ситуациях посягательств на жизнь, глумления над человеческим достоинством. Толерантность бессмысленна по отношению к тем, кто покушается на чужую собственность, так как попрание прав человека, в чем бы оно ни выразалось, требует решительных мер, а не деликатной толерантности [14]. Вопрос только в том, в какой мере необходимо в таких случаях насилие, какова его легитимность и пределы допустимого.

В данном случае нельзя не согласиться с Н. Н. Федотовой, которая, рассматривая пределы и парадоксы толерантности, утверждает, что насилие может быть легитимным или нет, но оно остается неморальным [15]. Но и допущение морального зла не является моральным. Поэтому более эффективной политикой борьбы с преступностью, например, будет не «нулевая толерантность», а комплексный подход к проблемам преступности и гибкий выбор уровня проявления толерантности.

Для того чтобы толерантность стала личностным смыслом, нравственным принципом поведения, необходимо воспитывать личность, развивая заданные параметры, что невозможно без соответствующих усилий самого человека, так как истинная толерантность — результат свободного и ответственного выбора человека.

Таким образом, генезис толерантности пришел к осознанию ее необходимости для жизни индивидуума, государства, существования общества и мира. В современном обществе толерантность может функционировать как активное отношение к другому, а не в качестве безразличия или вынужденности, с одной стороны. С другой, она подразумевает осознанное признание прав и свобод вне зависимости от этнических, религиозных, гендерных характеристик, безотносительно к силе или слабости человека и общества. Толерантность XXI века затрагивает практически все сферы жизни общества, требующие не только терпимости политической, этнической, социокультурной, религиозной, межличностной, но и сотрудничества.

Толерантность как качество современного человека и общества в целом должна заключаться не только в терпимости к чужим мнениям, поведению, но и в позитивном отношении к другим культурам, нациям, вероисповеданиям, расам. В этом случае индивид будет более адаптирован к увеличению потока информации, конфликтам современного социума, перегрузкам.

The author examines the problems of formation of tolerance as one of the research directions in contemporary psychological science. She has carried the analysis of special literature, concepts, categories and basic postulates of personal tolerance and intolerance psychology.

**Keywords:** tolerance, intolerance.

### Список литературы

1. Асмолов А. Г. XXI век: психология личности в век психологии / А. Г. Асмолов // Личность в парадигмах и метафорах: ментальность, коммуникация, толерантность / под ред. В. И. Кабрина. — Томск, 2002.

2. *Асмолов А. Г.* О смыслах понятия «толерантность» / А. Г. Асмолов, Г. У. Солдатова, Л. А. Шайгерова // Век толерантности : науч.-публицистич. вестник. — М., 2001. — Вып. 1.
3. *Бойко В. В.* Самооценка коммуникативной толерантности / В. В. Бойко. — М. : Изд-во МГУ, 1998.
4. *Бойко В. В.* Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В. В. Бойко. — М., 2012.
5. Большой толковый психологический словарь. — М., 2008.
6. *Бондырева С. К.* Толерантность. Введение в проблему / С. К. Бондырева, Д. В. Колесов. — М. ; Воронеж, 2011.
7. *Валитова Р. Р.* Толерантность: порок или добродетель? / Р. Р. Валитова // Вестник МГУ. — 1996. — № 21. — (Серия 7, Философия).
8. *Вульфов Б. З.* Воспитание толерантности: сущность и средства / Б. З. Вульфов // Внешкольник. — 2002. — № 6.
9. *Иванченко Г. В.* Толерантность при социокультурном разнообразии: психологические аспекты / Г. В. Иванченко // Электронное приложение к журналу «Ежегодник Российского Психологического Общества». Психология и культура : материалы 3 съезда РПО (25–28 июня 2003 г.). Т. 4.
10. *Ивахненко Е. И.* Российская альтернатива «притерпелости» веротерпимость и толерантность [Электронный ресурс] / Е. И. Ивахненко // Век толерантности : науч.-публицистич. вестник. — Вып. 3–4. — Режим доступа: <http://www/tolerance.ru/p-mag-last.shtml>
11. *Лекторский В. А.* О толерантности, плюрализме и критицизме / В. А. Лекторский // Вопросы философии. — 1997. — № 11.
12. *Солдатова Г. У.* Научная конференция «Толерантность — норма жизни в мире разнообразия» / Г. У. Солдатова // Вопросы психологии. — 2002. — № 1.
13. Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика) : сборник науч.-метод. статей. — М., 2002.
14. Толерантность / под ред. М. П. Мчедлова. — М., 2004.
15. *Федотова П. Н.* Толерантность как мировоззренческая и инструментальная ценность / П. Н. Федотова // Философские науки. — 2004. — № 4.
16. *Шемякина О.* Эмоциональные преграды во взаимопонимании культурных общностей (заметки историка о межгрупповой враждебности) / О. Шемякина // Общественные науки и современность. — 1994. — № 4.

**М. А. Низиков**

## **Профессиональная подготовка студентов гуманитарных вузов**

В статье рассматривается анализ зарождения и развития профессиональной подготовки студентов гуманитарных вузов в России и за рубежом. Кроме того, автором обосновывается инновационное понимание педагогических характеристик процесса подготовки студентов гуманитарных вузах. В представленной статье анализируются основные пути повышения эффективности профессиональной подготовки студентов, получающих гуманитарное образование. В статье доказывается вклад отечественной педагогической школы в развитие мировой практики профессиональной подготовки студентов гуманитарных специальностей.

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка, гуманитарные вузы, студенты, педагогический процесс.

Современный этап развития Российской Федерации, реформирования ее высшей гуманитарной школы, модернизации профессиональной подготовки студентов гуманитарных вузов предъявляет качественно новые требования к инновационному обновлению его организации, содержания и

методики. Роль высшего гуманитарного образования в современной России определяется задачами перехода к демократическому и правовому государству, социально ориентированной рыночной экономике, а также необходимостью преодоления опасности отставания страны от позитивных мировых тенденций экономического и общественного развития.

Как свидетельствует проведенный историко-педагогический анализ, российская система высшего гуманитарного образования способна конкурировать с гуманитарным образованием передовых стран мира [1, с. 23]. При этом ей необходимы: широкая поддержка со стороны научной и педагогической общественности, восстановление ответственности и активной роли государства в этой сфере, глубокая и всесторонняя модернизация профессиональной подготовки студентов гуманитарных вузов, поиск инновационных педагогических путей развития высшего профессионального образования в современных условиях.

Основной целью российской политики в области развития гуманитарного образования является инновационное обновление и обеспечение современного его качества на основе сохранения фундаментальности, престижности, конкурентоспособности, соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства. Для достижения указанной цели необходимо решать следующие приоритетные задачи: обеспечение государственных гарантий доступности и равных возможностей получения полноценного гуманитарного образования; достижение нового современного качества гуманитарного образования; формирование в системе гуманитарных вузов нормативно-правовых и организационно-экономических механизмов привлечения и использования бюджетных и внебюджетных ресурсов; повышение роли всех участников профессиональной подготовки (обучающихся, профессорско-преподавательского состава, родителей, высших образовательных учреждений) и др.

Проблема профессиональной подготовки студентов гуманитарных вузов имеет давнюю и поучительную историю. Всестороннее изучение истории становления проблемы профессиональной подготовки студентов гуманитарных вузов позволило выявить и обосновать три основных периода ее создания и функционирования: 1-й период — формирование и становление профессиональной подготовки студентов в дореволюционной России; 2-й период — совершенствование профессиональной подготовки студентов в гуманитарных вузах СССР; 3-й период — развитие профессиональной подготовки студентов высшей гуманитарной школы Российской Федерации.

Проведенный историко-педагогический анализ проблемы профессиональной подготовки студентов гуманитарных вузов показывает, что ее истоки уходят своими корнями в глубокую древность. Первоначально опыт профессионального обучения и воспитания подрастающего поколения передавался непосредственно от одного учителя к другому; в дальнейшем с появлением письменности различные аспекты профессиональной деятельности получили

свое развитие в педагогической литературе. Так, одним из первых историко-педагогических памятников, содержащих методы и формы профессиональной подготовки в процессе семейного и общественного воспитания, является «поучение и наказание всякому православному христианину» [5, с. 21].

Интенсивная разработка педагогических, дидактических и методических проблем профессиональной подготовки студентов велась в Московском университете с начала его основания [4, с. 31]. В 50-х годах XVIII века на конференции профессоров было решено приступить к составлению «общего метода преподавания», который «должно ввести в гимназии». Вопросам профессиональной подготовки студентов посвящались специальные собрания университетских ученых.

Среди других выявленных тенденций данного периода целесообразно выделить: открытие доступа к профессиональному образованию представителям различных сословий; интенсивная разработка организационных, содержательных и методических основ профессиональной подготовки студентов; активное участие в развитии теории и практики профессиональной подготовки студентов в учебных заведениях видных ученых, педагогов, писателей; проведение педагогических исследований по изучению различных звеньев профессиональной подготовки студентов; развитие отечественной теории и практики профессиональной подготовки студентов в высшей гуманитарной школе.

Основными тенденциями профессиональной подготовки студентов гуманитарных вузов СССР были: превращение педагогической теории и практики профессиональной педагогики студентов в целостную и самостоятельную отрасль; поиск новых путей профессионального обучения и воспитания; научное изучение проблемы эффективности профессиональной подготовки гуманитарных специалистов, разработка методологических и теоретических проблем педагогики профессионального образования; создание многоуровневой системы профессионального гуманитарного образования на основе преемственности и последовательности реализации ее основных элементов; создание сети высших гуманитарных учебных заведений, способных обеспечить высококвалифицированными кадрами другие вузы страны; исследование и развитие фундаментальных основ профессионального образования и прикладных положений развития теории и практики профессиональной подготовки специалистов в гуманитарных вузах Советского Союза и др.

Вместе с тем в исследуемом периоде заметна неоправданная критика дореволюционной системы профессиональной подготовки, а также преобладание идеологических и партийных установок в профессиональной подготовке гуманитарных специалистов над ее научностью и целесообразностью.

Проведенное исследование показало, что отмеченные тенденции, проявляющиеся в советский период, подготовили вступление отечественной педагогики в современный этап, органически связанный с начавшимся в середине 80-х и начале 90-х годов прошлого столетия движением к обновлению про-



фессиональной подготовки в гуманитарных вузах Российской Федерации. Основными задачами развития профессиональной подготовки студентов гуманитарных вузов становятся научное освобождение от ортодоксальности, догматизма и конъюнктурных деформаций, классовых установок и восстановление методологических и теоретических основ профессиональной подготовки специалистов.

Анализ преобразований в общественной жизни современной России и состояния системы высшего гуманитарного образования в данный период позволил определить тенденции развития профессиональной подготовки студентов высшей гуманитарной школы: разрешение противоречия между реликтом индустриально-тоталитарной эпохи и возросшими гуманитарными потребностями развития современной России; разработка педагогических направлений и путей повышения эффективности профессиональной подготовки студентов как императива образовательной политики в высшей гуманитарной школе; достижение нового качества российского высшего гуманитарного образования и его соответствие перспективным запросам современной жизни страны; опора профессиональной подготовки студентов на инновационные технологии; пересмотр традиционных форм, методик, технологий профессиональной подготовки гуманитарных специалистов; модернизация высшего гуманитарного образования как современная образовательная парадигма XXI века и др.

Практика показала, что профессиональная подготовка студентов гуманитарных вузов продемонстрировала способность к возрождению на новом современном уровне, несмотря на многочисленные сложности, трудности и препятствия в развитии ее теории и практики.

Зарубежное высшее профессиональное образование студентов гуманитарных специальностей, его конкретные составные части формировались под воздействием образовательной политики зарубежных стран, которые имеют свою специфику и особенности. В то же время смысл национального гуманитарного образования, его составляющих в полной мере открывается через общую теорию и практику высшего профессионального образования всего человечества.

Анализ и педагогическая оценка зарубежного опыта профессиональной подготовки гуманитарных специалистов позволяет увидеть новые возможности и способы преодоления накопившихся проблем, извлечь необходимые уроки из опыта и избежать возможных ошибок и неудач в повышении эффективности системы высшего гуманитарного образования в Российской Федерации. За последние десятилетия в ведущих зарубежных странах произошли существенные изменения в сфере профессионального образования, связанные с определением уточненных целей и задач, содержания профессиональной подготовки гуманитарных специалистов. Учет опыта профессиональной подготовки гуманитарных специалистов в развитых странах мира приобретает особую актуальность в связи с динамичным развитием инте-

грационных процессов в высшем профессиональном образовании, формированием единого европейского и мирового образовательного пространства. Изучение передового зарубежного опыта в обеспечении качества высшего гуманитарного образования позволяет определить наиболее перспективные направления развития профессиональной подготовки студентов отечественной высшей гуманитарной школы, повысить роль России в мировом образовательном пространстве.

Педагогическая наука, распространяющая свое влияние на целостную сферу профессионально-гуманитарного образования, может быть разделена на относительно самостоятельные отрасли [5, с. 34]. С определенной долей условности педагогика среднего, высшего и послевузовского образования носит ярко выраженный профессиональный характер и по существу может быть обозначена как профессиональная педагогика. Рассмотрение понятийно-категориального аппарата профессиональной педагогики применительно к высшей гуманитарной школе дает основание считать ее инновационной отраслью педагогики высшей школы.

Под гуманитарными основами профессиональной педагогики понимаются научно обоснованные и практически апробированные объект и предмет научной дисциплины, ее основные категории и понятия, содержательные задачи и методы научного исследования. Анализ научной литературы показал, что профессиональная педагогика как относительно самостоятельная педагогическая отрасль науки представляет собой совокупность различных теорий, а теория, в свою очередь, является системой однозначных научных понятий и категорий, что свидетельствует о необходимости разработки и обоснования ее понятийно-терминологического аппарата.

Как показывает образовательная практика, именно гуманитарные аспекты профессиональной подготовки студентов становятся определяющими в модернизации высшего профессионального образования в Российской Федерации. В широком социальном плане гуманитарное образование, как общественный институт, обеспечивает передачу опыта предшествующих поколений последующим. С этой точки зрения его специальная отрасль обеспечивает передачу одной из важных частей культуры — опыта человечества в области профессиональной деятельности и ее модернизации в современных условиях. Проблемами профессиональной подготовки, деятельности преподавателей и студентов должна заниматься профессиональная педагогика. Модернизация гуманитарного знания в системе высшего профессионального образования приобретает весомое значение. Как представляется, она является масштабной образовательной акцией государства, осуществляемой при активном содействии российского общества. Вузовская практика свидетельствует, что для эффективного развития профессиональной подготовки студентов необходимы широкая поддержка со стороны научно-педагогической общественности проводимой образовательной политики, восстановление ответственности и активной роли государства в этой сфере,

глубокое и всестороннее обоснование высшего образования с выделением необходимых ресурсов и созданием механизмов их эффективного использования. Модернизация высшего гуманитарного образования разворачивается и происходит в контексте общего современного процесса реформирования различных сторон российской жизни, в тесном взаимодействии с другими реформами, одновременно являясь для них источником обеспечения необходимого кадрового ресурса.

Разработка категорий и понятий профессиональной педагогики, объективно отражающих наиболее общие и существенные свойства, связи и отношения теории и практики высшего гуманитарного образования необходима на данном этапе. Вопрос о категориях и понятиях системы высшего гуманитарного образования не новый, актуальный всегда, но достаточно сложный и по нему нет единой точки зрения.

Переосмысление и развитие традиционных и инновационных научно-педагогических положений и подходов к системе высшего гуманитарного образования позволили выявить и обосновать сущность профессиональной подготовки как целенаправленного и инновационного педагогического процесса по овладению студентами системой профессиональных компетенций, заключающихся в способности применять опережающие знания, умения, навыки и личностные качества в соответствии с актуальными и перспективными потребностями личности, общества и государства.

Проведенный анализ научных источников позволил определить профессиональную подготовку как целенаправленный и инновационный педагогический процесс по овладению студентами системой опережающих научных знаний, умений и навыков, формированию высоких личностных качеств, качественной подготовке к профессиональной деятельности в соответствии с гуманитарным предназначением.

Такое понимание инновационной сущности профессиональной подготовки гуманитарных специалистов обуславливает оптимальную психолого-педагогическую структуру и специфический характер ее структурных элементов. Под оптимальной структурой понимается содержание и расположение ее элементов, способ связей и взаимодействий между ними, составляющие целостное психолого-педагогическое образование [2, с. 45]. Структура профессиональной подготовки студентов гуманитарных вузов предполагает наличие субъекта и объекта, четко поставленных целей и задач, содержания, тенденций, закономерностей и противоречий, принципов, методов, приемов, средств и форм ее реализации, управления и видов контроля результатов и направлений развития в современных условиях. Элементы профессиональной подготовки студентов взаимосвязаны, взаимообусловлены и в единстве призваны обеспечить всестороннюю подготовленность выпускников гуманитарных вузов к будущей профессиональной деятельности.

Изучение и анализ вузовской практики свидетельствуют, что в высшем гуманитарном образовании сложилась определенная система работы, на-

правленная на обеспечение качества профессиональной подготовки гуманитарных специалистов [3, с. 40–43]. В обобщенном виде ее можно представить следующим образом.

1. На уровне Министерства образования и науки Российской Федерации, управлений образования федеральных округов и регионов: внедрение третьего поколения ГОС по гуманитарным специальностям; совершенствование системы лицензирования и государственной аккредитации гуманитарных вузов на основе соответствующих критериев и показателей; оптимизация контроля качества профессиональной подготовки студентов методом компьютерного тестирования остаточных знаний; организация и проведение конкурса среди высших учебных заведений на создание лучшей системы обеспечения качества подготовки гуманитарных специалистов; проведение выборочных проверок выполнения лицензионных требований, ГОС второго и третьего поколения по образовательным программам в области гуманитарных специальностей.

2. На уровне высших гуманитарных учебных заведений: разработка комплекса мероприятий, направленных на повышение эффективности развития профессиональной подготовки в вузах и создания ее инновационных элементов; определение оптимального содержания основных образовательных программ высшего профессионального образования; разработка типовых, индивидуальных учебных планов и учебных программ; проведение теоретических и научно-практических конференций по проблемам высшего гуманитарного образования; создание системы повышения квалификации профессорско-преподавательского состава и внедрения в профессиональную подготовку студентов передового педагогического опыта и инновационных образовательных технологий; совершенствование учебно-материальной базы, современных компьютерных обучающих и контролирующих программ; реализация образовательного мониторинга профессиональной подготовки гуманитарных специалистов и др.

3. На уровне факультетов и кафедр гуманитарных вузов: обсуждение вопросов эффективности обучения, воспитания и развития студентов; разработка нового содержания учебных дисциплин, подготовка современных учебников и учебных пособий; проведение специальных научных исследований по проблемам профессиональной подготовки, написание монографий, подготовка и обсуждение научных сообщений; организация и руководство студенческой научно-исследовательской работой; создание и совершенствование эффективных методик проведения учебных и методических занятий; взаимопосещение учебных занятий, проведение открытых, показательных и пробных занятий; изучение и внедрение передового педагогического опыта и др.

4. На уровне профессорско-преподавательского состава гуманитарных вузов: самостоятельная работа по повышению своего педагогического мастерства; проведение исследований по проблемам подготовки гуманитарных специалистов и совершенствования профессиональной подготовки студен-

тов; разработка учебно-методических пособий и рекомендаций; проведение педагогических и методических экспериментов; осуществление индивидуальной образовательной работы со студентами; педагогическое руководство их самостоятельной познавательной деятельностью и др.

5. На уровне студентов гуманитарных специальностей: самостоятельная познавательная деятельность по профилю гуманитарной специальности; участие в научно-исследовательской работе, подготовка научных и конкурсных работ; самооценка студентами уровня своего профессионального развития; участие в опросах по оценке качества профессиональной подготовки и формирование предложений по ее совершенствованию и др.

Проведенный анализ позволяет выявить основные направления повышения эффективности развития профессиональной подготовки студентов гуманитарных вузов Российской Федерации [4, с. 67]. Одним из приоритетных направлений являлось совершенствование управления качеством профессиональной подготовки студентов гуманитарных вузов, основными путями которого будут: разработка модели управления профессиональной подготовкой студентов; формирование оптимального ее управления; определение инновационной сущности и содержания управления качеством профессиональной подготовки; формирование вузовской системы качества профессиональной подготовки студентов; определение статусных ролей управления качеством профессиональной подготовки; обновление и корректировка ее организационных, содержательных и методических составляющих и др.

Следующим важным направлением становится оптимизация учебно-методического обеспечения профессиональной подготовки студентов высшей гуманитарной школы, которое включает в себя следующие педагогические пути: внедрение системно-комплексного подхода к организации и планированию учебной работы, планирование и организация учебного процесса; совершенствование методов организации и проведения учебной работы, руководства практикой студентов, контроль успеваемости и качества подготовки студентов; формирование инновационной деятельности научно-методических советов и учебно-методических комиссий гуманитарных вузов; обновление содержания методической работы в структурных подразделениях вуза; методическое обеспечение учебных занятий, организации инновационной деятельности методических и учебных кабинетов; внедрение в профессиональную подготовку инновационных и информационных технологий и др.

Одним из приоритетных направлений развития профессиональной подготовки являлось ее воспитательное и научное сопровождение, педагогическими путями которого станут: создание воспитательных программ гуманитарных вузов; определение приоритетов в содержании, организации и методике воспитательной работы; развитие оптимальной научной структуры вуза, придание ей инновационного содержания; формирование научных школ по проблемам профессиональной подготовки; совершенствование под-

готовки научно-педагогических кадров; повышение уровня руководства научной деятельностью студентов; постоянный поиск и увеличение объемов финансирования научной работы и др.

Заключительным направлением является проектирование функциональной модели мониторинга профессиональной подготовки студентов гуманитарных вузов, включающее в себя следующие пути: отслеживание формирования обобщенных способов учебных и профессиональных действий студентов, оценку уровня развития их познавательных и учебно-профессиональных способностей, совершенствование организации и методики всех видов контроля успеваемости студентов и др.

Таковы основные подходы к повышению эффективности профессиональной подготовки студентов гуманитарных вузов Российской Федерации.

The paper is devoted to the analysis of the origination and development of student vocational training in humanities higher school institutions in Russia and abroad. Besides, the author substantiates an innovating understanding of pedagogical aspects common in the process of students' training in humanities higher school institutions. He analyzes major ways of raising the efficiency of vocational education in these institutions and proves the contribution of the Russian pedagogical school into the world practice of vocational training in humanities higher school institutions.

**Keywords:** vocational training, humanities higher school institutions, students, pedagogical process.

### Список литературы

1. *Архангельский С. И.* Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и основные методы / С. И. Архангельский. — М., 1988.
2. *Леднев В. С.* Содержание образования: сущность, структура, перспективы / В. С. Леднев. — М., 1991.
3. *Логачев В.* Система качества для образовательных услуг / В. Логачев // Высшее образование в России. — 2001. — № 1.
4. *Марченков В. И.* Образовательный процесс в Военном университете и его методическое обеспечение / В. И. Марченков. — М., 2004.
5. *Федоров В. А.* Профессионально-педагогическое образование: теория, практика / В. А. Федоров. — Екатеринбург, 2001.

---

---

# ОБРАЗОВАНИЕ В МИРЕ

*А. К. Гулямова*

## **Формирование понятий гражданственности у учащихся младшего школьного возраста Узбекистана**

В статье рассматриваются вопросы, касающиеся теоретических основ, сути и значения этапов формирования понятия гражданственности у учащихся младшего школьного возраста на основе преподавания национальных ценностей в общеобразовательных школах Узбекистана.

**Ключевые слова:** долг и ответственность, гражданственность, социальная активность, национальные традиции, национальное сознание, духовные идеи и взгляды, новое мировоззрение, чувство ответственности, педагогический подход.

Формирование понятий гражданственности является важным фактором построения демократического гражданского общества. В этой связи следует отметить, что формирование у учащегося высокого правового сознания, достаточных знаний, чувства глубокого осмысления своего долга и ответственности перед народом и страной в качестве гражданина являются важным условием начального образовательно-воспитательного процесса. При этом преподаватель в ходе осуществления работы по разъяснению среди учащихся правовых основ независимого Узбекистана, направленных на интересы человека, должен обращать внимание на уровень знаний, которыми должны овладеть школьники, степень их осведомленности.

Принятые в Республике Узбекистан Национальная программа по подготовке кадров [1, с. 7] и Закон «Об образовании» [2, с. 12] являются историческими документами, направленными на повышение знаний и квалификации молодежи. Они служат росту уровня знаний, расширению мировоззрения каждого молодого человека. Следовательно, при формировании у учащихся младшего школьного возраста понятий гражданственности важное значение имеет привитие с ранних лет интереса и любви к чтению, знаниям, развитие идеологического иммунитета против различных чуждых нашей духовности идей и взглядов, формирование навыков ведения уверенных обоснованных дискуссий с представителями различных течений, укрепление чувств веры и убеждения в правильности своей точки зрения — все это послужит развитию в личности учащегося новых, передовых взглядов. Следует отметить, что учащийся сам по себе не может легко отказаться от ставшего для него привычным образа мышления, так как на первый взгляд прежнее мышление кажется удобным. В этом смысле каждый учитель в своей деятельности должен достичь понимания значимости начального образования и воспитания в дальнейшем развитии ребенка, а также важности данного этапа непрерывно-

го образования и воспитания. При этом следует предусмотреть достижения последовательного внедрения учителя в систему учреждений начального образования.

Гражданственность личности определяется глубиной ее знаний, интеллектуальным потенциалом, духовной культурой и отношением к происходящим в обществе демократическим процессам. Вопросы социальной активности, формирования активного гражданина в годы независимости подняты на уровень государственной политики. Результаты осуществляемых в этом направлении правовых, социальных, духовно-просветительских реформ все шире находят свое отражение в жизни нашего народа. Гражданственность выражает коренные интересы, вековые мечты и чаяния, благородные устремления и великие цели народа Узбекистана, является духовно-нравственным фундаментом для достижения целей народа. Социальная активность гражданина предусматривает способности и мастерство членов общества. Следовательно, воспитание каждого гражданина в духе социальной активности является священным долгом для каждого человека нашей страны.

В гражданах, формирующихся в годы независимости, развивается новое мировоззрение, чувство преданности Родине, национальным ценностям и традициям, приверженность выбранной профессии и убеждениям. Новое мышление, социальная активность, национальное сознание, мировоззрение и убеждения стали плодом гражданственности.

Гражданственность утверждает в людях чувства любви и доброты к представителям различных национальностей, а также формирует неприязнь к таким противоречащим нормам морали явлениям, как несправедливость, неравенство, бесчестность.

Настоящий гражданин все свои силы тратит для других. Он всегда искренне и с доброжелательностью приветствует окружающих. С интересом относится к жизни, обычаям и традициям, убеждениям и стремлениям других людей.

В основе понятия гражданственности воплощены национальные традиции нашего народа и общечеловеческие интересы, в которых нашли свое глубокое отражение прошлое нашего народа, жизненный путь наших предков. Его генетическая основа взаимосвязана с социальной, культурно-политической жизнью наших древних предков, живших в Средней Азии. Суть и значение творческой деятельности наших предков, продвигавших развитие нашего общества, заключается в служении Родине, почитании ее как самого священного понятия [5, с. 33].

Патриотизм — это одно из глубоких чувств, укрепившихся у народов мира. Это чувство выражает преданность своей Отчизне, заботу о ее судьбе. А судьба Родины — это прежде всего судьба трудолюбивого народа.

Чувства патриотизма связывают личность с интересами общества. Это источник таких качеств, как героизм, самоотверженность. Следовательно, эти чувства имеют глубокий гуманистический характер. Поэтому не может



быть и речи о патриотических чувствах личности, которая не имеет прочной связи с народом, не заботится о его судьбе.

Чувство ответственности также является одним из основных аспектов формирования понятия гражданственности. Полное представление об ответственной деятельности — это способность осмысления пользы, которую он может принести себе и другим. Значит постоянное тщательное планирование работы с учетом ответственности учащихся младшего школьного возраста, умение заранее представлять ее последствия и достижение необходимого результата, обучение знаниям и навыкам зависит от педагогического мастерства учителя. Несомненно, при этом учитель должен обучить своего ученика умению отличать личную ответственность от гражданской ответственности, формировать их активными, свободно и независимо мыслящими личностями, способными чувствовать гражданскую ответственность на пути интересов общества. Для этого наряду с воспитанием в них ответственности также важное значение имеет формирование у детей чувства самосознания, гордости и чести, долга перед Родиной, ответственности за свою судьбу, за семью и близких, поведение в махалле, трудовом коллективе.

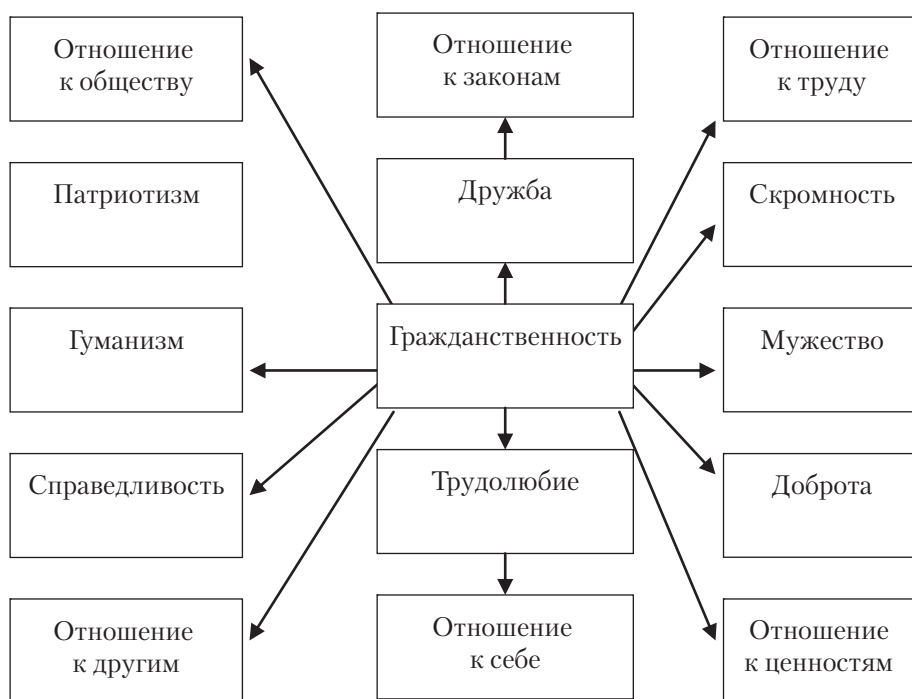
В основе понятия гражданственности также особая роль принадлежит вере и убеждениям. Вера — это психологическое и социально-психологическое понятие, комплекс мнений и представлений, сформировавшийся в процессе эмоционального восприятия учащимся гражданских взглядов, учений, законов жизни, ценностей, принципов деятельности. Или, другими словами, убеждение — это восприятие учащимся определенных ценностей, религиозных или светских понятий, отношений в качестве философии жизни, программы деятельности.

В этом смысле мы разработали следующую систему формирования понятий гражданственности у учащихся младшего школьного возраста.

Данная система в качестве основного критерия гражданственности развивает в каждом ребенке стремление к познанию происходящих вокруг явлений и событий, равнодушному отношению к их судьбе [3, с. 1–3].

Формирование понятий гражданственности у учащихся младшего школьного возраста во многом зависит от содержания и нетрадиционных методов их начального образования. Если ученик всесторонне готов к школьному образованию, обладает интеллектуальными, социальными, волевыми, эмоциональными возможностями, если он способен проявлять чувства безграничной радости, веры в себя, сострадания и желания помочь окружающим, то в нем сформируются качества гуманности, гражданственности, целенаправленности [4, с. 8]. Так как стремление к познанию создаст возможность для достижения ребенком в будущем высоких рубежей. Несомненно, такие качества не только формируют в учащихся младшего возраста понятия гражданственности, но и составляют основу развития их поведения. Значит, формирование у учащихся с ранних лет понятий гражданственности является одной из основных задач начального образования. Формирование по-

нения гражданственности развивает у учащихся нравственное сознание, чувства, навыки поведения.



**Рис. 1. Система формирования гражданского долга**

Таким образом, основными путями совершенствования процесса формирования понятий гражданственности у младших школьников на основе духовно-нравственных ценностей развития независимого Узбекистана являются: повышение эффективности управления начальным образованием на основе духовно-просветительской работы среди учащихся; реализация содержания понятия гражданственности в учебно-воспитательном процессе; использование идей великих мыслителей Востока о гражданине в развитии личности; развитие образовательно-воспитательного процесса на основе национальных и общечеловеческих ценностей; осознание влияния культурного и духовного наследия, ценностей узбекского народа на формирование личности; использование образцов устного народного творчества узбекского народа в воспитании личности; разработка концептуальной модели педагогического управления формированием понятий гражданственности у младших школьников.

Отмеченные рекомендации имеют важное значение в формировании понятий гражданственности у учащихся начальных классов.

The author considers the problems concerning theoretical foundations, essence and meaning of the stages in the making of the notion of civil consciousness with junior school pupils as a result of teaching national values in Uzbekistan's comprehensive schools.

**Keywords:** duty, responsibility, civil consciousness, social activity, national traditions, national consciousness, spiritual ideas and views, new outlook, sense of responsibility, pedagogical approach.

### Список литературы

1. «Олий таълим» меъёрий-хукукий ва услубий хужжатлар туплами. Истиқлол нашриёти, Тошкент, 2004, 7-бет.
2. «Олий таълим» меъёрий-хукукий ва услубий хужжатлар туплами. Истиқлол нашриёти, Тошкент, 2004, 12-бет.
3. «Таълим тугрисида» ги Конун. «Олий таълим» меъёрий-хукукий ва услубий хужжатлар туплами. Истиқлол нашриёти, Тошкент, 2004, 3-бет.
4. «Кадрлар тайёрлаш миллий дастури» «Олий таълим» меъёрий-хукукий ва услубий хужжатлар туплами. Истиқлол нашриёти, Тошкент, 2004, 9-бет.
5. Махкамов У. «Ахлоқ-одоб сабоқлари» Тошкент, «Фан» нашриёти, 1994, 33-бет.

### Ш. Азадалиева

#### Развитие высшего педагогического образования в Азербайджане в 30-х годах XX века

В период быстрого развития промышленности и народного хозяйства — в 30-е годы XX века в Азербайджане главной задачей, стоящей перед органами народного просвещения республики, являлось обеспечение общего обязательного начального образования, расширение семилетнего образования и т. д. В статье исследуются постановления и директивы государственных органов и меры правительства в сфере высшего педагогического образования в данном периоде.

**Ключевые слова:** образование, директива, постановление, высшее педагогическое образование.

Первая половина XX века, как во всех союзных республиках, так и в Азербайджане, является периодом быстрого развития. Это развитие можно наблюдать не только в отраслях промышленного производства и народного хозяйства, но и в народном просвещении и образовании. Главной задачей, стоящей перед органами народного просвещения в это время, являлось обеспечение общего обязательного начального образования, расширение семилетнего образования и др. Центральный Комитет Партии принимает исторические постановления «О начальной и средней школах» от 5 сентября 1931 года и «Об учебных программах и режиме в начальных школах» от 25 августа 1932 г. [1, с. 151–159]. Согласно этим постановлениям, начинается быстрое расширение сети массовых школ. Если в 1927/28 учебном году в 1478 республиканских школах обучалось 171111 учеников, то в 1932/33 учебном году число школ увеличилось до 2907, а учеников — до 493408 [2, с. 54].

Конечно, увеличение числа школ создавало в первую очередь потребности в преподавателях с высшим образованием. Индустриализация страны и механизация народного хозяйства требовали десятки тысяч специалистов.

На втором всесоюзном совещании, посвященном вопросам народного просвещения, в апреле 1930 года поднимается вопрос о реорганизации выс-

ших учебных заведений по специальностям и отраслям и их подчинении органам хозяйства и соответствующим комиссариатам. Согласно постановлению, принятому на этом совещании, в высших школах был сделан ряд изменений.

19 июня 1930 года Совет народных комиссариатов Азербайджанской ССР принял постановление «О реорганизации и районизации высших школ и высших технических школ и передаче их под ведомства соответствующих хозяйственных органов и народных комиссариатов». Согласно этому постановлению, Азербайджанский государственный университет был заново основательно организован. В постановлении говорилось: «Азербайджанский Государственный Университет реорганизовать в виде нижеследующих независимых институтов:

- а) На базе факультета экономики создать Торгово-кооперативный институт под ведомством органов кооперации, который обеспечит подготовку финансовых работников. Занятия проводить на тюркском языке (на азерб. языке. — *Ш. А.*).
- б) Промыленно-экономическое отделение факультета экономики присоединить к Нефтяному институту в виде самостоятельного факультета (как видно, в этом пункте ничего не говорится о проведении занятий на каком-либо языке. — *Ш. А.*).
- в) Педагогический факультет и Высший педагогический институт присоединить в единый Педагогический институт и оставить в подчинении народного Комиссариата по просвещению. Занятия проводить на тюркском языке.
- г) Юридический факультет отдать в подчинение Азербайджанского ЦК, и на его базе создать Институт Советского Строительства и Права. Занятия проводить на тюркском и русском языках.
- д) Медицинский факультет отдать в подчинение Комиссариата народного здравоохранения Азербайджанской ССР, и на его базе создать Медицинский институт. Занятия проводить на тюркском и русском языках» [2, с. 228].

Следовательно, этим постановлением Университет упраздняется. На базе его педагогического факультета создается Азербайджанский государственный педагогический институт. И подготовка преподавательских кадров с высшим образованием поручается этому институту.

В 1932/33 учебном году в Педагогическом институте открываются русское и армянское отделения. Таким образом, решается проблема подготовки кадров с высшим образованием для русских и армянских школ. В этот период, как во всем Советском Союзе, так и в Азербайджане, в улучшении учебно-воспитательной работы в высших учебных заведениях играет особую роль Постановление «Об учебных программах и режиме высших школ и техникумов» Центрального исполнительного Комитета СССР от 19 сентября 1932 года [1, с. 77].

В этом постановлении показывается, что в последние годы, согласно соответствующим указам и постановлениям партии и правительства, работа по подготовке квалифицированных кадров поднялась на уровень, соответствующий возрастающим требованиям социалистического хозяйства Советского Союза. Число высших учебных заведений, а также студентов значительно возросло, а число специалистов с высшим образованием, трудящихся в сфере народного хозяйства, в 1932 году возросло до 216 тысяч человек.

Эти успехи, бесспорно, показывают то, что была создана прочная база для подготовки высококвалифицированных специалистов в Советском Союзе.

Вместе с тем в работе по подготовке кадров с высшим образованием существовал ряд недостатков. Эти изъяны в первую очередь были следствием недостатков в учебных планах, учебных программах и методах обучения. В постановлении отмечалось, что «в высших учебных заведениях были допущены ряд изъянов, в результате внедрения бригадно-лабораторного метода». В том числе, личная ответственность студентов уменьшилась, и распространились случаи руководства студентами бригадами, вместо высококвалифицированных кадров.

По этой причине Центральный исполнительный комитет счел нецелесообразным дальнейшее внедрение «бригадно-лабораторного метода». До этого в высших учебных заведениях республики вышеуказанные методы обучения являлись основными.

Обучение в Педагогическом институте в основном проводилось методом лекции. По химии, природоведению, физике и другим дисциплинам проводились также практические занятия, время от времени организовались экскурсии. Студенты института часто посещали детские сады, массовые школы, педагогические техникумы и участвовали в учебно-воспитательных мероприятиях.

Развитие методов обучения можно разделить на два этапа. На первом этапе — с 1920 до 1924 года, то есть до открытия педагогического факультета в университете, как и в других вузах страны, продолжались дореволюционные традиции, потому что большинство преподавателей все еще составляли профессора, приглашенные еще до революции из Казанского, Саратовского и Киевского университетов. Обучение проводилось в форме лекций, семинаров, просеминаров, практикумов, защиты курсовых и дипломных работ [2, с. 56].

На лекционных занятиях использовались учебники, преподаватель рассказывал о результатах своих научно-исследовательских работ. Например, профессор А. О. Маковельский на лекциях доводил до внимания студентов результаты своего научного исследования, посвященные изучению досократической философии и атомистов. Конечно, этот метод, за исключением лекций некоторых преподавателей, не оправдывал себя, потому что ряд профессоров и педагогов каждый год повторяли только результаты своих исследований и не вносили никаких новшеств. Поэтому вместе с по-

ложительными качествами существовали и отрицательные стороны метода учебной лекции.

В университете также широко использовался метод просеминара. Этот метод предусматривал развитие мышления и научно-исследовательских способностей студентов. На занятиях, проводимых методом просеминара, студенты под руководством доцентов изучали произведения древних ученых и мыслителей. Отрицательной стороной этого метода является то, что изучаемые темы были слишком далеки от современности и не соответствовали требованиям настоящего периода.

VIII съезд Азербайджанской КП(б), созданный в ноябре 1927 года, определяя поставленные задачи в области культурного созидания, особое внимание уделил подготовке национальных кадров. На основе постановления VIII съезда Азербайджанской КП(б) 29 марта 1928 года ЦИК и СНК Азербайджанской ССР принял решение о переходе на общее обязательное начальное образование в республике. Главным условием претворения в жизнь этого решения являлась подготовка квалифицированных национальных кадров. Этот вопрос широко обсуждался также на апрельском и июньском пленумах ЦК КПСС в 1928 году.

На объединенном пленуме ЦК КП(б) Азербайджанской ССР и ЦИК (16–20 июня 1928 г.), а также на V пленуме КП(б) Азербайджанской ССР (1 сентября 1928 г.) был рассмотрен вопрос «О работе высших учебных заведений» и были приняты соответствующие постановления о строительстве новых учебных корпусов и общежитий для вузов, поправки в бюджет, увеличивающие стипендии студентов от 2 рублей до 45, зарплаты профессорско-преподавательского состава на 20–30 %.

Педагогический факультет, функционирующий в составе Азербайджанского государственного университета в 20–30-е годы, являлся основным центром научно-педагогической мысли в республике. Прием студентов на педагогический факультет из года в год возрастал. Если в 1927/28 учебном году на всех отделениях факультета обучались 880 студентов, то в 1929/30 учебном году число студентов этого факультета возросло до 1345 человек.

Темпы роста числа студентов педагогического факультета Азербайджанского государственного университета представлены в таблице 1.

*Таблица 1*

**Количество студентов педагогического факультета  
Азербайджанского государственного университета**

Учебный год	Общее число студентов	В том числе	
		Азербайджанский сектор	Русский сектор
1927/28	880	283	597
1928/29	916	383	533
1929/30	1345	731	614

Несмотря на практические меры, проводимые в сфере подготовки педагогических кадров в университете, это учреждение не в силах было обеспечить все потребности республики в педагогах с высшим образованием. Поэтому для обеспечения этих потребностей в 1928 году в Баку открывается двухлетний Институт учителей. Первоначально в институте были факультеты: физико-математический, обществоведения, азербайджанского языка и литературы и др.

Несмотря на деятельность этих высших педагогических учреждений, они тоже были не в силах удовлетворить потребность в педагогических кадрах республики. По этой причине в этот период поднимается вопрос о необходимости основательных изменений в сфере высшего педагогического образования. Принимая во внимание этот факт, Наркомат просвещения осенью 1929 года обратился в СНК Азербайджанской ССР с просьбой об организации Высшего педагогического института заново. После достижения согласия начались подготовительные работы. Высший педагогический институт был организован заново постановлением ЦК Азербайджанской ССР № 74 от 28 сентября 1929 года. Его директором был назначен П. Касумов, а заместителем — Б. Комаровский [4, с. 28].

13 марта 1930 года было созвано особое совещание руководителей высших педагогических образовательных учреждений. На совещании также присутствовали секретарь ЦК КП Азербайджанской ССР Ага Султанов и Народный Комиссар по просвещению Айна Султанова. На совещании были прослушаны доклады П. Касумова и проф. П. Фридолина. Затем участники совещания провели дебаты и прения.

В обновлении, изменении и развитии высшего образования в республике сыграло значительную роль постановление Совета Народных Комиссаров Азербайджанской ССР «О реорганизации и районизации высших учебных заведений и высших технических школ Азербайджанской ССР и передаче их под ведомства соответствующих хозяйственных органов и народных комиссариатов» от 19 июня 1930 года. Согласно этому постановлению, во внутренней структуре высших учебных заведений были сделаны коренные изменения, они были разделены на профили по специальностям. Этим же постановлением на базе отдельных факультетов были созданы независимые отраслевые институты. Именно этим постановлением на базе педагогического факультета формируется Азербайджанский государственный педагогический институт. В 1930 году после создания отраслевых институтов университет временно приостановил свою деятельность. Поэтому было решено новому Азербайджанскому государственному педагогическому институту присвоить имя В. И. Ленина. В 1934 году, после убийства С. М. Кирова, заново сформированному Азербайджанскому государственному университету было присвоено его имя.

Первый выпуск Азербайджанского государственного педагогического института имени В. И. Ленина состоялся в 1931 году. В этом учебном году фа-

культет химии окончили 17 человек азербайджанского сектора и 14 человек русского сектора, отделение биологии – 14, отделение математики – 31 человек. Выпускники азербайджанского сектора отделения истории факультета обществоведения-литературы (71 человек) были отправлены на работу в разные районы республики. Так выглядела общая картина числа студентов по факультетам в 1932/33 учебном году (табл. 2).

Таблица 2

**Число студентов университета по факультетам  
в 1932/33 учебном году**

Факультеты	Курсы				
	I	II	III	IV	Итого
Математика	179	178	131	20	403
Литература	136	128	48	19	331
Педагогика	158	62	44	24	288
Итого	473	368	223	63	1022

Таким образом, начиная с 1930-х годов Азербайджанский государственный педагогический институт превратился в основной центр научно-педагогической мысли республики, главный очаг образования, подготавливающий педагогические кадры. Его реорганизацию общественная мысль республики восприняла с большим энтузиазмом. Принимая во внимание расширение структуры института, руководство Азербайджана повсеместно оказывало финансовую поддержку этому высшему учебному заведению. В 1930/31 учебном году для расширения студенческого контингента вуза и укрепления учебно-материальной базы институту было выделено 1 млн 668645 рублей.

The main task facing the institutions of Azerbaijan's national education in the 1930's, the years of fast economic, primarily industrial development, were the maintenance of common obligatory elementary education, expansion of the seven-year education course etc. The author examines the decrees and instructions of the state bodies and government measures in the field of higher pedagogical education in the period under study.

**Keywords:** education, instructions, decree, higher pedagogical education.

### Список литературы

1. Директивы ВКП(б) и постановления советского правительства о народном образовании // Сборник документов за 1917–1947 гг. — Вып. 2. — М. ; Л. : Изд-во АПН РСФСР, 1947. — 302 с.
2. Мехтизаде М. Быстрое развитие народного просвещения в Азербайджане / М. Мехтизаде, Т. Аллахвердиев, Г. Алиев. — Баку : 1980. — 273 с. (на азерб. языке).
3. Рзаев А. Из истории развития высшего педагогического в года Советской власти / А. Рзаев. — Баку : Азернешр, 1960. — 72 с. (на азерб. языке).
4. Садыгов Ш. Азербайджанский Государственный Педагогический Институт, 50 лет / Ш. Садыгов, Н. Азимов, М. Салахов. — Баку : АПИ, 1972. — 130 с. (на азерб. языке).



## **Тенденции развития современного образования Казахстана в аспекте подготовки военных специалистов**

В работе исследуется и обосновывается логика возникновения тенденций современного образования в системе подготовки военных кадров, как отражение ускорения процессов развития военно-профессиональной деятельности. Подготовка профессионала в современных условиях должна быть направлена на формирование у него способности выходить за пределы освоенного пространства профессиональной деятельности и управлять процессами создания основ новой деятельности, адекватно фундаментальным инвариантам процесса развития военного дела.

**Ключевые слова:** концепции модернизации и глобализации общества, тенденции современного образования, военно-профессиональная деятельность, модель подготовки военных кадров, развитие «креативной» личности, инерционность системы образования, инновационные идеи в области педагогики высшей военной школы, проблемно-деятельностное обучение.

Изучение тенденций развития современного образования в Казахстане подразумевает анализ процессов и закономерностей развития современного общества, обуславливающих некие устойчивые социальные проявления в системе образования, определяя его цели, содержание, ценности, нормативную основу развития. В социологии, как и в ряде других гуманитарных наук, образование рассматривается в качестве института, социальной системы и деятельности. В данной статье с позиций институционального подхода образование рассматривается как социальное учреждение, выполняющее важнейшие функции социализации личности, трансляции социального опыта, обеспечивающее функционирование общества в человекомерном пространстве.

На состоявшемся в 2010 году 39-м Международном конгрессе социологов было высказано общее мнение ученых о том, что системный кризис, обнаружившийся в экономическом развитии современных государств, по времени совпал с началом перехода к новому технологическому укладу (шестому по счету), к которому международное сообщество оказалось неготовым. Выход из сложившейся ситуации видится учеными в масштабном финансировании фундаментальной науки и образования, которое должно обеспечить странам глобальное технологическое обновление. Развитие предыдущих информационных технологий себя исчерпало. Наступает время нано-, био-, квантовых, оптических и других технологий, которые дадут мощный импульс дальнейшему развитию экономики. В этом смысле шанс вырваться вперед есть у любой страны мира. И от того, какие страны и с какими результатами используют данную возможность, будет зависеть их будущее положение в экономической, политической и военной сферах. Это отлично осознается руководством большинства стран, включая Казахстан, и реализуется в значительном повышении доли финансирования сферы науки и образования, создании научно-инновационных центров, совершенствовании организационной и содержательной составляющей системы образования [1, с. 56].

В этом смысле существовавшие ранее концепции модернизации и глобализации общества в значительной степени пересматриваются. Перед гуманитарными науками ставится вопрос о создании новой социальной теории, способной обосновать дальнейшее развитие общества, спрогнозировать направления основных усилий человечества. В связи с этим появился термин «глокализация» общества, определяющий смещение ориентиров развития с глобального на локальный уровень, с периода модернизации на постмодернизационный период. Смысл этих теоретических «переносов» заключается в том, что чем сильнее проявляется глобализация на политическом и экономическом уровнях, тем активнее обнаруживают себя процессы обратного характера на этнокультурном уровне. Что касается процесса модернизации, а Казахстан относится к числу стран с «неорганической» или «догоняющей модернизацией», то следует отметить, что в социальном плане, на уровне личности, данный процесс прошел поверхностно. Обнаруживается значительный разрыв в качестве жизни между центральными городами Республики и другими регионами. В Казахстане, по сути, сохраняется традиционное общество, придающее своеобразия экономическим и политическим процессам с негативной стороны, с другой стороны, сохраняются и ценности этнокультурного характера, которые оказывают на социум положительное влияние. Исходя из этого можно заключить, что на современном этапе образование развивается в условиях: экономического кризиса и перехода к новому технологическому укладу; смены научных парадигм глобализации и модернизации общества.

Что из этого следует?

Во-первых, как отмечалось ранее, особо пристальное внимание государства в ближайшие годы будет обращено к сфере науки и образования, для того чтобы «человеческий фактор» в профессиональном и личностном смыслах «выстрелил» новыми качествами, достижениями, эффективностью, превосходящими прежние показатели. Вместе с тем экономический кризис заставит государство более требовательно подходить к оценке качества деятельности, результатам и рентабельности институтов образования.

Во-вторых, сложилась ситуация, способствующая возможностям подъема стран на региональном и локальном уровнях, в определенном смысле уравнивающая шансы различных субъектов международного сообщества и способствующая активизации процессов этнокультурной идентификации народов. Институт образования на данный момент времени призван модернизировать социальное бытие общества, способствуя повышению качества жизни населения за счет подготовки более адаптированных к современным реалиям специалистов и субъектов межличностных коммуникаций. Следует отметить, что уже сегодня по численности выезжающих на учебу в ведущие страны мира лидирует азиатский регион: Китай, Индия, Республика Корея [7, с. 68]. Насыщение этих стран высокопрофессиональными, мотивированными специалистами способно оказать существенное влияние на перегруппировку сил в мировом пространстве.

На развитие современного образования оказывают влияние также такие факторы, как:

- несоизмерное существующим на сегодняшний день человеческим возможностям усвоения скорость получения и устаревания информации, ее чрезмерное количество;
- высокая динамика социальных процессов;
- интеллектуализация труда;
- изменение традиционного содержания профессий;
- рост численности населения;
- увеличение продолжительности жизни и старение населения;
- увеличение стоимости обучения.

Указанные факторы способствуют проявлению в системе образования следующих основных тенденций.

1. Развитие инновационных образовательных технологий в целях формирования «креативной» личности. Креативное мышление должно стать основой высокой адаптивности и эффективности, продуктивности личности в современных условиях, один из признаков которой — умение управлять ситуацией неопределенности и готовность к разрешению проблем. Концептуально стремление стран к созданию «креативных моделей образования» выражено по-разному. В Великобритании, например, через развитие творческого потенциала личности (воображения, индивидуальности, целеустремленности), в США — за счет расширения преподавания искусств и гуманитарных наук, в Японии — за счет раннего развития познавательных способностей, интуиции, образного мышления, формирования установок к максимально эффективному использованию того, что уже создано, его усовершенствованию [5, с. 65].

2. Происходит парадигмальный сдвиг от знаниевой ориентации образовательного процесса к компетентностной, что проявляется в смещении акцента с суммы получаемых знаний на методологию их получения и методы использования. Особую актуальность приобретает развитие так называемой «интеллектуальной компетентности» (информационной, аналитической, моделирующей, рефлексивной и др.) в связи со значительным усложнением содержания труда, его высокотехнологичностью и интеллектуалоемкостью. Вместе с тем, как отмечают специалисты, превалирование компетентностного подхода в его «западном понимании» может нанести ущерб фундаментальности нашего образования, особенно в сфере подготовки специалистов по инженерным специальностям — будущей научно-технической элиты.

3. Как результат внедрения кредитной технологии обучения, проявляется нарастание дифференциации и индивидуализации образовательного процесса, выражающихся в преобладании самостоятельной познавательной деятельности обучающихся. Данная тенденция перекликается с требованием непрерывности образования, реализующимся, в том числе, посредством on-line обучения. Такое обучение не имеет возрастных ограничений, имеет

возможность удовлетворить большой спрос населения на образовательные услуги и является менее дорогостоящим, по сравнению с другими видами образования. Наряду со сторонниками новой формы обучения, имеются и серьезные противники, особенно со стороны специалистов по естественно-научным, точным дисциплинам, считающие, что данное образование не обеспечивает качество образования.

4. Происходит усиление взаимосвязи науки и образования. Исторической особенностью развития СССР, а затем и стран СНГ, являлось разделение функций учреждений науки и образования, в отличие от западных стран. К примеру, в США первый ядерный реактор, крупнейшие ускорители, установки программы управляемого термоядерного реактора являются плодами деятельности университетов. У нас такого рода деятельностью занимались закрытые научные учреждения [4, с. 3]. На сегодняшний день ситуация резко меняется, университеты, наряду с общеобразовательными, выполняют и исследовательские функции.

5. Наблюдается запаздывание (инерционность) системы образования, ее несимметричность высокой динамике современных социальных процессов, что актуализирует разработку концепций устойчивого, опережающего развития образования.

Как результат действия указанных выше социальных факторов и тенденций, в системе современного образования можно выявить существование следующего ряда проблем: дефицит квалифицированных научно-педагогических кадров; усложнение процедуры отбора изучаемого материала и отсутствие концептуального единства специалистов относительно содержания образования; разъединение на практике традиционно единого процесса обучения и воспитания; развитие системы образования «методом проб и ошибок», отсутствие системного, научно-обоснованного подхода к проведению реформирования и внедрению социальных инноваций в образование; снижение качества подготовки специалистов, особенно по техническим (инженерным) специальностям.

Следует признать, что во всем мире в системе образования обнаруживаются две самые актуальные и сложно поддающиеся решению проблемы:

- первая, снижение общего уровня знаний учащихся;
- вторая, низкая мотивация учащихся к качественной учебе.

Одним из возможных объяснений данной ситуации является тенденция формирования современного типа личности, имеющего отличные от представителей прошлых поколений социальные установки, ценности и мотивы поведения, проявляющиеся и в отношении образования.

Довольно любопытные результаты исследования факторов мотивации деятельности предложены американским социологом Дианой Дипроуз [3, с. 33–40]. Условно выделяются три основных типа людей, отмеченных особенностями, характерными для рождения и воспитания в тот или иной исторический период. Три типа личности современного человека отличаются

разным отношением к жизни, но прежде всего к значимым факторам трудовой деятельности, куда можно отнести и отношение к учебе.

Первый тип личности — поколение 60-х (бумеров) — их родители много работали, чтобы обеспечить своим детям достойную жизнь, их примеру следовали и дети. «Бумеры» с готовностью могут жертвовать свободным временем и личной жизнью ради работы, выполнения данного им задания; привержены своей профессии, организации; сильно переживают возможный переход в другую организацию, тем более смену профессии.

Второй тип личности — поколение 80-х (поколение X) — данный тип личности в большей степени ценит свою индивидуальность, самостоятельность, возможность их проявить, интересное содержание деятельности; у них отсутствует понятие приверженности организации, смена работы их не пугает. В структуре мотивов труда зарплата, бытовые условия, взаимоотношения с другими сотрудниками и должность важны, но в меньшей степени, чем у поколения 60-х.

Третий тип личности — поколение 90-х (поколение Y) — вполне традиционное, амбициозное, целеустремленное, желающее достичь оптимального баланса между работой и личной жизнью, между требуемым и желаемым. Важнейшими факторами труда для них являются уважительное и справедливое отношение, гибкий рабочий график, веселое и приятное для общения место работы, и только потом зарплата.

Конечно, предложенная типология не является универсальной, вместе с тем она объясняет, почему современное поколение учащихся более остро, чем прежде, нуждается в создании дополнительных мотиваторов учебной деятельности, поддержании на занятиях атмосферы «интереса», признания индивидуальности и учета личных интересов.

В какой степени указанные выше тенденции развития современного образования применимы к анализу ситуации, сложившейся в системе военного образования? По мнению автора, все указанные тенденции имеют непосредственное отношение к совершенствованию профессиональной подготовки военных специалистов.

Приступая к реформированию системы военного образования, необходимо учитывать тенденции интеллектуализации профессиональной деятельности, актуализации значения «человекомерных» технологий образовательного процесса, запаздывание системы образования в сравнении с динамикой развития военного дела и потребностями общества и государства, дефицит военно-педагогических кадров, а также появление современного типа личности молодого человека, лишённого целенаправленного воспитательного воздействия в процессе обучения, индивидуалистичного и ориентированного на сочетание профессиональных и личных интересов, с приоритетом последних.

Влияние современных тенденций развития общества на функционирование военной организации выражается в необходимости применения более гибких методов работы с людьми. На сегодняшний день поведенческие

науки добились больших высот, однако в большей степени на теоретическом уровне. На уровне военной организации они пока не нашли широкого применения. Вместе с тем именно такой «человеко-ориентированный» подход, наряду с рефлексивным руководством военной организации, способен обеспечить «прорыв» в подготовке военных специалистов с учетом требований времени.

Кстати, естественные эксперименты, в какой-то мере, отражающие современные процессы, всегда происходили с началом военных действий. Все «виртуальные» довоенные ценности военной организации, нарушавшие человеческую природу поведения и отношений между людьми в реальной военной обстановке, дискредитировали себя, и им на смену приходили действительные «человекомерные» отношения.

Опыт великих полководцев свидетельствует о том, что они становились таковыми именно за счет креативности мышления. В мирное время они были не востребованными, но война актуализировала чрезвычайную необходимость их интеллектуальных способностей и неординарность мышления. Институт Гэллага, проводивший социологические исследования в период Второй мировой войны, представил данные, что наибольшей живучестью во время военных действий обладали военнослужащие с креативным мышлением.

Что касается переноса тенденций развития современного общества на функционирование военной организации, следует отметить, что кадровый дефицит, обнаружившийся с начала 90-х годов, «искривил» и затормозил развитие военной организации, способствовал возникновению в ней дисбаланса, усиливаемого факторами высокой динамики развития современного мира, в том числе и военного дела. Поэтому устранение данного дисбаланса в первую очередь должно предполагать воссоздание и развитие сильной военно-педагогической школы и военно-педагогических кадров, без чего дальнейшие преобразования становятся, мягко говоря, затруднительными.

Преобразования в системе подготовки военных специалистов должны предполагать четкое концептуальное определение уровней и содержания компетенций и компетентности офицерских кадров, которых мы готовим в бакалавриате, магистратуре и докторантуре.

Существует представление в рамках развития кредитной технологии о трех уровнях компетентности: операционный уровень — «человек-исполнитель» — ключевая компетентность; тактический уровень — «человек-деятель» — базовая компетентность; стратегический уровень — «человек-творец» [6, с. 12].

1-й уровень: компетентность первичных офицерских должностей, где доминирует самоопределение молодого офицера к специфике воинской деятельности и его способность не только воспроизводить профессиональные действия, но и строить отношения между людьми в военной организации. То есть на этом уровне доминирует способность адаптироваться к реалиям статуса и воинской жизнедеятельности.

2-й уровень: компетентность, выраженная в способности к идентификации своего военно-профессионального опыта, опыта воинской жизнедеятельности в целом как не абсолютного и относительного. А также в способности к самоорганизации выхода за пределы сложившегося ранее военно-профессионального опыта [2, с. 62].

3-й уровень: обусловлен необходимостью в возникновении компетентности не только генерировать инновации в непрерывно и качественно меняющемся мире, в том числе, и в военном деле, но и в возникновении способности управлять процессами внедрения и реализации нововведений в военном деле. Это моделируется на третьем уровне системы военного образования [2, с. 63].

Для того чтобы все указанные уровни компетенции отражали специфику военного образования, необходимо выделить те компетенции, которые должны быть универсальными и развиваться по принципу «матрешки». По версии российского военного ученого И. П. Логинова, это: стрессоустойчивость; способность к самообучению, способность принимать решения в нестандартных ситуациях, способность к эффективным коммуникациям, способность к лидерству [2, с. 64].

Анализ тенденций развития системы образования, а также изучение процессов, имеющих место в современной системе подготовки военных специалистов, дает возможность сформулировать следующие выводы.

1. На сегодняшний день появляется необходимость в углубленном понимании сущности военного образования, как динамического, постоянно развивающегося феномена. В условиях проводимых в Республике Казахстан преобразований в системе подготовки офицерских кадров должна быть сформулирована и реализована на практике модель именно такой системы военного образования, тем более что соответствующие научные разработки присутствуют в работах казахстанских ученых: Б. Б. Джакубақынова, С. М. Пузиковой, Т. Г. Мальгаждаровой и др.

2. В современных условиях «глобального избытка информации» задача военного образования заключается в формировании методологизированного мышления обучающегося, развитии интеллектуальных компетенций военных специалистов, выступающих в роли «скульптора, отсекающего всё лишнее» в информационном потоке.

3. В современном мире, как никогда ранее, актуализирована внутренне присущая человеку потребность «быть, а не казаться». Современный классик социологии Э. Гидденс отметил, что XXI век — век рефлексивной, самосозидающей личности. Если не учитывать эту важнейшую тенденцию развития социума, то невозможно создать адекватную современным реалиям систему военного образования. Следовательно, требуются и соответствующие системы подготовки руководителей и педагогов, готовых к реализации в своей практике человеко-ориентированных подходов.

Таким образом, любые кардинальные изменения в системе военного образования должны начинаться с создания фундаментальной научной кон-

цепции, разработки функциональной модели ее практической реализации с учетом тенденций и императивов развития современного общества и военного дела.

The author considers and substantiates the logic of the emergence of contemporary educational trends in the system of military personnel training as a reflection of accelerating processes in the development of military professional activity. A professional's training in current conditions has to be aimed at making him able to go beyond the mastered limits of that activity and conduct the process of creating foundations for new kinds of action in accord with the fundamental invariants of military art development.

**Keywords:** modernization concept, globalization concept, contemporary educational trends, military professional activity, military personnel training model, creative personality development, educational system inertia, innovation ideas in pedagogics of higher military school, problem/action training.

### Список литературы

1. Айдрус И. А. Мировой рынок высшего образования на современном этапе / И. А. Айдрус // *Alma-mater*. — 2010. — № 1. — С. 56.
2. Гуляев В. Н. Концепция проблемно-деятельностного обучения — методологическая основа повышения качества военно-профессионального образования в современных условиях / В. Н. Гуляев // *Материалы научно-практической конференции*. — М. : Военный университет МО РФ, 2008. — С. 63.
3. Дипроуз Д. Мотивация / Д. Дипроуз. — М. : Эксмо, 2007. — С. 33–40.
4. Литвак А. Т. Подготовка научных сотрудников-физиков на базовом факультете института РАН / А. Т. Литвак, М. Д. Токман, Д. С. Дорожкина // *Высшее образование в России*. — 2011. — № 1. — С. 3.
5. Опыт формирования креативной личности в зарубежных странах (аналитический обзор) // *Alma-mater*. — 2011. — № 2. — С. 65.
6. Образовательные стандарты третьего поколения / А. С. Поспелов [и др.] // *Alma-mater*. — 2010. — № 2. — С. 12.
7. Фролов А. В. Влияние мирового экономического кризиса 2008–2009 гг. на высшее образование и его глобализацию (аналитический обзор) / А. В. Фролов // *Alma-mater*. — 2011. — № 3. — С. 68.



---

---

# МОЕ МНЕНИЕ

*В. Б. Лебединцев*

## **Индивидуальные образовательные программы обучающихся: сущность и пути реализации**

Индивидуальная образовательная программа: сущность, временные перспективы, структура, процедуры формирования. Особенности коллективных учебных занятий как среды для формирования и реализации индивидуальных образовательных программ учащихся. Новые компоненты содержания общего образования, связанные с личностной и социальной сферами жизнедеятельности учащегося.

**Ключевые слова:** индивидуальная образовательная программа, индивидуальная образовательная траектория, коллективные учебные занятия, программные представления, содержание образования, рефлексия.

За последние полвека в исследованиях ключевой проблемы дидактики, индивидуализации обучения сделан большой рывок: от самостоятельной работы учащихся на основе учета их индивидуальных особенностей и до индивидуальных программ в учебно-воспитательном процессе.

Понятие индивидуальных образовательных программ еще не получило в педагогике четкого определения, оно часто отождествляется с индивидуальным маршрутом и индивидуальной траекторией. Вместе с тем эти понятия сопряженные, но не тождественные.

Так, например, О. Е. Лебедев индивидуальный образовательный маршрут связывает с некоторым уровнем усвоения учебного материала, на который могут выйти разные ученики при освоении одного и того же содержания, причем любой из этих уровней имеет практическое значение [8]. П. И. Третьяков и И. Б. Сенновский выделяют три таких уровня изучения предмета: общекультурный, прикладной, творческий [21, с. 54–55].

Представляется, что ключевым словом все же является «последовательность», оно точнее ухватывает понятие маршрута [18]. Образовательные маршруты — это допустимые последовательности освоения компонентов содержания образования на некотором уровне. Индивидуальный образовательный маршрут — это определенная последовательность освоения компонентов содержания образования, выбранная для конкретного ученика. Речь идет об объективной стороне, о потенциальной возможности безотносительно к личным смыслам и задачам обучающихся.

«Индивидуальная образовательная траектория, — определяет А. В. Хурторской, — это персональный путь реализации личностного потенциала каждого ученика в образовании» [22, с. 278]. При этом ее часто используют как

синоним термина «индивидуальная образовательная программа», видимо, потому что они связаны с созданием личных смыслов субъекта, его самоопределением в мире знаний, людей и ситуаций.

Полагаем, что для их разделения целесообразно использовать категорию времени. Понятие индивидуальной образовательной траектории отражает свершившийся факт, конкретный результат и личный смысл освоения содержания образования, а программа является представлением обучающегося о целях, тематике, ожидаемых результатах *предстоящей* образовательной деятельности, необходимых для ее достижения этапах, способах, формах, средствах.

Отметим, индивидуальная образовательная траектория не является уделом избранных. Учащиеся всегда отличаются пройденным путем и его результатами, неважно в какой системе образования они обучаются. У одних этот путь является более ими осмысленным, а у других — менее.

Весьма перспективны разработки Е. А. Александровой по обеспечению целостности учебной и внеучебной сфер жизнедеятельности старшеклассника посредством индивидуальной образовательной программы. Она отражает не только процесс учения, но еще больше — воспитания, то есть образования как формирования учащимся образа «Я». Элементами этой программы являются цели, ценности, содержание, формы поведения, общения и учения старшеклассников на определенном временном этапе, соответствующие его индивидуальному стилю учения и общения. Автор выделяет воспитательно-развивающие и учебно-развивающие индивидуальные программы [1].

Создание индивидуальных образовательных программ предполагает специальную совместную деятельность педагогов и учащихся и, желательно, родителей. Доля участия сторон может быть разной в зависимости от готовности обучающегося к данному виду деятельности и наличия у него соответствующих навыков [1, с. 15]. Это соотносится с представлениями ученых о коллективном характере образовательных процессов (Ю. В. Громыко, В. К. Дьяченко, М. А. Мкртчян, В. И. Слободчиков, П. Г. Щедровицкий), следовательно, формирование учащимся своей индивидуальной программы носит коллективный характер.

В связи с этим определим индивидуальную образовательную программу так. Это *представления обучающегося* о предстоящей образовательной деятельности (учении, обучении, самовоспитании), ее содержании, результатах, средствах, времени, месте и *ситуациях взаимодействия* с педагогами, обучающимися и другими субъектами.

Содержание взаимодействия педагогов и учеников на предмет разработки индивидуальных образовательных программ может осуществляться относительно таких сфер, как «общение» (разные ситуации общения), «образование вне стен образовательного учреждения», «внеурочные занятия в образовательном учреждении», «учебные занятия в образовательном учреж-

дении» [1]. Если ограничить образовательную программу школьника учением, целесообразно говорить о его индивидуальной учебной программе.

В опыте тех школ, в которых имеются индивидуальные программы учащихся, они пока в малой степени затрагивают обязательные учебные занятия, а реализуются главным образом за их пределами. Вместе с тем учебная составляющая образования не менее важна, чем внеучебная. Во-первых, учебная сфера жизнедеятельности школьника является педагогически более управляемой. Во-вторых, по времени она самая продолжительная. В-третьих, охватывает каждого школьника.

Вывод же о недостаточных возможностях учебного процесса для становления образа «Я», самовоспитания относится к урочной организации обучения. Она однообразна: класс постоянного состава, учащиеся одного возраста, минимальное использование коллективных форм учебной работы, созерцательно-потребительский характер деятельности учащихся, учебник – единственный информационный источник, учитель – единственный организатор деятельности ученика на уроке.

Если рассматривать урочную организацию обучения единственно допустимой и не искать другой, то приходится считать внеучебную сферу как главное место для формирования и реализации индивидуальных образовательных программ школьников.

Ресурсы урочных занятий для индивидуализации ограничены прежде всего традициями единообразия учебных маршрутов для всех учащихся класса. Поэтому при изучении какой-либо темы выбор может осуществляться лишь в части уровня глубины изучения материала; источников информации; видов домашних заданий; вариантов презентации результатов учения [1]. Однако индивидуальные программы могут строиться не только на вариативной части содержания образования и внеурочной работе учащегося, но и на инварианте, который опирается на государственные образовательные стандарты. Такая возможность связана с такой системой обучения, которая предполагает внутри себя многообразие маршрутов освоения всей образовательной области.

### **Коллективные учебные занятия как среда для формирования и реализации индивидуальных образовательных программ учащихся**

В классно-урочную систему обучения не вписываются не только индивидуальные образовательные, но и индивидуальные учебные программы. Создавая учебно-воспитательную среду, основанную на индивидуальных образовательных программах, мы исходим из положения, что *чем в большей мере решаются задачи индивидуализации обучения, тем больше учебный процесс принимает коллективный характер* [17]. Это означает, что благодаря разным формам кооперации и сотрудничества участников учебно-воспитательного процесса становится возможным учесть неоднородность учащихся по познавательным качествам и опыту, проектировать не одну программу для целого класса, а для каждого ученика свою.

Объективные условия для этого в массовой школе появляются на коллективных учебных занятиях. М. А. Мкртчян все многообразие учебных занятий разделил на три типа — индивидуальные, групповые и коллективные [9; 13; 18]. Он выдел их сущностные характеристики, введя несколько понятий: общий фронт, учебный маршрут, временные кооперации учащихся. Общий фронт — ситуация, когда все учащиеся осваивают в данный промежуток времени одно и то же учебное содержание, используя одни и те же способы и средства. Временные кооперации учащихся — это непостоянные по составу группы или отдельные пары для выполнения какой-либо конкретной учебной задачи.

Основным признаком *групповых учебных занятий* является общий фронт. Следствием этого — один учебный маршрут для всех учащихся. Групповым учебным занятиям присуще дидактическое отношение «учитель — группа учащихся». Учитель работает с классом (т. е. групповым субъектом) как одним учеником, при этом неважно, делится ли класс на подгруппы или нет.

*Коллективные учебные занятия* характеризуются тремя сущностными признаками: обучающиеся реализуют разные цели, изучают разные фрагменты курса, используя разные способы и средства, затрачивая разное время, то есть отсутствует общий фронт; разные ученики осваивают общее содержание курса по разным учебным маршрутам; создаются временные кооперации учащихся как места пересечения их учебных маршрутов.

На коллективном занятии, как правило, *одновременно* действуют несколько коопераций, отличающихся темами, формами, методами работы, численностью учащихся. Например, в одно и то же время одни ученики работают в парах (постоянных или сменных), другие — в малых группах, а третьи — индивидуально. Когда задание выполнено всеми членами временной кооперации, она прекращает свое существование, образуются новые объединения.

Существенно расширяется организационная структура учебных занятий, что является первостепенным условием для реализации индивидуальных программ. Специфика коллективных учебных занятий ярко прослеживается при их сопоставлении с уроками, являющимися разновидностью групповых учебных занятий. Если охарактеризовать урок на языке этапов, то получаем линейную последовательность дидактических задач в отношении всего класса. А на коллективном учебном занятии такой линейной последовательности задач в отношении всего коллектива нет, здесь редки ситуации одновременного начала и окончания выполнения учениками (или группами учеников) какой-либо работы. Коллективное учебное занятие представляет собой систему многочисленных этапов, одновременно существующих по отношению к отдельным учащимся или их группам. Между учащимися специально перераспределяются осваиваемое содержание и дидактические позиции (обучаемый, обучающий, проверяемый, проверяющий, тренирующий, организатор и т. п.).

Индивидуальные образовательные программы не заменяют программ учебных предметов. Но архитектура этих общих программ должна быть

особой. Содержание курса должно быть расположено разветвленно, а не в линейной последовательности, как в традиционной программе. Это позволяет учесть индивидуальные особенности учащихся и организовать их сотрудничество. Для нелинейного разворачивания материала в программах курса используются маршрутно-логические схемы, в которых наглядно и обозримо фиксируются структурно-логические связи между компонентами учебного содержания. Поскольку эти связи устанавливаются адекватно структуре изучаемой области знаний, то в маршрутно-логических схемах отражены допустимые последовательности освоения всего курса и отдельных его модулей [11].

Кроме разветвленной архитектуры общих программ, дидактическая система, основанная на коллективных учебных занятиях, характеризуется и другими качествами: специфическая функциональная дифференциация педагогов в учительской кооперации, учительско-ученическое самоуправление в учебном процессе, особый учебный график и расписание деятельности педагогов и учащихся, ее контроль и учет, нормативно-правовое обеспечение и др. [7; 10; 12; 14].

Объективные возможности коллективных занятий в части реализации индивидуальных программ учащихся зависят от того, на каком масштабе содержания образования разворачиваются разнообразные учебные маршруты. Занятия могут получить свое практическое воплощение на разных уровнях, расположим их в порядке уменьшения этих возможностей.

1. Обучение в разновозрастном коллективе. Учебная дисциплина охватывает содержание нескольких лет обучения и не сегментируется на годовичные блоки. Последовательности и методы ее освоения у разных школьников разные. К окончанию учебного года учащиеся осваивают материал, неодинаковый по объему и составу [7; 10; 12; 14].

2. Коллективные занятия организуются в классах и, что важно, по всем предметам. Деление программы учебного предмета на годовичные блоки сохраняется. Годовой объем учебного материала по предмету разные ученики одного класса проходят по отличающимся последовательностям [6; 20].

3. Выделяются только отдельные предметы в каком-либо классе, на которых проводятся коллективные учебные занятия. Все учащиеся класса работают в рамках одного крупного раздела, но изучают его по своим маршрутам. По истечении положенного времени все ученики класса должны изучать новый раздел. Очевидно, добиться того, чтобы все из них усвоили раздел полностью и были готовы вместе с другими перейти к следующему, часто не удается. Поэтому часть учащихся вынуждена переходить к новому материалу, так и не освоив предыдущий.

4. На протяжении непродолжительного периода ученики класса изучают по разным последовательностям ряд небольших по объему тем, после чего все вместе переходят к следующему фрагменту программы [2]. Обычно коллективные занятия чередуются с групповыми (уроками).

## Процедуры формирования индивидуальных образовательных программ обучающихся

Модель организации коллективных занятий на основе индивидуальных программ была нами разработана, смоделирована и исследована на курсовых мероприятиях в системе повышения квалификации работников образования [19]. Создаваемые процедуры и средства формирования индивидуальных программ пытаемся внедрить в некоторых школах [7; 11; 12; 19]. Работа по их адаптации к условиям школ еще далека от завершения, но уже сейчас можно сделать важные выводы.

Принципиальные особенности нашего подхода следующие. Во-первых, индивидуальная образовательная программа складывается не только из вариативного и личностного компонентов курса, она формируется главным образом на содержании инварианта. Во-вторых, индивидуальная программа составляется, корректируется, конкретизируется обучающимися за счет комплекса процедур совместной деятельности участников учебно-воспитательного процесса — участников со-бытийной ситуации, в которой программа реализуется. И здесь недостаточно собственного выбора или помощи тьютора. Такая позиция следует из представления, что образовательные процессы носят коллективный характер.

В-третьих, индивидуальную образовательную программу можно сравнить со слоеным пирогом, каждый слой которого отражает разные перспективы: от долгосрочной (стратегической) до краткосрочной (оперативной). Срок, который охватывает индивидуальная образовательная программа, может быть от одного дня до нескольких лет обучения, это во многом зависит от возрастных особенностей обучающихся. В соответствии с принципами программной организации деятельности (чем больший период охватывает программа, тем меньше степень ее конкретизации [16]) достаточно в принципиальных чертах отразить содержание, способы и результаты деятельности обучающегося.

Предлагаются следующие процедуры формирования индивидуальных образовательных программ: представление учащимся фрагментов программ учебных предметов, которые включают информацию о возможных этапах, формах и методиках освоения тем, источниках литературы, внешнем продукте, видах контроля, ориентировочном времени; анализ в рефлексивных группах причин конкретных успехов и неудач школьников, поставка образовательных задач, обозначение перспектив их решения; составление обучающимся основ индивидуальной образовательной программы в группах, парах и самостоятельно; проблематизация учителем основ индивидуальной образовательной программы учащегося, ее коррекция и конкретизация, включая постановку новых индивидуальных задач при освоении тех или иных вопросов; регистрация индивидуальной программы.

При этом рекомендуется обсуждать такие вопросы, как заказ, предъявляемый ученику, его интересы, текущие проблемы его учебной деятельности,

пути их разрешения, возможности ученика для оказания помощи другим учащимся в освоении их программ, ситуации и нормы взаимодействия в коллективе, необходимые для реализации программы и т. п. Результаты такой деятельности оформляются письменно.

Таблица 1

### Индивидуальная образовательная программа ... (Ф. И.)

Цель:

№	Темы деятельности	Задачи предметные и надпредметные	Способ деятельности	Требуемое время или сроки	Планируемый результат	Кто оценивает результат

Требуется периодически анализировать ход выполнения индивидуальных программ и осуществлять необходимые корректировки программных представлений учащегося, способов его деятельности. Во-первых, это обсуждается в рефлексивных группах и на специальных встречах с учителем-предметником. Во-вторых, особую роль играет специалист по организации рефлексии и выявлению образовательных дефицитов. Не следует отождествлять его со школьным психологом. Им может быть любой педагог, подготовленный необходимым образом. Специалист такого рода помогает обучающемуся связать успехи и затруднения в деятельности со своими актуальными качествами, на основе этого оформить образовательные потребности, не выявленные в рефлексивной группе, перевести их в образовательные задачи и план конкретных действий, направить действия ученика.

Конечно, это идеальный комплекс процедур. В реальных же условиях придется что-то модифицировать. Отсутствие какой-либо процедуры должно быть компенсировано усилением других. Однако ни одна из них не является универсальной, важно системное использование всех.

Остановимся на процедуре формирования оперативных представлений обучающихся по реализации индивидуальных программ — планов деятельности на предстоящий учебный день. В нем важное место занимает отражение со-бытийных ситуаций в учебном коллективе, поскольку возможность реализовать индивидуальные программы появляется лишь благодаря множеству временных коопераций обучающихся.

Эта процедура состоит из двух этапов. На первом — учительская кооперация, ориентируясь на индивидуальные программы (необходимая информация отмечена в учетной таблице) и предложения рефлексивных групп, создает предварительное расписание учебных занятий на предстоящий день. На такое планирование учительская кооперация затрачивает не более получаса, поскольку это расписание полностью не конкретизирует день. В нем отражаются только отдельные фрагменты деятельности учащихся: кого из них и по каким темам обучат учителя индивидуально или в составе группы,

какие временные кооперации целесообразны, какие заказы получают отдельные группы и пары.

То, что не определено педагогами, оставляется на второй этап — на свободное согласование со всеми обучающимися. Для второго этапа выделяется специальное время в начале рабочего дня либо после занятий. Общаясь в парах сменного состава, ученики согласовывают друг с другом и учителями свою занятость, договариваются о совместной работе в парах и малых группах, о ее смысле, содержании и конкретном времени.

Таблица 2

**План работы ... (Ф. И.) на \_\_\_\_\_ 201\_ г.**

Время	С кем работает	Как	Тема

Один экземпляр индивидуального плана на день ученик оставляет себе (табл. 2), а второй, несколько иначе оформленный, передает учительской кооперации (табл. 3). В итоге получается общий план учебного коллектива. Эти планы в ходе учебных занятий могут претерпеть оперативную коррекцию по согласованию с педагогом — организатором учебного процесса.

Таблица 3

**План учебной деятельности на день**

Иванова Маша	9 : 30	9 : 45	10 : 00	10 : 15	10 : 30	10 : 45
--------------	--------	--------	---------	---------	---------	---------

Таким образом, посредством формирования индивидуальной образовательной программы обучающийся участвует в управлении учебно-воспитательным процессом. Разные процедуры позволяют формировать общие представления о содержании и организации занятий, вырабатывать нормы и правила поведения, согласовывать друг с другом действия, осуществлять управленческие воздействия в отношении себя и других.

Очевидно, требуется поэтапное вовлечение учащихся в процесс совместного планирования своего учения и самовоспитания. Чем больше ученик имеет рефлексивных, проектировочных умений, тем меньше необходимо участие в этом специалиста. Индивидуальные образовательные программы должны предусматривать приобретение и такого рода умений, связанных с личностной и социальной сферами жизнедеятельности.

**Новые компоненты содержания общего образования**

Важно формировать не только умения находить личный смысл изучения учебных дисциплин, ставить собственные цели в изучении конкретных тем и рефлексивно осознать полученные результаты, но и превращать любую жизненную ситуацию в образовательную. «Среда становится образовательной тогда, когда появляется субъект, который превращает ситуацию в образовательную для себя. Поэтому одна и та же среда может быть образовательной для одного и абсолютно нейтральной в этом смысле для другого» [5, с. 55].



На коллективных занятиях удастся воплотить известную идею: «Кто учит, тот и учится», выполнение преподавательских функций для каждого обучающегося становится нормой деятельности. В. К. Дьяченко обосновал важнейший принцип обучения — принцип педагогизации деятельности каждого участника учебных занятий. В связи с этим формирование педагогического мастерства каждого учащегося является важнейшей задачей [3].

Обучение — это особая разновидность общения между теми, кто имеет знания и опыт, и теми, кто их приобретает [3]. Успешность обучения зависит от качества коммуникации участников занятий, от умения ребенка работать с разными типами текстов, прежде всего с ними ученику приходится сталкиваться в процессе обучения. Поэтому еще один компонент содержания образования — умения точно и компактно выражать свои мысли в устной и письменной форме, вникнуть в суть услышанного, самостоятельно изучать литературу [4].

Коллективные учебные занятия позволяют сделать освоение школьниками управленческих умений особой целью образования. Деятельность, ради которой создается специальная система учительско-ученического самоуправления, здесь не придумывается: чтобы управлять многоплановой со-бытийной ситуацией на занятиях и во внеучебной деятельности, нужно каждого школьника привлекать к учету, организации, анализу и проектированию собственной деятельности и деятельности других участников [14].

Уважение и учет ребенком интересов других учащихся является условием и нормой успешной реализации программы каждого. Формирование норм социальной жизни — обязательный компонент содержания образования.

Не секрет, что важнейшие социальные умения действовать в разнообразии изменяющихся ситуаций, проявлять в них инициативу и самостоятельность, ответственно выбирать стратегию поведения формируются у учащегося не благодаря целенаправленной работе школы, а, как правило, естественным образом — за счет удачно сложившегося набора определенных ситуаций в школе, дома и социальном окружении. Однако условия для становления социальной компетентности могут быть созданы в рамках коллективных учебных занятий, а не только во внеурочной работе.

Таким образом, коллективные учебные занятия позволяют поставить вопрос о педагогически управляемом формировании образа «Я», построении личного содержания образования, удовлетворении образовательных потребностей школьника, выращивании индивидуальных способов деятельности.

The author considers such aspects of an individual educational program as its essence, time bounds, structure and formation procedures. He dwells on the peculiarities of group studies as a milieu for shaping and implementing learners' individual educational programs. New components are examined in the content of secondary education dealing with learners' personal and social activities.

**Keywords:** individual educational program, individual educational route, group studies, program concepts, secondary education content, reflection.

## Список литературы

1. *Александрова Е. А.* Педагогическое сопровождение старшеклассников в процессе работы и реализации индивидуальных образовательных траекторий : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Е. А. Александрова. — Тюмень, 2006. — 42 с.
2. *Воскобойникова Н. П.* Азбука КСО / Н. П. Воскобойникова // Химия в школе. — 1993. — № 1–5.
3. *Дьяченко В. К.* Новая дидактика / В. К. Дьяченко. — М. : Народное образование, 2001. — 496 с.
4. *Запятая О. В.* Формирование и мониторинг общих умений коммуникации учащихся : метод. пособие / О. В. Запятая. — Красноярск, 2007. — 136 с.
5. *Ильина Н. Ф.* Развитие инновационного потенциала образовательного учреждения / Н. Ф. Ильина // Вестник Томского государственного педагогического университета. — 2009. — № 5. — С. 53–55.
6. *Карпович Д. И.* Практика становления классно-предметной системы обучения / Д. И. Карпович, Л. В. Бондаренко. — Красноярск, 2005. — 152 с.
7. *Климанова Г. И.* Становление системы разновозрастного обучения в малочисленной сельской школе / Г. И. Климанова, В. В. Чеберяк // Методист. — 2009. — № 8. — С. 46–51.
8. *Лебедев О. Е.* Компетентный подход в образовании / О. Е. Лебедев // Школьные технологии. — 2004. — № 5. — С. 3–12.
9. *Лебединцев В. Б.* Коллективные учебные занятия как тип учебного процесса / В. Б. Лебединцев // Школьные технологии. — 2007. — № 2. — С. 56–67.
10. *Лебединцев В. Б.* Методика проектирования учебных занятий в разновозрастном коллективе / В. Б. Лебединцев // Школьные технологии. — 2008. — № 2. — С. 99–108.
11. *Лебединцев В. Б.* Модификация программ учебных предметов для организации коллективных занятий : монография / В. Б. Лебединцев. — Красноярск, 2007. — 187 с.
12. *Лебединцев В. Б.* Преобразование малочисленных школ на основе индивидуальных программ учащихся / В. Б. Лебединцев // Сельская школа: инфраструктура, образовательный процесс, место в социуме: сборник статей. — Красноярск, 2008. — С. 78–91.
13. *Литвинская И. Г.* Коллективные учебные занятия: принципы, фазы, технология / И. Г. Литвинская // Экспресс-опыт: приложение к журналу «Директор школы». — 2000. — № 1. — С. 21–26.
14. *Мкртчян М.* Разновозрастный учебный коллектив: учительско-ученическое самоуправление / М. Мкртчян, В. Лебединцев // Народное образование. — 2009. — № 2. — С. 218–227.
15. *Мкртчян М. А.* Методологические вопросы педагогических исследований и практических построений / М. А. Мкртчян // Методологические и теоретические подходы к решению проблем практики образования : сборник статей. — Красноярск, 2004. — С. 99–110.
16. *Мкртчян М. А.* Методологические представления о программной организации деятельности / М. А. Мкртчян // Коллективный способ обучения: научно-методический журнал. — 2007. — № 9. — С. 48–56.
17. *Мкртчян М. А.* Прожектные идеи и утопии на третье тысячелетие / М. А. Мкртчян // Коллективный способ обучения : научно-методический журнал. — 1996. — № 3. — С. 6–7.
18. *Мкртчян М. А.* XX век — три этапа становления идей КСО / М. А. Мкртчян // Коллективный способ обучения: научно-методический журнал. — 1995. — № 1. — С. 9.
19. Организация обучения на основе индивидуальных образовательных программ : сборник статей / сост. Г. В. Клепец. — Красноярск, 2007. — 66 с.
20. *Попова А. И.* Развитие самостоятельности младших школьников в условиях коллективных занятий / А. И. Попова, И. Г. Литвинская // Начальная школа. — 1990. — № 11. — С. 24–29.
21. *Третьяков П. И.* Технология модульного обучения в школе / П. И. Третьяков, И. Б. Сенновский. — Изд. 2-е, доп. — М. : Новая школа, 2001. — 352 с.
22. *Хуторской А. В.* Современная дидактика / А. В. Хуторской. — СПб. : Питер, 2001. — 544 с.

## **Информационное общество: тенденции развития образования**

Статья посвящена анализу тенденций развития образования в информационном обществе. Рассмотрены технико-технологические, социокультурные составляющие информатизации, развития инфосферы, затронувшие все стороны современного общества, в том числе и образование. Рассмотрены проблемы организации обучения, совершенствования и гуманизации системы образования, стоящие перед Россией в настоящее время.

**Ключевые слова:** информационное общество, тенденции развития образования, инфосфера, информатизация, гуманитарная составляющая образования, сотрудничество в сфере образования, культура.

Глобальной проблемой современности по праву является развитие информационной цивилизации. Американские футурологи Дж. Несбитт и П. Эбурдин посвятили анализу информационного общества книгу, актуальную для мирового сообщества и сегодня: «Мегатенденции: год 2000» [7]. Одна из тенденций, отмеченных авторами, касалась образования — это движение от узких специалистов к «фундаменталистам», способным адаптироваться к новой информационной технике, легко ориентирующимся в лавинообразно разрастающемся потоке информации. Особое внимание уделялось проблеме «высокая технология — высокое соприкосновение». Отмечалось, что параллельно технологической экспансии должно происходить развитие человеческих ценностей, которое призвано компенсировать безличную сущность инновационных технологий. Проанализируем современные тенденции изменения образования, появившиеся в условиях информационного общества. Рассмотрим образование не только как основу приобщения и освоения социокультурных ценностей предыдущих эпох, но и освоения реалий информационного общества, возрастания потребности в партнерских отношениях в ходе образовательного процесса.

Специалисты придерживаются оптимистичной оценки развития информационной цивилизации. Информация, совокупность современных знаний, из сопутствующего фактора прогресса превратилась в разряд факторов, определяющих его рост. Движение по пути интенсивной информатизации — существенная закономерность современной цивилизации. Информатизация сопровождается «информационным взрывом». Термин не очень удачный, ибо взрыв прекращается, а рост информации не имеет конца, увеличивается и ускоряется. «Информационный взрыв» — первая составляющая информатизации. Вторая и третья — связаны с развитием средств информатики и вычислительной техники, новыми информационными технологиями, созданием инфосферы, системы Интернет.

Информатизация — парадоксальный процесс. Дж. Несбитт обратил внимание на один из существенных парадоксов развития: нас захлестывает информация, но мы испытываем голод в знаниях. Ускоряется и процесс старения знаний, их «моральный износ». Отметим, что темпы старения неодинаковы в различных отраслях знания: от 1,5–2 лет в наиболее быстро развивающихся

научных областях до 15 лет в некоторых научно-прикладных и инженерно-технических отраслях знания. В вышедшей недавно книге «Богатый папа, бедный папа» Р. Кийосаки и Ш. Лектер [5] подсчитали, что в процессе обучения следует учитывать факт, что уже в течение восемнадцати месяцев происходит смена научной информации (примерно три раза за период обучения в вузе). Компьютеры и средства телекоммуникации, предназначенные укрощать информационную лавину, в конечном счете усиливают ее. Избыточная информация затрудняет принятие решений, растет физическое и психическое напряжение, в то же время наблюдается феномен «интеллектуальной гиподинамии». Компьютеризация сделала явной традиционно низкую грамотность населения, породила новую форму — «функциональную» неграмотность.

В информационном обществе информация обладает свойством капитала, делает обладание информацией весьма привлекательным для многих людей. Мысль, что производство и распределение информации — это род экономической деятельности, выдвинута и разработана американским ученым Ф. Мах-лоупом. Знания — важнейший товар, они дают высокий экономический эффект. По его расчетам, в 1987 году в Америке 1 кг стали стоил 7 центов, 1 кг автомашины — 7 долл., 1 кг самолета — 700 долл., а 1 кг интегральных схем — примерно 7 тыс. долл. Пришло понимание, что знания имеют высшую коммерческую ценность. Доступ к информационным ресурсам стал важным социальным запросом, потребовал обеспечения нового уровня образования.

Около 30 лет назад в США стартовала первая национальная компьютерная сеть, создание которой курировал Альберт Гор-младший. Гор инициировал создание национальной сети исследований и образования. Сеть связала суперкомпьютерные центры Америки и сделала информацию доступной ученым, преподавателям, студентам колледжей и университетов. Американская информационная сеть стала составной частью глобальной сети — Интернета, выйдя за пределы США. Проект постепенно захватил Европу, включились другие континенты. По распоряжению Европейского Совета Комиссия Европейских сообществ подготовила в середине 90-х годов документ «Рост, конкурентоспособность и занятость — вызов и пути в XXI столетие», на основе которого был написан развернутый доклад об информационном обществе, снабженный конкретными рекомендациями ведущих специалистов. Было создано Бюро по проектам информационного общества. Бюро обязывалось обеспечивать дружественный «интерфейс» между всеми, кто хотел участвовать в какой-либо инициативе по информационному сообществу. В проект вовлекались страны, следующие инновационной и технологической модели развития. Обнаружилось, что «сырьевые» страны, к которым и сейчас относится Россия, движутся к информационному обществу ускоренными темпами, их потребность в информатизации гораздо более острая, чем в благополучных странах Большой семерки. В 1995 году было определено 11 пилотных проектов (проектных зон) информационного общества, над которыми мировое сообщество трудится и сегодня. Среди них: глобальная опись (собрание информации);

транскультурное обучение и инструктирование; электронная универсальная библиотека; мультимедийный доступ к всемирному культурному наследию; глобальное управление чрезвычайными ситуациями; глобальные прикладные задачи здравоохранения и т. п. Россия, получившая приглашение участвовать в проектах, должна была быстро ликвидировать отставание в темпах информатизации. Стало понятным, что самыми конкурентоспособными странами будут те, которые вкладывают средства в информатизацию и образование.

Современный человек должен иметь компьютерную грамотность. Растут дети нового компьютерного поколения, которых Е. Масуда, по аналогии с компьютерами, назвал пятым поколением. Они, согласно наблюдениям, в состоянии «прочитать» в день до 8 книг по 300 страниц каждая, что становится возможным благодаря тому, что компьютер по соответствующим программам выбирает, уплотняет информацию, выводит ее в удобной для восприятия графической или звуковой форме. Современные дети, молодежь делают гигантский рывок и существенно отрываются в интеллектуально-образовательной сфере как от своих сверстников, проживающих в отстающих в области информатизации странах, так и от старшего поколения в своей стране. Эксперты отмечают, что экономические успехи Японии неразрывно связаны с эффективностью ее образовательной системы. В корне изменились содержание, формы и методы образования. Оно нацелено не на зубрежку, а на всестороннее развитие индивидуальностей, способных к творческому мышлению, эффективному решению бесчисленных головоломок, преподносимых жизнью, адаптации к быстро меняющимся условиям труда и быта. Обучение становится непрерывным, соединяет логическое и образное мышление. Распространение средств мультимедиа, дистанционного образования многократно повышает эффективность усвоения знаний, активизирует обучающегося. В странах, вошедших в информационное общество, сложились системы образования, учитывающие и особенности процессов урбанизации. Появились «электронные коттеджи», строятся электронные города. Домашний терминал позволяет просматривать прессу, обеспечивает доступ к необходимым книгам, архивам. Библиотека из 20–30 оптических дисков включает до 100 тысяч книг. Открываются огромные возможности интерактивного обучения на дому. Информатизация меняет качество жизни, систему образования, формирует информационное сознание. Информатизация — социокультурный процесс, характеризующийся изменением требований к человеку, его мышлению, культуре. Поменяв «среду обитания», создав инфосферу, человечество формирует и принципиально новую, так называемую информационную модель мира. Происходит некоторый цивилизационный сдвиг, который связан с адаптацией к виртуальной реальности. Индивид «оказался творцом, продуктом и элементом этой искусственной среды — места обитания человека. Характеристика события как виртуального означает, что в его состав включено восприятие и оценка. Такие события перестают быть фактами, они становятся элементами виртуальной реальности» [10, с. 281]. Проблема виртуальной реальности актуальна в связи с переходом

к компьютерам пятого поколения, когда любой человек сможет общаться в любом формате, не имея специальной подготовки, пользуясь речевыми командами, тактильными датчиками, виртуальными клавиатурами.

В процессе компьютеризации все более густая компьютерная сеть опутывает не только планету, но и человеческие головы. Поскольку рассматриваемый процесс затрагивает миллиарды людей, возникает множество проблем психологического плана и в сфере образования. К ним относятся проблемы адаптации к техническим средствам, регулирования взаимодействия человек — компьютер, работа в условиях компьютеризации, использования компьютеров в педагогике, преодоления барьеров, возникающих при переходе к любым нововведениям (программы, новые языки и т. п.). Заметными становятся изменения мыслительной деятельности: ментальности, рациональности, социальной памяти. Получает развитие визуальное мышление как особый вид синтетического мышления, оно имеет явно выраженный наглядный (конструирующий искусственные объекты) характер, что важно подчеркнуть, зная специфику работы с дисплеем. Предстоит понять тенденции изменения взаимосвязи и взаимодействия визуального, аудиального, тактильного элементов познавательных образов и создать общую концепцию системного обучения. Очевидно, что в учебных заведениях в целях формирования визуальной культуры следует вводить факультативы по изобразительному искусству и геометрическому проектированию.

Внедрение антропокомпьютерных систем повлияло на взаимосвязь рационального, эмоционального, интуитивного компонентов в познании, изменились исторически выработанные и глубоко внедренные в сознание детерминанты познавательной и научной деятельности. Новый тип познания формирует иную, чем прежде, картину мира. Актуальными являются исследования когнитивных аспектов компьютеризации, резко повышающей уровень умственной деятельности. На сознание людей оказывает влияние изменение коммуникации. Используется не только электронная почта, но и бесплатное проприетарное программное обеспечение «Skype» для голосовой и видеосвязи между компьютерами, а также системы общения больших групп людей — «компьютерные конференции». Интернет охватывает множество абонентов в различных странах мира. В настоящее время ежемесячно размер сети увеличивается на 7–10 %.

Распространение информационных технологий обнаружило запрос на развитие человеческих ценностей, призванных компенсировать безличную сущность технологии; усиливается роль не только вербальных, но и невербальных компонентов общения — экстралингвистики, такесики, проксемики, кинесики и проч. В информационном мире человеку необходимо культивировать человеческое, стремиться к взаимопониманию, узнаванию, формировать новую картину цивилизации. Радикально меняется культура общества. Человечество, пройдя этапы дописьменной и книжной культуры, окунулось в «экранный» культуру. Мы свидетели изменения культурного кода цивилизации. В появившемся компьютере ученые видят итог эволюции книги и того культурного кода, который держался на линейном способе письма. Одно из

важнейших достижений — наличие «экранной страницы». Экранный культурный код использует «живой» способ функционирования, благодаря возможностям «компьютерной страницы». Возможен диалогово-полилоговый режим чтения. «Мягкий» текст компьютера формирует мягкие, взаимодополняющие связи между параметрами кода. Знаковость кода (слово, модель, символ) на экране реализуются по-новому, давая простор творческой деятельности в поисках знака-изображения, знака-«самоизображения», в котором чувственное, рациональное, понятийное и наглядное синтезированы.

Одним из современных парадоксов является то, что информационная эволюция «оглуляет» человека: снижается способность концентрировать внимание, индивид перестает запоминать содержание текста. Внимание читающего человека стало поверхностным, «порхающим». В профессиях, связанных с высоким интеллектом, востребована способность к сканирующему чтению, умению выхватывать нужную деталь или идею в многозадачном тексте, не заботясь о логике изложения. У постоянных интернет-пользователей появляется «синдром приобретенного дефицита внимания», сокращается время, в которое пользователь не испытывает стресса от отсутствия визуальных и других раздражителей, получаемых от компьютеров (планшетников, айфонов и т. д.), сети [1, с. 2].

Наша страна по уровню развития телекоммуникационных систем в конце 90-х годов занимала 42-е место в мире. В 70-е годы мы практически пропустили первую информационную революцию, не освоив промышленного производства цифровых АТС и оптико-волоконного кабеля, отставали от западных стран на 15–20 лет. В рейтинге стран по количеству компьютеров на душу населения Россия находилась в 1995 году на 37-м месте и на 22-м месте в 2010 году. Темпы роста составляют 15–20 % ежегодно. К 2012 году количество пользователей Интернета в России возросло до 70 млн человек (активные пользователи — люди в возрасте 18–24 лет). Количество ПК составило 74 млн, из них 78 % подключено к Интернету. В XXI веке Россия сокращает технологическую отсталость. Увеличивается «общение» с машиной. Очевидна дегуманизирующая тенденция, проявляющаяся в «компьютерной» коммуникации: усиливается зависимость от компьютера, Интернета, появляется страсть к низкопробному творчеству в рамках «сетературы». Хакеры, геймеры, компьютерные фанаты, «виртуальщики» всех мастей выпадают из полноценной созидательной жизни. Образы новых партнеров общения: компьютера, монитора, виртуального друга — особый, возникший в последнее время, социально-психологический феномен. Тенденция демассификации субъекта и объекта культурного воздействия, в рамках увеличивающегося «общения» с персональным компьютером, диктует определенные требования к образованию. Обучающие программы должны быть вариabельными, разнообразными, ориентировать на творчество. В школах и вузах необходимо внедрять спецкурсы по истории и теории культуры, этике, эстетике, психологии, общению, партнерству. Отсутствие внимания к образованию оборачивается культурным отчуждением и культурной дезориентацией, чревато непредсказуемыми и опасными последствиями для

общества. Особенно возрастает роль гуманитарного образования, которое является фактором преемственности поколений, интеграции людей в мировой и отечественной культуре [4, с. 76–82]. Наряду с технико-технологическим оснащением следует развивать имеющиеся культурно-исторические, гуманистические традиции образования. Россия не исключение в этом процессе.

Информатизация российского образования идет высокими темпами. С 2012 по 2016 год планируется увеличить количество компьютеров в школе с 13 в настоящее время до 20 на 100 учащихся. Как показывает практика, использование быстро меняющихся информационных технологий, программного обеспечения и Интернета в образовательных учреждениях все же весьма ограничено. Дистанционное обучение школьников находится в начальном состоянии, требуется создание качественных электронных учебных материалов, перестройка содержания и организационных форм учебной деятельности, переподготовка кадров, модернизация и развитие существующей сетевой инфраструктуры, увеличение пропускной способности используемых каналов, целевое использование технических устройств. В связи с усложнением образовательного процесса возникает потребность в тьюторах. Тьюторы — помощники, посредники между обучающимся, обучающим, родителями. При этом в России есть регионы, где в школах нет компьютерного обеспечения (треть школьников проживает в сельской местности), что создает неравные условия для получения качественного образования. Прогресс социума определяется и уровнем информационной подготовленности преподавателей. В стране высок процент преподавателей, имеющих начальный (ознакомительный) уровень подготовки в области информатики. Инновационная модель развития образования предусматривает программу модернизации подготовки преподавательских кадров, обладающих всесторонним развитием и высоким качеством профессиональной подготовки [12, с. 27].

Цивилизационные изменения обуславливают безотлагательность решения проблем опережающего развития образования в России на основе информационных технологий, создания в стране новой образовательной информационной среды. По данным ЮНЕСКО ведущие мировые державы тратят от 7 до 8 % бюджета на образование, Россия тратит менее 4 %. В проекте бюджета, обсуждавшегося Госдумой, на 2013 год заложено 627,1 млрд рублей, а к 2020 году, согласно утвержденной программе правительства РФ, будет тратиться 631 млрд рублей, что никак не соответствует требованиям времени. Необходимым условием подъема экономики и возрождения России является качественный скачок образования на базе новейших информационных технологий. Современные технологии обучения не могут базироваться на устаревшем оборудовании, отстающем от мировых стандартов финансирования. Понятно, что образование в стране является заложником государственного финансирования. С другой стороны, бурная коммерциализация жизни привела к появлению феномена «образовательного бизнеса», что обнаружило тенденцию к снижению качества знаний обучающихся и профессиональных



компетенций преподавателей. Внедрение рыночных ценностей в образование ведет также к его дегуманизации. «Болонезированные» формы и методы обучения, централизация тестирования, отчетности ограничивает время человеческого общения, негативно сказывается на образовательном процессе. Растет вирус невежества, принцип «пойми и размышляй» заменяется навыком выключения кнопок во время тестирования [9, с. 125]. Преподаватель по роду своей деятельности должен обладать антропологическим мышлением. Его успех зависит от умения наладить образовательный процесс как партнерство с обучаемым, обеспечивающее понимание поставленной цели и средств ее достижения. Партнерство в образовании — особый тип социального взаимодействия обучающегося и обучающего, основанный на единстве культурных, мировоззренческих, понятийных матриц, позволяющий участникам взаимодействия реализовать модель будущего, одобренную в ходе коммуникации. Практика показывает, что непосредственное общение с преподавателем, парные и групповые занятия, мозговой штурм настраивают на добросовестную подготовку обучающегося, способствуют не только осмыслению познавательных задач, но и выработке модели будущего, общезначимой картины мира.

Категория «образование» обладает антропологическим смыслом [2, с. 26]. Дает позитивные результаты сочетание «системистского» и «антропоцентристского» типов образования. Второй тип ориентирован на большую гармонизацию отношений человека в мире на основе поддержания и развития его психологической целостности [11, с. 82]. Просветительская, развивающая, культурологическая и другие функции образования направлены именно на человека, познающего мир и себя, свои возможности и перспективы. К сожалению, приходится констатировать, что образование в последнее время теряет гуманитарную составляющую, утрачивая влияние на формирование личности, деформируется, минимизируется его воспитательная функция, все более расходятся понятия сущего и должного, как реальность воплотившегося и желаемого социального и культурного будущего страны.

Специалисты отмечают, что образовательная среда сегодня «является здоровьезатратной, а следовательно, и небезопасной. В ней кроются психологические, моральные, физические угрозы участникам образовательного процесса». В функционировании системы образования «появляются экономические, социальные и другие угрозы — уже национальной безопасности» [3, с. 21]. Учащиеся фактически не осознают себя участниками созидания в собственной стране (обучение за границей, утечка «мозгов»), образование утрачивает социальную значимость, растет ориентация на карьерный рост, личностные потребности, материальное благополучие. Недопустимо снизился статус учителя и преподавателя вуза. Малообеспеченные, вынужденные работать на нескольких ставках или в нескольких местах эти люди, без перспективы в своей стране, вряд ли могут восприниматься в качестве общественной элиты.

Формирование информационного общества, появление новой инфраструктуры обнаружило многолинейность развития социальных процессов, многопо-

лярность мира, рост напряженности, тенденции к деструкции общества. Инфосфера — свершившийся факт современной жизни, следовательно, необходимо отчетливо понимать, что информатизация должна сопровождаться развитием духовной культуры и гуманитарного образования. Общество должно воспитывать культурных, образованных людей, умеющих творчески мыслить и действовать. Решающим фактором становится образование, которое дает метаквалификацию, позволяющую человеку находить и интериоризовать информацию, находящуюся далеко за пределами его личного опыта. Всестороннее и качественное образование несовместимо с массовым навязыванием ЕГЭ в школах и бакалавриата в вузах. Партнерство, «высокое соприкосновение» в образовании приобретает особое значение в современном обществе, ибо от него зависит культура, мировоззрение, общность социальных и ценностных матриц восприятия и понимания насущных задач общественного развития.

The paper analyzes the trends in the development of education in the information society. Examined are technical, technological and socio-cultural components of informatization and the development of the information sphere which affect all aspects of modern society, including education. Also considered are the organizational problems of training, improvement and humanization of the education system facing Russia today.

**Keywords:** information society, education trends, information sphere, informatization, humanitarian component of education, cooperation in education, culture.

### Список литературы

1. *Вешняковская Е.* Информационная эпоха: в кого мы превращаемся? / Е. Вешняковская // Наука и жизнь. — М., 2012. — № 1. — С. 2–9.
2. *Звенигородская Г. П.* Гуманитарность в опасности / Г. П. Звенигородская // Известия академии педагогических и социальных наук. — М., 2011. — Вып. XV. — Ч. 2. — С. 26–32.
3. *Зубок Н. И.* Современная сфера образования как опасная среда / Н. И. Зубок // Известия академии педагогических и социальных наук. — М., 2011. — Вып. XV. — Ч. 2. — С. 20–26.
4. *Кальной И. И.* Гуманитарное образование как фактор преемственности поколений / И. И. Кальной // Философско-антропологические исследования. Научно-теоретический гуманитарный журнал. — Курск, 2010. — Вып. 3–4. — С. 76–83.
5. *Кийосаки Р.* Богатый папа, бедный папа / Р. Кийосаки, Ш. Лектер. — М.: «Попурри», 2010. — 400 с.
6. *Леонова О. Г.* Социальные и культурные коды человека / О. Г. Леонова, Ю. Л. Муравьев // Человек в мире и мир человека. — Калуга: ИД «Эйдос», 2004. — С. 180–191.
7. *Несбитт Дж.* Что нас ждет в 90-е годы. Мегатенденции. Год 2000: десять новых направлений на 90-е годы / Дж. Несбитт, П. Эбурдин; пер. с англ. — М.: Республика, 1992. — 415 с.
8. *Носкова Т. Н.* Электронная коммуникация информационных образовательных технологий / Т. Н. Носкова // Вестник информационных технологий в образовании. Сборник учебно-методических и научных работ. — М., 2005. — Вып. 1. — С. 142–152.
9. *Паламарчук О. Т.* Вирус невежества / О. Т. Паламарчук // Известия академии педагогических и социальных наук. — М., 2011. — Вып. XV. — Ч. 2. — С. 125–127.
10. *Попов Б. Н.* Метаморфозы человека в информационном обществе / Б. Н. Попов // Человек в мире и мир человека. — Калуга: ИД «Эйдос», 2004. — С. 279–291.
11. *Рзаев Д. Д.* Культурологический взгляд на становление и современное состояние системы высшего образования Азербайджана / Д. Д. Рзаев // Мир образования — образование в мире. — М., 2010. — № 3 (39). — С. 81–85.
12. *Сорокопуд Ю. В.* Модернизация подготовки преподавательских кадров высшей школы / Ю. В. Сорокопуд // Мир образования — образование в мире. — М., 2010. — № 3 (39). — С. 27–33.

## **Поступок как предмет педагогической рефлексии**

В статье представляются точки зрения ученых относительно различения ими поступка и действия; показывается, что поступок школьника есть ценность.

**Ключевые слова:** нравственность, поступок, действие, нравственная практика, школьник.

Воспитание нравственности школьников — важная социально-педагогическая проблема, решение которой затрагивает проблемы современного образования, в условиях неоднозначной социальной ситуации в обществе становящегося одним из ведущих способов формирования нравственного сознания и нравственного поведения школьников в их единстве и взаимосвязи.

В индивидуальной нравственности, как подчеркивает Т. С. Лапина, следует различать сторону, относящуюся к сознанию, и поведенческую сторону. Каждая из этих сторон обладает относительной самостоятельностью. Сознание направляет, контролирует поведение человека, а поведение объективирует сознание и в свою очередь влияет на его содержание [10, с. 124].

Исследование нравственности — задача этической науки. А вот исследование проблемы воспитания нравственности школьников, в которой различаются сторона, относящаяся к сознанию, и поведенческая сторона, — задача педагогической науки, которая обращается к этической науке, обосновывающей, что «мораль формирует не только способ мышления, но и соответствующий способ поведения» [11, с. 79].

Решение проблемы воспитания нравственности школьников не может быть достигнуто только на основе наблюдений за их поведением, являющимся одной из сторон индивидуальной нравственности. Решение обозначенной проблемы требует привлечения теоретического знания, базирующегося на данных наблюдениях.

Заявив о нравственности школьника, мы вступили в область этической науки, которая среди многих задач решает и задачу теоретического исследования проблемы морально должного, которое, как подчеркивает Н. Д. Зотов, «есть тот эталон (пусть в реальной жизни не осуществимый в абсолютной степени), который практически служит людям в виде точки отсчета в их суждениях о моральной ценности реальных поступков, реального поведения <...> морально должное есть ориентир, начало, в непрременной соотносительности с которым практически "строится" реальное поведение социального субъекта» [8, с. 37].

Одним из таких морально должных в современной социальной ситуации развития общества является эталон нравственного человека, на соотносении с которым школьник строит реальное поведение, осуществляет поступки.

Решение проблемы воспитания индивидуальной нравственности школьников как социально-педагогической проблемы, связанное с выявлением структуры нравственного сознания и нравственного поведения школьников,

предполагает раскрытие содержания понятия «по поступок» и выявление различий между поступком и действием.

Необходимость раскрытия содержания понятия «по поступок» и выявления различий между поступком и действием обусловлена тем, что собственно поведение, «единицей» которого является поступок, и деятельность, «единицей» которой является действие, суть различные понятия: «"Единицей" поведения является поступок, как "единицей" деятельности вообще — действие» [12, с. 438].

Неразличение поведения и деятельности приведет не только к смешению данных понятий, но и к трудностям в воспитании нравственности школьников. Как нельзя отождествлять нравственное поведение и нравственную деятельность, так нельзя отождествлять поступок и действие.

Анализ научной литературы показывает, что ученые единодушны в важности и необходимости различения действия и поступка.

Поведение человека, как подчеркивает С. Л. Рубинштейн, включает систему более или менее сознательных действий и поступков: «Действие — это сознательный акт деятельности, который направлен на объект. Реакция преобразуется в сознательное действие по мере того, как формируется предметное сознание. Действие, далее, становится поступком по мере того, как и отношение действия к действующему субъекту, к самому себе и к другим людям как субъектам, поднявшись в план сознания, то есть превратившись в сознательное отношение, начинает регулировать действие... <...> ...Природа человеческого поступка определяется заключенным в нем отношением человека к человеку и окружающему его миру, составляющим его внутреннее содержание, которое выражается в его мотивах и целях. Поэтому не приходится соотносить поведение как нечто лишь внешнее с сознанием как чем-то лишь внутренним; поведение само уже представляет собою единство внешнего и внутреннего» [12, с. 23–24]. И далее: «Поскольку, с одной стороны, действие или поступок не могут быть определены вне своего отношения к внутреннему содержанию сознания, объективное психологическое наблюдение, исходящее из внешней стороны поведения, не может брать внешнюю сторону поведения в отрыве от внутренней его стороны» [12, с. 29]. Поступком в подлинном смысле слова является не всякое действие, а лишь такое, в котором ведущее значение имеет сознательное отношение человека к людям, к общему, к нормам общественной морали [12, с. 438].

Осмысление идей С. Л. Рубинштейна о действии и поступке показывает, что не всякое действие становится поступком. Поступком становится такое действие, в котором ведущее значение имеет сознательное отношение человека к людям, к общему, к нормам общественной морали.

В решении задачи выявления различий между поступком и действием можно выделить ряд точек зрения.

Согласно первой точке зрения, различия между поступком и действием следует видеть в том, что поступок не имеет результата, результат есть у

выполняемого человеком, учеником действия. Когда к поступку относят результат, то, как подчеркивает Г. Н. Гумницкий, по существу, имеют в виду не поступок, а действие с его объективными последствиями. Поступок входит в содержание действия, является одним из его аспектов [6, с. 10–11]. Заметим, что Г. Н. Гумницкий различает действие и поступок, равно как и раскрывает содержание поступка в контексте предмета оценки действия и поступка.

Соглашаясь с ученым в том, что результат есть у действия, мы, тем не менее, не разделяем его точку зрения относительно того, что поступок есть аспект действия, есть нечто, что входит в содержание действия. Такое понимание поступка, как мы считаем, объясняется тем, что Г. Н. Гумницкий полагает, что поведение является стороной деятельности, ее аспектом, в котором (поведении) выражено ее отношение к общему благу, к общепольному: «Когда мы говорим о моральном поведении личности, мы должны взять ее деятельность в отношении к интересам общества и к выражающей их моральной цели» [6, с. 20].

Возникает вопрос: «Если поступок есть аспект действия, его сторона, то и различий между ними не существует?». По-видимому, осознавая этот факт, ученый ведет речь, во-первых, об этическом содержании действия, которое можно оценить как моральное или неморальное. Этический смысл, как пишет Г. Н. Гумницкий, имеют только те действия, которые затрагивают интересы других людей, общества, а физическая сторона действия такого смысла не имеет [6, с. 11–12]. Во-вторых, о моральной цели, которая является одновременно и мотивом [6, с. 16].

Разделяя точку зрения Г. Н. Гумницкого относительно этического содержания действия, заметим, что, во-первых, этическое содержание действия еще не означает, что это поступок. Во-вторых, речь следует вести о моральном, а не об этическом содержании действия. Термин «этический» восходит к слову «этика». Этика есть наука о морали. Термин же «моральный» восходит к слову «мораль». Поведение является моральным, нравственным, а не этическим.

Главное же, с нашей точки зрения, заключается в том, что акцентирование внимания исключительно на моральном содержании действия, которое преследует моральную цель, становящуюся моральным мотивом, не дает целостного представления о различиях между поступком и действием.

Согласно второй точке зрения относительно рассматриваемой нами проблемы, поступок изучается в рамках практического аспекта морали. Поступок, как подчеркивает В. А. Василенко, — это модус социального бытия человека. Это не обязательно активное действие, а прежде всего само существование человека среди людей, сам факт его включения в сеть общественных связей и зависимостей. Через поступок человек взаимодействует с другими людьми, с действительным миром своего времени [4, с. 93–94].

Такое понимание поступка ученым, исследующим его в рамках практического аспекта морали, согласуется с положением А. А. Гусейнова о том, что

пространство морали — это отношения между людьми, что мораль есть сфера поступков, практически-деятельных позиций человека, а поступки объективируют внутренние мотивы и помыслы индивида, ставят его в определенное отношение к другим людям [7, с. 20].

Сравнение взглядов В. А. Василенко со взглядами А. А. Гусейнова относительно понимания ими поступка показывает наличие общего, каким является то, что поступок — есть, в первую очередь, отношение, что согласуется и со взглядами С. Л. Рубинштейна. Сравнение взглядов В. А. Василенко, А. А. Гусейнова, С. Л. Рубинштейна со взглядами Г. Н. Гумницкого показывает, что первые со всей определенностью заявляют, что поступок есть отношение. Г. Н. Гумницкий также ведет речь об отношении, однако это отношение, проявляемое в деятельности, аспектом которой и является, по мнению ученого, поведение.

Несомненный научный интерес для специального педагогического исследования представляет идея В. А. Василенко о том, что жизнь в обществе постоянно вовлекает человека в нравственно-значимые ситуации, в которых он должен самоопределиваться и утвердить себя в том или ином нравственном качестве — как альтруист, эгоист, поборник справедливости или общественного блага... <...> ...Поступок есть не что иное, как практическое решение вставшей перед человеком в конкретной ситуации жизненно важной задачи [4, с. 95].

Развивая данную идею В. А. Василенко, скажем, что жизнь в обществе вовлекает человека в такие нравственно-значимые ситуации, которые заключают в себе возможность выбора ценностно неоднородных альтернатив, что указывает на важность формирования способности школьников к моральному выбору, к решению нравственно-этических ситуаций.

Заметим, что достаточно определенно о поступке в его соотношении с моральным выбором говорит А. И. Титаренко: «Поступок — все же сердцевина морального выбора» [14, с. 105].

Анализ научной литературы показывает наличие и третьей точки зрения относительно выявления различий между поступком и действием, в которой, как мы полагаем, во-первых, диалектически-противоречивые явления объясняются логически-непротиворечивым способом, а представленные выше идеи о поступке и действии объединяются, дополняя друг друга. Во-вторых, получают свое развитие идеи С. Л. Рубинштейна, А. А. Гусейнова, В. А. Василенко, Г. Н. Гумницкого о поступке.

Мы имеем в виду работы С. Ф. Анисимова, исследующего поступок с точки зрения его моральной ценности. Согласно С. Ф. Анисимову, поступок как акт человеческого поведения — это не просто действие, но сознательное, целенаправленное действие, взятое в неразрывном единстве субъективных побуждений и общественно значимых последствий [1, с. 35]. Как видим, идеи ученого базируются на идеях С. Л. Рубинштейна. Иначе и быть не может, поскольку методологической основой исследования С. Ф. Анисимовым поведения и поступка, как и у С. Л. Рубинштейна, является единство сознания и поведения.

Не ограничиваясь таким пониманием поступка, С. Ф. Анисимов выявляет различие между действием и поступком, конкретизируя, по сути, идею С. Л. Рубинштейна о поступке как представляющем значение для человека и для других людей, для общества. В этом случае действие выступает как операция тогда, когда оно берется безотносительно к его значению для кого-либо. Действие в таком случае является неморальным действием и не подлежит моральной квалификации. Такое действие, если оно и оценивается, то не путем его соотнесения с моральной ценностью, но путем соотнесения с понятиями добра и зла. Полезность или бесполезность действия, его целесообразность или нецелесообразность — все это, по мнению ученого, неморальные предикаты, так как они характеризуют операционные свойства действия. Для морального суждения о поступке не так важна его операционная сторона, как его морально-аксиологическая характеристика, выражаемая такими предикатами, как «должно», «запрещено», «справедливо», «честно». В поступке, в конечном счете, находит выражение ценностное отношение индивида к другим людям, к обществу, к интересам людей [1, с. 35–36].

Дальнейший анализ идей С. Ф. Анисимова о поступке показывает, что ученый не ограничивается моральными суждениями о поступке, в котором выражается ценностное отношение, а акцентирует внимание на моральном значении поступка, что согласуется с идеями Г. Н. Гумницкого о моральной значимости поступка. Однако в данном случае во взглядах ученых имеют место различия. Их суть в том, что Г. Н. Гумницкий ведет речь о значимости поступка, а С. Ф. Анисимов о значении поступка. Последнее и означает ценность поступка. Ценность поступка заключается в том, что, если поступок затрагивает интересы другого человека, он имеет значение как для совершающего его человека, так и для того человека, интересы которого он затрагивает, в том смысле, что другой человек соотносит этот поступок со своими поступками, с их мотивами. Понимание ценности поступка как значения согласуется с пониманием М. С. Каганом ценности: «Ценность есть значение» [9, с. 68].

Достаточно четко различает действия-операции и действия-поступки С. Ф. Анисимов. Заметим, что это не новая точка зрения в науке. Так, еще Л. М. Архангельский разделил все практические действия на действия-операции и поступки, где первые могут выражать различные по своему содержанию поступки [3, с. 48]. Если действие рассматривается безотносительно к его моральному значению, то есть вне анализа проявляемого в нем отношения, то это действие-операция. Если же действие рассматривается не по способу его совершения, а с точки зрения его морального значения, то это есть действие-поступок. «Поступок, — пишет С. Ф. Анисимов, — есть действие, имеющее ценностное значение и потому возбуждающее в себе то или иное, положительное или отрицательное отношение, реакцию одобрения или осуждения» [2, с. 370].

Практически аналогичную точку зрения относительно различий между действиями-операциями и действиями-поступками мы находим у В. Вичева,

согласно которой операция характеризует «техническую сторону» деятельности, тогда как поступок выражает главным образом нравственное содержание деятельности: «Действия приобретают значение поступков: а) благодаря мотиву, который они реализуют, и б) когда выражают отношение к другим людям, когда объективизируют нравственные ценности. Поступок — это мотивированное действие, которое имеет внешнюю, операционную, сторону и субъективную сторону — они могут не совпадать» [5, с. 165].

С одной стороны, взгляды В. Вичева совпадают со взглядами Г. Н. Гумницкого на этическое содержание действия. С другой стороны — со взглядами С. Ф. Анисимова на поступок как отношение, как ценность. В данном контексте интересной нам представляется мысль А. И. Титаренко о том, что поступок отражает заинтересованное отношение субъекта к моральным ценностям. Без этого субъектно-ценностного отношения поступка нет [14, с. 97].

Как видим, А. И. Титаренко конкретизирует идею ученых о моральном значении поступка, о его моральной ценности, о поступке как отношении, ценностном отношении. Суть конкретизации заключается в том, что А. И. Титаренко ведет речь не просто о поступке как моральной ценности, но о поступке, обладающем свойством ценности и заключающем в себе определенную ориентацию в отношении других людей. Нравственное отношение — это всегда связь между людьми, это межсубъектная связь. Поступок же синтезирует через ценностные отношения идеальные и материальные действия людей в единое целое. В этом и состоит секрет поступка [14, с. 98].

Итак, поступок — это не просто отношение, даже ценностное отношение или субъектно-ценностное отношение. Поступок всегда имеет ценностное значение, моральную ценность. Как моральная ценность, поступок есть всегда отношение, в котором выявляются связи между субъектами. «Ценность — есть отношение к... а ценностная оценка — выявление отношения субъекта к объекту» [9, с. 69].

Следует отметить, что поведение, будучи неотделимым от деятельности человека, являясь нераздельной стороной деятельности в том смысле, как это понимает С. Л. Рубинштейн, не тождественно нравственной практике.

Так, Ю. М. Смоленцев пишет, что понятие «нравственная практика», отличаясь от привычных для этики понятий «поступок», «поведение», «нравы», значительно шире по объему и охватывает не только названные понятия, но и нравственные качества личности, а также реальные образования морального сознания, то есть нормы, оценки, идеалы [13, с. 103].

Несомненный интерес для выявления различий между поступком и действием представляет точка зрения В. А. Василенко относительно нравственной практики. Нравственная практика позволяет судить о поступках и лежащих в их основаниях субъективных намерениях по реальной общественной ценности этих поступков, если они реально совершены, а если нет, то по наиболее вероятной ценности поведения оцениваемой личности в предвидимом будущем, исходя из реального поведения в прошлом [4, с. 157].



Осмысление идей ученых о нравственной практике показывает, что она есть сфера реальных поступков, которые имеют внутреннюю и внешнюю стороны. Внутренняя сторона — это мотивы, намерения человека. Внешняя сторона — это «видимая» сторона, дающая представление о нравственном качестве поведения и деятельности человека. В поведении школьников высвечиваются реальные осознаваемые ими мотивы (внутренняя сторона поведения) и поступки (внешняя сторона поведения). Нравственность школьника есть укорененность в его сознании требований, норм, предписаний морали, адекватно которым он совершает поступки.

The article presents researchers' viewpoints on differentiation between an action and activity. The author proves that a pupil's action is a value.

**Keywords:** morality, action, activity, moral practice, pupil.

### Список литературы

1. Анисимов С. Ф. Мораль и поведение / С. Ф. Анисимов. — М. : Мысль, 1985. — 155 с.
2. Анисимов С. Ф. Моральная мотивация / С. Ф. Анисимов // Этика. — М. : Гардарики, 2000. — С. 367–383.
3. Архангельский Л. М. Курс лекций по марксистско-ленинской этике : учеб. пособие / Л. М. Архангельский. — М. : Высшая школа, 1974. — 318 с.
4. Василенко В. А. Мораль и общественная практика / В. А. Василенко. — М. : МГУ, 1983. — 176 с.
5. Вичев В. Мораль и социальная психика / В. Вичев ; пер. с болгар. — М. : Прогресс, 1978. — 360 с.
6. Гумницкий Г. Н. Нравственный поступок и его оценка / Г. Н. Гумницкий. — М. : Знание, 1978. — 64 с.
7. Гусейнов А. А. Этика : учебник / А. А. Гусейнов, Р. Г. Апресян. — М. : Гардарики, 1998. — 472 с.
8. Зотов Н. Д. Личность как субъект нравственной активности: природа и становление / Н. Д. Зотов. — Томск : Изд-во Томского ун-та, 1984. — 248 с.
9. Каган М. С. Философская теория ценности / М. С. Каган. — СПб. : Петрополис, 1997. — 205 с.
10. Лапина Т. С. Проблема индивидуальной нравственности / Т. С. Лапина // Мораль и этическая теория. — М. : Наука, 1974. — С. 106–143.
11. Момов В. Человек, мораль, воспитание / В. Момов ; пер. с болг. — М. : Прогресс, 1975. — 168 с.
12. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — СПб. : Питер Ком, 1998. — 688 с.
13. Смоленцев Ю. А. Мораль и нравы: диалектика взаимодействия / Ю. А. Смоленцев. — М. : МГУ, 1989. — 200 с.
14. Титаренко А. И. Сущность поступка и его место в структуре морального выбора / А. И. Титаренко // Моральный выбор. — М. : МГУ, 1980. — С. 97–137.

---

---

# ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК: ПРОБЛЕМЫ И СУЖДЕНИЯ

*Е. В. Конькина*

## **Народная кукла как средство воспитания ребенка**

В статье анализируется игровая практика современных детей, эволюция куклы как игрушки, потенциал народной куклы как средства воспитания. Приведены результаты исследования роли куклы в организации здоровьесберегающего игрового воспитательного пространства.

**Ключевые слова:** «народная кукла», духовно-нравственное здоровье, функции куклы.

Интерес к содержательной стороне игрушки и игры с ней сегодня обусловлен катастрофическими деформациями смыслов игровой практики детей. Игрушка — и в первую очередь кукла — на протяжении всей истории человечества выступает в роли посредника между ребенком и миром взрослых. Такое длительное сосуществование не может быть случайным, оно обусловлено особой ролью игрушки, прежде всего игрушки образной, в развитии ребенка, в подготовке его к взрослой жизни. Народная игрушка вместе со сказками, песнями, играми составляет культурное наследие народа, которое отличается национальным своеобразием художественных, технических, педагогических традиций.

Кукла, между тем, универсальное явление материальной и духовной культуры. В традиционной народной кукле в знаковой форме запечатлелись экзистенциальные смыслы: знания о мире, его устройстве, закономерностях и правилах человеческой жизнедеятельности, приобретенные каждым народом в неповторимых исторических и природных обстоятельствах. Детское мышление мифологическое, образное, целостное; поэтому передача столь важной информации весьма эффективно осуществлялась на протяжении тысячелетий (!) естественным способом от старших к младшим, в том числе и благодаря кукле.

Воспитательный потенциал куклы огромен, это хорошо знали не только выдающиеся педагоги прошлого, но и неграмотные крестьянки, няньки, кормилицы — простые русские женщины, любящее сердце которых бережно хранило традиции народной педагогики, потому что каждодневное применение этого бесценного опыта давало хорошие плоды.

Актуализация интереса к народной кукле в настоящее время вполне объяснима. Все более четко осознаются масштабы кризиса духовной сферы человека, социально-нравственные последствия разрушения традиционного общества и присущих ему способов передачи важнейшей информации о том, как сохранить стабильность бытия. Современная индустрия игрушки

производит безумное количество монстров, негативно воздействующих на психику ребенка. Спасительные средства для воспитания детей ищут ученые и далекие от науки люди, те, кто понимает, что выживание человечества обеспечивается позитивным мышлением и душевным здоровьем, заложенным в детстве. Народная кукла оказывается в центре внимания философов и социологов, психологов и антропологов, искусствоведов и культурологов, историков и врачей. Весь добытый ими комплекс знаний должен быть хорошо известен профессиональным педагогам, чтобы они могли со знанием дела, во-первых, использовать куклу как мощный воспитательный ресурс, во-вторых, могли дать квалифицированные советы родителям, лишенным достоверных сведений о душеполезных игрушках для своего ребенка.

Сравнивая фабричные игрушки с традиционными, отечественные исследователи Е. А. Покровский, И. Д. Бартрам, Л. Г. Оршанский и другие отмечали, что в народной игрушке нет надуманности, она формировалась в тот период, когда интересы взрослых и детей были близки друг к другу, когда в психике и мироощущении тех и других была естественная близость, когда игрушка была интересна и детям, и взрослым. Игрушка массового производства соответствует идее глобализации, она лишена индивидуальности и не предполагает таковую у ребенка. Она часто стремится к точному копированию изображаемого объекта, чем лишает ребенка творческого подхода к себе. Максимальной креативности достигает «игрушка изначальная», поскольку она не требует однозначного способа обращения с ней, напротив, предполагает многообразие стратегий поведения. Таковы архетипические игрушки — конструктивные и многофункциональные: мяч, обруч, палка, веревочка и пр. По сути своей креативная игрушка своими корнями уходит в игрушку народную, осмысленную десятками поколений.

Особое место среди народных игрушек принадлежит кукле. С точки зрения этнопедагогических традиций процесс игры в куклы считался крайне важным. Играя с куклой, девочка не только приобретала необходимые навыки (застегивать пуговицы, одевать куклу, мыть посуду), но и усваивала распределение ролей в семье, овладевала правилами этикета, умением вести диалог. Считалось, что девочка должна «доиграть» в куклы, так что этот процесс мог длиться вплоть до рождения первого ребенка.

Для выявления воспитательного потенциала куклы мы обратились к вопросу о ее историческом происхождении. Е. А. Аркин, сопоставляя игрушки, добытые при археологических раскопках, с современными, приходит к выводу о том, что «...устойчивость детской игрушки, ее универсальность, неизменность ее основных структурных форм и выполняемых ею функций — очевидный факт».

На всем протяжении осмысленного существования человечества кукла выполняла разнообразные функции: сакральные, обрядовые, игровые, обучающие и т. д. В XX веке она обрела новые качества и характеристики, став объектом массовой культуры и средством пропаганды западного образа жизни. Начало изготовления кукол относится к глубокой древности, очевидно, около 2000 лет до нашей эры. На заре детства человечества, наполненного магией, поверьями и

страхами, куклы служили идолами, сосудами духа, образами предков. Куклы-идолы появились за тысячи лет до кукол-игрушек и были сакральными предметами — с ними не играли. С древности и вплоть до просвещенного XIX столетия детская смертность была ужасающе высокой, часто вместе с детьми хоронили их игрушки. Так сохранились египетские куклы, еще не имевшие лиц и украшенные геометрическим орнаментом, греческие движущиеся статуэтки из керамики, костяные куклы из римских катакомб. Огромное количество кукол, сделанных из дерева или ткани, просто не дошло до нас, но те, которые все-таки уцелели, свидетельствуют о том, что и более двух тысяч лет назад дети играли в такие же игрушки, что и их далекие потомки. Средние века донесли до нас не так много кукол. Большинство из них имело религиозное назначение.

По мнению исследователей, организованное игрушечное производство зародилось в Нюрнберге в середине XV века. Самые дорогие куклы до конца XVII века изготавливались во Франции, где они были побочной, дополнительной работой модных мастерских. Необходимо подчеркнуть, что большинство кукол того времени, которые дошли до наших дней, предназначались для детей богатых родителей.

История кукольного производства показывает, что наибольшую популярность деревянные куклы получили в Англии. Их создавали в этой стране даже тогда, когда в Германии и Франции уже стали активно выпускать куклы с керамическими головками и головками из папье-маше. Вместе с тем Англия также известна своими восковыми куклами, хотя славу ее составили выходцы из Франции (Монтанари) и Италии (Пьеротти).

Механические куклы появились в конце XVIII века, когда достигла своего расцвета технология изготовления механических часов. Первыми изготовителями андроидов, таким образом, стали именно часовщики, овладевшие тайнами своего мастерства. В 1774 году на выставке в Париже демонстрировались три андроида Пьера-Жака и Анри Дро: писец, рисовальщик и музыкантша, они могли двигать головой и туловищем, имитировать человеческие движения, сопровождая их вращением глаз и мышц тела, создавая иллюзию не механического устройства, а живого человека.

Самый ранний период в истории кукол из фарфора — 1750–1780 годы. Они появились на родине европейского фарфора в Германии. До 20-х годов XX века подобные игрушки производились в большом количестве, но затем их начали теснить куклы из целлулоида, популярного в 20–30-х годах. В 1959 году была придумана кукла Барби, перевернувшая все современное производство.

Двадцатый век — век новых технологий и синтеза искусств. Смещение жанров породило новые направления и виды художественной деятельности. В результате этого приблизительно в середине XX века появилась авторская кукла как новый вид искусства. Современные авторы создают работы, которые можно с большим трудом считать куклами, несмотря на их кукольную внешность. Скорее их можно назвать фигурами, объектами. Их нельзя отнести к бутафории, скульптуре малых форм или одетой скульптуре. Они слишком подробны, отто-

чены, ювелирны. Как правило, они фигуративны. Такие работы — плод экспериментов художника, поиска новых приемов, новых фактур, сочетания стилей.

Кукла — это символ того таинственного, что скрыто в людях. Кукла выражала и выражает внутренний женский дух, голос внутреннего разума. Люди веками ощущали, что от кукол исходит и святость, и пугающее неотразимое присутствие, которое воздействует на человека, меняя его духовную сущность. К. Эстес рассматривает через куклу возможности женской интуиции, необходимость прислушиваться к ней. Считается, что создатели кукол вдыхают в них жизнь [13].

Изучая историю куклы, мы можем составить представление об исторической эпохе, общественных отношениях, природных и социальных условиях, материальных и технических возможностях, народных верованиях и традициях, образе жизни, занятиях, интересах и вкусах людей, их отношении с окружающим миром, — вся эта информация несет в себе большой воспитательный заряд. Современные исследователи выделяют различные функции куклы как феномена культуры:

- познавательную, обучающую (способствует овладению какой-либо деятельностью, развивает гностические, конструктивные, коммуникативные, организаторские способности, способности к саморегуляции и самоконтролю ребенка);
- трудовую, конструктивную, развлекательную (приобщает к профессиональной деятельности, способствует овладению декоративно-художественными умениями и навыками и т. д.);
- прагматическую (утилитарное и неутилитарное значение);
- наглядную (способность отражать качества людей);
- ритуальную, магическую (обрядовые куклы, статуэтки богов).

Интересные материалы для анализа функций куклы содержатся в работах советских исследователей народов Крайнего Севера. Н. Г. Богораз-Тан рассматривает несколько функций куклы. Прежде всего магическую функцию охраны рода, которая должна была обеспечить девочке плодородие и благополучное деторождение в будущем. Например, «чукотские куклы изображают людей, мужчин и женщин, но всего чаще детей, особенно грудных. Сшиты они довольно похожими на действительность и наполнены опилками, которые при каждом несчастном случае высыпаются. Куклы эти считаются не только игрушками, но отчасти и покровительницами женского плодородия. Выходя замуж, женщина уносит с собой свои куклы и прячет их в мешок в тот угол, который приходится под изголовьем, для того чтобы воздействием их получить скорее детей. Отдать кому-нибудь куклу нельзя, так как вместе с этим будет отдан залог плодородия семьи. Зато когда у матери родятся дочери, она отдает им играть свои куклы, причем старается разделить их между всеми дочерьми. Если же кукла одна, то она отдается старшей дочери, а для остальных делают новые. Есть, таким образом, куклы, которые переходят от матери к дочери в течение нескольких поколений — каждый раз в исправленном и заново возобновленном виде» [1].

Изготовление кукол зачастую принимает характер особого занятия. П. М. Оберталлер так описывает эту работу: «Процесс изготовления кукол своеобразен. Обычно в семье у каждой женщины, а с определенного возраста и у девочки имеется меховая, красиво орнаментированная сумка либо берестяной короб, где хранятся лоскутки, обрезки кожи, бисер и т. д. Весь этот материал и служит для пошивки кукол. Куклы шьются с большой охотой и преимущественно в летнее время, обычно во вторую половину дня, когда девочки свободны от домашних работ. Если семья велика, то к шьющей матери присоединяются и девочки и начинают шить кукол. Иногда к девочкам одной семьи присоединяются другие, и тогда работа становится общей» [9].

Анализируя процесс изготовления куклы, исследователи отмечают, что она могла либо вылепливаться из различных материалов (глины, теста, земли, золы), либо вырезаться. При этом лепка осмысливалась как свободный акт творения, а вырезание — как процесс высвобождения образа, заключенного в материале. Эти мифологические мотивы отражены в русских фольклорных сказках. Бездетные родители либо вылепливают себе дитя из снега или глины (Снегурочка, Глинышек), либо оно само появляется из полена, которое старуха, завернув в пеленку, качает в колыбели (Терёшечка, Липонюшка, Олешанко и пр.). Образ куклы синтезирует информацию о культуре жизнеобеспечения этноса, и даже материалы, из которых она сделана, служат источником понимания истории и развития народа.

Рассматривая трудовую функцию кукол, А. Н. Рейнсон-Правдин отмечает, что через шитье нарядов кукле девочка получала чрезвычайно важные для женщин народов Крайнего Севера навыки шитья одежды. У обских народов девочка имела короткое детство, кончавшееся к 12–13 годам, то есть к возрасту, в котором ее выдавали замуж. За этот короткий период детства она должна была освоить целый ряд умений: выделку оленьих постелей, камыса, замши, птичьих и звериных шкур, рыбьей кожи, пошивку одежды и обуви, плетение циновок из травы, выделку берестяной утвари, а во многих районах и ткачество. Совершенно естественно, что обучение всем этим навыкам начиналось очень рано и проходило двумя способами. С одной стороны, девочки рано включались в труд своих матерей; они помогали им в приготовлении пищи, нянчились с малышами, участвовали в чисто женских промыслах — заготовке ягод, орехов, корней; с другой стороны, школой обучения навыкам шитья служило изготовление кукольного хозяйства, главным образом гардероба, по богатству и качеству которого будущий муж судит о том, насколько будущая жена и мать овладела всеми женскими умениями и готова к супружеской жизни [10].

Следовательно, кукла, как охранительница родовых функций будущей женщины, являлась предметом постоянной заботы со стороны девочек, с раннего детства приобщала их к ведению хозяйства и шитью.

Анализ литературы показывает, что игрушка рассматривается многими исследователями в качестве одного из важнейших средств воспитания детей. Так, среди образных игрушек Е. А. Коссаковская выделяет куклу в качестве главной, поскольку она «призвана выполнять функции человека» [6].

«Именно на куклу в силу ее особенностей накладывається "ответственность" за воспитание души ребенка», — отмечает А. Савка [11].

Особое значение для изучения традиции изготовления кукол имеют взгляды П. Ф. Каптерева, который противопоставлял игрушки, созданные для детей производителями и сделанные самими детьми. Игрушки от производителей, преследующие сугубо коммерческие цели, основаны на массе торговых соображений: как бы подешевле выбрать материал, поменьше его употребить, быстрее и эффективнее сделать игрушки, выгодно продать и пр. «Игрушки первого рода суть главным образом предмет товароведения и торговли, игрушки второго рода — предмет педагогики», — писал П. Ф. Каптерев. Существенную разницу между ними ученый объяснял тем, что игрушки в своем естественном развитии тесно связаны с условиями и характером жизни детей, с особенностями местности, где проживает человек, быта, с преобладающими занятиями взрослых, их интересами, разговорами и т. д. [5].

Педагога-психолога интересовал в этом вопросе именно педагогический ракурс, духовное и интеллектуальное развитие ребенка, а следовательно, в рассматриваемом контексте суть, смысл и назначение игрушки, ее роль в воспитании детей. Он считал, что игрушки должны служить не только забавой для детей, но и содействовать их нравственному, умственному и физическому развитию.

Исследования П. Ф. Каптерева, Е. А. Коссаковской, А. Савки и других позволяют утверждать, что кукла выступает предметом педагогики, влияющим на воспитание, развитие ребенка. Она обогащает фантазию, эстетический вкус, творческое воображение, способствует совершенствованию навыков и умений, касающихся художественно-творческой деятельности; влияет на формирование мировоззрения личности. Процесс изготовления куклы ребенком развивает его художественно-творческие, коммуникативные, конструктивные способности, которые, в свою очередь, стимулируют и упражняют различные виды мышления, памяти, речи.

В современной психологии роль куклы как атрибута детства и детской культуры рассматривается в различных аспектах. По мнению В. С. Мухиной, куклы имеют особое значение для эмоционального и нравственного развития детей. «Ребенок переживает со своей куклой события собственной и чужой жизни в эмоциональных и нравственных проявлениях, доступных его пониманию. Кукла — заместитель реального друга, который все понимает и не помнит зла. Поэтому потребность в такой игрушке возникает у большинства детей, иногда она сохраняется и у подростков, и не только у девочек, но и у мальчиков. Кукла для человека в детстве не обязательно "дочка" или "сынок", она — партнер в общении во всех его проявлениях» [8]. Мы видим роль куклы в диалоге, в котором происходит замена реального контакта с человеком, опосредованным через куклу, а иногда сама кукла выступает в роли персонифицированного персонажа или субъекта.

Культурологи и социологи вписывают проблему кукол в более широкий социально-культурный контекст, отводя кукле большую роль в культуре не только детей, но и взрослых. По мнению И. А. Морозова, под куклой под-

разумеваются любые антропо- и зооморфные фигурки, употреблявшиеся в традиционных обрядовых и необрядовых практиках и способные в условно-игровых формах заменять человека, выступать в его функции, а также их аналоги в современном быту, в том числе детских играх. Автором детально проанализированы способы репрезентации куклы в литературе, живописи и современных массмедиа [7].

Как существенный культурный объект куклы выступают в двух обличиях: в своей прямой функции, обслуживая определенный круг конкретных общественных потребностей, и в «метафорической», когда признаки их переносятся на широкий круг социальных актов, моделью которых они становятся.

В современной философской литературе куклы рассматриваются в качестве атрибутивной характеристики общества в целом. Й. Хейзинга отмечает, что присущий современному обществу игровой элемент пронизывает все уровни и ниши социального бытия: от политики и мультимедийных технологий до бизнеса, права и культуры. Игра в этом контексте становится одним из базовых факторов социализации. Принять современное общество — означает принять и расшифровать его игровой элемент, его шоу-атрибуты и шоу-персонажи. Возрастает значение игрового диалога в социокультурной среде с присущими ему иронией, смехом, юмором, коллажем [12].

Мир кукол, в котором человек как бы удваивает свою жизнь, является одновременно миром, где происходит эмоциональное, эстетическое и познавательное освоение жизненного пространства. Кукла в культуре выступает воспоминанием о детском, фольклорном, мифологическом и становится существенным компонентом любой взрослой цивилизации.

Вытеснение мироотношения, свойственного традиционному обществу, постепенно привело к изменению некоторых ролей куклы. С конца XIX — начала XX века психологи стали использовать кукол для изучения эмоционального мира детей. Так, М. Клейн (ее исследования и работы А. Фрейд положили начало терапевтической технике, известной теперь под названием «терапия игрой»), изучая детскую игру, использовала миниатюрных кукол, представляющих членов семьи. Ж. Соломон (автор варианта директивной игротерапии) выявил, что дети, оценивающие кукол злыми, агрессивными в игровых ситуациях, сами реагируют таким же способом в аналогичных жизненных ситуациях.

Из отечественных исследователей огромный вклад в исследование психолого-педагогического потенциала кукол внесла Валерия Сергеевна Мухина. Ею были разработаны комплекты игрушек, диагностирующих эмоциональную чувствительность (патент), этническую идентичность (патент). В своей классификации игрушек В. С. Мухина относит кукол к группе игрушек, воздействующих на нравственную сферу личности ребенка. Также ею была разработана классификация кукол, среди которых исследователь выделяет «прекрасных кукол» (с большими глазами, коротким носиком, густыми и блестящими волосами), характерных, с ярко выраженными определенными качествами, кукол в разных эмоциональных состояниях и этнографических кукол.



Куклотерапия как терапевтическое направление в отечественной литературе впервые упоминается в статьях и книге И. Я. Медведевой и Т. Л. Шишовой. В качестве источника этого вида терапии они упоминают психодраму. Психодрама — это вид групповой психотерапии, в которой клиенты попеременно выступают в качестве актеров и зрителей, причем их роли направлены на моделирование личностно значимых жизненных ситуаций. Постепенно, как указывают И. Медведева и Т. Шишова, выделилась особая самостоятельная ветвь — куклотерапия (использовались театральные куклы) [3].

По мнению исследователей, куклотерапия берет свое начало в другом терапевтическом направлении — игротерапии. Под игротерапией понимают использование игровых ситуаций для терапевтических целей. Чаще всего игротерапию используют в работе с детьми.

В процессе игры ребенок использует различные игрушки, в том числе и куклы. С их помощью дети проигрывают ситуации из семейной жизни, могут выразить свои чувства. Особого внимания заслуживает игра в кукольный театр. Здесь куклы используются в постановке спектакля, сюжет которого является травмирующим для ребенка. Любимая игрушка попадает в «страшную историю» и успешно справляется с нею. По мере разворачивания сюжета эмоциональное напряжение ребенка должно возрастать и, достигнув максимальной выраженности, сменяться бурными эмоциональными поведенческими реакциями (плач, смех), в результате которых снимаются напряжение и тревога.

Психологическая коррекция личности возможна средствами игры в куклы, когда ребенку самому предлагается изготовить ее из самых разнообразных подручных материалов. При этом, по мнению психологов, ребенок в изображаемой фигурке воплощает самого себя: свои особенности, характер, переживания. Изготовление кукол, манипулирование ими приводит к осознанию проблем, размышлению над ними и поиску решений. В образ куклы можно вносить изменения (если это необходимо в психотерапевтических целях). Изменения, которые клиент вносит в кукольный образ «Я», получают некое воплощение и в его личности.

По мнению Л. Г. Гребенщиковой, куклы позволяют чувствовать себя защищенным при решении своих проблем и освоении новых способов поведения и коммуникации. Попробовав новый стиль межличностных отношений, манипулируя куклой и убедившись в его эффективности, легко перенести этот стиль в реальность [3].

В каком бы русле ни работал педагог, психолог, психотерапевт, кукол он может использовать для решения широкого круга проблем: диагностики, развития самоконтроля и коммуникативных навыков взрослого или ребенка, снятия эмоционального напряжения, выражения чувств, разрешения внутренних конфликтов, коррекции страхов и отношений в семье, развития речи, грубой и мелкой моторики, развития креативности и др. В содержании народной куклы заложена матрица выживания, определяющая стили и особенности поведения, а также необходимые для выживания психические качества [2].

Интересный опыт работы с национальной куклой предложен издательством Deagostini. В каждом выпуске коллекции находится журнал и фарфоровая кукла в костюме, который создан и воспроизведен в мельчайших деталях по эскизам специалистов по народному костюму. Журнал рассказывает об эпохе места, к которому относится данная кукла, регионе, обычаях и культуре. В разделе культура места авторы знакомят со сказками, былинами, пословицами, поговорками, традиционными для местности куклы выпуска. Раздел интересных историй рассказывает об играх, игрушках и развлечениях региона, который представляет кукла выпуска [14].

Подобных проектов сегодня становится все больше. Основная их задача — знакомить пользователей с тем, что уже давно забыто, стряхнуть пыль веков с интересных и важных исторических фактов.

Современная практика показывает, что использование кукол полезно в психолого-педагогической работе не только с детьми, но и со взрослыми. Если столетие назад психологи использовали кукол как вспомогательное средство изучения эмоционального мира детей, то наши современники изучают собственно куклу.

Вместе с тем не всякая современная игрушка отвечает элементарным психолого-педагогическим требованиям формирования морального сознания ребенка, его интеллектуального развития и духовного здоровья. Выполненная в традициях иной культурной среды и ориентированная на скрытую агрессию, такая игрушка не развивает мышление, не приучает к терпению, не развивает речь и воображение, а, наоборот, разрушает еще не сформированное детское миропонимание и нравственность.

С целью выявления воспитательного потенциала современных детских игрушек был проведен опрос педагогов-воспитателей ДОУ. Полученные результаты свидетельствуют о том, что компьютерные игры, большое количество игровых приставок и консоли стремительно вытесняют привычные игрушки из жизни современных детей. В списке самых желанных подарков у большинства современных детей числятся ноутбуки, планшетные компьютеры и иные модели гаджетов. В числе предпочитаемых игрушек дети также называют мячи, игры, стимулирующие двигательную активность, — 20 %, однако родители чаще всего не заинтересованы в играх с двигательными игрушками, производящими шум; они хотят, чтобы дети играли тихо.

Предпочтение кукле как любимой игрушке отдают около трети девочек. По отзывам педагогов, о народной кукле дети знают очень мало, выбор чаще приходится на современных кукол, сделанных из пластмассы или резины, твердых и холодных. Довольно высокий процент отмечен у мягкой игрушки — около четверти. Наблюдения показали, что дети в детском саду при укладывании на дневной сон берут с собой мягкую игрушку.

Таким образом, каждый тип культуры имеет свои устоявшиеся культурные формы, образцы и символы. В современной российской культуре чрезвычайно важно сохранить русскую народную куклу как проверенное веками

здоровьесберегающее традиционное средство воспитания и развития детей, содержащее в себе матрицу вы.

The paper examines the game practices of contemporary children, the evolution of dolls as toys, the potentiality of a folk doll as a bringing up tool. The author cites the results of the research on the role of the doll in the organization of a healthy educational game space.

**Keywords:** «folk doll», moral and ethical health, puppet functions.

### Список литературы

1. *Богораз-Тан Н. Г.* Игрушки в жизни ребенка / Н. Г. Богораз-Тан // Чукчи. — М.: Просвещение, 1980. — С. 56–61.
2. *Бондырева С. К.* Выживание (факторы и механизмы): учеб. пособие / С. К. Бондырева, Д. В. Колесов. — М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2005. — С. 357–363.
3. *Гребенщикова Л. Г.* Основы куклотерапии: галерея кукол / Л. Г. Гребенщикова. — СПб.: Речь, 2007. — 80 с.
4. *Кайнбаева Ж. С.* Формирование культуры педагогической деятельности студента на основе создания авторского художественного изделия: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ж. С. Кайнбаева. — Оренбург, 2004. — 20 с.
5. *Каптерев П. Ф.* Дидактические очерки. Теория образования: избр. соч. / П. Ф. Каптерев. — М.: Педагогика, 1982. — 471 с.
6. *Коссаковская Е. А.* Игрушка в жизни ребенка: пособие для воспитателя детского сада / Е. А. Коссаковская; под ред. С. Л. Новосёлова. — 2-е изд., перераб. — М.: Просвещение, 1980. — 62 с.
7. *Морозов И. А.* Феномен куклы в традиционной и современной культуре: кросс-культурное исследование идеологии антропоморфизма: автореф. дис. ... д-ра ист. наук / И. А. Морозов. — М., 2010.
8. *Мухина В. С.* Феноменология развития бытия личности: избранные психологические труды / В. С. Мухина. — М.: Изд-во Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЭК, 1999. — 640 с. — (Серия «Психология Отечества»).
9. *Оберталлер П. М.* Материалы о хантыйских куклах / П. М. Оберталлер // Советская этнография. — 1935. — № 3. — С. 42–49.
10. *Рейнсон-Правдин А. Н.* Игра и игрушка народов Обского Севера / А. Н. Рейнсон-Правдин // Советская этнография. — 1949. — № 3. — С. 109–110.
11. *Савка А.* Дети и взрослые в мире современных игрушек / А. Савка // Дошкольное воспитание. — 2000. — № 3. — С. 74–76.
12. *Хейзинга И.* Homo Ludens. В тени завтрашнего дня / Й. Хейзинга. — М.: Прогресс, 1992. — 464 с.
13. *Clarissa Pinkola Estes.* Women Who Run With the Wolves Myths and Stories of the Wild Woman Archetype N.Y.: Ballantine Books, 1995. — К.: «София» — М.: ИД «Гелиос», 2002.
14. URL: <http://www.dolls.deagostini.ru>

**М. Р. Минигалиева**

### Понимание как феномен психологического консультирования: условия, трудности, уровни и циклы

Статья посвящена рассмотрению понимания как значимого феномена психологического консультирования. Рассматриваются вопросы, связанные с механизмами формирования и развития понимания в консультативном диалоге, условия, трудности и барьеры понимания, циклы и уровни понимания в общении психолога с клиентом.

**Ключевые слова:** понимание в психологическом консультировании, убеждающая коммуникация, циклы понимания, уровни понимания, обратная связь в общении, консюционная связь, транстерминация.

Одной из ситуаций, в которых понимание является центральным феноменом, является психологическое консультирование [20; др.]. В зарубежной психологии проблематика понимания ставится в рамках когнитивно-ориентированной психологии. Отечественная традиция исследования понимания, не обходя вниманием когнитивные подходы, во многом рассматривает эту проблему в аспекте убеждающей коммуникации (*persuasive communication*) [3; 4; 7; 8; 11; 12; 16; 17; 19; 22; 24; 26; 28; др.]. Так, например, в разработанной А. Ю. Панасюком акцептной модели убеждающей коммуникации понимание рассматривается как один из ее ведущих факторов. В рамках данной модели убеждение включает на разных этапах прием (восприятие), переработку, соотнесение элементов убеждающей информации с личным опытом и знаниями: процессы интерпретации и соотнесения элементов убеждающей информации с собственным информационным фондом. Результатом соотнесения становится констатация согласованности новой информации и имеющейся у субъекта. Констатация согласования или рассогласования (консонанса или диссонанса), согласно множеству социально-психологических отечественных и зарубежных исследований когнитивного соответствия или консонанса, есть, соответственно, констатация понимания-непонимания сообщения [1; 2; 3; др.]. Понимание, уменьшающее незнание, связано с приобретением новых знаний, осуществляется на семантическом и структурном уровнях как соотнесение информации с собственным информационным фондом.

В нашем исследовании термин «понимание» трактуется несколько более широко, чем как процесс соотнесения поступающей информации с собственным информационным фондом и как результат взаимодействия двух субъектов, каждый из которых вносит в понимание явления собственные смыслы. Понимание включает такие аспекты, как согласие реципиента с данной информацией, ее принятие, интериоризацию, а также как результат консультирования как убеждающего взаимодействия в целом. В каком-то смысле понятие «понимание» аналогично понятию «принятие», предложенному в рамках акцептной модели убеждающей коммуникации. Понимание как принятие обладает действенной силой и способно изменять поведение и жизнедеятельность субъекта (реципиента). Непонимание связано с неприятием, возникающим на разных этапах и уровнях убеждающего взаимодействия. Рассмотрим эти этапы и уровни.

Непонимание возникает на различных этапах общения. На различных этапах пониманию препятствуют разнородные барьеры, включая барьеры восприятия, перекодировки и т. д. В целом понимание рассматривается как опознавание, понимание значения слов (понятий). Основными барьерами являются отсутствие необходимой информации (знаний) о явлении, то есть понятия о явлении у реципиента (первый вид непонимания), а также невозможность установления внутренних и внешних связей данного понятия и явления, которое им обозначается (второй вид непонимания) [16, с. 24].

В рамках данной модели подчеркивается момент, связанный с наличием и соотнесением субъектами общения (как реципиентами) понятий, а также

то, что невозможность согласования понятий и стоящей за ними информации приводит к возникновению кольца понимания — циклических структур в общении. В работах Л. А. Петровской и ее ученицы О. В. Соловьевой, как и ряда других исследователей психотехник помогающего и убеждающего взаимодействия, в связи с этим подчеркивается роль обратной связи в убеждающей коммуникации (*interpersonal feedback*) [18; 23; 29; др.]. Обратная связь — важный инструмент согласования ценностных позиций и текстовых значений информации, циркулирующей в консультативном диалоге [5; 18; 23; др.]. Обратная связь вместе с прямой (поступательной) образует основу единства процесса общения. Наиболее успешной и эффективной является профессиональная помощь, в которой клиент получает *развернутую прямую и обратную связь* о понимании им себя и окружающего мира. Возникающие в общении циклические структуры (повторяющиеся по тематике, формам осуществления фрагменты коммуникации, «кольца понимания») связаны с прояснением значений понятий, их согласованием и/или совместным исследованием субъектами. В процессе консультирования такие циклические структуры и структуры, связанные с прояснением, согласованием понятий (фрагменты, тематикой взаимодействия которых является прояснение смысла понятия и формированием общего для субъектов смысла стоящего за ним явления), с одной стороны, весьма типичны и, с другой стороны, обозначают этапы развития диалога.

Исследование понятий еще не означает, что понятие стало понятным, понимание всегда относительно и выступает как задача общения. В процессе согласования понятия мера понимания может уменьшаться или увеличиваться. Успешное согласование укрепляет субъективное чувство понятности. Таким образом, согласованное и исследованное понятие — это и есть понятие, субъективно понятное. И если, как отмечает А. Ю. Панасюк, в обычной практике такое «семантическое непонимание» (рассогласование значений) — явление редкое [16, с. 23], то в консультировании именно оно становится предметом внимания: начиная с классических и современных психоаналитических подходов и заканчивая нейролингвистическими подходами, процессуально-парадоксальными, системными и стратегическими моделями консультирования. Именно когнитивный диссонанс «на уровне семантики» и становится предметом основного исследования в консультативном диалоге. Другой аспект — адекватность оценки связей субъектами диалога, возникающего у них чувства понятности происходящего явления.

Если чувства субъективной понятности не формируется, то диалог разрушается или продолжается, но целью взаимодействия на время становится достижение субъектами понимания, которое реализуется, в частности, в виде «колец понимания». При выраженном непонимании, помимо выхода из диалога, перехода в режим циклического взаимодействия, существует и вариант иррационального общения. В этом смысле речь может идти о различных стратегиях понимания, приводящих к разным результатам: стратегия объяснения, игнорирующая значения и ценности реципиента, часто приводит к отказу

от понимания и выходу из диалога; стратегия трансформации часто связана с возникновением отчетливо выраженных циклических структур в общении психолога и клиента; стратегия диалогизации во многом нацелена на сохранение контакта, несмотря на его очевидную иррациональность, цикличность и неполноту понимания, которые признаются неизбежными и, в свою очередь, подвергаются осмыслению (пониманию). Прежде всего речь идет о понимании клиентом-реципиентом слов индуктора — консультанта, а при возникновении «колец понимания» — о понимании консультантом-реципиентом пациента.

Общими условиями понимания являются:

- 1) уровень психического развития и состояние сознания субъектов как реципиентов (низкий уровень или патологическое состояние в момент диалога, а также наличие конкурентных процессов понимания затрудняют общение);
- 2) наличие установки на понимание (невключенность механизма понимания, связанная с отсутствием или негативностью установки на восприятие и осмысление информации) [16, с. 26–27].

Наличие конкурентных процессов понимания — весьма типичный для ситуации консультирования феномен, преодоление которого связано с возможностями завершения конкурирующей информации («отреагирования») или перенесения с помощью актуализаций и т. д. Негативные установки на понимание (восприятие и интерпретацию), часто являющиеся следствием негативной установки на партнеров по диалогу, преодолеваются в процессе консультирования с помощью поддержания консультантом нейтральной и принимающей позиции. Эта позиция обозначает для клиента факт свободы и безопасности общения и факт отличия консультанта от «конкурирующего партнера» по общению, с которым клиент продолжает неосознанно соотносить имеющуюся информацию по проблеме. При отсутствии негативного отношения к партнерам речь может идти о легко преодолеваемом недоразумении, связанном с отказом принимать и перерабатывать информацию о явлении [16, с. 29].

В рамках модели убеждающего взаимодействия понимание является аспектом принятия: принятие выступает как центральное явление в процессе консультационного воздействия индуктора на реципиента. Иной подход предлагается в рамках когнитивной, понимающей психологии: принятие информации — важный аспект понимания, выражающийся в представлении о фактах: 1) согласования (соотнесения двух блоков информации) и согласия (принятия) с принимаемой информацией; 2) действительности понятой информации, превращении ее в субъективно ценную. Принятие в понимании обозначается как процесс присвоения, интериоризации информации, как результат — формирование или развитие определенного ценностно-смыслового отношения, мотива, служащего реализации информации, то есть обеспечивающего ее действительность. Достижение понимания как результата консультирования есть следствие принятия клиентом-реципиентом позиции индуктора. Принятие обеспечивает действительность понимания, знания

(информация) превращаются в ценности личности [16, с. 33]: принятие как интериоризация знания (достижение чувства понятности и согласие с ценностным содержанием новой информации) предполагает изменение его ценности, то есть формирование нового для субъекта и действенного смысла.

Кроме того, принятие информации есть принятие ее персонифицированной и текстовой частей. В этом контексте важна непротиворечивость информации имеющимся у респондента ценностям и значениям. Отсутствие противоречий обеспечивает формирование целостного смысла информации. Наличие противоречий отражает конфликты внутриличностного (противоречивость текстовых «значений») и межличностного (противоречивость ценностного отношения) плана, создавая барьеры на пути формирования целостного смысла [16, с. 37]. При этом непонимание, связанное с проблемами приема и переработки персонифицированной части сообщения, выражено сильнее, чем в случае приема и переработки текстовой части [12; 27]. Переработка персонифицированной части сообщения связана с эффектом генерализации, распространением установки, сформированной в отношении этой части, на все проявления личности партнера по общению, включая текстовую часть сообщения. Позитивная или негативная установка по отношению к индуктору как личности формирует отношение к тому, что он делает и говорит. Именно поэтому исследователи психологического консультирования отмечают, что главным инструментом помощи другому является сам консультант [13; 20; др.]. Чувство понятности возникает в процессе исследования понятия и согласования информации о нем в процессе диалога с консультантом как «значимым другим». В случаях «семантического непонимания», в процессе поиска способов компенсировать недостаток информации о явлении, сформировать новый смысл понятия клиент может опереться на имеющуюся у него информацию о консультанте, выступающем не только как «значимый другой», но и как некий «образец», прототип, чье поведение, отношение, понятия принимаются как более или менее достоверные.

Однако в ситуациях, когда ведущим является «семантическое непонимание», часто наблюдается и обострение негативных установок на непонимание, особенно непонимание персонифицированной части сообщения. Принятие сообщения предполагает принятие ценностей личности и принятие ценностей текста [16, с. 44]. При большом рассогласовании ценностей субъектов диалога общение осуществляется не столько по поводу ценностей и значений текста, сколько по поводу ценностей персонифицированной части сообщения, того, что в психологическом консультировании называют «переработка (контр-)трансфера». Такая переработка связана с возникновением аналогичного «кольца принятия личности» партнера по общению. В ситуации работы с текстовой частью возникает проблема недооценки или переоценки значимости информации, отсутствие у реципиента данных о типичности/нетипичности обсуждаемого явления/ситуации. Повышение ценности текста сообщения и трансформация ценностей реципиента помогают преодолеть непонимание, связанное с неприятием текста. Оба эти процесса являются типичными для консультативного диалога.

Содержание и соотношение вербальной и невербальной стороны общения, молчания и говорения, вопрошания и отвечания, изучение «неровностей психологической фактуры» диалога позволяет субъекту ответить на вопрос: с кем он общается, и, таким образом, помогает прояснить значение ситуации или явления («текстовые значения»), отделив их от значений, привнесенных проявлением личностных особенностей собеседников [17].

Исследование особенностей содержания и соотношения различных аспектов диалога позволяет разрешить противоречия и преодолеть трудности понимания, возникающие на разных уровнях взаимодействия и связанные с разными периодами и ситуациями жизни человека. По мере продвижения консультативной работы в диалог на смену исследованным циклам приходят новые циклы понимания. Столкновение с новыми межличностными барьерами, внутриличностными блоками или защитными представлениями проявляется в возникновении очередного цикла (большого или меньшего размера). Наиболее эксплицитно выраженные циклы встречаются в случае столкновения с межличностными барьерами, барьерами интерпретации ситуаций и явлений (текстовых значений), в результате преобразования которых появляется возможность перейти на уровень проработки более глубоко лежащих защитных представлений, формирующих уровень «семантического непонимания», и, далее, — в проработке внутриличностных блоков, чьи проявления подчас наименее очевидны и связаны с самыми обширными циклами понимания — циклы понимания собеседников, самого себя (персонифицированных значений). В рамках этих циклов происходит переход, достигается понимание клиентом себя как результат консультационной работы. Что касается отдельных этапов убеждающей коммуникации, результатом преодоления блоков в процессе интериоризации транслируемых консультантом смыслов является принятие человеком себя и мира: неполное, отчасти иррациональное. Очевидно, что в этом процессе меняется содержание представлений о себе и окружающем мире, а также способы осмысления себя и окружающего мира, в частности, формируется новое соотношение персонифицированной и текстовой частей «информационного поля субъекта», выступающего как основа его жизнедеятельности. Достижение клиентом самопонимания — одна из основных задач, стоящих перед консультантом в его работе с клиентом, значимость которой обусловлена тем, 1) насколько важной для реципиента является новая понятая им в диалоге с консультантом информация, 2) насколько она действенна, какова мера ее субъективной понятности и принятия. По сути речь идет о нескольких типах непонимания, связанных со спецификой трудностей принятия информации и ценностей, заложенных в ней. Непринятие текстового уровня информации создает наименьшее количество проблем, включая относительно легко преобразуемые конфликты в общении. Семантическое непонимание способно существенно затруднить диалог и развитие личности. Непонимание как отказ принимать другого и себя как человека (персонифицированной информации) затрудняет жизнедеятельность человека в целом.



В результате анализа видов и этапов понимания-непонимания, можно сделать вывод, что психологическое консультирование как процесс, включающий циклы понимания, служащие прояснению информации, относящейся к разным уровням личностного функционирования и развития (трансперсональному, внутриличностному, межличностному), и заканчивающийся принятием или непринятием новой информации, может быть:

- 1) обращен преимущественно к работе на том или ином уровне (неслучайно выделение таких ветвей консультирования, как а) когнитивно-поведенческое, обращенное на преобразование информации, описывающей сферу поведения человека в межличностном контексте, б) психодинамическое, обращенное на преобразования во внутриличностной сфере, в) экзистенциальное и трансперсональное, обращенное к преобразованиям в сфере базовых для человека основ его жизнедеятельности);
- 2) обращен к разным уровням понимания, преодолению барьеров понимания, возникающих на разных уровнях субъекта жизнедеятельности. Последнее обуславливает его возможности и ограничения: чем более глубокий уровень понимания и принятия новой информации достигается в консультировании, тем более значимыми для жизнедеятельности клиента могут быть его результаты.

Что же касается принципа «необходимого и достаточного», то даже в ситуации помощи клиенту в решении проблем, связанных с относительно простыми трудностями (нарушениями) межличностных отношений и поведения, обращение к более глубинным уровням жизнедеятельности человека может быть продуктивным, активизируя «зоны ближайшего развития». В этом случае консультирование действительно выступает как практика помощи в развитии и повышении качества жизнедеятельности клиента.

Отношения консультанта и клиента призваны выполнить функции подтверждения существующего у клиента понимания себя и жизни. «Подтверждением» обозначают ситуацию, когда значимый другой (консультант) способствует свершению стремления человека осознать себя как личность, понять себя как человека, «пережить определенность своей достоверности» [9; 10; 14; 25, с. 39; др.]. Подтверждение реализуется в процессе поступательной (прямой) и обратной связей, а также в процессе совместного осмысления людьми происходящего в их внутренних мирах и во внешнем мире — изменяющейся ситуации их взаимодействия. Многие проблемы в развитии связаны с тем, что значимые другие не предпринимают попыток понять человека [9, с. 44; 14]. Длительное существование в компенсирующем «режиме самоподтверждения» приводит к невозможности удовлетворения потребности в понимании и затем — к разрушению личности и ее отношений. Положительные, «подтверждающие» воздействия в течение консультативного диалога способствуют эффективности убеждающих интервенций и проявляются в поступательной (прямой) и обратной связи в помогающих отношениях и имеют непосредственные более или менее существенные (микро- и макро-) результаты в жизни клиента. Отрицательные воз-

действия, лишённые эмпатии или отвергающие клиента и его смыслы реакции консультанта, способны ослаблять психотерапевтическую связь, увеличивая у клиента защиты и сопротивления [14; 29].

Вместе с тем обычному взрослому человеку смыслы и ценности кажутся, во-первых, более или менее устойчивыми и, кроме того, существующими не в его субъективном мире, а в мире внешнем, объективном. Он считает эти ценности и смыслы адекватными, то есть «правильными» и объективными, а также присущими не ему, а миру; на самом деле принадлежат эти смыслы и ценности не миру, а человеку, образуя содержание, сущность, смысловое поле его собственной личности. Однако, лишь вынося эти смыслы и ценности за пределы себя, наделяя ими объекты окружающей действительности, человек может доверять внешне противостоящему ему миру, и лишь на этой основе он может делать мир «своим». Когда в жизни человека происходит что-то очень важное, резко меняющее, рушащее эти привычные внутренние смыслы, — возникает «потеря» понимания мира, потому что, с точки зрения человека, смыслами наделен мир, а не он сам. На самом же деле, потеря понимания мира сопряжена с потерей самопонимания и понимания других людей. В ситуации жизненного кризиса старые смыслы уходят, а новые еще требуют создания. Такие «предельные» ситуации, связанные с переживанием потери привычных смыслов, — еще один побуждающий к поиску новых смыслов, обмену смыслами и трансформации существующих у человека смыслов процесс.

Неподтверждение, таким образом, связано с отсутствием понимания, диалога: 1) прямой и обратной связи в осмыслении себя и другого, 2) процессов со-понимания ситуации взаимодействия, ее различных аспектов, формирование консоционных (объединяющих) связей. Консоционные связи весьма типичны для ситуации психологического консультирования. Они возникают преимущественно тогда, когда смысл понятия и связанная с ним сущность феномена становятся самостоятельным предметом диалога или (даже) общей темой встречи психолога с клиентом. В этот момент циклическая структура понимания проявляет себя в формировании особого типа связей — консоционных. Консоционные связи представляют собой единство прямых и обратных связей, возникающих в моменты исследования смысла понятия и связанной с ним сущности явления. Консоционные связи проявляются в общении как микроциклы понимания — относительно небольшие фрагменты диалога, предметом которых является совместное исследование смысла понятия и стоящей за ним сути феномена (проблемной ситуации, процесса, т. д.).

Отсутствие диалога может являться как особенностью отношений субъекта с людьми, так и особенностью жизненной ситуации, в которой он находится. В таких изменчивых по природе отношениях, как психотерапевтические, изучение изменений, в том числе изменений ситуаций жизнедеятельности, ситуации консультативного взаимодействия, не менее важно, чем исследование стабильных состояний. Для осмысления этого аспекта и возникает необходимость обратиться к представлению о понимании как состоя-

нии сознания субъекта или субъектов общения, а также дополнить изучение относительно больших циклов прямой и обратной связи исследованием консоционных связей психолога с клиентом, то есть процессов «со-понимания» и личностной «коэволюции» («ко-развития»).

В теории психологического консультирования существует также понятие транстерминации (transtermination) как части психотерапевтического взаимодействия, связанной с возникновением изменений в состоянии сознания клиента. Транстерминация как феномен диалога осуществляется, как правило, в процессе прохождения циклов понимания большей или меньшей величины. В рамках больших, циклов средней величины и макроциклов транстерминация носит характер присвоения реципиентом транслируемых консультантом смыслов. Консультант убеждает клиента, активно и грамотно используя прямые и обратные связи, помогающие клиенту сформулировать инновидение феномена или проблемы. В рамках малых, микроциклов, транстерминация носит характер совместного исследования сути феномена (смысла обозначающего его понятия), направлена на преодоление «семантического непонимания». Транстерминация сопровождается изменениями состояния сознаний субъектов диалога, консультант и клиент переходят от понимания-познания к пониманию-событию, в котором развиваются смыслы всех участников диалога. В. П. Руднев [21, с. 534] выделяет две основные транстерминационные стратегии: манифестную и латентную. Манифестная осуществляется в рамках явной, форсированной процедуры, и в этом смысле по смыслу близка идеям убеждающей коммуникации как процесса воздействия на смыслы собеседника и на принятие этих смыслов. Латентная стратегия принята в подходах, не использующих в своей работе явных целенаправленных усилий по созданию у клиента измененного состояния сознания и не предполагающих убеждения клиента в чем-либо, но, скорее, напротив, обращенных на уровне теоретического описания к построению паритетного диалога с ним, в том числе — связанного с возможностью и необходимостью учиться у клиента. Однако на практике ситуация менее однозначна, и более директивные модели консультирования в реальной ситуации взаимодействия могут предоставлять клиенту больше свободы и больше внимания к суверенности и уникальности смыслов его жизнедеятельности, чем «гуманистически-ориентированные». Вопрос заключается в том, возникает ли в диалоге, и если возникает, то как часто и с какой интенсивностью, возможность и необходимость обсуждения смыслов феноменов жизни клиента и психотерапевтического общения: возникают ли консоционные связи. В некоторых случаях их возникновение носит почти случайный характер, в других — совместное исследование смыслов жизни клиента является центральным процессом консультативного общения. Тенденция такова, что чем более глубокого понимания стремятся достичь или достигают субъекты диалога, чем более выражен сдвиг понимания (его изменение), тем в большей мере для диалога типичны консоционные связи. Таким образом, наличие или отсутствие консоционных связей отражает уровень, которого достигло понимание субъектов.

Независимо от подхода, важно отметить, что любой сдвиг в понимании себя и мира может трактоваться как обретенное клиентом измененное состояние сознания. Такой сдвиг может выступать предметом процедуры транстерминации, даже если она не осуществляется целенаправленно. Важнейшая функция транстерминации заключается в том, что она «смягчает» сопротивление изменению (принятию) новых смыслов в процессе убеждающей коммуникации, разрыву старых и установлению новых связей между и внутри понятий.

На начальных стадиях развития консультативных отношений чаще наблюдаются относительно большие циклы во взаимодействии пониманий консультантом и клиентом себя и мира (последовательная транстерминация, связанная с организацией прямых и обратных связей). Начало возникновения и развития понимания в консультативном диалоге связано с последовательными транстерминационными переходами — инициацией консультантом изменений в понятиях (способах) осмысления клиентом себя и мира, помощью в осмыслении ограничений и возможностей существующих у субъекта способов понимания, а также в разной мере соответствующих им моделей общения и систем ценностей.

На более продвинутых, заключительных стадиях чаще наблюдаются процессы совместного осмысления происходящего субъектами (параллельная транстерминация, связанная с формированием консоционных связей, связанных с ними микроциклов понимания). Понимание становится «спиралевидным»: осмысление субъектами себя и мира становится все более насыщенным, дополняясь все новыми смыслами, новыми открытиями. В число таких открытий входят и открытия рефлексивного типа: о понимании или непонимании (часто переживающиеся субъектами как «шок понимания(непонимания)»).

Достижение и развитие понимания субъектов диалога происходящего в нем и в их жизни в целом предполагает возникновение консоционных связей как «ответности» понимания: прямые и обратные связи одного субъекта встречаются с немедленным ответом другого субъекта, возникает единый процесс со-осмысления происходящего как попытка понять не столько «транслируемые», сколько «наличествующие» смыслы. Убеждающая коммуникация приобретает большую свободу, предполагающую возможность исследовать все потенциально существующие и бесконечные смыслы происходящего вне и внутри субъектов диалога. При этом в краткосрочном консультативном контакте, обычно не отличающемся существенной глубиной, объединения субъективных видений происходящего обычно не происходит (параллельной транстерминации не возникает). Однако возникает последовательная транстерминация — изменение одного из аспектов понимания влечет остальных. Продуктивность и эффективность психологической помощи оценивается в связи с тем, насколько и каким способом консультанту удастся транслировать свое понимание клиенту, насколько эффективна убеждающая коммуникация. При обычно более (потенциально) глубоком долгосрочном контакте субъективная продуктивность и эффективность психологической

помощи, оценка консультантом своего понимания и «понятости» клиентом начинают определяться тем, насколько изменилось понимание обоих субъектов и насколько эти изменения согласованы (близки параллельным).

Подводя итог, еще раз подчеркнем: понимание как принятие действительно способно изменять поведение субъекта и его жизнедеятельность в целом. Непонимание связано с непринятием, возникающим на разных этапах и уровнях убеждающего взаимодействия. Повышение ценности текста сообщения и трансформация ценностей реципиента помогают преодолеть непонимание, связанное с непринятием текста. Другим моментом является подтверждение другого и связанная с ним значимость собеседников друг для друга: уважение и признание ценности другого человека, его смыслов и понимания себя и мира.

The study is devoted to understanding as a meaningful phenomenon in psychological consulting. The author discusses some problems relating to the mechanisms of formation and development of understanding in a consulting dialogue, conditions, difficulties and barriers of understanding, cycles and levels of understanding in a psychologist-client communication.

**Keywords:** psychological consulting understanding, persuasive communication, cycles of understanding, levels of understanding, communication feedback, consocial communication, termination.

## Список литературы

1. *Андреева Г. М.* Зарубежная социальная психология XX столетия : Теоретические подходы : учеб. пособие для вузов / Г. М. Андреева, Н. Н. Богомолова, Л. А. Петровская. — М. : Аспект Пресс, 2002. — 287 с.
2. *Андреева Г. М.* Психология социального познания / Г. М. Андреева. — М. : Аспект Пресс, 1997. — 238 с.
3. *Андреева Г. М.* Социальная психология / Г. М. Андреева. — М. : Изд-во МГУ, 1998, 1988.
4. *Аронсон Э.* Современные технологии влияния и убеждения / Э. Аронсон, Э. Пратканис. — СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2001–2008. — 544 с.
5. *Арутюнян М. Ю.* Обратная связь в системе восприятия человека человеком / М. Ю. Арутюнян, Л. А. Петровская // Психология межличностного познания / под ред. А. А. Бодалева. — М. : Педагогика, АПН СССР ; М. : Педагогика, 1981. — 224 с.
6. *Бахтин М. М.* Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. — М. : Искусство, 1979. — 424 с.
7. *Березин В. М.* Массовая коммуникация: сущность, каналы, действия / В. М. Березин. — М. : РИП-холдинг, 2003.
8. *Богомолова Н. Н.* Современные когнитивные модели убеждающей коммуникации / Н. Н. Богомолова // Социальная психология: хрестоматия. — М. : Аспект Пресс, 2008. — С. 74–79.
9. *Бодалев А. А.* Субъективная значимость другого человека и определяющие ее факторы / А. А. Бодалев // Вестн. Моск. ун-та. — 1985. — № 2. — (Серия 14, Психология).
10. *Вацлавик П.* Прагматика человеческих коммуникаций / П. Вацлавик, Д. Бивин, Д. Джексон. — М. : Апрель-Пресс, ЭКСМО Пресс, 2000. — 320 с.
11. *Каптерев С. Е.* Политическая коммуникация: основы управления избирательным процессом / С. Е. Каптерев. — Н. Новгород : НГУ, 2003. — 341 с.
12. *Куликов В. Н.* Психология внушения / В. Н. Куликов. — Иваново : ИПИ, 1978.
13. *Мей Р.* Искусство психологического консультирования / Р. Мей. — М. : НФ «Класс», 1994. — 144 с.
14. *Менджеричка Ю. А.* Феномен подтверждения-неподтверждения и развитие личности / Ю. А. Менджеричка // Психологический вестник. — Ростов-на-Дону : Изд-во РГУ, 1996. — Вып. 1 — Ч. 2. — С. 115–131.

15. Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека / А. Б. Орлов. — М. : ИК Логос, 1995. — 260 с.
16. Панасюк А. Ю. Психология риторики: теория и практика убеждающего воздействия / А. Ю. Панасюк. — Ростов-на-Дону : Феникс, 2007. — 208 с.
17. Панасюк А. Ю. Современные психотехнологии: дистанционное тестирование собеседника / А. Ю. Панасюк. — Волгоград : ИД «Ин-Фолио», 2011. — 304 с.
18. Петровская Л. А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг / Л. А. Петровская. — М. : МГУ, 1989. — 216 с.
19. Почепцов Г. Г. Теория коммуникации / Г. Г. Почепцов. — М. : «Рефл-бук» ; К. : «Ва-клер», 2001. — 656 с.
20. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию / К. Р. Роджерс. — М. : Прогресс, Универс, 1994. — 480 с.
21. Руднев В. П. Энциклопедический словарь культуры XX века / В. П. Руднев. — М. : «Аграф», 2001. — 608 с.
22. Савчук В. В. Теоретический анализ формирования убеждений : дис. ... канд. философ. наук / В. В. Савчук. — Л. : ЛГУ, 1984. — 194 с.
23. Соловьева О. В. Обратная связь в межличностном общении / О. В. Соловьева. — М. : МГУ, 1992. — 110 с.
24. Халперн Д. Психология критического мышления / Д. Халперн. — СПб. : Питер, 2001. — 512 с.
25. Хараш А. У. «Другой» и его функция в развитии «Я» / А. У. Хараш // Общение и развитие психики. — М. : Педагогика, 1986. — С. 31–46.
26. Хараш А. У. Социально-психологические механизмы коммуникативного воздействия : автореф. дис. ... канд. психол. наук / А. У. Хараш. — М. : МГУ, 1983. — 33 с.
27. Чарквиани Д. А. Информация, противоречие и смена социальных установок / Д. А. Чарквиани. — Тбилиси : Мецниереба, 1980. — 81 с.
28. Шейнов В. П. Психологическое влияние / В. П. Шейнов. — Мн. : Харвест, 2007. — 638 с.
29. Rothke S. The role of interpersonal feedback in group psychotherapy / S. Rothke // J. Group Psychotherapy, 1986, 36. — P. 225–240.

**Л. А. Намм**

## **Опыт психолого-педагогического сопровождения учащихся первых классов и их родителей в МОУ «СОШ № 6»**

Автор поднимает проблему адаптации к школьному обучению детей 7 лет, предлагает опыт психолого-педагогического сопровождения, выделяет направления работы с детьми, родителями и педагогами, которые могут облегчить процесс приспособления ребенка к школьному обучению.

**Ключевые слова:** адаптация, школьное обучение, незначительные отклонения в психофизическом развитии, рекомендации родителям, педагогам.

Поступление в школу — один из важных периодов в жизни детей. Приход в школу первоклассника приводит к эмоциональной стрессовой ситуации: изменяется режим дня, привычный стереотип поведения, возрастает и физическая, и психоэмоциональная нагрузка на ребенка. Школа ставит перед ребенком целый ряд задач, требующих максимальной мобилизации его интеллектуальных и физических сил.

Как известно, успешность периода адаптации к школе во многом определяет весь дальнейший процесс обучения и развития ребенка. В этот период

важно учитывать особенности его физического и психического развития и состояние здоровья. Адаптация ребенка — это длительный процесс. Организм ребенка должен приспособиться к новым условиям школьной жизни, а педагогический коллектив должен ему в этом помочь. Психолого-педагогическое сопровождение первоклассников и их родителей на начальном этапе обучения помогает облегчить процесс адаптации.

Опыт показывает, что знакомство с будущими первоклассниками в МОУ «СОШ № 6» г. Торжка происходит заблаговременно. Многие дошкольники посещают подготовительные занятия, в ходе которых педагог-психолог фронтально диагностирует их готовность к обучению в школе с целью предварительного знакомства. При необходимости с родителями проводится консультирование, выдаются необходимые в каждом конкретном случае рекомендации. В апреле состоится первое знакомство с родителями первоклассников, на котором психолог рассказывает о понятии «школьная зрелость» и том, что должен знать ребенок к началу обучения. Родители будущих первоклассников получают памятки (Приложение 1).

В августе-сентябре педагог-психолог совместно с учителем и медицинским работником изучает медицинские документы, выявляя детей, которые требуют особого подхода. Это дети с ослабленным здоровьем, имеющие те или иные отклонения в физическом или психическом развитии. В первую очередь констатируется группа здоровья и группа физкультурная, здесь же выявляются дети, освобожденные от занятий по физической культуре в связи с заболеваниями, и формулируются рекомендации учителям. Работа педагога-психолога с учителями продолжается.

На совещании учителей начальной школы по инициативе педагога-психолога обсуждаются вопросы взаимодействия с первоклассниками, имеющими незначительные нарушения в развитии, в том числе слуха, зрения, речи, с астеническими состояниями, задержкой психического развития, психическими переживаниями и психопатическими чертами (Приложение 2). Учителя получают рекомендации по размещению учащихся и методах, смягчающих адаптацию к учебной деятельности для конкретных детей.

В начале сентября педагог-психолог посещает родительские собрания в первых классах, дает рекомендации молодым родителям об оптимальной организации режима труда и отдыха для детей, а также о том, как помочь первокласснику в первые дни в школе. В них рассматриваются вопросы режима дня и отдыха, полноценного сна и питания, посильной внеурочной и дополнительной деятельности ребенка, проблемы психологической поддержки и воспитания (Приложение 3).

Учителя первоклассников также получают памятки (Приложение 4), помогающие учителю настроиться на обучение и воспитание поступивших в школу детей.

В сентябре-октябре педагог-психолог посещает уроки в первых классах, проводит наблюдение за учащимися на переменах, на предмет включен-

ности их в учебный процесс, проводит необходимую для данного периода диагностику сформированности школьно-значимых функций, осуществляет контроль за соблюдением учителями санитарно-гигиенических требований к учебному процессу. При необходимости проводится консультирование родителей первоклассников и учителей.

По истечении адаптационного периода выявляются дети, испытывающие затруднения по причине незрелости школьно-значимых функций, для развивающих занятий. Они посещают групповые развивающие занятия, целью которых является развитие познавательных процессов и произвольности поведения.

Главная роль в создании благоприятного психологического климата в классе, несомненно, принадлежит учителю. Учителю необходимо постоянно работать над повышением уровня учебной мотивации, создавая ребенку ситуации успеха на уроке, на перемене, во внеурочной деятельности, в общении со сверстниками.

Только совместные усилия учителей, родителей, медицинских работников и школьного педагога-психолога способны уменьшить риск возникновения дезадаптации затрудняющих процесс обучения и воспитания детей.

Приложение 1

### **Советы родителям будущих первоклассников**

*Поддерживайте ребенка в его стремлении стать школьником.*

*Обсудите с ребенком правила и нормы, с которыми он встретится в школе.*

*Ваш ребенок пришел в школу, чтобы учиться. Когда человек учится, у него может что-то не сразу получиться. Ребенок имеет право на ошибку.*

*Составьте с ребенком распорядок дня, следите за его соблюдением. Не пропускайте трудности, возможные у ребенка на начальном этапе овладения учебными навыками. Если, например, у ребенка есть логопедические проблемы, постарайтесь справиться с ними до поступления в школу.*

*Школа должна быть рядом с домом.*

*Выбирая школу для гиперактивного или медлительного ребенка, нужно прежде всего выбирать учителя. Он должен быть спокойным и уравновешенным.*

*Поддерживайте ребенка в его желании добиться успеха. Помните, что похвала — это эмоциональная поддержка: «Молодец!», «Ты хорошо справился!» и др.*

Приложение 2

### **Учителю о первоклассниках с незначительными отклонениями в психофизическом развитии**

*Среди трудностей, которые переживает школа, особое место занимают проблемы, обусловленные ростом числа школьников с незначительными отклонениями в психофизическом развитии. Этот вопрос весьма актуален не только при подготовке молодых педагогов, но и даже для опытных учителей. Актуальность данного вопроса определяется заметным увеличением числа детей, нуждающихся в особом сопровождении.*

*Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с незначительными отклонениями в развитии является относительно новым явлением для массовой школы.*



*В системе коррекционного образования накоплен большой опыт. Этот опыт вполне может быть применен для массовой школы.*

*Понимая важность сопровождения детей с незначительными отклонениями в психофизиологическом развитии, следует отметить, что именно учитель обеспечивает успешное вхождение в школьную жизнь. И сегодня, принимая детей в 1 класс, учителю предстоит решать более сложные задачи, нежели ранее.*

*В настоящее время контингент первоклассников стал менее однороден как по социальному составу, так и по здоровью.*

*Начало обучения в школе, вхождение в школьную жизнь, новую социальную ситуацию является сложной задачей для всех категорий детей. В то же время учитель должен быть готов к тому, что в классе могут быть и дети, имеющие незначительные отклонения в психофизическом развитии, учебные трудности которых имеют стойкий характер и, как правило, сопровождаются поведенческими нарушениями. Это школьники с нарушениями речи, слуха, зрения, астеническими состояниями, задержкой психического развития, психическими переживаниями, психопатическими формами поведения.*

*«Ребенок, развитие которого осложнено дефектом, не есть менее развитой, чем его нормальные сверстники ребенок, но иначе развитой», — писал Л. С. Выготский. Задачей школы и общества является создание условий компенсации нарушения развития.*

*Основным методом изучения адаптации первоклассников к школе является направленное наблюдение. На основе наблюдения за поведением и учебной деятельностью, а также результатов анализа данных о состоянии здоровья и физического развития необходимо выделить учащихся, которые испытывают те или иные затруднения.*

*Следует фиксировать при наблюдении все случаи, которые выделяют ребенка из общей массы, а именно доминирующее эмоциональное состояние на уроке, на перемене, усвоение и соблюдение школьных норм и правил поведения, особенности внимания (переключение, устойчивость, объем, отвлекаемость и т. д.), умственную работоспособность, темп учебной деятельности и т. д.*

*В первые дни обучения в школе важно выявить школьников с нарушением слуха, поскольку наличие сохранного физического слуха является необходимой предпосылкой успешного овладения чтением и письмом. Чтобы четко и правильно произносить звуки и слова, ребенок должен услышать их. При незначительном снижении слуха он лишается возможности нормального восприятия речи. Как правило, эти дети имеют ограниченный словарный запас, специфические дефекты в произношении. При чтении и письме характерны специфические ошибки: смешивание звонких и глухих согласных, шипящих, и свистящих, выпадение безударных окончаний, опускание начала слова, искажение сочетания согласных звуков, нарушение грамматического строя речи и им подобные.*

*В то же время дети с легким нарушением слуха при создании надлежащих условий могут быть успевающими учениками.*

*Следует рекомендовать учителю посадить учащихся с нарушениями слуха на первую парту. При объяснении материала педагогу следует говорить громко, четко произносить слова, так, чтобы ребенок видел и лицо, и рот учителя. При необходимости следует повторить материал, проводить качественный анализ ошибок и, если есть в работе ошибки, связанные с недостаточностью слуха, не снижать оценки.*

*Необходимо в присутствии других учеников подчеркивать его положительные качества и успехи, достигнутые ребенком.*

*Желательно в первые дни в школе провести несколько дополнительных занятий, на которых больше внимания уделить различению на слух глухих и звонких согласных, безударных частей слова, обогащению словарного запаса. Важно обратить внимание родителей на необходимость выработки в семье требований к речи взрослых.*

*Нередко среди первоклассников встречаются школьники с речевыми нарушениями.*

*Овладение грамотой требует сохранного физического слуха и развитого фонематического слуха. Даже легкие отклонения в развитии фонематического слуха вызывают затруднения в чтении и письме.*

*Заикание также ведет к возникновению вторичных проблем: нерешительности, робости, раздражительности, плаксивости и др.*

*Педагогу следует: опираться на сильные стороны ребенка; подбадривать и не травмировать ребенка снижением оценок за специфические ошибки; тактично оказывать помощь; не требовать развернутых фраз; нельзя требовать развернутых устных ответов в присутствии других учеников, лучше негромко у стола, либо письменно. Следует организовать работу ребенка с логопедом.*

*Затруднения в обучении часто связаны с нарушением зрения (дальнозоркость, близорукость, астигматизм). Дети часто нечетко видят буквы и цифры, путают их по начертанию, они утомляемы, имеют низкую работоспособность. Все нарушения обычно компенсируются очками. Педагог должен помнить, что эти дети не всегда хорошо видят доску, карту.*

*Желательно использовать разные виды работ, следить за объемом зрительной нагрузки на уроке. И в школе, и дома следует соблюдать правильные санитарно-гигиенические условия: правильное освещение, использование подставки, правильность посадки. Возможно выполнение упражнений для тренировки глазной мышцы по профессору Аветисову.*

*Трудности возникают у детей с задержкой психического развития, для них характерны инфантильность, незрелость эмоционально-волевой сферы, несформированность школьных интересов, трудности сосредоточения на уроке, повышенная утомляемость, головные боли, детская непосредственность в поведении.*

*В работе с такими детьми целесообразно: использовать игровые моменты на уроке; применять красочный наглядный материал; планировать занятия разнообразными и эмоционально насыщенными; создавать положительный настрой ребенка на занятии, что повышает его работоспособность; умень-*

*шить на начальном этапе объем домашнего задания и наращивать его постепенно; применять на уроке технические средства обучения, информационные компьютерные технологии.*

*При обучении детей с астеническими состояниями, для которых характерны отвлекаемость, возбуждение, беспокойство, иногда вялость, нервность, плаксивость, заторможенность, следует рекомендовать: постепенное увеличение объема домашних заданий; постепенное усложнение домашних заданий; при первых признаках утомления переключать их внимание на другую деятельность.*

*Эффективным приемом с данной категорией детей является периодическая смена поз, перевод из позы сидя в позу стоя не менее 3 раз за урок.*

*Изредка среди школьников массовой школы встречаются дети с психопатическими реакциями.*

*Возникновение психопатических реакций может быть обусловлено родовыми травмами, мозговыми инфекциями, хроническими заболеваниями матери и другими причинами.*

*Психопатия — аномальное течение детского развития, дисгармоничное развитие отдельных функций. Трудности, как правило, связаны как с биологическими, так и социальными условиями. От условий, в которых живет и развивается ребенок, зависит тяжесть психопатических реакций. Часто наряду с сохранным интеллектом присутствует недоразвитие эмоционально-волевой сферы (дети ранимы, обидчивы, эмоционально холодны, замкнуты, склонны к аффективным вспышкам, часто имеют неустойчивый фон настроения). Низкая работоспособность не дает им преодолевать учебные трудности. Недостатки их поведения заметны сразу же с первых дней: они не умеют подчиняться учебным требованиям, не выполняют учебные задания, нарушают дисциплину, конфликтны и т. д.*

*При обучении детей с психопатоподобными расстройствами необходимо настойчиво приучать их к тщательному выполнению домашних заданий, усложнять задания постепенно, не допускать пробелы в знаниях, учить школьников анализировать свои поступки.*

*Педагог должен постоянно держать их в поле зрения и иметь спокойный, ровный тон (от повышенного тона, крика эти дети легко впадают в аффект).*

*В случае аффективной реакции следует переключать их внимание на другую деятельность.*

*Большое значение при работе с данной категорией детей имеет труд, так как он снимает общую возбудимость. Особое значение имеет контакт с родителями, и дома, и в школе должен осуществляться единый подход к воспитанию.*

*Учителю необходимо помнить, что до 10 лет обычно наблюдаются психопатические качества, которые могут потом сгладиться при правильном подходе.*

*Таким образом, успешность адаптации первоклассников с незначительными отклонениями в психофизическом развитии зависит от соответствия организации учебно-воспитательного процесса особенностям развития данной категории школьников.*

## **Памятка родителям первоклассников**

(несколько коротких правил)

*В 6–7 лет формируются мозговые механизмы, позволяющие ребенку быть успешным в обучении. Медики считают, что в это время ребенку очень трудно с самим собой. И тысячу раз были правы наши прабабушки, которые отправляли своих отпрысков в гимназии в 9 лет, когда нервная система уже сформировалась.*

*Однако серьезных срывов и болезней можно избежать и сегодня, если соблюдать самые простые правила.*

### Правило 1

*Никогда не отправляйте ребенка одновременно в первый класс и какую-то секцию или кружок. Само начало школьной жизни считается тяжелым стрессом для 6–7-летних детей. Если малыш не будет иметь возможности гулять, у него могут возникнуть проблемы со здоровьем может начаться невроз. Поэтому, если занятия спортом и музыкой кажутся вам необходимой частью воспитания вашего ребенка, начните водить его туда за год до начала учебы или со второго класса.*

### Правило 2

*Помните, что ребенок может концентрировать внимание не более 10–15 минут. Поэтому, когда вы будете делать с ним уроки, через каждые 10–15 минут необходимо прерываться и обязательно давать малышу физическую разрядку. Можете просто попросить его попрыгать на месте 10 раз, побегать или потанцевать под музыку несколько минут. Начинать выполнение домашних заданий лучше с письма. Можно чередовать письменные задания с устными заданиями. Общая длительность занятий не должна превышать одного часа.*

### Правило 3

*Компьютер, телевизор и любые другие занятия, требующие большой зрительной нагрузки, должны продолжаться не более часа в день — так считают врачи-офтальмологи и невропатологи во всех странах мира.*

### Правило 4

*Больше всего на свете в течение первого года учебы ваш малыш нуждается в поддержке. Он не только формирует свои отношения с одноклассниками и учителями, но и впервые понимает, что с ним самим кто-то хочет подружиться, а кто-то и нет. Именно в это время у малыша складывается свой собственный взгляд на себя. И если вы хотите, чтобы из него вырос спокойный и уверенный в себе человек, обязательно хвалите его. Поддерживайте, не ругайте за двойки и грязь в тетради. Все это мелочи по сравнению с тем, что от бесконечных упреков и наказаний ваш ребенок потеряет веру в себя.*

### Советы психолога

*Показывайте ребенку, что его любят таким, каков он есть, а не его достижения.*

*Нельзя никогда (даже в сердцах) говорить ребенку, что он хуже других.*

*Следует по возможности честно и терпеливо отвечать на любые вопросы ребенка.*

*Старайтесь каждый день находить время, чтобы побыть наедине со своим ребенком.*

*Учите ребенка свободно и непринужденно общаться не только со своими сверстниками, но и с взрослыми людьми.*

*Не стесняйтесь подчеркивать, что вы им гордитесь.*

*Будьте честны в оценках своих чувств к ребенку.*

*Всегда говорите ребенку правду, даже когда вам это невыгодно.*

*Оценивайте только поступки, а не самого ребенка.*

*Не добивайтесь успеха силой.*

*Всегда выполняйте свои обещания, данные ребенку.*

*Признавайте право ребенка на ошибки.*

*Помните, ребенок относится к себе так, как относятся к нему взрослые.*

*Иногда попробуйте ставить себя на место своего ребенка, и тогда будет понятнее, как вести себя с ним.*

Приложение 4

### **Рекомендации самому авторитетному для первоклассников человеку — первому учителю**

1. Ключевым моментом на уроке является создание «ситуации успеха». Написал ли первоклассник красивую букву или, наконец, научился отличать тетрадь в клеточку от тетради в «линеечку», его необходимо похвалить, отметить, что у него это получилось. Нельзя сравнивать детей друг с другом, только с ним самим!

2. Все ребята хотят ответить, отличиться, но спрашивать у доски нужно по желанию! Очень страшно первый раз выходить к доске, а со своего привычного рабочего места отвечать спокойнее.

3. Как вы думаете, что больше всего волнует первоклассника, когда он заходит в школу? Найдет ли он дорогу в свой класс. И не опоздал ли он? Для избегания ненужных тревог надо организовать встречу с учениками на первом этаже и осуществить совместное путешествие в волшебную комнату, полную новых открытий и радости. На школьной форме у каждого ученика может быть бейджик, где указаны его имя, фамилия и класс. И пусть первоклассник пока еще не умеет читать — найдется немало «знаек», которые помогут малышу найти дорогу, если он заблудился.

4. Необходимо тесно сотрудничать с родителями. Открытые уроки дают много информации и значительно облегчают жизнь родителям. Часто папы и мамы не представляют, как выполнить то или иное задание с детьми самостоятельно.

5. Конечно, нельзя обходить многие деликатные вопросы, возникающие во время учебного процесса. Волнения, эмоции, физиология заставляют детей часто бегать в туалет. Нужно сразу показать детям, где находится туалетная комната для мальчиков, а где для девочек. Обязательно отпустите

*детей в туалет на уроке! Известны случаи, когда дети вынуждены терпеть до перемены и итог... печален!*

*6. И конечно, необходимы учет индивидуальных особенностей ребенка, доброжелательное общение на уроке, постоянная смена деятельности, организация отдыха на переменах. Все это обязательно даст свои положительные результаты.*

*Только плодотворно сотрудничая друг с другом, только объединив свой профессионализм, богатый практический опыт, доброту и внимание, мудрость и справедливость, участники образовательного процесса превратятся в музыкантов, и зазвучит великая музыка великого оркестра для единственного слушателя — маленького человека, готового стать большим.*

The author raises the problem of 7 year children's adaptation to school education. He offers his experience of psychological and pedagogical support and highlights the main lines of working with children, parents and teachers which can facilitate the process of a child's adaptation to learning at school.

**Keywords:** adaptation, school education, insignificant deviations in psychic and physical growth, recommendations to parents and teachers.

### Список литературы

1. Овчарова Р. В. Практическая психология в начальной школе / Р. В. Овчарова. — М. : ТЦ «Сфера», 1998.
2. Рабочая книга школьного психолога / И. В. Дубровина [и др.] ; под ред. И. В. Дубровиной. — М. : Просвещение, 1991.

**С. Я. Поволоцкий**

## Система оценки результатов учебно-познавательной деятельности учащихся на уроке музыки в общеобразовательной школе: практико-педагогический аспект

В предлагаемой статье рассматриваются основные практико-педагогические проблемы оценивания результатов деятельности учащихся на уроках музыки в школе. Анализируя сущность этих проблем, а также перспективы их решения в условиях современного общего музыкального образования, автор пытается найти подход к решению главной задачи: разработке оценочной системы, пригодной к применению на уроках музыки в общеобразовательной школе.

**Ключевые слова:** оценочная система, критериальная база, количественная оценка, порядковая оценка, рейтинг-оценка, оценочное суждение, ранжирование, виды музыкальной деятельности, абсолютная шкала, приведенная шкала.

Прежде чем раскрыть содержательную структуру этой системы, необходимо рассмотреть некоторые обстоятельства общего характера.

В силу ряда причин основное внимание педагогов-музыкантов общеобразовательной школы было направлено на формирование музыкально-исполнительской и слушательской деятельности учащихся. С этих позиций главной считалась задача развития и совершенствования у учащихся вокально-хоровых умений и навыков. При оценивании же уровня развития этих навыков за образец, сознательно или бессознательно, всегда принимались **требования, предъявляемые к профессиональным исполнителям.**

Тем самым в оценочном процессе выявилось **первое несоответствие**: оценка профессиональными критериями и показателями результатов деятельности, изначально не имеющей профессиональной направленности.

**Второе несоответствие** стало следствием принципиального отличия деятельности исполнителя-профессионала от деятельности исполнителя-дилетанта: если деятельность первого является *одной из атрибутивных характеристик существования самого музыкального искусства*, то деятельность второго является *лишь одним из средств постижения сущности музыкального искусства, его личностного освоения и художественно-эстетической оценки*.

В тесной взаимосвязи с названными находится и **третье несоответствие**: несмотря на детальную разработанность методики вокально-хоровой работы и выдающиеся достижения в сфере общего музыкального образования в целом, мы до сих пор не имеем более или менее надежной, общепризнанной методики воспитания исполнителя-дилетанта (выпускника общеобразовательной школы).

Слово «дилетант» не указывает, с наших позиций, на недостаточный уровень развития музыкальной культуры учащегося; оно указывает лишь на то, что он *не владеет в полном объеме технологией профессионального исполнительского мастерства* — но это от него и не требуется по сути дела.

Ведь не оцениваем же мы выпускное сочинение школьника теми же критериями, которыми оцениваем сочинение профессионального писателя! Ясно, что в этом смысле выпускник *общеобразовательной* школы был, есть и будет *писателем-дилетантом*, что вовсе не освобождает его от необходимости полного раскрытия избранной темы, соблюдения правил орфографии и синтаксиса и т. п.

Обобщая все вышеизложенное, можно констатировать, что традиционная система педагогической оценки результатов учебной деятельности учащихся на уроке музыки не позволяет достичь необходимого на современном этапе уровня объективности, достоверности и информативности. Главным препятствием в решении этой проблемы является не столько повсеместное применение пятибалльной оценочной шкалы, сколько отсутствие более или менее удовлетворительно разработанной **критериальной базы оценочного процесса применительно ко всем видам деятельности учащихся**. Не менее важной гранью названной проблемы является **разработка системы заданий, позволяющих оценивать** не только результаты внешней учебной деятельности учащегося, но также и **способы достижения учащимися этих результатов**, другими словами **продуктивность и направленность самого процесса музыкально-мыслительной деятельности**. Целостное решение столь многоплановой задачи выходит за рамки нашей работы. Кроме того, разработка подобной системы заданий, очевидно, невозможна без привлечения профессионалов других специальностей: психологов, тестологов и т. д.

Вследствие всего изложенного, предлагаемое нами решение связано с разработкой критериальной базы, содержанием и формой оценки результатов пре-

имущественно *внешней учебной деятельности учащихся*. В совокупности с комплексом соответствующих заданий его можно рассматривать только как **одну из первых попыток создания системы педагогической оценки, пригодной к применению на современном этапе общего музыкального образования.**

В этой связи рассмотрим сначала оценку результатов вокально-хоровой музыкально-исполнительской деятельности учащихся, как деятельности наиболее массовой (т. е. затрагивающей всех без исключения учащихся) и имеющей наиболее длительную историческую традицию.

Предлагаемая нами критериальная база оценки основывается преимущественно на исследованиях Ю. Б. Алиева и Е. В. Николаевой. Общая оценка вокально-хоровой деятельности учеников включает в себя оценку исполнения ими песен и упражнений.

В качестве критериев оценки исполнения песен мы используем: мелодическую интонацию, знание литературного текста, качество звучания голоса, образно-интонационную выразительность исполнения, соответствие средств исполнительской выразительности образно-интонационному строю произведения.

Критериями оценки исполнения упражнений являются: художественные задачи (если они есть), технические задачи, мелодическая интонация, метроритмическая интонация, знание литературного текста (если он есть), качество звучания голоса (напевность, ровность, интенсивность, атака, дыхание, тембр), соответствие исполнительских средств выразительности техническим и художественным задачам.

Нетрудно видеть, что при совпадении ряда критериев имеются и определенные качественные различия.

Каждый из критериев имеет определенный набор показателей (характеристик), в соответствии с которыми и выставляется оценка. Например, оценка мелодической интонации определяется следующими показателями: чистая — 3; преимущественно чистая — 2; преимущественно фальшивая — 1; фальшивая — 0.

Вопрос о виде, форме и способе оценки результатов вокально-исполнительской деятельности учащихся до сих пор остается дискуссионным. На первый взгляд вполне целесообразной представляется оценка результатов этой деятельности порядковой ранговой оценкой в форме рейтинг-оценки. За основу при этом можно принять так называемую **дихотомическую модель** (1 — достигнуто, 0 — не достигнуто), интерпретируя ее следующим образом:

- 0 баллов — нулевой программный уровень, задание не выполнено;
- 1 балл — минимальный программный уровень;
- 2 балла — обязательный программный уровень;
- 3 балла — повышенный программный уровень.

Количество баллов, полученных учащимся по каждому критерию, суммируется, из чего складывается его рейтинг.

Затем все учащиеся распределяются по набранному рейтингу, и каждому присваивается тот или иной ранг. Учащийся с наиболее высоким рейтингом занимает первое место (**ранг 1**). Ранжирование результатов остальных уча-



щихся осуществляется в соответствии с набранным количеством баллов по нисходящему уровню (**ранги 2, 3 и т. д.**). Не исключена возможность присвоения нескольким учащимся одного ранга. Описанным способом можно формировать как поурочные рейтинги, так и рейтинги за более продолжительный учебный период (четвертные, триместровые, годовые и т. д.). Трансформировать рейтинг-оценку в абсолютную пятибалльную можно с помощью так называемой **приведенной шкалы**:

- от 80 % до 100 % количества требуемых баллов — 5 (отлично);
- от 60 % до 80 % количества требуемых баллов — 4 (хорошо);
- от 40 % до 60 % количества требуемых баллов — 3 (удовлетворительно);
- от 20 % до 40 % количества требуемых баллов — 2 (неудовлетворительно);
- от 0 % до 20 % количества требуемых баллов — 1 (позитивный результат отсутствует).

Все же существует ряд доводов против оценивания результатов вокально-хоровой деятельности учащихся числовой отметкой, хотя бы и в форме рейтинга.

*Во-первых*, в работах Ю. Б. Алиева и Е. В. Николаевой, в целом находящихся в пределах традиционной пятибалльной оценочной шкалы, явно прослеживается тенденция отказа от неудовлетворительных отметок, что, очевидно, трансформирует пятибалльную шкалу в трехбалльную.

*Во-вторых*, разделяем точку зрения Э. Б. Абдуллина на этическую неприемлемость неудовлетворительной отметки на уроке музыки.

*В-третьих*, ранговая оценочная шкала, пусть и не имеющая негативной составляющей, все же может привести к межличностным конфликтам хотя бы потому, что на современном этапе неизбежно придется трансформировать ее в традиционную абсолютную пятибалльную.

*В-четвертых*, даже в сфере профессионального исполнительства использование балльной оценочной шкалы не является обязательным. Сфера ее применения ограничена почти исключительно профессиональными учебными заведениями, да и в этих заведениях такая форма оценки, как «недифференцированный зачет», используется чрезвычайно широко. На конкурсах же, как национальных, так и международных, абсолютная балльная оценочная шкала применяется далеко не всегда и не везде.

*В-пятых*, и это самое главное, оценка исполнительской деятельности **всегда будет субъективна**, сколь подробно ни была бы разработана ее критериальная база. Ибо оценка такого рода всегда есть **оценка качества**, опирающаяся не на количественные показатели (как бы детально они ни были дифференцированы), а на **непосредственное восприятие субъекта оценки**. Ошибки здесь неизбежны, и все, что можно реально сделать, — это свести их негативные последствия до «максимально безопасного уровня». Этой, и в первую очередь этой цели служит полнота и дифференциация критериальной базы оценивания.

В свете всего изложенного, в конкретных учебно-педагогических обстоятельствах, предпочтение при оценке результатов вокально-хоровой деятельности

учащихся может быть отдано **оценочному суждению** дескриптивного вида (**рецензии, характеристике**), осуществляемому устным или письменным способом, хотя, подчеркнем еще раз, целесообразность рейтинг-оценки *вполне допустима*.

Обращаясь к таким видам музыкально-исполнительской деятельности, как **музицирование на элементарных музыкальных инструментах и сочинение музыки (вокальную и/или инструментальную импровизацию)**, следует признать крайнюю затруднительность (по крайней мере, на современном этапе) оценки их результативности даже в форме оценочного суждения, не говоря уже о числовой оценке любого вида.

Тому есть несколько причин.

Методика обучения музыкальной импровизации находится сейчас в стадии разработки, в связи с чем содержание, цели и задачи этой деятельности, а также ее критериальная оценочная база не определены. На сегодняшний день наиболее перспективным представляется понимание сущности импровизации на уроке музыки как *«сочинение сочиненного»* (В. О. Усачёва) на материале музыкального фольклора.

Музицирование же на элементарных инструментах выполняет пока что чисто прикладную, отчасти даже развлекательно-игровую функцию и не может считаться самостоятельно значимым компонентом музыкально-исполнительской деятельности.

Мы полагаем, что в этих случаях целесообразнее всего пользоваться так называемыми **парциальными (частичными) оценками**, не требующими подчас даже вербализации (одобрительный взгляд, поощрительный жест и т. п.).

Вообще надо заметить, что числовые (балльные) оценки, как количественные, так и порядковые, наиболее эффективны при оценивании видов деятельности, результаты которой имеют **значимый уровень формализации**. Под этим понимается, что **ответы учащихся интерпретируются однозначно** (да — нет, правильно — неправильно), **а в случае возможности многозначного ответа, каждое его значение детерминировано** (однозначно определено).

С этой точки зрения, областью применения названных оценок будет преимущественно **слушательская, музыкально-теоретическая и музыкально-историческая деятельность**. Но при оценке результатов даже этих видов деятельности предпочтительнее (как было сказано ранее) использовать рейтинг-оценки, а не абсолютные количественные.

Оценивая результативность **слушания музыки**, необходимо иметь в виду, что процесс слушания как таковой (в смысле непосредственного восприятия и эмоционального переживания музыкального образа) лишен каких бы то ни было признаков внешней деятельности. Это сугубо внутренний мыслительный психоэмоциональный процесс, сущность и механизм которого пока неизвестны. Поэтому глубину проникновения учащегося-слушателя в содержание произведения мы можем оценить только косвенно, когда результаты названного процесса начинают проявляться на уровне предметно-понятийного анализа (вербального или образно-изобразительного). Тесная связь подобного анализа с другими

видами деятельности — музыкально-теоретической, музыкально-исторической и так далее, вплоть до музыкально-опосредованной — очевидна.

Характеризуя содержание **музыкально-теоретической деятельности**, поясним, что она понимается нами не только, и даже не столько, как изучение основ элементарной теории музыки и сольфеджио, сколько как освоение определенного объема музыкально-понятийного аппарата, необходимого учащимся для осуществления содержательно-интонационного анализа произведения (форма-структура, образы программные и непрограммные, основные типы фактуры и т. п.).

В сфере **музыкально-исторической деятельности** внимание учащихся также направляется не только в сторону хронологии и историографии, но и, преимущественно, в сторону исторического жанрово-стилистического своеобразия изучаемых произведений, самобытности их музыкального языка и интонационно-образного содержания.

Особенностью **музыкально-аналитической деятельности** является ее сконцентрированность на качественном своеобразии собственно эмоционального содержания музыкального образа.

Смыслом же **музыкально-ассоциативной деятельности** является установление взаимосвязей между собственно эмоциональным содержанием музыкального образа и кругом внешних явлений, отраженных в этом содержании.

Классифицируя подобным образом деятельность учащихся на уроке музыки, мы опираемся на классификацию, разработанную Е. В. Николаевой, в основе которой лежит «музыкацентристский» подход (термин М. И. Ройтерштейна). Этот подход классифицирует деятельность учащихся в зависимости от места, занимаемого в ней собственно музыкой.

Здесь, однако, следует заметить, что любая классификация видов деятельности учащихся на уроке музыки, в том числе и предлагаемая нами, в известной мере условна. Условность этой классификации проявляется, в частности, в том, **что сущностной основой всех перечисленных видов деятельности является восприятие музыки.**

Поэтому проверочные работы на уроке музыки будут носить по преимуществу **комплексный характер.**

Составляя проверочные задания, необходимо отдавать себе отчет, какого типа мышление — **продуктивное или репродуктивное** — будет превалировать в каждом из них. В заданиях с превалированием **репродуктивного мышления** учащемуся необходимо прежде всего вспомнить изученный материал, идентифицировать его с эталоном и правильно воспроизвести. Задания с превалированием **продуктивного мышления** требуют от учащегося применения освоенных знаний, умений и навыков в новой учебной ситуации.

Обобщая сказанное, можно сделать вывод, что **наиболее приемлемой оценкой результатов собственно музыкальной (слушание музыки), музыкально-теоретической, музыкально-исторической, музыкально-аналитической и музыкально-ассоциативной деятельности с превалированием репродуктив-**

ного мышления является *индивидуальная письменная рейтинг-оценка*. Для оценивания же результатов названных видов деятельности с превалированием продуктивного мышления предпочтительнее *индивидуальное письменное оценочное суждение (рецензия)*. Основанием и содержанием такой оценки является *письменная проверочная работа (контрольный тест)*. В условиях современной образовательной ситуации она может проводиться один раз в четверть на заключительном уроке (в среднем один раз в 8 учебных часов). Главной проблемой на пути создания подобной работы является определение степени соответствия ее содержания содержанию учебной программы и Федеральному государственному образовательному стандарту общего образования для предметной области «Искусство». Однако, учитывая, что Федеральные учебные программы по предмету «Музыка» обеспечивают указанное соответствие, внимание можно сосредоточить именно в направлении соответствия содержания проверочной работы требованиям программы.

The author considers basic practical pedagogical problems of assessing school pupils' results at music lessons. Analyzing the essence of these problems as well as the prospects of their solution in the conditions of contemporary common musical education, he attempts to find an approach to solving the major task of elaborating an assessing system suitable to be used at elementary school music lessons.

**Keywords:** assessing system, criteria base, quantitative assessment, ordinal score assessment, rating assessment, value judgment, ranging, kinds of musical performance, absolute scale, case study scale.

### Список литературы

1. *Безбородова Л. А.* Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях / Л. А. Безбородова, Ю. Б. Алиев. — М. : Академия, 2002. — 416 с.
2. Российский и зарубежный опыт построения систем образовательного тестирования / Ю. Ф. Гушин, Г. С. Ковалёва [и др.]. — М. : Изд-во НПО «Образование от А до Я», 2000. — 232 с.
3. *Котылова А. В.* Технология урока искусства / А. В. Котылова. — М. : Тач Маркетинг, 2004. — 279 с.
4. *Ксензова Г. Ю.* Оценочная деятельность учителя : учеб.-метод. пособие / Г. Ю. Ксензова. — М. : Педагогическое общество России, 1999. — 121 с.

**О. Б. Полякова**

### Психологические детерминанты профессиональных деформаций

Рассмотрены психологические детерминанты (личностные факторы) профессиональных деформаций: возрастные, мотивационно-потребностные, особенности высших психических процессов, особенности психических познавательных процессов, профессиональный стаж, самооценочные, темпераментальные, характерологические, эмоционально-волевые.

**Ключевые слова:** внутренние (личностные) факторы, профессиональная деятельность, профессиональные деформации, психологические детерминанты.

Отмечая тот факт, что не только профессиональная деятельность накладывает отпечаток на специалиста (повышение уровня профессионализации, совершенствование профессионально важных качеств и профессиональных способностей, возникновение профессиональных деформаций), но и сам субъ-

ект профессиональной деятельности выступает источником эффективности работы и предпосылкой культивирования у него самого негативных последствий профессиональной деятельности, профессиональных деформаций, говоря о феномене *профессиональных деформаций* и понимая под ними процесс и результат влияния субъективных качеств специалиста, сформировавшихся в условиях выполнения определенных функциональных обязанностей, на индивидуально-психологические особенности личности профессионала [3], изменение психической структуры, качеств личности под влиянием выполнения профессиональных обязанностей, важно *выявление не только внешних* (организационно-психологических и социально-психологических) *факторов профессиональной среды, но и психологических детерминант — индивидуально-психологических особенностей личности специалистов*, которые могут выступать предпосылками-провокаторами возникновения профессиональных деформаций и внутренними условиями предупреждения и нивелирования отрицательного воздействия профессиональной деятельности на профессионалов [10; 11].

Так, отечественными психологами, педагогами и медиками были выделены следующие личностные факторы, влияющие на возникновение профессиональных деформаций.

1. В. В. Бойко указывает *четыре внутренних фактора, провоцирующих «выгорание»*: интенсивную интериоризацию (восприятие и переживание) обстоятельств профессиональной деятельности, нравственные дефекты и дезориентацию личности, склонность к эмоциональной ригидности, слабую мотивацию эмоциональной отдачи в профессиональной деятельности. В дополнение к указанным среди *внутренних факторов профессиональных деформаций* В. В. Бойко особо отмечает: неудовлетворенность исполняемыми ролями, собой, повышенную совесть, чувство ответственности, а подчеркивая амбивалентность эмоций, В. В. Бойко пишет, что дополнением к *основным переменным, оказывающим влияние на развитие синдрома «выгорания»* относятся: возникновение замкнутого энергетического контура «Я и обстоятельства», зависть к преуспевающим коллегам, неудачи или неспособность влиять на психотравмирующие обстоятельства, разочарование в профессии, склонность к интенсивному переживанию негативных обстоятельств профессиональной деятельности и эмоциональной холодности, угнетение из-за неправильного выполнения функциональных обязанностей [4].

2. В. И. Ковальчук среди факторов «выгорания» отмечает два: *самооценку и локус контроля*: именно низкий уровень самооценки и высокий уровень экстернального локуса контроля — предпосылки напряжения, уязвимости и деформаций [8].

3. *Описывая кризисы профессионального становления личности как чувствительные периоды образования профессиональных деформаций*, Э. Ф. Зеер подчеркивает, что *непродуктивный выход из кризиса* — предпосылка возникновения негативной профессиональной позиции, искажения профессиональной направленности, снижения профессиональной активности; у специалиста

наблюдаются: несовпадение профессиональных ожиданий и реальной действительности, неудовлетворенность возможностями занимаемой должности и своим профессиональным ростом, возможностями реализовать себя в сложившейся профессиональной ситуации, профессиональным образованием и профессиональной подготовкой, своим социально-профессиональным статусом, должностью, сужение социально-профессионального поля, трудности профессиональной адаптации, трудности удовлетворения потребности в профессиональном самоутверждении [6]. Указывая на две группы кризисов профессионального становления личности (нормативные, часто встречающиеся при переходе от одной стадии профессионализации к другой; ненормативные), Э. Ф. Зеер и Э. Э. Сыманюк подчеркивают, что значение имеет способность профессионала выходить из кризиса, искать продуктивные пути противостояния профессиональному «выгоранию», преодолевать дезадаптацию с помощью поиска нового смысла в деятельности и отмечают главенствующую роль в детерминации профессиональных деструкций именно *субъективных факторов, обусловленных особенностями личности и характером профессиональных взаимоотношений* [7], к которым относятся: акцентуации характера личности, возрастные изменения, связанные со старением, деструкции ожидания, мотивы выбора профессии, предел развития уровня образования и профессионализма, разные формы психологической защиты, снижение уровня интеллекта, стагнация профессионального развития, зависящая от содержания и характера труда (уместно говорить о наступлении профессиональной стагнации личности; уровни выполнения профессиональной деятельности при этом могут сильно отличаться; даже при достаточно высоком уровне осуществления профессиональной деятельности, реализуемой одними и теми же способами, стереотипно и стабильно, проявляется профессиональная стагнация, согласно Н. В. Кузьминой [9]), стереотипы осуществления профессиональных функций, действий, операций, эмоциональная напряженность профессионального труда [6].

4. Определяя *личностные факторы профессиональных деформаций*, С. А. Бабанов акцентирует внимание на альтруизме, ассоциации профессиональной деятельности с миссией, предназначением, впечатлительности, высокой степени нравственного долга перед клиентами, готовности всегда при любых условиях прийти на помощь другому человеку, добросовестности, возведенной в абсолют, желании оказать психологическую поддержку, соответствовать определенным деонтологическим требованиям, импульсивности, интраверсии, консерватизме, молодом возрасте, неудовлетворенности материальных потребностей, переживании психологических травм, своей профессиональной компетентности, повышенной чувствительности, повышенном чувстве ответственности, подозрительности, предъявлении к себе очень высоких профессиональных требований, робости, свехотзывчивости, склонности воспринимать чужую боль как собственную, снижении профессиональной мотивации, смысло-жизненных представлений, стирании грани между работой

и личной жизнью, стремлении первенствовать во всем, всегда быть на виду, добиться образцового порядка, быть нужным, чрезмерной, болезненной аккуратности в работе, эмоциональной неустойчивости, чувстве вины [2].

5. *Состояние «утраты себя», вызванное психотравмирующим влиянием профессиональной деятельности*, провоцируется, согласно А. Р. Фонареву, негативным отношением к жизни, к себе и другим людям. Им же выделены *три модуса человеческого бытия, определяющие образ использования и проявления индивидуальных особенностей и последствий — развитие, стагнация или регресс*: модус служения (основное жизненное отношение — любовь к другим людям, позволяющая человеку выходить за пределы своих актуальных, наличных возможностей) — инициатор возникновения и развития эмоционального «выгорания»; модус социальных достижений (основное отношение к жизни — соперничество, обуславливающее повышенную неуверенность в себе, тревожность, являющееся препятствием успешного становления профессионала) — причина эмоционального «выгорания»; модус обладания (другой человек — объект, средство для достижения собственных целей; отсутствие нравственных преград; невозможность истинного профессионализма) — не детерминанта эмоционального «выгорания» (нечего терять или тратить) [12].

6. *Указывая переменные, оказывающие влияние на развитие синдрома «выгорания»* в профессиях типа «человек — человек», Т. В. Форманюк особо выделяет *личностные факторы*: жесткость и авторитарность по отношению к другим, негативные полоролевые установки, ущемляющие права и свободу личности, неудовлетворенность профессиональным и личностным ростом, низкий социальный статус — неудовлетворенность потребности в социальной справедливости и социальной защищенности в связи с занимаемой статусно-ролевой позицией, низкий уровень гибкости ролевого поведения, низкий уровень самоуважения, противоречивость ролевых позиций, реактивность, сверхответственность или уход от ответственности как следствие противоречия между функциональными обязанностями и управленческими умениями и ситуативной адекватностью ролевого поведения специалиста, склонность к интроверсии, трудоголизм [13].

Не менее интересны результаты исследования личностных факторов, влияющих на возникновение профессиональных деформаций, зарубежных специалистов — психологов, педагогов, медиков.

1. С. Maslach акцентирует внимание на следующих *ключевых внутренних факторах синдрома «burnout»*: внутренний психологический опыт, индивидуальный предел, потолок возможностей эмоционального «Я» противостоять истощению, негативный индивидуальный опыт, концентрирующий проблемы, дистресс, дискомфорт, дисфункции и/или их негативные последствия [23; 24].

2. Е. Maher отмечает, что *предпосылки синдрома эмоционального «выгорания»* — это авторитаризм, низкий уровень эмпатических способностей, профессиональный фанатизм, агрессивность и апатия как реакции на стрессовые ситуации [22]. Г. С. Абрамова и Ю. А. Юдчиц имеют противоположную

точку зрения, констатируя, что профессиональным деформациям подвержены *профессионалы, реализующие модус служения*, для которых профессиональная деятельность изначально значима, предполагает эмоциональное отношение, ориентацию на других людей, сознательно выбрана [1].

3. Н. Кунарри продолжает список *индивидуально-психологических особенностей, приводящих к профессиональным деформациям*: агрессивное разрешение стрессовых ситуаций, несдержанность, разрешение конфликта любой ценой, соперничество, трудоголизм [21].

4. В соответствии с *теорией справедливости*, согласно В. Р. Buunk & W. В. Schaufeli; D. V. Dierendonck, W. В. Schaufeli & Н. J. Sixma, собственные возможности относительно других людей специалист оценивает в зависимости от своего вклада, факторов вознаграждения и цены, ожидает пропорциональности вкладываемого и получаемого; однако в профессиональной деятельности фактор справедливости действует не всегда; переживания несправедливости отношений со стороны других — одна из причин возникновения профессиональных деформаций, проявляющихся в развитии негативных отношений к субъектам деятельности; специфические детерминанты «выгорания» — чувства несправедливости и социальной незащищенности, большая зависимость от клиентов и руководства [14; 17].

5. Дополняя *психологический портрет «выгорающих»*, К. Kondo включает: административный восторг, высокий уровень агрессивности, неадекватность в восприятии людей и ситуаций, переживание ролевой неопределенности, повышенную ролевую конфликтность, потерю вкуса к жизни, управленческую эрозию, эгоцентризм [20].

6. Исходя из теории социального сходства L. Festinger [18], В. Р. Buunk, W. В. Schaufeli & J. Ybema; W. В. Schaufeli & В. Yanczur установили взаимосвязь между психическим «выгоранием», неуверенностью и *потребностью социального сходства-сравнения*, проявляющейся в желании узнать как можно больше о переживаниях и реакциях других людей, встретившихся с подобными ситуациями [16; 28]. Н. Е. Водопьянова отмечает, что высокий уровень «выгорания» при низком уровне собственного достоинства — внутреннее условие, провоцирующее специалистов избегать общения и конфликтов с более успешными субъектами и ситуаций, связанных с социальным сравнением, являющихся сильным стресс-фактором [5].

7. Описывая burnout, Н. J. Freudenberger среди *внутренних факторов профессиональных деформаций* выделяет прежде всего: гуманность, идеализированность, интровертированность, мягкость, увлекаемость, фанатичность, эмоциональную неустойчивость, эмпатию [19].

8. Перечисляя предпосылки «выгорания», С. Maslach, W. В. Schaufeli & М. Р. Leiter называют следующие *индивидуально-психологические особенности специалистов, провоцирующие профессиональные изменения их личности*: безэмоциональность, гиперэмоциональное сопереживание с клиентами, навязчивая критичность, нахождение негативных сторон, недоверие



к высказываниям клиентов и коллег, недовольство собой, обиды на несправедливость, озлобленность, ощущение своей несостоятельности, ощущение снижения своей компетентности в работе, пренебрежительное отношение к клиентам, раздражение, стойкая неприязнь к клиентам, уклонение от работы, утрата представлений о ценностях жизни [25].

9. Список *внутренних факторов, влияющих на возникновение профессиональных деформаций*, продолжают J. C. Rodgers & S. C. Dobson: возраст, высокий уровень эмпатии, профессиональный стаж, реакция на стресс, чрезмерно высокая или низкая мотивация успеха [27].

10. Среди *внутренних факторов, способствующих развитию синдрома «выгорания»*, В. Р. Вунк & V. Ноогенс называют: негативные переживания, связанные с недостатком социальной поддержки и социальной несправедливостью; неуверенность в социально-экономической стабильности; чувство социальной незащищенности [15]. Н. Е. Водопьянова подчеркивает, что возрастание потребности в социальной поддержке в напряженных социальных ситуациях приводит к негативным переживаниям и мотивационно-эмоциональной деформации личности [5].

11. Указывая детерминанты «выгорания», А. М. Пинес & Е. Аронсон ставят акцент на *семи основных особенностях мотивационно-потребностной сферы специалистов*: неудовлетворенность оплатой труда и профессиональным ростом, отсутствие значимости работы и чувства значимости себя на рабочем месте, ощущение нехватки поддержки окружающих, переживание недостатка автономности, стагнация профессионального продвижения, уровень контроля со стороны руководства [26].

Таким образом, *основными психологическими детерминантами (личностными факторами) профессиональных деформаций являются*: 1) *возрастные* (возрастные изменения, связанные со старением; молодой возраст); 2) *мотивационно-потребностные* (ассоциация профессиональной деятельности с миссией, предназначением; болезненная ориентация на теорию справедливости; высокая степень нравственного долга перед клиентами; деструкции ожидания; желание оказать психологическую поддержку, соответствовать определенным деонтологическим требованиям; мотивы выбора профессии; негативные полоролевые установки, ущемляющие права и свободу личности; неудовлетворенность оплатой труда; ориентация на других людей; отсутствие значимости работы и чувства значимости себя на рабочем месте; переживание ролевой неопределенности; потеря вкуса к жизни; потребность социального сходства-сравнения; противоречивость ролевых позиций; профессиональный фанатизм; разочарование в профессии; разрешение конфликта любой ценой; слабая мотивация эмоциональной отдачи в профессиональной деятельности; снижение профессиональной мотивации, смысло-жизненных представлений; стагнация профессионального продвижения; чрезмерно высокая или низкая мотивация успеха); 3) *особенности высших психических процессов* (внутренний психологический опыт;

возникновение замкнутого энергетического контура «Я и обстоятельства»; идеализированность; негативный индивидуальный опыт, концентрирующий проблемы, дистресс, дискомфорт, дисфункции и/или их негативные последствия; непродуктивный выход из профессионального кризиса; несовпадение профессиональных ожиданий и реальной действительности; предел развития уровня образования и профессионализма; снижение уровня интеллекта; стагнация профессионального развития, зависящая от содержания и характера труда; стереотипы осуществления профессиональных функций, действий, операций; стирание грани между работой и личной жизнью; сужение социально-профессионального поля; трудности профессиональной адаптации; утрата представлений о ценностях жизни); 4) *особенности психических познавательных процессов* (интенсивная интериоризация обстоятельств профессиональной деятельности; неадекватность в восприятии людей и ситуаций); 5) *профессиональный стаж* (длительность выполнения функциональных обязанностей на одном рабочем месте); 6) *самооценочные* (негативное отношение к жизни, к себе и другим людям; недовольство собой; неуверенность в себе, социально-экономической стабильности; неудовлетворенность; низкий уровень самооценки, самоуважения и собственного достоинства; обиды на несправедливость; ощущение нехватки поддержки окружающих, своей несостоятельности, снижения своей компетентности в работе; переживание своей профессиональной компетентности; предъявление к себе очень высоких профессиональных требований; стремление первенствовать во всем, всегда быть на виду, добиться образцового порядка, быть нужным; трудности удовлетворения потребности в профессиональном самоутверждении; чувство вины); 7) *темпераментальные* (высокая интровертированность; высокая экстравертированность; импульсивность; несдержанность; повышенная чувствительность; реактивность; реакция на стресс); 8) *характерологические* (авторитаризм; агрессивность и апатия как реакции на стрессовые ситуации; акцентуации характера личности; альтруизм; готовность всегда при любых условиях прийти на помощь другому человеку; гуманность; добросовестность, возведенная в абсолют; зависть к преуспевающим коллегам; консерватизм; мягкость; навязчивая критичность; нахождение негативных сторон; недоверие к высказываниям клиентов и коллег; низкий уровень гибкости ролевого поведения; озлобленность; переживание недостатка автономности; повышенная ролевая конфликтность, совестьливость; подозрительность; пренебрежительное отношение к клиентам; разные формы психологической защиты; робость; сверхответственность или уход от ответственности как следствие противоречия между функциональными обязанностями и управленческими умениями и ситуативной адекватностью ролевого поведения специалиста; сверхотзывчивость; соперничество; стойкая неприязнь к клиентам; трудоголизм; уклонение от работы; чрезмерная, болезненная аккуратность в работе); 9) *эмоционально-волевые* (впечатлительность; гиперэмоциональное сопереживание с клиентами; индивидуальный

предел, потолок возможностей эмоционального «Я» противостоять истощению; переживание психологических травм; раздражительность; склонность воспринимать чужую боль как собственную, к интенсивному переживанию негативных обстоятельств профессиональной деятельности; угнетение из-за неправильного выполненных функциональных обязанностей; эмоциональная неустойчивость; эмоциональная ригидность; эмпатия).

The author considers psychological determinants (personal factors) of professional deformations: age, motivation/demand, peculiarities of higher mental processes, peculiarities of mental cognitive processes, professional length of service, self-appraisal, temperament, traits of nature, emotional and volitional determinants.

**Keywords:** inner (personal) factors, professional activity, professional deformation, psychological determinants.

### Список литературы

1. *Абрамова Г. С.* Синдром «эмоционального выгорания» у медработников / Г. С. Абрамова, Ю. А. Юдичи // Психология в медицине. — М.: Кафедра-М, 1998. — 272 с. — С. 231–244.
2. *Бабанов С. А.* Профессия и стресс: синдром эмоционального выгорания / С. А. Бабанов // Энергия: экономика, техника, экология. — 2011. — № 10. — С. 74–79.
3. *Безносков С. П.* Профессиональная деформация личности / С. П. Безносков. — СПб.: Речь, 2004. — 272 с.
4. *Бойко В. В.* Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В. В. Бойко. — М.: Филинь, 1996. — 472 с.
5. *Водопьянова Н. Е.* Синдром «психического выгорания» в коммуникативных профессиях / Н. Е. Водопьянова // Психология здоровья / под ред. Г. С. Никифорова. — СПб.: СПбГУ, 2000. — 504 с. — С. 443–463.
6. *Зеер Э. Ф.* Психология профессионального развития / Э. Ф. Зеер. — М.: Академия, 2009. — 240 с.
7. *Зеер Э. Ф.* Психология профессиональных деструкций / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк. — М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2005. — 240 с.
8. *Ковальчук В. И.* Психическое выгорание тренеров / В. И. Ковальчук // Ананьевские чтения. — 2000. — СПб., 2000. — С. 97–98.
9. *Кузьмина Н. В.* Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. — М.: Высшая школа, 1990. — 119 с.
10. *Полякова О. Б.* Психогигиена и профилактика профессиональных деформаций личности / О. Б. Полякова. — М.: НОУ ВПО Московский психолого-социальный институт, 2008. — 304 с.
11. *Полякова О. Б.* Профессиональные деформации личности: понятие, влияющие факторы, последствия / О. Б. Полякова // Инновации в профессиональной школе: Приложение к журналу «Профессиональное образование. Столица». — 2010. — № 9. — 48 с.
12. *Фонарев А. Р.* Психология становления личности профессионала / А. Р. Фонарев. — М.: МПСИ, 2005. — 560 с.
13. *Форманюк Т. В.* Синдром «эмоционального выгорания» учителя / Т. В. Форманюк // Вопросы психологии. — 1994. — № 6. — С. 54–67.
14. *Buunk B. P.* Burnout: An overview of 25 years of research and theorizing / B. P. Buunk, W. Schaufeli // Handbook of work and health psychology (2nd edition). Ed. M. Schabracq, J. Winnubst, C. Cooper. — New York and Chichester: John Wiley and Sons, 2003. — P. 383–425.
15. *Buunk B. P.* Social support and stress: The role of social comparison and social exchange process / B. P. Buunk, V. Hoorens // British Journal of Clinical Psychology. — 1992. — Vol. 31. — P. 445–457.
16. *Buunk B. P.* Burnout, Uncertainty and the Desiree for Social Comparison Among Nurses / B. P. Buunk, W. Schaufeli, J. Ybema // Journal of Applied Social Psychology. — 1994. — Vol. 24. — P. 19.

17. *Dierendonck D. V.* Burnout among general practitioners: a perspective from equity theory / D. V. Dierendonck, W. B. Schaufeli, H. J. Sixma // *Journal of Social and Clinical Psychology*. — 1994. — Vol. 13 (1). — P. 86–100.
18. *Festinger L.* A theory of cognitive dissonance / L. Festinger. — Evanston, IL : Row & Peterson, 1957. — 136 p.
19. *Freundenberger H. J.* Staff burnout / H. J. Freundenberger // *Journal of Social Issues*. — 1974. — Vol. 30 (1). — P. 159–165.
20. *Kondo K.* Burnout syndrome / K. Kondo // *Asian Medical Journal*. — 1991. — № 34 (11). — P. 34–42.
21. *Kuunarpuu H.* The burnout syndrome / H. Kuunarpuu // *Studies in social psychology*. — Tallinn, 1984. — P. 65–75.
22. *Maher E.* The burnout syndrome / E. Maher // *J. of Consulting and Clinical Psychology*. — 1983. — Vol. 7. — P. 8–12.
23. *Maslach C.* Burnout: A multidimensional perspective / Professional burnout: Recent developments in the theory and research / C. Maslach // Ed. W. B. Schaufeli, C. Maslach & T. Marek. — Washington DC : Taylor & Francis, 1993. — P. 19–32.
24. *Maslach C.* What have we learned about burnout and health / C. Maslach // *Psychology and Health*. — 2001. — Vol. 16. — P. 607–611.
25. *Maslach C.* Job Burnout / C. Maslach, W. B. Schaufeli, M. P. Leiter // *Annual Review of Psychology*. — 2001. — Vol. 52. — P. 397–422.
26. *Pines A.* Career burnout: Causes and cures / A. Pines, E. Aronson. — New York : The Free Press, 1988. — 321 p.
27. *Rodgers J. C.* Burnout in occupational therapists / J. C. Rodgers, S. C. Dobson // *American Journal of Occupational Therapy*. — 1988. — Vol. 42. — P. 787–792.
28. *Schaufeli W. B.* Burnout among nurses / W. B. Schaufeli, B. Yanczur // *Journal of Cross-Cultural Psychology*. — 1994. — Vol. 25 (1).

**О. В. Забелина**

## **Развитие частно-государственного партнерства в сфере начального и среднего профессионального образования**

В статье рассматриваются особенности и проблемы реализации различных форм частно-государственного партнерства в сфере профессионального образования; даются рекомендации по формированию территориальной системы частно-государственного партнерства в сфере начального и среднего профессионального образования (на примере Тверской области).

**Ключевые слова:** частно-государственное партнерство (ЧГП), проблемы развития ЧГП; взаимодействие учреждений профессионального образования с работодателями; центры сертификации квалификаций; привлечение негосударственных инвестиций; региональный фонд содействия развитию профессионального образования.

Политика государства в последние годы была направлена на создание условий для расширения самостоятельности образовательных учреждений, повышение их заинтересованности и ответственности при выполнении своих функций. В настоящее время одной из основных задач является совершенствование управления стратегическим развитием системы российского образования. Важным элементом такого управления является управление ресурсами системы образования, повышение эффективности которого непосредственно связывается с использованием механизмов частно-государственного партнерства (ЧГП).

Функционирование ЧГП представляет собой совместную комбинацию государственных и частных компетенций и интересов, которая, с одной стороны, позволяет правительству страны решать насущные проблемы с финансированием инфраструктурных объектов и социальных программ, с другой — дает возможность частному бизнесу вкладывать деньги и получать интересующую его прибыль. ЧГП позволяет избежать как недостатков прямого регулирования государства, так и «провалов рынка».

Государственно-частное партнерство в профессиональном образовании — это система долгосрочных отношений между государством (субъектами, его представляющими) и субъектами частного сектора экономики по реализации проектов в сфере профессионального образования на основе объединения ресурсов и распределения доходов или неимущественных выгод, расходов и рисков.

Особенностью реализации ЧГП в сфере профессионального образования является соблюдение приоритетов социально-экономической политики государства в сфере профессионального образования, а именно — обеспечение качественного образования и его равной доступности для всех граждан Российской Федерации, сохранение и выполнение всего объема социальных задач, стоящих перед государственными и муниципальными образовательными учреждениями (ОУ), своевременное и адекватное удовлетворение потребностей общества и экономики в высококвалифицированных трудовых ресурсах.

В России накоплен определенный опыт реализации различных форматов социального партнерства в профессиональном образовании.

Следует выделить ряд инициатив Правительства России и Министерства образования и науки России, которые в последние годы были предприняты для стимулирования взаимодействия рынков труда и профессионального образования [1]:

- на совместной Коллегии Минобрнауки РФ, Минтруда РФ, правления Российского союза товаропроизводителей, Торгово-промышленной палаты РФ, РСПП, Союза «Координационный совет объединений работодателей», Федерации независимых профсоюзов России с повесткой дня «О подготовке и переподготовке рабочих кадров и специалистов в системе НПО и СПО» приняты Проекты программ опережающего развития НПО и СПО, в которых форматы участия работодателей в деятельности системы профессионального образования существенно расширены;
- утверждены постановлением Правительства РФ от 21.01.05 № 36 Правила разработки, утверждения и введения в действие государственных образовательных стандартов профессионального образования с участием работодателей;
- приказом Минобрнауки РФ от 30.12.04 № 152 создан Совет по государственным образовательным стандартам профессионального образования с участием работодателей;
- издано письмо Минобрнауки РФ от 12.11.04 № АС-827/03 о механизме внесения изменений в действующие государственные образовательные

стандарты профессионального образования с учетом требований работодателей;

- предусмотрено «...расширение участия работодателей различных форм собственности в развитии материально-технической базы учреждений НПО, в управлении и финансировании указанных учреждений...» (п. 2 Постановления Правительства РФ от 20.06.03 № 21 «О комплексе мер по развитию машиностроения»);
- разработаны и направлены в учебные заведения СПО Рекомендации по обеспечению механизма социального партнерства в системе СПО (письмо Минобрнауки РФ от 01.11.03 № 19-52-1130/19-28), в которых определены основные направления развития социального партнерства в системе СПО: совершенствование содержания образования, изучение рынка труда, кадровое обеспечение образовательного процесса, материально-техническое обеспечение, привлечение дополнительных финансовых средств. В Рекомендациях определены также и возможные формы такого партнерства [2]:
  - 1) договоры о сотрудничестве в соответствии с Гражданским кодексом РФ;
  - 2) договоры с работодателями о подготовке специалистов (согласно п. 10 ст. 41 закона РФ «Об образовании») за счет средств предприятий сверх заказа учредителя;
  - 3) договоры о производственной практике студентов (в том числе, руководство со стороны работодателей);
  - 4) создание попечительских советов в учебных заведениях (согласно п. 2 ст. 35 Закона РФ «Об образовании»);
  - 5) привлечение специалистов с предприятий к преподаванию в учреждениях СПО (на основе трудовых договоров в соответствии с Трудовым кодексом РФ).
  - 6) концессии, договоры о лизинге оборудования и т. д.

Однако реализация отдельных форм ЧГП в сфере российского образования осуществляется в условиях, которые характеризуются следующими проблемами [1]:

- отсутствием экономических стимулов для социально ответственного поведения работодателей;
- разобщенностью участников партнерства, низким уровнем их консолидации (особенно характерно для сферы малого и среднего бизнеса);
- отсутствием прогнозов развития региональных рынков труда;
- расхождением между требуемым со стороны работодателей формальным уровнем образования и фактически востребованными профессиональными компетенциями персонала;
- непопулярностью рабочих профессий и низким уровнем закрепления рабочих кадров на рабочих местах из-за невысокой заработной платы и отсутствием четко обозначенных перспектив для дальнейшего профессионального роста и служебной карьеры;

- неразвитостью институциональных форматов частно-государственного партнерства;
- неэффективностью использования бюджетных и частных ресурсов для подготовки и переподготовки выпускников учреждений начального и среднего профессионального образования с целью их последующего трудоустройства.

Пока системного внедрения ЧГП по всем уровням образования не осуществлено, хотя отдельные примеры успешного взаимодействия бизнеса и профессионального образования имеются. Одна из причин — неразвитость законодательной базы, сдерживающая эффективность взаимодействия государства и бизнеса в сфере образования. Вторая причина, сдерживающая реальное внедрение ЧГП, — низкий уровень менеджмента в социальной сфере. Крайне низкими темпами происходит освоение эффективных стратегий управления имуществом, финансового менеджмента, управления персоналом, которые уже успешно применяет бизнес. В результате разрыв между бизнесом и образованием в использовании эффективных управленческих технологий только увеличивается, и требуются специальные механизмы по его преодолению.

Для обеспечения реального взаимодействия системы образования и работодателей необходимо сформировать конкретные законодательные механизмы, в том числе финансово-налогового характера, которые позволят работодателям с учетом их экономических интересов участвовать в деятельности учреждений профессионального образования, включая создание совместной собственности и фондов.

Рыночная экономика требует от учреждений начального и среднего профессионального образования постоянного расширения системы социальных связей. Механизмом самоорганизации этого процесса становится частно-государственное партнерство учреждений с работодателями, заказчиками кадров.

Отсутствие независимой содержательной экспертизы качества профессиональных образовательных программ, надежных и объективных технологий оценки качества подготовки и квалификации (сертификации) выпускников представителями работодателей, уменьшение инвестиций в развитие и укрепление учебно-материальной базы образовательных учреждений НПО и СПО со стороны хозяйствующих субъектов — лишь небольшой перечень существующих проблем.

Можно утверждать, что построение территориальной системы государственно-частного партнерства в сфере начального и среднего профессионального образования будет способствовать [3, с. 412]:

- 1) решению проблем молодежи, позволяя им:
  - получить профессию;
  - реализовать свой потенциал;
  - повысить уровень благосостояния;

- 2) социально-экономическому развитию территории посредством:
  - стабилизации ситуации на рынке труда;
  - снижения криминализации деградации;
  - повышения качества жизни населения;
- 3) повышению прибыли хозяйствующих субъектов за счет:
  - снижения дефицита рабочих кадров;
  - оптимизации трудового процесса.

То есть создание такой системы партнерства является не только социально значимым, но и экономически эффективным.

В сложившихся правовых и экономических условиях необходимо следующее.

Во-первых, *создание нормативно-правового обеспечения взаимодействия работодателей и учреждений НПО и СПО*, предполагающего разработку Закона Тверской области «О взаимодействии областных государственных образовательных учреждений начального профессионального и среднего профессионального образования и работодателей в сфере подготовки и трудоустройства рабочих кадров и специалистов»; заключение договоров о частно-государственном партнерстве учреждений НПО и СПО и работодателей, что закрепит обязательства и права работодателей и учреждений профобразования в подготовке и трудоустройстве квалифицированных кадров. В настоящее время разработан лишь проект Закона Тверской области «О государственно-частном партнерстве в Тверской области», который проходит согласование в Правительстве Тверской области.

Во-вторых, *формирование системы независимой оценки качества профессионального образования*. Создание такой системы будет определенным шагом на пути приведения качества профессионального образования в соответствие с требованиями работодателей. Представители работодателей в качестве независимых экспертов могут участвовать в оценке и сертификации квалификаций выпускников учреждений профобразования. В этих целях в ближайшее время необходимо создать центры оценки и сертификации квалификаций выпускников образовательных учреждений профессионального образования. На практике сертификация предполагает проведение работодателями дополнительных испытаний для будущих рабочих и специалистов и позволяет выпускникам в случае получения положительной оценки повысить разряд на 1 уровень. Идея создания центров сертификации определена в Концепции социально-экономического развития России до 2020 года.

Другим шагом в этой связи может стать проведение обследований предприятий на предмет выявления требований к квалификациям специалистов и внесение соответствующих изменений в образовательные программы СПО и НПО (от 20 до 30 % образовательных программ должны быть разработаны с учетом требований работодателей). Данное взаимодействие выгодно работодателям, непосредственно участвующим в оценке будущих работников.



В-третьих, *привлечение негосударственных инвестиций в систему начального и среднего профессионального образования* на основе предоставления заинтересованным хозяйствующим субъектам инвестиционного договора или инвестиционного налогового кредита.

Есть два варианта реализации данного подхода.

*Первый.* Учредитель учреждения НПО и СПО и работодатель заключают инвестиционный договор, согласно которому работодатель обязуется осуществить финансирование капитального ремонта или реконструкцию здания, модернизацию материально-технической базы учреждения. После проведенных работ здание учреждения или его база может использоваться совместно ОУ и работодателем, последнему она предлагается в аренду.

*Второй.* Работодателю, готовому осуществить финансирование капитального ремонта или реконструкцию здания, модернизацию материально-технической базы учреждения, предоставляется инвестиционный налоговый кредит, который состоит в изменении срока уплаты налога на прибыль (доход) организации, а также региональных налогов в части, поступающей в областной бюджет, на срок от 1 года до 5 лет. При этом организация может уменьшать платежи по налогу на прибыль в течение срока действия договора до тех пор, пока сумма, не уплаченная организацией в результате таких уменьшений, не станет равной сумме кредита, предусмотренной договором.

В этой связи существует необходимость разработки закона Тверской области «Об инвестиционном налоговом кредите», действие которого определит приоритетные направления инвестиционного кредитования на региональном уровне.

Еще одним шагом в построении партнерских отношений между хозяйствующими субъектами и учреждениями НПО и СПО может стать внедрение системы дуального обучения.

Как известно, опыт дуального обучения широко применяется в Германии и других странах Западной Европы. Дуальное обучение — особая форма подготовки квалифицированных кадров на основе тесного взаимодействия предприятий и учреждений профобразования, предполагающая обучение профессии у прошедших специальную подготовку «мастеров». При этом весь курс обучения разбит на одинаковое количество семестров теоретического обучения и семестров практического обучения на рабочем месте. В этих целях на предприятиях (за счет средств работодателей) вводятся ставки мастеров производственного обучения. При этом в учреждениях НПО и СПО соответствующие ставки мастеров производственного обучения сокращаются. Таким образом, внедрение дуальной системы подготовки специалистов позволит, с одной стороны, устранить основной недостаток традиционных форм и методов обучения — разрыв между теорией и практикой; с другой — (пусть опосредованно) привлечь средства работодателей на подготовку кадров (оплата труда мастеров) и в свою очередь уменьшить бюджетное финансирование ряда учреждений.

В-четвертых, *создание регионального Фонда содействия развитию профессионального образования*, призванного на основе добровольных имущественных взносов со стороны региональных объединений работодателей осуществлять:

- развитие и укрепление научно-технической и материальной базы, а также социальной инфраструктуры учреждений НПО и СПО;
- социальную поддержку работников сферы профессионального образования и их семей, студентов и учащихся учебных заведений.

Представленный механизм взаимодействия образовательных учреждений профессионального образования с предприятиями реального сектора экономики, основанный на принципах частно-государственного партнерства, будет способствовать согласованию структуры и объемов подготовки кадров с потребностями рынка труда, улучшению материально-технической базы учреждений начального и среднего профессионального образования, повышению качества профессионального образования.

The author examines the specific features and problems of implementing different forms of private business and state partnership in the sphere of vocational education and suggests some recommendations to create a territorial system of private business and state partnership in the field of primary and secondary vocational education (case study of Tver region).

**Keywords:** private business and state partnership, private business and state partnership development problems, cooperation of vocational education institutions with employers, centers for certifying qualification, attraction of non-state investments, regional fund for advancing vocational education.

### Список литературы

1. Аналитические материалы для участников семинаров по разработке эффективных форм частно-государственного партнерства в образовании (дошкольное, общее, дополнительное) подготовлены в соответствии с контрактом № П 828 от 27 ноября 2008 г. «Разработка и апробация методического обеспечения внедрения системы частно-государственного партнерства (ЧГП) в образовании, включая предложения по нормативному правовому обеспечению ее внедрения» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://partner-fin.ru/prof-edu/dopolnit-obrazovanie>.

2. Приложение к письму Минобразования России от 21 ноября 2003 г. № 19-52-1130/19-28 Рекомендации по обеспечению механизма социального партнерства в системе среднего профессионального образования [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.referent.ru/1/21640>.

3. Юнгблюд Л. Г. Государственно-частное партнерство в сфере начального профессионального образования / Л. Г. Юнгблюд // Проблемы современной экономики. — 2010. — № 4 (36). — С. 412–413.

---

---

# ПЕРЕДОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОПЫТ

*О. М. Арефьева*

## **Родительское собрание как одна из форм объединения усилий семей учащихся и учителя по развитию личности ребенка**

В данной статье автор описывает практический опыт работы классного руководителя с родителями первоклассников. С первого собрания-тренинга учитель совместно с психологом оказывает психологическую поддержку родителям, мотивирует их на дальнейшую совместную работу, дает возможность поближе узнать друг друга и других детей.

**Ключевые слова:** родители первоклассников, собрание, тренинг, учитель начальных классов, психолог.

Какое привычное для всех словосочетание «родительское собрание». Сразу представляется картинка: родители за партами, около классной доски стоит учительница и рассказывает о том, чем гордятся отличники, в чем провинились двоечники и сколько денег необходимо сдавать на школьные нужды. И, к сожалению, очень часто эта картинка — реальное отражение школьной работы с родительским коллективом.

Совершенно ясно, что такой стиль проведения родительских собраний никак не подходит современному учителю. Ведь он нацелен на развитие личности ребенка, и, следовательно, главная задача встречи учителя и родителей — это совместный поиск путей оптимального решения этой задачи.

Родительское собрание является школой просвещения родителей, расширяет их педагогический кругозор, стимулирует желание применить полученные знания в интересах ребенка. На родительских собраниях проходит анализ учебных достижений и причин неудач учащихся, продвижения всего класса в освоении учебного материала и учебной деятельности, демонстрируются достигнутые результаты, ставятся задачи на будущее и определяются оптимальные пути их решения [6, с. 42–45].

*Какова основная цель проведения родительских собраний?*

Положение о приоритетности свободного развития личности должно быть реализовано в каждом общеобразовательном учреждении. Его реали-

зация возможна лишь при условии объединения усилий и взаимодействия со всеми социальными институтами: семьей, предприятиями, культурно-художественными учреждениями, общественными организациями, органами власти и т. д. Следовательно:

- все действия и усилия школы должны быть направлены на развитие личности ребенка;
- одним из необходимых условий развития личности ребенка является тесное взаимодействие школы с семьями учащихся;
- основной целью проведения родительских собраний как одной из форм работы с родителями является объединение усилий семей учащихся и педагога в создании единого воспитательно-образовательного пространства «семья — школа».

Поэтому учитель должен знакомить родительский коллектив с психологическими особенностями детей младшего школьного возраста, с методами обучения и воспитания, применяемыми в начальной школе, а также нацеливать родителей на совместный поиск путей достижения целей, направленных на развитие ребенка.

Определяя задачи родительского собрания, учителю важно понимать, что в центре его внимания в первую очередь стоит учащийся, а взаимодействие с его родителями направлено на помощь в его развитии. Все остальные задачи должны решаться в рамках этой главной цели.

Тесная связь учителя начальных классов и психолога вооружает родителей современными психолого-педагогическими знаниями о психическом, физическом, интеллектуальном развитии ребенка на этапе обучения в начальной школе. Предоставляет родителям возможность овладеть педагогическими знаниями, навыками, умениями по организации семейного воспитательного процесса; помогает родителям грамотно оценивать проблемные ситуации во взаимоотношениях с детьми с учетом специфических возрастных проблем; учит родителей анализировать типичные ошибки в семейном воспитании и образовании детей [2, с. 81].

На родительском собрании могут ставиться задачи, связанные с текущим периодом обучения или иными проблемами. Учитель может поставить задачу — получить в ходе родительского собрания информацию о семьях учащихся, о методах семейного воспитания, необходимую для дальнейшей работы с детьми [6, с. 42–45].

Учителю важно помнить, что семья — это первичная среда становления личности ребенка, хранительница и основной источник передачи социокультурного опыта. Качество этой среды зависит от ее структуры, образовательного уровня родителей, эмоционально-психологического климата и образа жизни, условий проживания. Все эти факторы непременно надо учитывать учителю, планируя работу с семьей. Кроме того, важно понимать, что семья должна стать субъектом воспитательно-образовательного процесса. А школа призвана повышать уровень родительской компетенции в вопросах воспита-

ния и образования детей и выработать единый взгляд школы и семьи на цель процесса образования и воспитания.

Учитель должен учитывать, что некоторые отрицательные качества в детском характере могут формироваться под влиянием родительских авторитетов. Целесообразно представлять себе формирующую роль семьи и зависимость этой роли от ценностных ориентаций ее членов. Владение такой информацией позволяет предвидеть, как отношения в семье могут повлиять на личностное развитие ребенка, его характер, поведенческие реакции.

Учитывая все эти факторы, мы выбрали новую форму работы с родителями — тренинг. Но в любом случае руководствоваться следует одним из основных правил — уважением, которое не должно исключаться никакими обстоятельствами, даже фактами неправильного поведения родителей. Родители должны видеть в педагоге, работающем с их ребенком, человека авторитетного, знающего, стремящегося найти решение в любой, самой сложной ситуации [4, с. 94]. На встречах с родителями нужно вызвать их расположение к личности учителя, школе. Они должны почувствовать заинтересованность учителя в совместном решении проблем воспитания и обучения их ребенка. Надо вместе решить, что может сделать учитель, психолог и что в состоянии сделать родители, чтобы помочь ребенку.

Как известно, родительское собрание эффективно только в том случае, если есть взаимопонимание учителя и родительского коллектива, если вопросы, вынесенные для обсуждения, вызывают интерес, побуждают участников к дискуссии и определению своего мнения по обсуждаемому вопросу, к осмыслению имеющегося опыта семейного воспитания, что прослеживается в нашем тренинге. Важно, чтобы, покидая собрание, родители продолжали размышлять об услышанном, чтобы они получили ответы на волнующие их вопросы, например: как научить ребенка быть самостоятельным? как развить в нем творческие способности? как помочь неуверенному в себе ребенку? Важно, чтобы ответы являлись результатом совместного размышления и дискуссий, поэтому мы использовали, как один из вариантов, совместную работу в группах.

Необходимо, чтобы в проведении собрания активную роль играли сами родители, тогда у них появляется уважение к школе, классу, желание больше принимать участие в жизни школы. Учитель должен постараться изучить возможности родителей, их умения и знания, чтобы более успешно сотрудничать с семьями.

Одно из условий успешной работы с родителями — образованность учителя в области семейной педагогики, понимание ее специфики и путей взаимодействия со школьной педагогикой. С другой стороны, важна и образованность родителей в области педагогики. Учитель и родители должны помогать друг другу понять проблемы ребенка, это поможет выбрать правильные методы и способы образования и воспитания. Готовность педагога к работе с родителями формируется в течение всей педагогической работы.

## **Родительское собрание-тренинг «Знакомство и сплоченность» в 1 «д» классе гимназии № 1 г. Махачкалы**

**Форма проведения:** тренинг «Знакомство и сплоченность».

**Цели:** Оказать психологическую поддержку родителям; мотивировать их на дальнейшую совместную работу; активизировать родительские чувства; дать возможность поближе узнать друг друга и других детей.

*Вводное слово психолога:* «Когда ребенок приходит в школу, у него появляется новый шанс реализовать себя. Новые роли, которые не может предложить семья, представляются ребёнку чрезвычайно привлекательными и значимыми для его личностного роста. В норме он доверяет и надеется. Дети идут в школу, думая о будущем. На учительницу они проецируют материнские функции. Получив такой аванс, учитель использует его на то, чтобы установить контакты детей между собой и задать человеческие правила этих взаимоотношений. Дальнейшее направление личностного развития ребенка зависит от решения задач данного возраста (6–8 лет). Успешное решение позволит сформировать такие качества, как прилежание, старательность, которые являются результатом понимания роли собственных усилий для достижения успеха, или разовьется чувство неполноценности, от ощущения "от меня лично не зависит".

Социальные отношения этого возраста позволяют решать такие жизненные задачи, как достижение сотрудничества, кооперации, осуществление совместной деятельности с самыми разными людьми. Такой опыт формирует у ребенка попеременно то чувства принадлежности к команде, то чувства независимости от нее. Старательность и прилежность при положительной оценке социума формирует компетентность. Формируется и здоровое честолюбие, и партнерские качества "чувство локтя", сплоченность, групповые ценности. При неправильной организации школьной жизни происходят нарушения личностного развития: ребенок впадает в "приспособленчество", посвящая свои силы добыванию оценок, теряет возможность сформировать внутренние критерии. Все вышесказанное влияет на качество жизни в подростковом возрасте и взрослой жизни. Осознавая всю важность личностного развития в младшем школьном возрасте, мы ставим цель помочь нашим детям, а для этого мы, взрослые — учителя и родители — должны уметь демонстрировать свою компетентность и позитивную направленность».

**Психолог совместно с классным руководителем проводит тренинг.**

1. *Игра знакомство.* Участники садятся в круг, каждый поочередно произносит свое имя и добавляет характерное качество на первую букву имени. Каждый последующий участник, называет имена и черты предыдущих так, что последний называет всех присутствующих. Это позволяет хорошо запомнить имена всех родителей, вносит элемент игры, снимает напряжение и растерянность, иногда скованность.

2. *Знакомство в парах.* Все родители разбиваются на пары путем совпадения при движении во внешнем и во внутреннем кругах. За 10 минут общения, разойдясь по разным местам, чтобы не мешать друг другу, стараются

узнать как можно больше информации о другом ребенке (имя, что любит, что ценит, чем увлекается, кто друзья, интересы вне дома и школы). Затем все родители снова собираются в общий круг, и каждый представляет ребенка своего партнера.

*3. Заключительное обсуждение.* Каждый родитель говорит о чувствах и впечатлениях от сегодняшнего родительского собрания.

*Вот мнение мамы Латифова Рамазана.* На мой взгляд, проведение родительских собраний, а также тренингов с приглашением школьного психолога в начальных классах является важными мероприятиями в формировании школьной жизни наших детей. Ведь оно должно представлять собой не просто собрание родителей, где все могут познакомиться друг с другом, но также и высказать свои идеи, предложения по осуществлению тех или иных мероприятий, конкурсов для детей. Это ведет к их сплочению и дружбе в классе, обобщит интересы, но и в какой-то степени будет являться стимулом в учебе.

Родители в свою очередь должны относиться с интересом к проведению родительского собрания не только для детей, но и для себя. Ведь от того, насколько яркими будут идеи наших родителей, зависит интерес к школьной жизни детей. Родительские собрания отражают три важных направления в работе с родителями и детьми: обучение их коммуникативным приемам и искусству разрешения конфликта, повышение правовой культуры родителей и их детей, умение оказывать реальную помощь младшим школьникам в приобретении знаний и познании мира.

Для того чтобы сплотить родительский коллектив предлагаю использовать различные круглые столы, а поучительные сказки и притчи, дополняющие содержание, затронут ум и душу каждого участника воспитательного процесса.

*А это мнение мамы Абдулгамидовой Мадины.* Родительское собрание прошло в неожиданной для меня форме. Я была приятно удивлена! Знакомство с другими родителями позволило мне больше узнать об одноклассниках моего ребенка. Анкетирование заставило меня задуматься о душевном состоянии моей дочери.

Приятно удивило также, что участие в этой познавательной «игре» приняли все родители. Совместная работа учителя и школьного психолога не прошла для нас (родителей) даром, за что вам большое спасибо!

*4. В завершение родители получают памятку «Родителям первоклассника».*

### **ПАМЯТКА ДЛЯ РОДИТЕЛЕЙ ПЕРВОКЛАССНИКА**

1. Только вместе со школой можно добиться желаемых результатов в воспитании и обучении детей. Учитель — ваш первый союзник и друг вашей семьи. Советуйтесь с ним, поддерживайте его авторитет. Замечания о работе учителя высказывайте в школе на собрании. Нельзя этого делать в присутствии детей.

2. Старайтесь посещать все занятия и собрания для родителей.

3. Каждый день интересуйтесь учебными успехами ребенка. Спрашивайте: «Что ты сегодня узнал нового?», а не «Какую сегодня получил оценку?». Радуйтесь успехам, не раздражайтесь из-за каждой неудачи, постигшей сына или дочь.

4. Регулярно контролируйте выполнение домашнего задания и дополнительного чтения, оказывайте, если можете, разумную помощь в их выполнении. Не изматывайте детей, не читайте им морали. *Главное — возбудить интерес к учению.*

5. Проверяя домашнее задание, нацеливайте ребенка не на бездумный пересказ текстов, а на то, чтобы он умел доказывать правильность выполнения задания, приводить свои примеры. Чаще спрашивайте: «Почему? Докажи. А можно ли по-другому?».

6. Старайтесь, чтобы ребенок участвовал во всех касающихся его мероприятиях, проводимых в классе, в школе.

7. Старайтесь выслушивать рассказы ребенка о себе, товарищах, школе до конца. Поделиться своими переживаниями — естественная потребность развития детей.

8. По возможности оказывайте посильную помощь учителю в организации и проведении внеклассных мероприятий, утренников, классных часов.

**Далее участники тренинга выполняют тест «Знаете ли Вы своего ребенка?».**

*Как определить, здоровы ли Ваши дети душевно? Адаптированы ли они? Вот ряд вопросов, которые сами по себе Вам могут быть полезны:*

*Легко ли рассмешить Вашего ребенка?*

*Как часто он капризничает: реже одного-двух раз в неделю?*

*Ложится ли спать спокойно, не выводя из терпения всех?*

*Все ли он ест, достаточно ли, не капризничает ли при этом?*

*Имеются ли у него друзья, которые хорошо относятся к нему и с которыми он охотно проводит время?*

*Часто ли он выходит из себя?*

*Всегда ли нужно присматривать за ним, быть в курсе его дел?*

*Удается ли ему ночью спать спокойно?*

*Нет ли у него вредных привычек, действий или навязчивых фантазий?*

*Можете ли Вы оставить его одного на время, не опасаясь, что он расстроится так, будто Вы покидаете его навсегда?*

*Хорошо ли он ведет себя со сверстниками, не нуждается ли при этом в особом присмотре или контроле с Вашей стороны?*

*Нет ли у него каких-либо незначительных страхов?*

Если Вы ответили положительно на все вопросы — можете быть спокойны, Ваш ребенок хорошо адаптирован к жизни, хотя полной адаптации, конечно, не бывает. Во всяком случае, больше восьми «да» — это все-таки хорошая адаптация.

Если у Вас оказалось много ответов «нет» (больше восьми), то это указывает на наличие сложностей адаптации у ребенка.



Вам стоит обратиться к детскому психологу или хотя бы самостоятельно понаблюдать за ребенком, поговорить с ним.

Если у Вас приблизительно одинаковое количество отрицательных и положительных ответов, то это означает, что у Вашего ребенка есть какие-то конкретные проблемы, мешающие ему адаптироваться в некоторых жизненных ситуациях. Что это за проблемы — попробуйте узнать, поговорив со своим ребенком. Возможно, с Вашей помощью он с ними сможет справиться.

Родители анализируют результаты теста.

В заключение классный руководитель благодарит школьного психолога и родителей за участие в родительском собрании.

The author describes the practical experience of the class teacher's communication with the first-graders' parents. From the first meeting / training the class teacher and a psychologist provide psychological support to the parents, motivate them to further joint work, give them an opportunity to know each other and other children better.

**Keywords:** parents of first-graders, meeting, training, primary school teacher, psychologist.

### Список литературы

1. Бардиер Г. Почему психолог похож на кота / Г. Бардиер. — СПб. : Рига, 1997. — С. 28.
2. Гарбузов В. И. Практическая психотерапия / В. И. Гарбузов. — СПб. : АО «Сфера», 1994. — С. 81.
3. Флэйк-Хобсон К. Развитие ребенка и его отношений с окружающими / К. Флэйк-Хобсон, Е. Робинсон, П. Скин. — М., 1993. — С. 286.
4. Фопель К. Сплочённость и толерантность в группе / К. Фопель. — М. : Изд-во «Генезис», 2006. — С. 94.
5. Фромм А. Азбука для родителей / А. Фромм. — Л. : Лениздат, 1991. — С. 13.
6. Ярёмченко Е. О. Что такое родительское собрание / Е. О. Ярёмченко // Научно-практический журнал о РО в России и за рубежом. Точк@РО, — 2008. — № 2. — С. 42–45.

**Т. А. Гончар**

### Совершенствование самостоятельной работы студентов — будущих психологов

В статье рассматриваются особенности методики преподавания психологии; проводится анализ специфики психологии как учебного предмета. Автор описывает самостоятельную работу студента, как одну из ключевых компетенций будущего психолога. За основу самостоятельной деятельности взят такой ее структурный элемент, как изучение учебного пособия и умение переносить теоретические знания на жизненные явления.

**Ключевые слова:** ключевые компетенции, действия студентов по заданному образцу, деятельность по усвоению информации о свойствах наблюдаемого объекта, деятельность продуктивного применения самостоятельно приобретенных знаний для решения проблемных задач, деятельность по переносу знаний при решении проблемных задач в новые ситуации.

Важным путем повышения эффективности формирования ключевых компетенций у студентов психологических специальностей выступает совершенствование самостоятельной работы.

Психология для студентов — это «знакомая незнакомка». Как предмет, она воспринимается иначе, чем например, математика, химия и др. Она имеет специфическое свойство — изменять человека. Когда человек «получает» научные психологические знания, он непроизвольно переносит их на свою личность, то есть сравнивает свое представление с научным понятием и как-то изменяется. Психология усваивается через анализ жизненных фактов с помощью теоретических знаний, а не через заучивание. Студенту постоянно следует мысленно соотносить полученную научную информацию с реальным поведением людей, с собственными мыслями, чувствами, переживаниями, критически анализируя и оценивая их с новых, уже не житейских, а научных позиций. В отличие от многих других наук, у психологии есть преимущество: область применения научных знаний, фактический материал — люди — находятся всегда «под рукой». Если у других наук объект учения находится где-то в стороне от познающего субъекта, существует вне и независимо от него, то психика «всегда с тобой», есть она у родных и близких, знакомых и коллег, так что ее можно изучать в жизненных ситуациях, в условиях естественного развития. Если цель изучения психологии — научиться понимать человека и правильно взаимодействовать с ним, кем бы он ни был, тогда знание теоретических положений не является конечной целью обучения будущего психолога, а лишь средством ее достижения. И чтобы это умение реально сформировалось, нужно соответствующим образом строить самостоятельную учебную деятельность студента.

Как известно, самостоятельная работа студентов программируется преподавателем посредством учебного задания, которое включает задачи и проблемные вопросы. Такое программирование не только вызывает работу творческой мысли и не дает отвлекаться, а направляет мыслительный поиск в определенное русло и дает возможность сосредоточивать свое внимание на главном.

Научить студента самостоятельно учиться — одна из важнейших задач методик преподавания психологии. К студенту, благодаря развивающему обучению, приходит умение творчески мыслить, вернее, должно прийти. И для этого необходимо так организовать свою самостоятельную работу, чтобы научиться проецировать психические состояния и на жизненные явления, поступки людей, и на самого себя на основании психологических знаний.

Ученые-педагоги и психологи в своих исследованиях выделяют четыре уровня самостоятельной деятельности студентов, которые соответствуют учебным возможностям: действия студентов по заданному образцу; деятельность по усвоению информации о свойствах наблюдаемого объекта; деятельность продуктивного применения самостоятельно приобретенных знаний для решения проблемных задач; деятельность по переносу знаний при решении проблемных задач в новые ситуации.

Первым условием реализации данного пути выступает использование продуктивной и самостоятельной деятельности студентов психологических специальностей.

Вторым условием формирования ключевых компетенций является использование индивидуальных, фронтальных и групповых видов самостоятельных работ.

Третьим условием выступает применение четырех типов самостоятельных работ: воспроизводящих, реконструктивно-вариативных, эвристических и творческих в соответствии с уровнями самостоятельной продуктивной деятельности студентов. Каждый из четырех типов имеет свои дидактические цели.

В изучении психологии есть своя специфика, которая состоит из соответствующих целей, задач и, собственно, содержания. Целью изучения этой науки является не только научить взаимодействовать с человеком, но и научить разбираться в его психологии. Задачами преподавателя — помочь студенту достичь поставленной цели — являются следующие.

1. Формировать у студента мотивацию к самостоятельному изучению науки. Прежде всего он должен решить: «Для чего мне понадобится психология, ради чего я ее буду изучать?».

2. Надо предупредить студентов, что усвоенные теоретические знания, такие как психические состояния и процессы, надо научиться переносить на жизненные явления и уметь объяснить их, основываясь на полученных психологических знаниях.

3. Постоянным руководством к действию для студента при самостоятельном изучении литературы должен стать девиз: все выводы, получаемые при психологическом анализе (исследовании) жизненных фактов, обязательно записывать.

Самостоятельная учеба как система имеет свою структуру.

Остановимся на таком структурном элементе, как изучение учебника.

Отличительными особенностями учебника как вида учебной литературы являются следующие: в нем содержится лишь сжатый учебный материал по предмету; с одной стороны, излагает в строгой последовательности научные понятия и их взаимосвязи, а с другой, не исчерпывает раскрытия всего содержания предмета, а служит «ариадниной нитью» для проникновения в сущность тех фактов, явлений, которые объясняет данная наука.

Необходимо проведение в начале обучения специального занятия с обучающимися о методах и приемах самостоятельного изучения психологической литературы с показом функциональной связи содержания учебника с содержанием теоретических и экспериментальных работ ученых-психологов. Цель такого занятия — заинтересовать психологическими открытиями, тонкими и остроумными экспериментами, объясняющими «тайны человеческой души», вызвать стойкое желание самим прочитать и разобраться в явлениях психики.

Кроме такого специального занятия, необходимо постоянно в лекциях или на групповых занятиях демонстрировать, как кратко изложенное в учебнике важное теоретическое положение раскрывается более подробно и

весьма доходчиво в научном труде ученого. Если постоянно подчеркивать связь между содержанием учебника и научными книгами и статьями, являющимися для учебника первоисточником сведений, то будет расти авторитет учебника как путеводной нити в науку.

И главное, что нужно сказать об учебнике в связи с методикой преподавания психологии, — это необходимость ознакомления студента с методикой работы с самим учебником: как его читать, чтобы избежать начетничества и зубрежки.

Для обучения методике работы студента с учебником есть одно радикальное по действенности средство: учебное задание к изучению текста учебника (названное в свое время Н. Г. Дайри «логическим заданием»). Такое задание составляется очень просто: следуя за текстом учебника, преподаватель формулирует вопросы, требующие от студента-читателя осмысления его содержания, понимания логики рассуждений автора, а значит, понимания логики самой науки. Вопросы задания могут быть нацелены также на выход за пределы учебника как путеводителя и немедленное обращение к книге-первоисточнику.

Например, в учебнике Р. С. Немова (Психология: в 3 кн. — М., 2008) в книге 1 сказано: «Психические процессы: восприятие, внимание, воображение, память, мышление, речь — выступают как важнейшие компоненты любой человеческой деятельности». И автором они включены в раздел с названием «Психология деятельности и познавательных процессов». В учебнике «Общая психология» (под ред. А. В. Петровского. — М., 1976) познавательные процессы рассматриваются как относящиеся к психологии личности и включены в раздел под названием «Познавательные процессы личности». Проанализируйте тексты обоих учебников и ответьте на вопрос: почему в одном случае процессы рассматриваются в психологии деятельности, а в другом — в психологии личности. Какой из этих вариантов в данном случае представляется вам более оправданным, имея в виду существование деятельностного и личностного подходов в психологии? Может быть, оба подхода одинаково оправданны? (Обратитесь к другим источникам.) Обсудите свой ответ.

Чтение учебника — важная часть самостоятельной учебы. Если некоторые студенты считают эту работу чуть ли не единственно нужной, то это является заблуждением, порожденным встречающимся в вузовской практике формализмом требований к знаниям студентов. Роль учебника в самостоятельной учебе велика, хотя не всеобъемлюща. Она ограничена соответствующими функциями учебника в изучении науки.

Главной составляющей частью самостоятельной учебы студента является чтение научной литературы. Этим он строит научный фундамент своей будущей профессиональной деятельности.

В большинстве случаев студенты строят свою самостоятельную учебу неправильно. Она требует много умственного труда, а они его стараются

свести к минимуму, работая по принципу: «Как можно быстрее и как можно легче».

Это происходит из-за неумения самостоятельно учиться в условиях вузовской системы, да никто этому студента и не учит никогда.

Удалось определить условия эффективной самостоятельной работы:

- самостоятельная учеба является основным методом получения знаний, а аудиторские занятия должны помочь успешному их использованию, давая студенту организационно-методические ориентиры в его работе с литературой, в анализе жизненных проблем, исходя из почерпнутых в научных книгах теоретических знаний;
- самостоятельная работа мотивационного уровня (его делового уровня);
- от необходимости формирования познавательного интереса, который может сформироваться в ходе учебного процесса благодаря вдумчивому и углубленному изучению предмета, когда перед ним начинают открываться новые и потому увлекательные истины;
- в ходе самостоятельного изучения материала студент руководствуется методическими указаниями преподавателя, ставящего перед ним проблемные задачи, которые заставят студента вникнуть в истоки научных знаний и ответить на вопросы «почему?» и «отчего?».

Итак, самостоятельная работа студентов программируется преподавателем посредством учебного задания, которое включает задачи и проблемные вопросы. Такое программирование не только вызывает работу творческой мысли, но и направляет в определенное русло мыслительный поиск, не дает разбрасываться и отвлекаться на второстепенные детали, а вынуждает сосредоточиться на главном.

The paper discusses specific features of teaching psychology and analyses the nature of psychology as a subject. The author describes the independent work of the student as one of the key competences of the future psychologist. The crucial factor of this work is seen in learning after the manual and an ability to transfer theoretical knowledge in real-life phenomena.

**Keywords:** core competencies; students' work after specified pattern; assimilation of information about properties of monitored object; productive use of independently acquired knowledge for solving problems; transfer of knowledge in dealing with problem tasks in new situations.

## Список литературы

1. Методы и приемы активного обучения психологии в вузе и школе: учебно-методические материалы к лекционному курсу и практическим занятиям / авт.-сост. Г. А. Ключникова. — 2-е изд., перераб. — Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2003. — 176 с.
2. Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. вузов и пед. колледжей / под ред. П. И. Пидкасистого. — М.: Педагогическое общество России, 2005. — 608 с.
3. Учебно-методическое пособие по преподаванию психологии студентам — бакалаврам по направлению подготовки 030300 Психология / авт. сост. Т. А. Гончар. — М.: Институт психологии, 2012. — 104 с.

## **Проблема интрагруппового структурирования в контексте задач реализации форсайт-проектов**

В статье раскрываются особенности влияния закономерностей, характеризующих процесс интрагруппового структурирования, на осуществление работы различных подразделений форсайт-команды. В настоящем материале продемонстрировано, каким образом содержательно сопряжены вопросы соотнесенности универсально-значимых интрагрупповых структур организации, лидерства и руководства с эффективностью деятельности по реализации форсайт-проектов.

**Ключевые слова:** форсайт-проект, интрагрупповое структурирование, универсально-значимые интрагрупповые структуры, лидерство, руководство.

Совершенно очевидно, что если форсайт — это «предвидение или активный прогноз, который включает элементы активного влияния на будущее... организованная как систематический процесс попытка заглянуть в будущее науки, технологии и общества с целью оценки научных и технологических достижений, и определения важнейших направлений стратегических исследований и сфер» [10, с. 12], то его реализация в своем сколько-нибудь успешном варианте попросту невозможна при отсутствии психологической и прежде всего социально-психологической составляющей.

Подобный вывод базируется прежде всего на том, что, как пишут теоретики и практики форсайта, его формирование требует тщательно продуманного организационного обеспечения и практически создания четко структурированной организации, включающей в себя Управляющий комитет, панели экспертов и заинтересованных лиц. Как пишет В. П. Третьяк, в рамках организации форсайта не могут не быть предусмотрены такие роли, как «Пропагандисты (люди или организации, которые высказывают идею развивать форсайт), Инициаторы (люди и организации, заинтересованные в ее (идеи развивать форсайт) реализации, Управляющий комитет (утверждает цели проекта, его основные акценты, методологию, рабочую программу действий, стратегию и инструменты коммуникации, обеспечивает продвижение результатов), Рабочая группа (осуществляет проект)...» [10, с. 50].

Кроме того, немаловажно то, что сколько-нибудь успешная реализация форсайт-проекта достижима лишь тогда, когда существует необходимый набор подлинно заинтересованных социальных групп и организаций, которые действительно ориентированы на активную поддержку реализации проекта: «тематические (политические деятели, университеты, научно-исследовательские организации, отрасли экономики), корпоративные (политические деятели, отрасли экономики, торговые палаты, малый бизнес, корпорации), территориальные (политические деятели, региональные ассоциации и объединения, партии)» [10, с. 51].

Понятно, что, приводя подобные перечисления задействованных в форсайт-проектах сторон, мы ни в коей мере не ставили перед собой задачи составить исчерпывающий список всех субъектов, участвующих в реализа-

ции форсайта. Принципиально значимым для нас в данном случае является то, что, безусловно, осуществление форсайта предполагает наличие многомерно структурированной организации, а значит, и наличие той социально-психологической реальности, без учета специфики которой решение «форсайт-задач» попросту не может быть эффективным.

Приняв подобную позицию как, безусловно, справедливую, нельзя не задаться принципиально значимым вопросом: учет каких социально-психологических феноменов и явлений первостепенно значим при осуществлении практически любого форсайт-проекта и при этом на каждом из этапов его реализации?

Как показывает реальная практика реализации форсайт-проектов, принципиальное значение в этом плане, с социально-психологической точки зрения, имеет проблематика интрагруппового структурирования в организациях и группах.

В рамках современной социально-психологической науки проблематика группового развития и анализа межличностных отношений в группе традиционно рассматривается в координатах вопросов, касающихся двух принципиально значимых интрагрупповых процессов — процессов групповой дифференциации и групповой интеграции. Если говорить о процессе интрагрупповой дифференциации, то он не может быть ни понят, ни описан без учета специфики протекания процесса интрагруппового структурирования. Никак не вдаваясь в анализ возможных вариантов интрагруппового структурирования, все же отметим несколько принципиальных позиций и попытаемся в содержательно интерпретационном плане связать их с проблемами реализации форсайт-проектов.

Во-первых, в классической социально-психологической литературе зафиксирован факт наличия практически в любой группе или организации, то есть сообществе, члены которого связаны выполнением совместной деятельности (даже не всегда осознаваемой как собственно совместная), универсального набора интрагрупповых структур, принципиально разного характера и оснований не только построения, но и функционирования. Это структура ролей, основные характеристики которой определяются ее разнообразием и при этом деперсонифицированным характером; структура задач, столь же деперсонифицированного характера и во многом повторяющая в конкретной группе ее структуру ролей, а также ранговые структуры, количество которых практически не ограничено, так как определяется бесконечным многообразием возможных оснований для того, чтобы выстроить спектр интрагрупповых структур в логике «больше-меньше», «выше-ниже». Если ранговые структуры при детальном рассмотрении представляют собой, по сути дела, рейтинговые ряды, то и структура ролей, и структура задач во многом являются диспозиционными, не подлежащими рассмотрению в логике «больше-меньше» (например, в рамках любой организации вряд ли можно говорить о том, что директор «больше», чем

рядовой сотрудник, именно директор, а рядовой сотрудник «больше», чем директор, именно рядовой сотрудник; или в семье бабушка больше бабушка, чем дедушка, а дедушка — больше дедушка, чем бабушка, — их места в данных сообществах носят именно диспозиционный, несравнимый в логике «больше-меньше», «выше-ниже» характер).

Если говорить об организации участников форсайт-проекта, то в данном случае следует отметить, что их ролевые, а по сути дела функциональные, позиции носят также по преимуществу диспозиционный характер, когда речь идет о сравнении представителей различных функционально-проектных или функционально-исследовательских в логике форсайта групп (например, пропагандистов, инициаторов, экспертов, членов Управляющего комитета, рабочей группы и т. д.). В то же время в рамках каждого из этих функциональных сообществ вполне допустимо говорить о статусном, а значит, о ранговом рейтинговании. Другими словами, вряд ли имело бы смысл проводить сравнительно-сопоставительный статусный анализ того, кто главнее — тот или иной пропагандист, или тот или иной инициатор, но, учитывая специфику осуществления конкретного форсайт-проекта, вполне целесообразно задаться вопросом (и, пожалуй, это является прямой профессиональной задачей Управляющего комитета) о том, какова логика обоснованной в функциональном плане соподчиненности в рамках такого, по сути дела, подразделения форсайт-проектной организации, как рабочая группа?

В логике подобного подхода к интрагрупповому структурированию принципиально особое место занимают «панели» экспертов, принципиальной внутрифорсайтной функцией которых является самооценочность и независимость их индивидуальных мнений и позиций, что может быть достигнуто лишь при условии их статусной паритетности, по сути дела, абсолютного равноправия в условиях выработки независимых экспертных позиций.

И еще на одном моменте хотелось бы остановиться особо, если говорить об интрагрупповых структурах в любом реально функционирующем сообществе. Дело в том, что, как однозначно продемонстрировано в целом ряде теоретико-эмпирических и эмпирико-теоретических исследований, в любых контактных группах (а к ним в той или иной мере может быть отнесено все сообщество, связанное с реализацией практически любого форсайта) существуют три универсально значимые интрагрупповые структуры и при этом структуры именно рангового характера — структура аттракционных отношений, структура референтных межличностных отношений и структура неформально-властных отношений.

Структура аттракционных отношений отражает межличностный «расклад», складывающийся в сообществе связанных совместной деятельностью людей и выстроенный в логике «симпатия-антипатия» (реальная психологическая специфика именно этих аттракционных отношений в социальной психологии традиционно меряется с помощью социометрической процедуры [1; 6 и др.]). Как правило, система аттракционных отношений минималь-



но связана с такими ключевыми для групп и организаций характеристиками межличностного общения и взаимодействия, как степень опосредствования этих межличностных отношений целями, задачами и содержанием совместной деятельности.

В этой логике участники форсайт-проекта оказываются в ситуации, когда, порой, не зная друг друга лично, они могут оценить друг друга исключительно с точки зрения эмоционального принятия, но ни в коей мере не опосредствовать ни сам факт этого принятия, ни степень его интенсивности, исходя из деятельностно-значимых факторов, а ограничиваясь исключительно, если так можно выразиться, эмоциональным притяжением. В то же время подобная аттракционная эмоциональная связь участников форсайт-проектов в рамках отдельных организационных его подструктур может как активизировать роль участников форсайта, так и практически полностью разрушить успешную его реализацию на определенном этапе.

Например, позитивная аттракционная «подпитка» межличностных отношений представителей различных подразделений форсайт-организации (если речь идет, например, об экспертах) может привести к принципиальной минимизации креативного «прироста продукта», который мог бы быть достигнут в ситуации интеллектуальной конкуренции экспертов, если они вне зависимости от целей и содержания деятельности попросту симпатизируют друг другу, не вступая в связи с этим в собственно творчески-конкурентное созидательное противостояние. В то же время в целом ряде случаев именно аттракционная близость, взаимное эмоциональное притяжение могут качественно повысить эффективность взаимодействия различных заинтересованных социальных групп и институтов, которые готовы поддерживать реализацию конкретного форсайт-проекта, будь то политические деятели, партии, представители соответствующих отраслей экономики и т. п.

Что касается такой универсально-значимой интрагрупповой структуры в рамках организации и реализации форсайт-проекта, как структура референтных отношений, то здесь принципиально важным является то, в какой степени и, главное, на основании чего взаимодействие различных категорий участников реализации форсайта выстраивается в сопоставительно-сравнительном плане. Имея в виду именно межиндивидуальную референтность [2; 3; 4; 8 и др.], следует сразу отметить, что успешность форсайта практически всегда связана с заинтересованностью, прежде всего Управляющего комитета, мнениями различных категорий участников. При этом понятно, что знакомство с этими, порой принципиально различными, а иногда и прямо противоречащими мнениями ни в коей мере не ставит членов Управляющего комитета в жесткую логику восприятия их как прямого указания к действию (нередко даже собственно управленческие решения имеет смысл принимать, что называется, «от противного»). В то же время высокая значимость мнения самого Управляющего комитета в рамках форсайт-проекта изначально ставит его (или, во всяком случае, должна ставить) в глазах всех

без исключения участников форсайта в позицию откровенно референтного субъекта совместной деятельности.

Если говорить о третьей универсально значимой интрагрупповой структуре — структуре неформальной власти [2; 3; 4; 7], то прежде всего следует подчеркнуть следующую неочевидную ее особенность: межличностно-значимую позицию в ее рамках могут занимать даже члены группы или подразделения организации, которые, казалось бы, выступают в качестве откровенных аутсайдеров на уровне обыденного сознания. В собственно же психологическом плане эти субъекты взаимодействия в социальных группах и организациях могут восприниматься как необходимое условие достижения эффективности всего сообщества и потому начинают обладать определенным неформально-властным весом. Автор трехфакторной модели «значимого другого», А. В. Петровский, в качестве подобного, по-своему парадоксального примера приводит ситуацию, при которой раб, чешущий перед сном пятки своему хозяину, приобретает ощутимую власть над последним, так как без подобной процедуры хозяин попросту не может уснуть, а остальные рабы подобным талантом «чесальщика пяток» не обладают [7].

В логике работы над форсайт-проектом в этом плане можно представить себе целый ряд вполне реалистичных ситуаций, при которых самый низко-статусный член, например, рабочей группы может восприниматься практически всеми участниками форсайта как безусловно необходимое условие его успешной реализации. Кстати, это достаточно часто происходит в наиболее четко структурированных командах, осуществляющих последовательную по своему характеру совместную деятельность и прежде всего на этапе активной реализации проекта, когда конкретные задачи этой совместной деятельности уже обсуждены и подлежат безоговорочному «пошаговому» выполнению.

Не требует специальных доказательств тот факт, что наиболее психологически выпукло и отчетливо особенности интрагруппового структурирования, идет ли речь о неформальной или о формальной структуре любого контактного сообщества (в том числе и в той или иной степени организованных участников форсайт-проекта), проявляются тогда, когда имеются в виду такие социально-психологические феномены, как руководство и лидерство, и такие позиции в интрагрупповой структуре, как руководитель и лидер.

Руководитель и лидер — это члены группы, которые занимают ведущие места в официальной и неофициальной внутригрупповой «табели о рангах». При этом традиционно руководителем принято считать такое лицо, на которое извне (чаще всего контролирующей данную организацию инстанцией) возложены право и обязанность налаживания, оценки, внутреннего контроля и управления той официально заданной деятельностью, необходимость реализации которой в решающей степени и обуславливает официальный статус вверенного ему подразделения. Что касается лидера, то это — член группы, за которым она признает право принимать ответственные решения в значимых для нее ситуациях, то есть наиболее авторитетная личность, ре-

ально играющая центральную роль в организации совместной деятельности и регулировании взаимоотношений в группе. В социальной психологии приняты различные классификации лидеров: 1) по содержанию деятельности (лидер-вдохновитель и лидер-исполнитель); 2) по характеру деятельности (универсальный лидер и ситуативный лидер); 3) по направленности деятельности (эмоциональный лидер и деловой лидер) и т. д.

Применительно к любым форсайт-проектам Управляющий комитет, по сути своей, выполняет функции именно руководителя, как правило, в качестве коллективного субъекта. В принципе проблематика лидерства и руководства в логике организации форсайта предполагает необходимость прояснения вопроса о том, каким образом в рамках конкретного форсайт-проекта сочетаются и, главное, соотносятся позиции руководителя и лидера. При этом данное сопряжение чаще всего принципиально различно по подразделениям форсайт-организации, на каждой из стадий (пред-форсайтная, реализация форсайта, пост-форсайтная) осуществления форсайт-проекта.

Лидер может быть одновременно и руководителем группы, а может им и не быть. В отличие от руководителя, которого иногда целенаправленно избирают, а чаще назначают, и который, будучи ответствен за положение дел в возглавляемом им коллективе, располагает официальным правом поощрения и наказания участников совместной деятельности, лидер выдвигается стихийно. Он не обладает никакими признаваемыми вне группы властными полномочиями и на него не возложены никакие официальные обязанности. Если руководитель группы и ее лидер не являются одним и тем же лицом, то взаимоотношения между ними могут способствовать эффективности совместной деятельности и гармонизации жизни группы или же, напротив, могут приобретать конфликтный характер. Как было практически однозначно эмпирически зафиксировано в исследованиях, осуществленных в рамках теории деятельностного опосредствования межличностных отношений в группах [8; 9 и др.], это в решающей степени определяется уровнем группового развития. Так, например, в просоциальных и асоциальных ассоциациях, как правило, функции лидера и руководителя выполняют разные члены группы. При этом чаще всего лидером в сообществах этого уровня социально-психологического развития оказывается член группы, отвечающий преимущественно за сохранение и поддержание позитивной эмоциональной атмосферы в группе, в то время как руководитель, будучи ориентирован прежде всего на повышение эффективности групповой деятельности, нередко не учитывает, как это отразится на социально-психологическом климате сообщества. В корпоративных группировках так же, как и в группах высокого уровня социально-психологического развития, как правило, функции лидера и руководителя возлагаются на одно и то же лицо. В то же время основания лидерства и руководства в этих двух типах высокоразвитых в психологическом плане групп носят принципиально различный характер. Так, если в корпоративных группировках совпадение статусных позиций лидера

и руководителя связано с явным приоритетом отношений власти в ущерб эмоциональному плану отношений, то в просоциальной группе высокого уровня развития типа коллектива именно эмоциональная «подпитка» властных полномочий нередко выступает как необходимый фундамент реализации формальной власти.

В данном случае факт совпадения или несовпадения позиций лидера и руководителя в одном лице в рамках форсайт-проектов и форсайт-исследований является во многом диагностическим для того, чтобы понять, с какой группой по уровню социально-психологического развития в каждом конкретном случае мы имеем дело. Совершенно очевидно, что вряд ли в условиях гражданского общества имеет смысл рассматривать форсайт-организации в логике их асоциальности и, тем более, антисоциальности, но в то же время принципиально важным для хоть сколько-нибудь адекватного прогнозирования эффективности форсайт-деятельности является понимание того, с подлинным коллективом мы имеем дело или просто с просоциальной ассоциацией. При этом необходимо отдавать себе отчет в том, что далеко не все подразделения форсайт-команды должны достигать высокого уровня социально-психологического развития, а следовательно, и высокой степени единомыслия, а значит, и сплоченности. Так, например, эксперты, которые с необходимостью должны быть целенаправленно ориентированы на общую цель, ни в коей мере не должны отвечать требованиям целостной сплоченной команды, так как в этом случае в определенном смысле нивелирование мнений не позволит осуществить продуктивный «мозговой штурм», особенно на предфорсайтном этапе, когда в исключительно творческой, более того, творчески-конкурентной обстановке вырабатывается тактический и стратегический планы реализации любого форсайт-проекта. В то же время на этапе, когда ключевые решения по реализации конкретного форсайт-проекта приняты, было бы крайне нежелательным несовпадение в одном лице позиций лидера и руководителя той Рабочей группы, которая уже на фоне принятого Управляющим комитетом детализированного плана действий должна реализовать его, что называется, «пошагово». Что касается заинтересованных лиц, как тематических, так и корпоративных и территориальных, то в рамках этих «сегментов» участников конкретного форсайт-проекта оптимально совпадение позиций лидера и руководителя, так как лишь в этой ситуации может быть осуществлена действенная концентрация усилий конкретных личностей и столь же конкретных организаций и объединений.

В силу вполне очевидных причин наиболее интенсивное изучение проблемы лидерства ведется в рамках таких прикладных направлений социальной психологии, как психология менеджмента и организационная психология. Одной из центральных проблем в данной связи является соотношение феномена лидерства и функции управления. С известной степенью условности грань между этими основными составляющими менеджмента в совре-

менных условиях отражает соотношение понятий «стратегия» — «тактика» и «будущее» — «настоящее».

Центральной задачей управления является обеспечение текущего функционирования организации или группы, принятие оперативных решений и контроль за их выполнением. По этой причине основным источником влияния типичного «управленца» является его официальная статусная позиция в организационной иерархии — то есть «авторитет власти», дополнение которого собственно личностным авторитетом, безусловно, желательно, но, как традиционно считается, отнюдь не обязательно, с точки зрения эффективного выполнения им своих официальных функций. Следует также добавить, что «управленцы» обычно озабочены интересами производства, количеством и качеством продукции в значительно большей степени, чем потребностями персонала, а наиболее эффективным методом воздействия на подчиненных считают административный контроль. По словам Р. Хейфица, «управление — это работа специалиста. Это — применение власти, безоговорочное утверждение лица, облеченного командными полномочиями» [11, с. 200].

Задачей же лидерства является обеспечение перспективного развития организации, в силу чего лидер должен обладать выраженной способностью к «перспективному видению» — созданию образов и ментальных моделей будущего, причем достаточно отдаленного будущего не только возглавляемой им социальной структуры, но и всей среды ее жизнедеятельности. При этом для лидера важно не только сформировать собственное видение, но и увлечь им персонал организации, мотивировать людей на достижение отдаленных целей, сделав их своими последователями и соратниками. Совершенно очевидно, что решение последней задачи под силу только личности, в высокой степени обладающей подлинной «властью авторитета» и большим идиосинкразическим кредитом доверия у членов сообщества. Оптимальной, с точки зрения эффективности лидерства, является ситуация, в которой личностный авторитет лидера подкрепляется высокой официальной статусной позицией, то есть «авторитетом власти». В отличие от «управленцев», лидеры обычно сконцентрированы на людях и их потребностях — «человеческих ресурсах» организации в большей степени, чем на материальных аспектах производственного процесса, а контролю предпочитают делегирование полномочий. В отличие от управления, лидерство, по мнению Р. Хейфеца, всегда имеет творческий характер.

Только что описанное и, по сути дела, общепринятое в психологии менеджмента и организационной психологии содержательное соотношение феномена лидерства и функции управления в логике откровенных дихотомий «стратегия — тактика» и «будущее — настоящее» практически неприменимо к ситуации форсайта. В данном случае именно руководство в целом и конкретные руководители, в частности (прежде всего в лице Управляющего комитета), ориентированы именно на стратегическое развитие, именно на будущее, а лидеры в рамках каждого из подразделений форсайт-команды

выступают в качестве «стимуляторов» повышения благоприятности социально-психологического климата и, в конечном счете, обеспечивают тот межличностно-эмоциональный позитивный фон, который позволяет задать всем участникам форсайт-пректа необходимую степень личностной значимости общегрупповых задач.

Проблема, кроме всего прочего, заключается еще и в том, что лидерство и управление при внимательном рассмотрении не только достаточно разнонаправленные усилия, но и «задают», по сути дела, взаимоотрицающие функции: для того чтобы создать образ будущего, необходимо абстрагироваться от настоящего, а воплощение этого образа в реальности означает не что иное, как разрушение исходного порядка вещей. В этом смысле «здесь и сейчас» лидеры всегда борются за отказ от сложившейся модели организации и производственной практики, управленцы — за их сохранение. Данное противоборство (часто весьма ожесточенное), однако, не является игрой с «нулевой суммой», что убедительно подтвердили специалисты в области организационного поведения Р. Блейк и Дж. Моутон, рассмотревшие в логике «дилеммы заключенного» одну из существенных составляющих проблемы, а именно противоречие между ориентацией руководства на производственную задачу и на потребности персонала организации. Ими была разработана «управленческая решетка», в рамках которой выделяется пять стилей руководства и соответствующих им типов организаций.

1. Высокая степень ориентации на задачу в сочетании с игнорированием персонала. Девиз таких руководителей: «Работа должна быть сделана независимо от того, что думают подчиненные». Организации, в которых данная установка представлена в крайних формах, с полным основанием обозначают как «концентрационный лагерь». Тем не менее именно данный стиль чаще всего обеспечивает действительно высокоэффективное управление.

2. Высокая степень ориентации на персонал в сочетании с игнорированием производственной задачи. «У нас отличная команда, но мы сделали не так уж много!» — оптимистично заявляют окружающим и друг другу приверженцы данного стиля. Подобные организации Р. Блейк и Дж. Моутон сравнивали с «милым загородным клубом». Они обычно являются результатом слабого и неэффективного лидерства.

3. «Убогий менеджмент», в рамках которого и производственной задаче, и персоналу уделяется одинаково мало внимания. Руководители такого типа обычно руководствуются девизом: «Моя основная задача — сохранить работу и избежать неприятностей». Вопреки этому лозунгу, его приверженцы обычно рано или поздно теряют работу, поскольку являются слабыми и неэффективными управленцами.

4. Компромиссный вариант, посредством которого многие руководители пытаются разрешить противоречие между ориентацией на задачу и на персонал. «Не будем расстраивать людей, но одновременно постараемся выполнять дневную норму» — рассуждают они. Данный стиль является «визитной

карточкой» широко известного в российской действительности типажа под названием «крепкий хозяйственник» — руководителя, при котором организация может неопределенно долго функционировать в режиме «ни шатко, ни валко».

5. «Прогрессивный менеджмент», сочетающий высокую степень ориентации как на задачу, так и на персонал, то есть являющийся «игрой с ненулевой суммой», в рамках которого повышение уровня производства обеспечивается приверженностью людей делу. Последнее достигается как за счет удовлетворения текущих нужд персонала, так и учета его интересов при перспективном планировании. Ясное понимание задач, ориентация на высокие стандарты в сочетании со способностью увлечь людей, учитывая их интересы, — все это отличительные особенности сильного, эффективного лидерства.

Совершенно очевидно, что единственно приемлемым стилем руководства и соответствующим ему типом организации является «прогрессивный менеджмент», то есть пятый из перечисленных выше вариантов. Понятно, что первый вариант, характеризующийся высокой степенью ориентации руководителя на задачу в сочетании с игнорированием интересов персонала, не может привести к необходимой степени эффективности форсайт-проекта уже хотя бы потому, что, во-первых, обрекает форсайт-команду на прямое конфронтационное противостояние руководителя и лидера, а во-вторых, в связи с тем, что подобная «силовая позиция» напрямую противоречит самой формуле взаимодействия людей в рамках гражданского общества. Что касается второй стилевой формы руководства, характеризующейся ориентацией на интересы персонала в сочетании с игнорированием производственной задачи, то данная схема неприемлема не только для форсайта, но и для любой другой организации, хоть сколько-нибудь нацеленной на эффективное достижение поставленной групповой цели. Третий вариант — «убогий менеджмент» — в принципе не имеет никакого отношения к эффективности любой организации, ориентированной на решение производственной задачи. Данная схема, прежде всего нацеленная на избегание конфликтов и сохранение максимальной стабильности, никак не может быть реализована силами форсайт-команды, по самому своему замыслу призванной решать задачу продвижения вперед в ритме, качественно опережающем развивающееся гражданское общество в целом. И наконец, достаточно часто более или менее успешно реализуемый сегодня в традиционной жизненной практике «компромиссный» вариант стилевого руководства, характеризующийся стремлением руководителя максимально безболезненно разрешить возникающие противоречия между нацеленностью на задачу и на интересы персонала. Применительно к условиям реализации форсайт-проекта логика внутриорганизационной жизни «ни шатко, ни валко, но зато долго» не может привести ни к чему иному, как к целевому «провалу».

Рассматривая проблему интеграции лидерства и управления в организации, Р. Фостер и С. Каплан отмечают, что «лидерство... требует отказа от привычного образа мыслей. Когда речь идет о корпорации, то это значит, что должен измениться тип мышления комитета по управлению, который должен санкционировать изменения в организации. ...Опыт показывает, что экономические условия продолжают меняться все быстрее. Если мы правы в своих суждениях, то объем творческой работы со временем только увеличится. По мере развития комитету по управлению следует поставить новую цель: его ответственность в будущем должна заключаться в идентификации проблем лидерства, с которыми сталкиваются корпорации, и в особом внимании, которое комитет должен уделять решению этих проблем» [11, с. 201–202]. Другими словами, обеспечение оптимальных условий для реализации функции лидерства провозглашается одной из приоритетных задач оперативного управления.

При том, что изложенные соображения актуальны для психологов, специализирующихся в области организационного консультирования, их следует принимать во внимание любому социальному психологу, поскольку это позволяет не только лучше понять реальный групповой «расклад» с точки зрения отношений влияния и власти, но и крайне необходимо при разрешении конфликтных ситуаций и решении задач, связанных с оптимизацией и развитием интрагрупповой структуры.

Не менее важной задачей оказывается выявление личностных особенностей лидеров и развитие лидерского потенциала не только официальных руководителей, но и рядовых сотрудников организации или членов группы. Одним из наиболее распространенных в современной организационной психологии средств решения задач подобного рода является типологический подход Майерс-Бриггс [5]. Данный подход не только позволяет в известной степени оценить лидерский потенциал того или иного индивида в зависимости от его типологических особенностей, но и включает в себя ряд относительно простых, не требующих углубленной профессиональной подготовки техник его развития, а также смягчения межличностных противоречий, обусловленных типологическими различиями. Надо сказать, что по сути своей типологический подход в контексте проблематики лидерства очень близок к каталогизаторской «теории черт» лидерства. Тем не менее личностно-описательные подходы к лидерству остаются востребованными в практике организационной психологии, что обусловлено, с одной стороны, и простотой, и ресурсной незатратностью в применении, а с другой — «понятностью» для обыденного сознания.

The authors describe the peculiarities of the influence of patterns that characterize the process of intragroup structuring on the work of various divisions of a foresight-team. The study demonstrates how to meaningfully correlate universally significant intragroup structures of organization, leadership and management with the effectiveness of efforts to implement foresight-projects.

**Keywords:** foresight-project, intragroup structuring, significant universal intragroup structures, leadership, management.



## Список литературы

1. *Волков И. П.* Социометрические методы в социально-психологическом исследовании / И. П. Волков. — Л., 1970.
2. *Кондратьев М. Ю.* Слагаемые авторитета / М. Ю. Кондратьев. — М., 2008.
3. *Кондратьев М. Ю.* Социальная психология закрытых образовательных учреждений / М. Ю. Кондратьев. — СПб., 2005.
4. *Кондратьев М. Ю.* Психология отношения межличностной значимости / М. Ю. Кондратьев. — М., 2006.
5. *Крегер О.* Типы людей / О. Крегер, М. Тьюсон. — М., 1995.
6. *Морено Дж.* Социометрия / Дж. Морено. — М., 1958.
7. *Петровский А. В.* Трехфакторная модель «значимого другого» / А. В. Петровский // Вопросы психологии. — 1991. — № 1.
8. Психологическая теория коллектива / под ред. А. В. Петровского. — М., 1979.
9. Психология развивающейся личности / под ред. А. В. Петровского. — М., 1987.
10. *Третьяк В. П.* Форсайт в вопросах и ответах / В. П. Третьяк. — М., 2007.
11. *Фостер Р.* Созидательное разрушение / Р. Фостер, С. Каплан. — М., 2005.

---

---

# ТРИБУНА МОЛОДОГО УЧЕНОГО

*О. З. Парфентьева*

## **Формирование профессионально-субъектной позиции будущих учителей в соответствии с индивидуальными образовательными маршрутами (на примере курса по выбору «Актуальные вопросы развития речи учащихся начальных классов»)**

Статья посвящена определению индивидуальных образовательных маршрутов, которые в наибольшей степени способствуют формированию профессионально-субъектной позиции будущих учителей начальных классов, и организации процесса их экспериментальной апробации в ходе работы над курсом «Актуальные вопросы развития речи учащихся начальных классов».

**Ключевые слова:** профессионально-субъектная позиция будущих учителей начальных классов, индивидуальные образовательные маршруты, уровень сложности, учебные задания, самостоятельная работа.

Одной из актуальных проблем современного высшего профессионального педагогического образования, ориентированного на личностную парадигму, является проблема такой организации учебного процесса, при которой у обучающегося будут формироваться не только определенные знания, умения и навыки, необходимые для профессиональной деятельности, но и осознанная профессионально-субъектная позиция.

Рассмотрению различных аспектов профессиональной позиции личности педагога посвящены работы Е. В. Бондаревской, Ф. Н. Гоноблина, Э. Ф. Зеер, А. К. Марковой, А. В. Петровского и др. Проблемы становления субъектной позиции исследовались Г. И. Аксеновой, Н. М. Борытко, А. Н. Быструковой, А. А. Керемиди, Н. В. Щукиной и др. Вопросам формирования профессионально-субъектной позиции личности уделяли внимание ученые Ф. И. Блиева, Н. Ф. Терпугова, А. М. Трещев, Ш. Р. Халилов и др.

Анализ взглядов ученых позволил нам дать следующее определение: профессионально-субъектная позиция будущего учителя — это реализуемая в действиях сложно структурированная система отношений к будущей профессиональной деятельности, к самому себе как к субъекту деятельности, к другим как субъектам жизнедеятельности и образовательного процесса, позволяющая свободно, активно, сознательно, ответственно и творчески совершать профессиональные и жизненные выборы.

Профессиональная позиция основывается на субъектной позиции личности, реализуемой в профессиональной среде, поэтому позиция субъекта, активно участвующего в своем образовании и несущего ответственность за его качество, является основой успешного профессионального становления специалиста.

В существующей системе профессионального образования перед обучающимися ставятся цели, которые они пассивно принимают; содержание образования ориентировано на устоявшиеся стандарты, строго структурировано; формы познавательной деятельности носят в основном репродуктивный характер; формы контроля консервативны, направлены на выявление сформированности знаний, умений и навыков. Учебное взаимодействие основано на субъект-объектных отношениях, где преподаватель — активный субъект, инициирующий обучение и контролирующий его, а студент — объект обучения.

Подобная организация учебного процесса, по нашему мнению, исключает у студентов возможность выбора и построения собственной программы образования и самообразования, снимает с них личную ответственность за процесс и результат учения. Это приводит к тому, что к моменту окончания вуза у молодых специалистов нет осознанной, четко сформированной профессионально-субъектной позиции.

Для успешного формирования профессионально-субъектной позиции у будущих учителей начальных классов образовательный процесс надо построить таким образом, чтобы студенты стали его активными участниками, могущими оказать на него влияние и самостоятельно определить свой маршрут обучения, перестраивая его в соответствии с личностными потребностями и интересами саморазвития. Такой подход делает возможным осуществление процесса обучения на основе субъект-субъектного взаимодействия, где преподаватель выступает в роли субъекта организации образовательного процесса, а студент — в роли субъекта учебной деятельности. Вместе они являются равноправными участниками, активными субъектами образовательного процесса, их усилия направлены на достижение общей цели.

Оптимальным способом формирования профессионально-субъектной позиции будущих учителей начальных классов нам представляется организация обучения студентов по индивидуальным образовательным маршрутам. Индивидуальный образовательный маршрут — это вариативная структура учебной деятельности студента, отражающая его личностные особенности, проектируемая и контролируемая в рамках отдельной учебной дисциплины [3, с. 20].

Рассматривая индивидуальный образовательный маршрут (далее — ИОМ) как один из наиболее современных и перспективных способов восхождения к качественному образованию, Н. А. Дука описывает следующие возможные его типы.

1. Я-центрированный ИОМ, ориентированный сугубо на личность обучаемого.

2. ИОМ, ориентированный на получение знаний.

3. ИОМ, ориентированный на формирование студентом себя как образованного человека.

4. ИОМ, ориентированный на формирование студентом себя как будущего специалиста.

5. ИОМ, ориентированный на формирование студентом себя как учителя. Получение образования связывается с приобретением знаний такого уровня и качества, который позволит достойно выполнять свои профессиональные обязанности.

6. ИОМ, связанный с ориентацией студента на научную деятельность [2, с. 126–127].

Не умаляя значения первых двух представленных типов, мы считаем, что высшее профессиональное педагогическое образование должно быть направлено на достижение высоких образовательных планок и находим для себя наиболее приемлемыми типы ИОМ, начинающиеся с ориентации на формирование студентом себя как образованного человека. Причем четвертый и пятый типы, на наш взгляд, можно объединить в один индивидуальный образовательный маршрут, направленный на формирование студентом себя как будущего специалиста с качественным уровнем знаний (в рассматриваемом нами случае — знаний, получаемых в рамках курса по выбору «Актуальные вопросы развития речи учащихся начальных классов», целью которого является углубление сведений теоретического и практического характера по методике обучения русскому языку), который позволяет достойно выполнять профессиональные обязанности.

Следовательно, наиболее соответствующими целям формирования компетентного в области методики обучения русскому языку будущего учителя начальных классов являются три типа индивидуальных образовательных маршрутов, продвижение по которым способствуют достижению соответствующих уровней профессионально-субъектной позиции личности.

1. ИОМ, ориентированный на формирование студентом себя как образованного человека. Соответствует низкому уровню формирования профессионально-субъектной позиции.

2. ИОМ, направленный на формирование студентом себя как будущего специалиста с уровнем знаний, позволяющим достойно выполнять профессиональные обязанности. Соответствует среднему уровню формирования профессионально-субъектной позиции.

3. ИОМ, направленный на ориентацию студента на научный поиск и научную деятельность. Соответствует высокому уровню формирования профессионально-субъектной позиции.

Заметим, что в процессе изучения методики обучения русскому языку студентам предоставляется возможность изменять свой образовательный маршрут (переходить с одного уровня на другой) в соответствии с личными потребностями и интересами саморазвития, поэтому опора только на описанную выше трехуровневую систему не позволяет всесторонне судить о

степени сформированности профессионально-субъектной позиции. Данная система, однако, информирует студента о возможном конечном результате, к которому приведет движение по тому или иному маршруту, и ставит его в ситуацию выбора, что само по себе уже является положительным фактором саморазвития.

Значимость ситуации выбора как условия, определяющего субъектность личности и влияющего на формирование ее позиции, подчеркивали многие исследователи (К. А. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, А. Г. Асмолов, Е. Н. Богданова, А. Н. Леонтьев, В. А. Петровский).

Для многоаспектной характеристики уровня профессионально-субъектной позиции будущих учителей начальных классов мы использовали также данные, полученные в ходе проведения опроса студентов по методике измерения субъектности Е. Н. Волковой [1, с. 281–285], данные о качестве знаний, свидетельствующие о лингводидактической компетентности, и данные о научных достижениях студентов (участие в научно-практических конференциях, конкурсах и олимпиадах по методике обучения русскому языку и педагогике).

Приведем примеры того, как на основе теоретической модели вариативных индивидуальных образовательных маршрутов формируется профессионально-субъектная позиция будущих учителей в процессе организации усвоения материала курса по выбору «Актуальные проблемы развития речи учащихся начальных классов», направленного на повышение компетентности студентов в области методики обучения русскому языку.

Одним из основных инструментов проектирования студентами собственного образовательного маршрута является рабочая программа. Курс по выбору «Актуальные вопросы развития речи учащихся начальных классов» рассчитан на 36 часов, 18 из которых отводятся на практические занятия, 18 – на самостоятельную работу студентов. Рабочая программа предусматривает изучение следующих тем: анализ материалов, составленных по различным школьным комплексам учебников по разделу «Развитие речи»; речевые ошибки учащихся, их причины, способы предупреждения и устранения; методика работы по обогащению словарно-семантического запаса учащихся; работа по обогащению речи различными синтаксическими конструкциями; обогащение речи учащихся фразеологизмами, пословицами, поговорками; методика работы над текстами, различными по стилю и жанру; нетрадиционные уроки развития речи. Составление и анализ конспектов уроков; усвоение учащимися речевого этикета, развитие умения правильно вести диалог, правильно строить монологическую речь в устной и письменной форме; использование наглядности и ТСО (в том числе компьютера) в процессе развития речи учащихся.

К каждому семинарскому занятию студентам даются опережающие задания разного уровня сложности в соответствии с типом ИОМ.

Задания высокого уровня сложности.

1. Провести сравнительный анализ подходов различных методистов (трех и более) к изучаемой проблеме. На основе результатов анализа разработать и обосновать собственную траекторию взглядов по проблемам методики развития речи детей. Уметь оперировать ключевыми понятиями изучаемой проблемы.

2. Составить библиографический список статей из журнала «Начальная школа» (не менее десяти наименований), посвященных отдельным проблемам изучаемой темы.

3. Составить аннотации к трем статьям (по собственному выбору).

4. Письменно обобщить и систематизировать приведенный в них методический материал.

5. Уметь аргументированно выразить свою профессиональную позицию относительно содержания статей.

Задания среднего уровня сложности.

1. Провести сравнительный анализ подходов двух различных методистов к изучаемой проблеме. Определить, какой подход к решению проблем развития речи детей является наиболее эффективным. Аргументировать свой выбор. Знать определения ключевых понятий изучаемой проблемы.

2. Составить библиографический список статей из журнала «Начальная школа» (не менее 8 наименований), посвященных отдельным вопросам изучаемой темы.

3. Составить аннотации к двум статьям (по собственному выбору).

4. Устно обобщить приведенный в них методический материал.

5. Уметь аргументированно выразить свою позицию относительно содержащегося в статьях материала.

Задания низкого уровня сложности.

1. Получить информацию из указанных источников о наиболее распространенных подходах к рассмотрению проблемы развития речи детей младшего школьного возраста и знать определения ключевых понятий.

2. Составить библиографический список из 5 наименований статей журнала «Начальная школа», посвященных отдельным вопросам изучаемой темы.

3. Составить аннотацию к одной из статей.

4. Проанализировать и законспектировать одну статью, посвященную теме предстоящего занятия. Подготовить сообщение по ее содержанию. Особо выделить имеющие практический характер методические приемы и упражнения, предлагаемые автором.

Таким образом, в ходе проведенной на занятиях по усвоению материала курса по выбору «Актуальные вопросы развития речи учащихся начальных классов» экспериментальной работы мы установили, что организация процесса обучения по моделям индивидуальных образовательных маршрутов способствует формированию профессионально-субъектной позиции личности будущих учителей начальных классов, так как повышает сознательность

действий в ситуации выбора варианта маршрута, ответственность за результаты при решении учебных задач, активизирует познавательную деятельность, делает ее более эффективной.

The work is devoted to defining individual educational routes which most strongly support the shaping of professional self-identification of future teachers in primary school. The author also describes the process of approbation of individual educational routes in the course of teaching the elective course «Topical Problems of Speech and Language Development of Primary Students».

**Keywords:** professional subjective position of future primary school teachers, individual educational routes, complexity level, study tasks, individual work.

### Список литературы

1. Волкова Е. Н. Субъектность педагога: теория и практика : дис. ... д-ра психол. наук / Е. Н. Волкова. — М., 1998. — 308 с.
2. Дука Н. А. Введение в педагогику : учеб. пособие / Н. А. Дука. — Омск, 1997. — 146 с.
3. Зверева Н. Г. Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов студентов педвуза на основе комплексной психолого-педагогической диагностики : дис. ... канд. пед. наук / Н. Г. Зверева. — Ярославль, 2008. — 232 с.
4. Организация индивидуально-ориентированного образовательного процесса в РГПУ им. А. И. Герцена : методические материалы / О. В. Акулова, Н. О. Верещагина, О. Б. Даутова [и др.]. — СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. — 128 с.

*И. В. Джиджавадзе*

### Развитие самостоятельности учащихся в среднем общеобразовательном учреждении (на примере изучения иностранного языка в ГБОУ г. Москвы СОШ № 1399)

В статье теоретически обоснованы и экспериментально подтверждены педагогические пути формирования и развития самостоятельности у школьников в ходе изучения ими иностранного языка.

**Ключевые слова:** самостоятельность, самообразование, саморазвитие, самостоятельная подготовка, самостоятельная работа.

Современная стратегия образования направлена на формирование творческой личности, способной к самостоятельному определению целей своей деятельности и их осуществлению, перспективному планированию уровня своего развития и способов его достижения. Качество образовательного процесса и его результативность во многом зависят от того, в какой степени учащийся является субъектом познания, какую степень активности и познавательной самостоятельности он проявляет в обучении.

Самостоятельность (в обучении) — это системное качество личности, включающее комплекс интеллектуальных и эмоционально-волевых свойств личности, позволяющее успешно синтезировать знания, умения и навыки для их реализации в индивидуальной практической деятельности, направленной на создание материального или идеального творческого продукта. Исходя из этого развитие самостоятельности — это процесс формирования системного качества личности учащегося, определяющего качество усвое-

ния дидактического материала на основе его осмысления и применения при создании индивидуальных творческих проектов [3, с. 114].

Логика опытно-экспериментального педагогического исследования развития самостоятельности учащихся в ходе изучения ими иностранного языка включает: а) выявление и изучение факторов, определяющих высокий уровень развития самостоятельности учащихся в ходе изучения иностранного языка; б) обоснование критериев и показателей оценки уровня развития самостоятельности учащихся в ходе изучения иностранного языка; в) разработку методики педагогического эксперимента по реализации педагогической целевой программы развития самостоятельности учащихся в ходе изучения иностранного языка; г) анализ и обобщение результатов педагогического эксперимента, последующее обоснование педагогических путей и условий развития самостоятельности учащихся в ходе изучения иностранного языка [6].

Результаты теоретического анализа и эмпирического изучения практики развития самостоятельности школьников показали, что эффективность данного процесса зависит от того, как организована познавательная деятельность учеников, а именно:

- во-первых, познавательная деятельность на учебных занятиях, основанная на усвоении дидактического материала при непосредственном педагогическом взаимодействии с преподавателем;
- во-вторых, выполнение самостоятельной работы на уроке, когда присутствие преподавателя рассматривается учениками как потенциальная возможность решения трудных задач, есть возможность взаимодействия с другими учениками, на чью помощь можно рассчитывать;
- в-третьих, самостоятельность развивается в ходе выполнения домашних заданий, под влиянием факторов, на которые педагог может оказывать лишь опосредованное влияние путем создания определенной системы взаимодействия с родителями учеников, формирования определенных установок на воспитание необходимых для развития самостоятельности в обучении личностных качеств [4, с. 77].

Эти три вида познавательной деятельности являются основой формирования ключевых компетенций, определенных нормативными требованиями, предъявляемыми к выпускникам общеобразовательной ступени обучения. Наряду с этим они являются и основой определения критериев и показателей развития самостоятельности учащихся в ходе изучения иностранного языка.

1. Организационно-целевой критерий, включающий такие показатели, как: уровень знаний, умений и навыков усвоения дидактического материала по иностранному языку; развитие способности самостоятельно осуществлять планирование познавательной деятельности и ее контроль; наличие целевых установок на развитие способностей к самостоятельной работе с иноязычным информационно-дидактическим материалом; наличие интереса к профессиональному изучению иностранного языка.



2. Результативно-деятельностный критерий, представленный показателями: уровень развития способностей к самостоятельной работе по иностранному языку; развитие мотивации и целевых установок самостоятельной работы по иностранному языку; качество выполнения самостоятельных заданий по иностранному языку; уровень проявления творчества при выполнении самостоятельных учебных заданий.

3. Личностный критерий, имеющий показатели: устойчивый интерес к самостоятельным заданиям по иностранному языку; развитие волевых качеств (целеустремленность, усидчивость, дисциплинированность, ответственность и др.); достижения в индивидуально-проекционной учебной деятельности; уровень активности и взаимопомощи по отношению к другим учащимся в решении учебных задач по иностранному языку.

Если организационно-целевой критерий позволяет изучить факторы, обеспечивающие эффективное развитие самостоятельности учащихся в ходе изучения иностранного языка в их совокупности и строгой последовательности от момента замысла до оценки, а результативно-деятельностный — факторы, влияющие прямо или косвенно на эффективность развития самостоятельности учащихся, отражающие различное влияние на качество выполнения самостоятельной работы, то личностной — факторы, отражающие уровень индивидуального развития психолого-педагогических качеств учащихся.

Выявление динамики развития самостоятельности учащихся является одним из важнейших исследовательских вопросов наиболее сложных проблем педагогической практики. Поэтому измерение уровня самостоятельности, динамики ее развития востребует необходимость разработки уровневого деления. В контексте общепринятых теоретико-методических принципов и применительно к исследованию уровня развития самостоятельности целесообразно учитывать три уровня: низкий, для которого преимущественно характерно простое воспроизведение учащимся учебного материала; средний — проявление творчества; высокий — видение перспективы применения получаемых знаний [1, с. 23; 2, с. 87; 8, с. 214–218].

Так, результаты педагогического исследования и характеристика качественного состава контрольной и экспериментальной групп, участвующих в экспериментальной работе, по организационно-целевому, результативно-деятельностному и личностному критериям доказывают, что процесс развития самостоятельности человека сложен и противоречив. Он детерминирован не только многомерностью самого качества, но и влиянием на него таких факторов, как: во-первых, возрастные и индивидуальные возможности ребенка: обучаемость, особенности познавательных и волевых процессов и тому подобное; во-вторых, психолого-педагогические и социально-педагогические условия: влияние семьи, направленность и уровень обучения в школе, ценностные ориентации одноклассников и т. п.

Тем не менее следует учитывать, что по мере накопления знаний и умений пропорционально возрастает и самостоятельность ученика. В настоящее

время она все чаще рассматривается как элемент понятия «успешность» личности, которое характеризует процесс оценивания деятельности субъекта с позиции результатов с позиции эффективности. Если «успешность» представляет собой индивидуальную характеристику ученика, отражающую результат его самостоятельной познавательной деятельности как основной элемент всего процесса — от целеполагания до получения реального продукта в совокупности его оценки и самооценки, то «успешность» обучения включает внешнюю оценку учителями, родителями: а) результатов учебной деятельности ребенка; б) эффективности используемых педагогами способов достижения учебных целей; в) удовлетворенности учащихся учебным процессом и результатами обучения. Исходя из этого успешный ученик — это тот, кто в процессе обучения сумел преодолеть свой страх, затруднения, растерянность, неорганизованность, а также испытывает удовлетворенность собой и своей деятельностью. И, наоборот, не может быть отнесен к успешным тот, кто тревожный, замученный нормативными требованиями и ожиданиями окружающих, учеба не приносит ему удовлетворения и всего того, что может быть включено в понятие «успешность». При этом показатель успешности личности в обучении тесно связан с самооценкой учащегося: своих личностных качеств, познавательной деятельности и ее результатов, оценкой деятельности других субъектов и их результатов и т. д. [7, с. 106–109].

При проведении экспериментального исследования развития самостоятельности школьников ГБОУ г. Москвы СОШ № 1399 участвовали учащиеся 7-х классов, одна часть из которых входила в контрольную, а другой класс — в экспериментальную группу. При проверке эффективности предлагаемых мер развития самостоятельности в ходе изучения иностранного языка и обосновании основных педагогических путей и условий, позволяющих решить поставленную задачу, контрольная и экспериментальная группы обладали исходными характеристиками [5].

Исходный качественный уровень развития самостоятельности контрольной и экспериментальной групп практически не отличался, тем не менее было выполнено требование — в качестве экспериментальной необходимо брать группу с более низкими значениями качественных показателей.

Педагогическое воздействие по всем критериям и направлениям осуществлялось комплексно, с учетом их тесного взаимодействия и взаимообусловленности. Задачи решались посредством реализации запланированных мероприятий и анализа их результатов, проведения мониторинга уровня развития качеств, определяющих степень самостоятельности.

Учебные занятия планировались так, чтобы в ходе их проведения возможно было принимать меры по совершенствованию навыков и умений самостоятельной работы: а) использование заданий, требующих четкого распределения времени; б) индивидуальные и групповые творческие задания; г) тестовые и творческие задания с ограниченным хронометражем; д) интеллектуальные игры, соревнования и др.

Систематически проводилась разъяснительная работа с родителями учащихся и консультативные беседы по вопросам организации самостоятельной домашней работы учащихся и совместной работы с детьми над разработкой и созданием творческих проектов. Была проведена работа по развитию у учащихся способностей адекватно самооценивать результаты выполнения самостоятельных заданий, анализировать соответствие их намеченным целям. Учащиеся активно привлекались преподавателями к созданию сценариев мероприятий, распределению ролей, составлению текстов и диалогов, разработке планов мероприятий и др.

Обобщенные результаты исследования по трем отобраным критериям и двенадцати показателям представлены в таблице 1 в процентных показателях.

Таблица 1

### Динамика результатов уровня развития самостоятельности

Критерий	Уровень (в скобках – исходные данные)					
	Экспериментальная группа			Контрольная группа		
	«В»	«Т»	«П»	«В»	«Т»	«П»
Организационно-целевой	2 %	54 %	44 %	10 %	60 %	30 %
	(27 %)	(61 %)	(12 %)	(20 %)	(64 %)	(16 %)
Результативно-деятельностный	4 %	57 %	39 %	10 %	64 %	26 %
	(27 %)	(60 %)	(13 %)	(21 %)	(65 %)	(14 %)
Личностный	3 %	56 %	41 %	10 %	62 %	28 %
	(29 %)	(62 %)	(9 %)	(24 %)	(63 %)	(13 %)

Успешность обучения в ходе опытно-экспериментальной работы определялась в контрольных и экспериментальных группах, как в начале эксперимента, так и по его окончании. Эти данные были проанализированы и представлены в виде таблицы индивидуальных показателей каждой группы. Обобщение полученных данных и выведение среднего группового уровня успешности позволило выявить динамику успешности обучения самостоятельности, которая представлена в таблице 2.

Таблица 2

### Динамика успешности обучения самостоятельности в ходе изучения иностранного языка

Группа	Критерий	Средний уровень успешности		Динамика
		в начале эксперимента ( $K_{н.э.}$ )	по окончании эксперимента ( $K_{о.э.}$ )	
КГ	ОЦ	0,65	0,73	8 %
	РД	0,64	0,72	8 %
	Л	0,63	0,72	9 %

Группа	Критерий	Средний уровень успешности		Динамика
		в начале эксперимента ( $K_{н.э.}$ )	по окончании эксперимента ( $K_{о.э.}$ )	
ЭГ	ОЦ	0,61	0,81	20 %
	РД	0,62	0,78	16 %
	Л	0,60	0,79	19 %

По числовым значениям видно, что в контрольной группе динамика успешности почти в 2 раза ниже, чем в экспериментальной группе. Она также имеет достаточно неплохой процент положительной динамики, что связано с влиянием ряда факторов: а) общение учащихся во внеучебное время; б) эпизодическое включение в учебный процесс методов и форм работы, способствующих развитию самостоятельности в ходе овладения иностранным языком; в) возрастные изменения и др.

Успешность — сильный механизм, формирующий и развивающий устойчивую мотивацию познавательной деятельности, так как позволяет учащемуся: во-первых, испытывать удовлетворение от достижения желаемых результатов; во-вторых, помогает поверить в собственные силы и способности; в-третьих, дает возможность получить социальное одобрение и удовлетворение от достижения результатов в учебной деятельности.

Результаты педагогического исследования показали, что при оказании помощи родителями (или репетиторами) в рамках выполнения проективной творческой работы учащиеся стремились проявлять самостоятельность и инициативность в большей степени, чем в ходе выполнения типовых самостоятельных заданий даже более низкого уровня сложности. Это подтвердило, что творческая направленность самостоятельных заданий способствует активизации познавательной деятельности школьников, стимулирует их стремление к проявлению индивидуальности и волевых качеств.

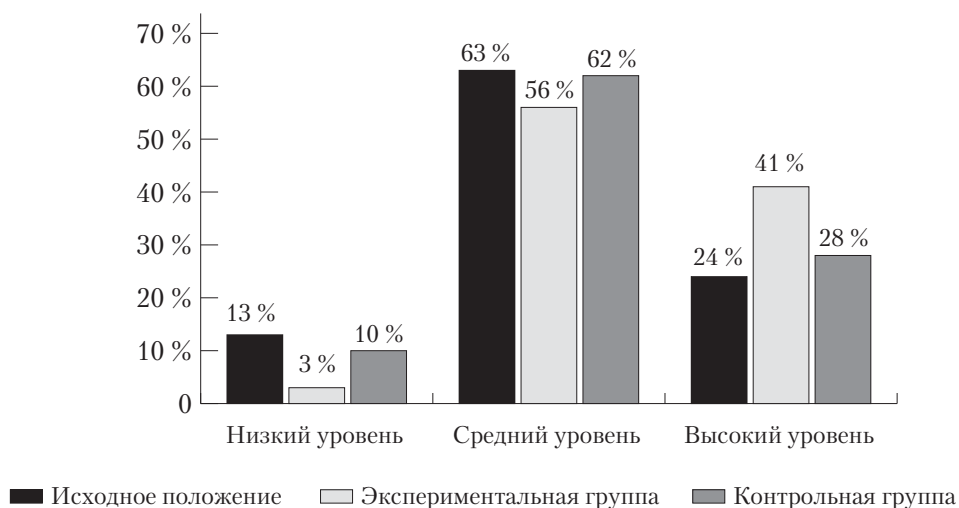
Сравнительный анализ показателей:

- а) организационно-целевого критерия указывает, что в 2,5 раза значение его динамики выше в экспериментальной группе, по сравнению с контрольной. Это связано с влиянием естественных факторов — возрастные изменения, активная коммуникация с участниками экспериментальной группы и посещение различных мероприятий, организуемых в рамках реализации педагогической целевой программы повышения эффективности развития самостоятельности, а также использованием в ходе уроков иностранного языка элементов экспериментальной программы;
- б) результативно-деятельностного критерия свидетельствует о несколько меньшем значении его динамики. Тем не менее в 2 раза оно выше в экспериментальной группе, нежели в контрольной. Прежде всего это связано с использованием в ходе уроков иностранного языка элементов экспериментальной программы;

в) личностного критерия фиксирует значение  $k = 2,1$  в динамике соотношения его показателей контрольной и экспериментальной групп.

Исходя из этого следует, что социально-педагогическая и психолого-педагогическая целевая организация образовательной среды школы непосредственно влияет на личностные характеристики учащегося при развитии его самостоятельности посредством изучения иностранного языка как результативной учебной деятельности.

На заседаниях педагогического совета и в ходе методических совещаний было отмечено, что не только успеваемость учащихся экспериментальной группы стала значительно выше практически по всем учебным дисциплинам, но и значения других показателей организационно-целевого, результативно-деятельностного и личностного критериев развития самостоятельности. Это свидетельство эффективности мероприятий педагогической целевой программы развития самостоятельности учащихся в ходе изучения иностранного языка.



**Рис. 1. Динамика развития самостоятельности в экспериментальной и контрольной группах в ходе реализации педагогической целевой программы**

Так, посредством экспериментального метода выявлены и обоснованы следующие педагогические пути повышения эффективности развития самостоятельности учащихся.

1. Активизация творческой деятельности учащихся в ходе усвоения дидактического материала по иностранному языку. Условиями его реализации являются: а) систематическое повышение уровня знаний, умений и навыков усвоения дидактического материала по иностранному языку; б) развитие у учащихся способностей самопланирования и самоконтроля; в) целенаправленное развитие способностей к самостоятельной работе с иноязычным

информационно-дидактическим материалом; г) формирование и развитие профессиональной направленности изучения иностранного языка.

2. Совершенствование у учащихся навыка самостоятельного моделирования деятельности по изучению иностранного языка. Условиями его реализации выступают: а) систематическое развитие способностей к самостоятельной работе по иностранному языку; б) повышение мотивации и целевых установок самостоятельной работы по иностранному языку; в) развитие у учащихся способностей к оценке качества результата самостоятельной работы по иностранному языку; г) развитие творческих способностей на основе проективных методов и форм обучения иностранному языку.

3. Формирование познавательной активности учащихся на основе заданий для самостоятельного выполнения. Условиями его реализации могут быть: а) развитие устойчивого интереса и мотивации к самостоятельным заданиям по иностранному языку на основе создания творческой атмосферы в обучении; б) развитие волевых качеств (целеустремленность, усидчивость, дисциплинированность, ответственность и др.) на основе выполнения коллективных творческих проектов (в том числе, с участием учителя); в) формирование качеств, определяющих «психологию успеха» личности — стремление к самоутверждению за счет положительного результата деятельности, высокий уровень развития коммуникативных навыков, гибкость мышления, творческая активность и стремление к новому знанию и др.; г) формирования у учащихся осознанной необходимости высокого уровня иноязычной подготовки для наиболее полной самореализации.

Таким образом, реализация данных педагогических путей в рамках мероприятий педагогической целевой программы развития самостоятельности учащихся в ходе изучения иностранного языка способна обеспечить не только собственно формирование самостоятельности учащихся, но и процесс ее развития. Его педагогическое сопровождение возможно посредством мониторинга, включающего исследование динамики значений показателей организационно-целевого, результативно-деятельностного и личностного критериев.

The paper presents the theoretical elucidation and experimental substantiation of the educational methods of shaping and developing school students' self-reliance in the course of learning foreign languages.

**Keywords:** self-reliance, self-education, self-development, independent training, independent work.

### Список литературы

1. Белкин Е. Л. Сущность понятия «самостоятельная работа» в дидактике / Е. Л. Белкин. — М. : Дрофа, 2007. — С. 23.
2. Громцева А. К. Формирование у школьников готовности к самообразованию / А. К. Громцева. — М. : Просвещение, 2003. — С. 87.
3. Жарова Л. В. Управление самостоятельной деятельностью учащихся / Л. В. Жарова. — СПб. : Нева, 2002. — С. 114.

4. Занков Л. В. О предмете и методах дидактических исследований / Л. В. Занков. — М. : Изд-во АПН РСФСР, 1962. — С. 77.
5. Кауфман К. И. Happy English.ru / Счастливый английский.ру. 7 класс / К. И. Кауфман, М. Ю. Кауфман. — М. : Титул, 2009.
6. Краевский В. В. Методология педагогики : пособие для педагогов-исследователей / В. В. Краевский. — Чебоксары : ЧГУ, 2001.
7. Курапова Т. Ю. Критерии успешности обучения учащихся общеобразовательных школ / Т. Ю. Курапова // Психология в России и за рубежом: материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, октябрь 2011 г.). — СПб. : Реноме, 2011. — С. 106–109.
8. Орлов В. Н. Активность и самостоятельность учащихся / В. Н. Орлов. — М. : Логос, 2004. — С. 214–218.

**В. Н. Калягин**

## **Организационно-педагогическое обеспечение безопасности военной службы в частях внутренних войск**

В статье раскрываются основные направления деятельности субъектов военно-педагогического процесса частей внутренних войск по обеспечению безопасности военной службы различных категорий военнослужащих. Безопасность рассматривается как состояние системы организации военной службы военнослужащих.

**Ключевые слова:** безопасность, военная служба, безопасность военной службы, внутренние войска, педагогическое обеспечение безопасности.

Внутренние войска Министерства внутренних дел России (ВВ МВД России) в современных условиях осуществляют сложную и напряженную служебно-боевую деятельность. Войска развиваются по пути оптимизации состава и численности, разработки и внедрения новых программ обучения и воспитания военнослужащих, всестороннего совершенствования боевого, технического и тылового обеспечения деятельности соединений и воинских частей. В ходе реорганизации внутренних войск МВД России решается одна из важных задач — совершенствование моральной, психологической и военно-профессиональной подготовки военнослужащих ВВ МВД России.

Но, несмотря на это, остро существует проблема обеспечения безопасных условий жизнедеятельности человека. Свидетельством этому является и то, что в стране ежегодно погибает около 300 тысяч человек, более 120 тысяч — становятся инвалидами, миллионы людей теряют здоровье, подвергаются насилию. От аварий, катастроф, стихийных бедствий и несчастных случаев страна несет огромный материальный и моральный ущерб. Обострение социально-экономической и экологической ситуации ускоряет физическую, психическую и духовно-нравственную деградацию личности. По мнению ученых и специалистов в области безопасности жизнедеятельности, одной из основных причин негативных процессов является несовершенство системы образования и информирования населения об опасных и вредных факторах и способах защиты от них (см.: [2, с. 34–36]).

Остро стоит данная проблема и во внутренних войсках МВД России. Здесь продолжают иметь место случаи гибели военнослужащих, при этом

более половины безвозвратных потерь составляют небоевые потери и количество их продолжает расти, растет и травматизм. Одной из причин сложившегося положения является повсеместное невыполнение должностными лицами и лично отдельными военнослужащими требований безопасности военной службы, определяемых общевоинскими уставами и должностными обязанностями.

Говоря о безопасности, необходимо отметить, что источником возникновения проблемы безопасности является не только охрана труда, но и различные социальные конфликты, всевозможные негативные воздействия. При этом в понятие «негативные воздействия» вкладывается такое влияние на объекты безопасности, которое связано с возможностями нанесения какого-либо ущерба. В настоящее время смертность от несчастных случаев занимает третье место после онкологических и сердечно-сосудистых заболеваний (см.: [1, с. 3–8]).

Анализ современной практики организации служебно-боевой деятельности в частях ВВ МВД России показывает, что работа по поддержанию воинской дисциплины и правопорядка в частях внутренних войск является основным видом педагогического обеспечения и представляет собой деятельность органов управления войсками (должностных лиц), направленную на осознание каждым военнослужащим воинского долга, неукоснительное соблюдение требований Конституции и законов Российской Федерации, общевоинских уставов ВС РФ (см.: [5, с. 2–4]).

А одной из основных целей работы по поддержанию воинской дисциплины и правопорядка в частях внутренних войск является создание условий, гарантирующих безопасность военной службы (см.: [6, с. 2–4]).

В целом, представляется, что безопасность военной службы целесообразно рассматривать как состояние организации военной службы военнослужащих в частях внутренних войск. При этом возможно отметить, что в системе юридических норм безопасность как «состояние защищенности» закреплена в Законе РФ «О безопасности» (см.: [3, ст. 3]).

Кроме этого, в современных представлениях безопасность рассматривается: как состояние отношений между субъектами, при котором их существованию, развитию и суверенитету не угрожает опасность; как состояние устойчивости, стабильности общественного устройства по отношению к любым попыткам давления на него; как состояние жизнедеятельности государства; состояние живого организма или социальной системы, способствующее наиболее полному удовлетворению их потребностей; как состояние общественных и технических норм, направленных на предотвращение и ликвидацию угроз жизненно важным интересам личности, общества и государства (см.: [8, с. 13–14]).

Из вышеуказанного следует отметить тот факт, что подход к безопасности как состоянию приводит к отрицанию необходимости непрерывного развития системы, а также активности персонально военнослужащего в обеспечении его собственной безопасности.



На основе анализа практики обеспечения безопасности военной службы в частях внутренних войск представляется возможным выделить основные элементы содержания педагогического обеспечения в данной сфере:

- проведение информационной и воспитательной работы по повышению ответственности военнослужащих за обеспечение безопасности военной службы;
- проверка психологической устойчивости личного состава на основе постоянного анализа и прогноза его морально-психологического состояния, поддержание высокой морально-психологической обстановки в воинских коллективах, обеспечение психологической совместимости и предупреждение нарушений уставных правил взаимоотношений между военнослужащими, профилактика иных правонарушений;
- предупреждение отклоняющегося поведения военнослужащих, совершенствование индивидуальной воспитательной работы, особенно с лицами, требующими постоянного наблюдения (с ослабленным здоровьем, проявляющими признаки нервно-психической и эмоционально-волевой неустойчивости) (см.: [4, с. 202–206]);
- проведение профилактических мероприятий по психологической реабилитации военнослужащих, участвующих (участвовавших) в выполнении служебно-боевых задач в условиях вооруженных конфликтов, при чрезвычайном положении, а также участвующих в ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера;
- оказание помощи в адаптации и поддержки вновь прибывшим и назначенным на должности военнослужащим в освоении должностных (специальных) обязанностей, установлении правил взаимоотношений, определенных общевоинскими уставами с сослуживцами, начальниками и подчиненными;
- снижение морально-психологической напряженности в семьях военнослужащих, оказание помощи членам семей военнослужащих;
- постоянный анализ и прогноз социальной обстановки во внутренних войсках, разработка и принятие мер по снижению возникающей социальной напряженности в воинских коллективах;
- проведение мероприятий военно-социальной направленности по обеспечению социальной защищенности военнослужащих, членов их семей, реализации прав и гарантий военнослужащих на обязательное личное государственное страхование;
- проведение информационной и разъяснительной работы в войсках по созданию и обеспечению условий безопасности военной службы, образование в воинских коллективах общественного мнения, способствующего выполнению жизненно важных интересов военнослужащих, недопущению причинения вреда жизни, здоровью и имуществу гражданских лиц, окружающей природной среде при осуществлении повседневной деятельности внутренних войск;

- постоянное сотрудничество с общественными и религиозными объединениями, организация работы войскового актива в интересах обеспечения безопасности военной службы;
- проведение работы по организации профессионального психологического отбора военнослужащих, кандидатов из числа гражданской молодежи для поступления в военные образовательные учреждения высшего профессионального образования внутренних войск, а также граждан при поступлении на военную службу по контракту;
- проведение всесторонне организованных мероприятий по улучшению досуга военнослужащих и членов их семей для снятия стрессовых состояний.

Объекты культурно-досуговой работы воинской части, ВОУВПО участвуют в проведении мероприятий по безопасности военной службы, оказывают помощь командирам в наглядно-художественном оформлении требований мер безопасности в повседневной жизни, на занятиях по боевой подготовке, при несении боевой службы.

Командиры подразделений, начальники служб, мастерских, цехов, клубов, лабораторий и других объектов отвечают за выполнение требований безопасности в подчиненных им подразделениях, службах и на объектах.

Требования мер безопасности оформляются наглядно и размещаются в парках, на стрельбищах, в караульных помещениях, на объектах хозяйственных работ, связанных с риском для жизни, и других местах.

Информирование личного состава направляется на формирование у военнослужащих сознательного отношения к соблюдению требований безопасности в повседневной жизни, на занятиях по боевой подготовке, при несении боевой службы, создание общественного мнения в воинских коллективах, способствующего реализации жизненно важных интересов военнослужащих, предотвращению причинения вреда жизни, здоровью и имуществу гражданских лиц, окружающей природной среде (см.: [7, с. 2–4]).

Вопросы по обеспечению безопасности военной службы в частях внутренних войск рассматривают на собраниях организаций войсковой общественности, которые вносят предложения командирам по повышению ее эффективности, оказывают им помощь в обеспечении мер безопасности. Войсковой актив служит примером в соблюдении мер безопасности.

Таким образом, организационно-педагогическое обеспечение безопасности военной службы в частях внутренних войск — неотъемлемая часть системы организации военной службы военнослужащих.

The paper is devoted to the basic directions of work of the subjects of military education process in internal troops to ensure the safety of military service of various categories of servicemen. Security is seen as a state of the system of military service organization.

**Keywords:** security, military service, safety of military service, internal troops, pedagogic provision of security.

## Список литературы

1. Алёхин И. А. Дидактика безопасности жизнедеятельности / И. А. Алёхин // Мир образования — образование в мире. — 2010. — № 3. — С. 3–8.
2. Белов С. В. Безопасность жизнедеятельности как наука / С. В. Белов // Безопасность жизнедеятельности. — 2003. — № 2. — С. 34–36.
3. Закон РФ № 390-ФЗ от 28.12.2010 г. «О безопасности». — Ст. 3.
4. Мельник А. Р. Совершенствование компетентности военнослужащих в сфере здорового образа жизни / А. Р. Мельник, Е. И. Федак // Вестник Тамбовского университета. — 2012. — № 9. — С. 202–206. — (Серия «Гуманитарные науки»).
5. Приказ ГКВВ МВД РФ № 106 от 20.03.2007 г. «Об утверждении Наставления по морально-психологическому обеспечению служебно-боевой деятельности внутренних войск МВД РФ». — С. 2–4.
6. Приказ ГКВВ МВД РФ № 305 от 26.08.2009 г. «О мерах по дальнейшему совершенствованию работы по поддержанию воинской дисциплины и правопорядка во внутренних войсках МВД России». — С. 2–4.
7. Профилактика суицидальных явлений в воинской части : метод. пособие / В. В. Богуславский, А. В. Добряков, Е. И. Федак. — М., 2007. — С. 3–4.
8. Теория безопасности социальных систем : учеб. пособие / под ред. В. Ф. Жмеренецкого. — М. : НОУ ВПО Московский психолого-социальный институт, 2010. — С. 13–14.

**М. В. Конопляникова**

### Педагогические основы развития ценностных ориентаций у курсантов вузов МВД

В статье раскрывается педагогический процесс развития ценностных ориентаций у курсантов вузов МВД в ходе образовательного процесса. В структуре процесса особое внимание уделяется проблемам субъект-субъектного взаимодействия преподавателей и курсантов в целях воспитания у последних ценностных отношений к окружающей действительности, учебной и профессиональной деятельности.

**Ключевые слова:** направленность личности, свойства личности, ценности, ценностное сознание, ценностные идеалы, ценностные ориентации, ценностное отношение, ценностное поведение.

Формирование и развитие ценностных ориентаций в психолого-педагогической науке осуществляется в ходе целенаправленного обучения и воспитания личности, направленного на изменение ее внутреннего состояния.

В целях выявления особенностей процесса формирования и развития ценностных ориентаций у курсантов вузов МВД рассмотрим их психолого-педагогические особенности. Так, например, в процессе развития психических процессов: познавательных, эмоциональных и волевых происходит формирование соответствующей направленности личности, включающей в себя духовные потребности, интересы, идеалы, убеждения и внешние формы активности — поступки, поведение, общение, отношения [3, с. 62–63].

В этом случае познавательная деятельность курсантов вузов МВД выделяется как особая сторона их жизнедеятельности. Именно в процессе познавательной деятельности происходит обучение и воспитание курсантов на уровне знаний и представлений, которые, приобретая в дальнейшем

лично-эмоциональную окраску, в конечном счете определяют направленность и ценностные ориентации личности курсантов вузов МВД.

Делая такие выводы, мы опираемся на фундаментальные положения теории деятельности (А. Н. Леонтьев) о том, что человек не рождается с готовыми приемами мышления и знаниями о мире. Все это он усваивает как опыт предыдущих поколений, который передается ему через специально организованные виды деятельности, в данном случае через обучение и воспитание в образовательном процессе вуза МВД.

По своему содержанию, как свидетельствует педагогическая практика ряда вузов МВД, формирование и развитие ценностных ориентаций у курсантов включает в себя следующие основные элементы:

- овладение духовными, нравственными и профессиональными знаниями и представлениями, ценностями и идеалами;
- развитие мировоззрения, включающего в себя высокую культуру поведения, этические и эстетические нормы;
- усвоение национально-исторических ценностей, отражающих специфику развития общества и государства;
- формирование у курсантов социально значимых качеств и свойств характера в процессе социокультурной деятельности;
- развитие знаний, способствующих пониманию курсантами вузов МВД своего гражданского и профессионального долга [1, с. 32–39].

По мнению Д. С. Лихачева, эти направления взаимосвязаны и объединены между собой в процессе практической формирующей деятельности. Ценностные знания и представления создают основу для ценностной ориентации курсантов и выражаются в их действиях и поступках, ценностных отношениях и ценностном поведении [7, с. 15–16].

В этом случае «ценностные ориентации, как компонент структуры личности, — в теории ценностей А. Г. Здравомыслова и В. А. Ядова, — представляют собой некоторую ось сознания, вокруг которой вращаются помыслы и чувства человека» [6, с. 199]. При этом ценностные ориентации в сознании человека на психогенном уровне выступают в виде социальных установок, выражающихся в виде чувств и мотивов, ориентирующих личность на определенный тип поведения в конкретной ситуации. Следовательно, процесс формирования ценностных ориентаций как социальной установки представляет собой развитие предрасположенности курсантов к определенной активности, предшествующей разворачиванию реальных действий, восприятие в индивидуальном сознании личности общественных и личностных ценностей и идеалов.

Как известно, в структуру социальной установки на ценности входят интересы курсантов к нравственной тематике, к историческому наследию своей Родины, к ее героическому прошлому, которые в процессе целенаправленного воспитания усваиваются индивидом на психогенном уровне, взаимодействуя с оценками окружающей действительности, окрашенными значимыми

эмоциями; а затем переходят на социогенный уровень в виде системы ценностей, норм, идеалов, целей, интегрирующим моментом которых выступают осознанные и осмысленные знания и представления о высших интересах общества, активная реализация идеи нравственности, духовности, красоты, идеалов, служения Отечеству [5, с. 7–10].

Как показывает опыт вузов МВД, развитие ценностных ориентаций как социальной установки у курсантов исходит из ее позиции как высшего диспозиционного уровня в иерархии предрасположенностей к целям жизни и средствам их достижения в духовном, социальном и нравственном плане. На этом уровне развития курсанты идентифицируют себя с ценностным идеалом. «Я» становится частицей, неразрывно связанной с множеством других «Я» социума, что проявляется в единении чувства любви к окружающим людям, толерантности, сознания долга и ответственности перед человечеством, что так важно для современного офицера органов внутренних дел.

В дальнейшем уже сформировавшиеся ценностные ориентации оказывают постоянное воздействие на развитие содержания социальных установок, обеспечивая динамичность их развития у курсантов вузов МВД в ходе образовательного процесса.

Значит процесс развития у курсантов вузов МВД ценностных ориентаций можно рассматривать как «прохождение» личности через сущность различных ценностей, превращение их на основе глубоких знаний и представлений в систему смысловых отношений к избранной профессии полицейского, всему окружающему миру, Отечеству и др., обретающую мотивированное, индивидуальное значение для личности того или иного действия и поступка.

В педагогической науке известно, что развитие ценностных ориентаций как системы смысловых отношений у курсантов происходит в процессе познавательной деятельности. Именно через призму знаний и представлений о различных ценностях, выступающих одной из основ ценностных отношений, курсанты воспринимают окружающий мир, связанный с добровольным, свободным выбором, и с выделением наиболее существенных ценностей на основе индивидуального отношения к себе, к людям, к предметам и явлениям окружающего мира. А в свою очередь добровольный выбор рождает чувство удовольствия, радости, душевного подъема. На основе отношения возникает предпочтение истинных ценностей, которые объединяют, собирают людей в одно целое, в общность любого уровня.

Изучение педагогического процесса, направленного на развитие ценностных ориентаций у курсантов вузов МВД с позиций потребностно-мотивационной сферы, показывает, что в ходе воспитания у курсантов опредмечивается их потребность (т. е. потребность, которая приобрела свою предметность, а воспринимаемый предмет — как свой мотив), формой проявления которой выступает интерес, в виде ориентации помыслов

личности на определенный предмет, который будет составлять различные ценности.

При этом интерес может выступать у курсантов в роли мотива, который начинает действовать в силу своей осознанной значимости и эмоциональной привлекательности. В интересе содержится мощная потенциальная энергия личности курсанта, равная силе осознанного мотива или потребности.

Следовательно, при развитии у курсантов интереса к профессиональной, нравственной или иной тематике происходит стимулирование мотивированных потребностей, которые, осознаваясь личностью, становятся стабильными, то есть закрепляются в сознании личности на постоянном уровне. А, в свою очередь, стабильная потребность, закрепленная в сознании индивида, выступает основой развития ценностных ориентаций личности курсанта.

Общеизвестно, что в своей совокупности потребности, интересы, желания, идеалы и убеждения составляют направленность личности, в которой ценностные ориентации обеспечивают ее устойчивость, определенность и последовательность поведения. Ценностные ориентации выступают важнейшим фактором мотивации поведения личности, лежат в основе ее социальных поступков, влияют на процесс личностного выбора.

Следовательно, ценностные ориентации, входя, с одной стороны, в структуру направленности личности курсанта на ее ценности, существующие в социуме, с другой стороны, сами являются одной из основ, опираясь на которую, у курсантов можно формировать определенную направленность в образе жизни, в приоритете ценностной шкалы сознания, в развитии целого комплекса их позитивных качеств, направленных на активно-деятельное участие в жизни общества [4, с. 22–35].

Педагогическая практика вузов МВД показывает, что в процессе формирования ценностных ориентаций у курсантов важная роль принадлежит методу проблемного обучения, в развитие которого существенный вклад внесли отечественные педагоги и психологи С. Л. Рубинштейн, М. И. Махмутов, И. Я. Лернер. Как известно, в основе метода проблемного обучения лежит идея проблемной ситуации, которая и обуславливает начало активной мыслительной деятельности у курсантов, способствуя творческому и продуктивному усвоению знаний и представлений об окружающем мире, ориентируя личность в социокультурном пространстве. Следовательно, проблемный подход, создавая ситуацию собственного выбора для человека, способствует формированию ценностно-ориентированной личности. Опираясь на проблемный метод в ходе учебной деятельности, развитие ценностных ориентаций у курсантов может происходить в ситуациях постановки или возникновения определенной проблемы, требующей нравственного или профессионального выбора, в условиях постепенного освоения и осмысления прочных знаний и представлений об общечеловеческих и профессиональных ценностях.

Данные положения усиливаются разработками Л. В. Занкова о развивающем обучении. Согласно теории развивающего обучения, в процессе формирования ценностных ориентаций у курсантов учитывается зависимость между процессом обучения (получением знаний) и ходом общего развития курсантов, так как «развитие есть следствие обучения». При этом целесообразно учитывать, что само обучение должно быть направлено на всех обучающихся и развивать все качества и свойства психики каждого. Кроме того, учитывая, что важной характеристикой системы Л. В. Занкова является высокое общее развитие курсантов благодаря высокому уровню трудности, на котором ведется обучение, быстрому темпу прохождения учебного материала и резкому повышению удельного веса теоретических знаний, — формируется развитая личность посредством усвоения максимального объема знаний, соответствующих ее возрастной шкале и воспитания в ней потребности к активному творчеству, саморазвитию, самопознанию, стремлению к мотивированным действиям.

Следовательно, при развитии ценностных ориентаций у курсантов вузов МВД необходимо важное внимание уделять адресному, индивидуальному подходу, предоставлять каждому курсанту возможности индивидуального развития, определяя для него тот максимальный объем знаний, который он может усвоить, создавать атмосферу положительного эмоционального настроя, опираясь на личный опыт, оценки и взгляды курсантов.

Развитие ценностных ориентаций личности курсанта происходит не только в процессе обучения, но и в ходе творческой, активной деятельности, то есть тогда, когда индивид пытается найти свои собственные, оригинальные решения разного рода задач. Это мнение подтверждается исследованиями, проведенными Л. И. Божович. В ее работе «Проблемы формирования личности» автор, основываясь на изучении психологических закономерностей формирования личности в онтогенезе, обосновывает вывод о том, что формирование личности происходит в условиях творческой активности субъекта [2, с. 110]. Подлинное творческое начало в человеке всегда деятельно, что находит свое конкретное воплощение в мыслительном процессе, практических действиях, поступках всей жизненной линии поведения. Следовательно, создание для обучающихся творческих условий, стимулирование активного освоения новых знаний, обретения новых личностных смыслов в жизни, развития целеустремленности, сосредоточенности и терпения способствует формированию ценностных ориентаций у курсантов вузов МВД.

The paper reveals the pedagogical process of shaping value orientations of cadets in higher educational institutions subordinate to the Ministry of Interior. Special attention in this process is paid to the problems of inter-subject communications of teachers and students with the view of shaping value attitudes to the surrounding reality, learning and professional duties.

**Keywords:** personal purposefulness, personal qualities, values, value consciousness, value ideals, value orientations, value attitude, value behavior.

## Список литературы

1. *Алехин И. А.* Методология модернизации гуманитарной подготовки в системе высшего военного образования / И. А. Алехин, В. Я. Гожиков // Мир образования — образование в мире. — 2011. — № 2. — С. 32–39.
2. *Божович Л. И.* Проблемы формирования личности / Л. И. Божович ; под ред. Д. И. Фельдштейна. — М. : Институт практической психологии ; Воронеж : НПО «Модек», 1995. — С. 180.
3. *Герасимова Т. Н.* Воспитание успешной личности / Т. Н. Герасимова // Вестник Герценовского университета. — 2010. — № 12. — С. 62–63.
4. *Гужва Е. Г.* Воспитание нравственных ценностей у офицеров воинской части : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. Г. Гужва. — М. : Военный университет, 2009.
5. *Деникин А. В.* Цивилизационно-культурные основания образования / А. В. Деникин, Т. С. Сливин // Мир образования — образование в мире. — 2012. — № 2. — С. 7–10.
6. *Здравомыслов А. Г.* Отношение к труду и ценностные ориентации личности / А. Г. Здравомыслов, В. А. Ядов // Социология в СССР. — М. : Наука, 1965. — Т. 2. — С. 199.
7. *Лихачев Д. С.* Экология культуры / Д. С. Лихачев // Памятники Отечества. — 1980. — № 2. — С. 15–16.



---

---

# РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ (юбилей)

*А. О. Мехрабов*

**Мэтр педагогической науки**



17 июля 2011 года исполняется 85 лет со дня рождения и 65 лет научно-педагогической деятельности доктора педагогических наук, профессора заведующего кафедрой общей педагогики Азербайджанского государственного педагогического университета, иностранного члена Российской академии образования, заслуженного работника высшей школы Азербайджана, лауреата медали им. К. Д. Ушинского — Ахмедова Гусейна Мустафа оглы.

Жизнь и деятельность академика Г. М. Ахмедова связана с педагогикой, с преподавательской деятельностью, с научными изысканиями в области истории педагогики. Такие личности своими исследованиями создают богатейшую школу, плодами которой пользуются многие. Он прошел путь от учителя начальной школы до академика, посвятил жар души и талант обучению и воспитанию подрастающего поколения, написал бесчисленное количество фундаментальных работ, основал свою школу в педагогике.

Будучи 13-летним подростком, родившимся в древнем Гейчинском магале Западного Азербайджана, он познает суровые уроки жизни. Роковые сороковые годы подвергли его судьбу жестоким испытаниям, которые он сумел преодо-

леть (умер отец, началась война 1941–1945 гг.). В 1941 году, будучи 14-летним подростком, мобилизованным военным комиссариатом на трудовой фронт, он участвует в строительстве оборонных сооружений. В эти трудные военные годы беспокойного подростка Гусейна, имевшего за плечами девятилетнее образование, направляют работать в школу сельским учителем начальных классов родного села Тохлуджа, Красносельского района Армянской ССР.

По окончании войны его направляют на учебу в педагогический техникум, который он завершает с отличием, и в том же году поступает в Кировабадский (ныне Гянджийский) педагогический институт им. Г. Б. Зердаби, в котором после успешного завершения учебы назначается на должность старшего лаборанта. Тяга к преподавательской деятельности и науке привела его в г. Баку, где в 1952 году он поступает в аспирантуру при Азербайджанском государственном педагогическом институте. В 1958 году, успешно защитив кандидатскую диссертацию, он начинает свою педагогическую и научную деятельность. Научный руководитель проф. А. Сеидов уже тогда предрекал молодому Гусейну большое будущее.

С этого периода его жизнь тесно связана со ставшим для него родным Азербайджанским государственным педагогическим университетом (АГПУ), где он работает сначала ассистентом кафедры, затем старшим преподавателем, доцентом и после защиты докторской диссертации на тему «История развития школьного образования в Азербайджане в XIX веке» (1972 г.) профессором.

Г. М. Ахмедов представляет ту часть поколения азербайджанских педагогов и ученых, которые оказались в храме науки благодаря своему призванию, своему трудолюбию, стремлению к познанию нового, неизведанного. Эту мысль высказал на защите его докторской диссертации официальный оппонент, один из выдающихся ученых-педагогов, академик АПН СССР Н. К. Гончаров.

Академик Г. М. Ахмедов — видный ученый, педагог и наставник молодежи. Им подготовлено около шестидесяти кандидатов наук, осуществлено руководство восемью докторскими диссертационными исследованиями. Его жизнь и деятельность, по сути, отражают исторический путь развития отечественной педагогики, уровень достижений азербайджанской педагогической науки, ее историю возникновения и развития с древнего периода до настоящего времени. Посвятив себя исследованию этой части науки — истории развития школы и образования в Азербайджане, Ахмедов внес значительный вклад в педагогику, издал ряд фундаментальных трудов, вошедших в золотой фонд педагогической науки. Красной нитью через научную деятельность видного академика проходят исследования по истории педагогической мысли. Проанализировав и обобщив педагогические идеи отечественных классиков, профессор Гусейн Ахмедов довел их до сведения молодого поколения. Исследователь, с почтением относящийся к классическому педагогическому наследию, проанализировал и обобщил педагогическое наследие М. Ш. Вазеха, М. Ф. Ахундова, С. А. Ширвани, Г. Зардаби, Дж. Маммедгулузаде, Н. Нариманова. Это наглядно подтверждает, что ученый крепко привязан к национальным корням. Пред-

ставитель интеллигенции демонстрирует молодому поколению истоки, культурную целостность азербайджанского народа. Эта концепция показывает взаимосвязь формирования мировоззрения народа в диалектике общественно-социальных проблем, а также степень культурного развития этого народа. По мнению профессора, это — действительность, рожденная диалектикой отрицания и подтверждения, обобщенная архивными документами.

Академик Гусейн Ахмедов известен как автор совершенных и бесценных учебников по педагогической дисциплине, интересных книг и монографий. Его ценные исследования в данной области — кладезь для всех, изучающих тонкости педагогической науки. Настольными книгами студентов и сегодня являются «Введение в педагогику», «Лекции по истории педагогики», «Азербайджанская школа XIX века», «История азербайджанской педагогики» и другие труды ученого. Без всякого преувеличения все эти учебные пособия можно оценить как золотой фонд истории азербайджанской школы. Академик, имеющий бесценные заслуги в развитии педагогической науки в Азербайджане, является автором около 200 монографий, книг, исследовательских трудов, посвященных творчеству виднейших представителей национальной педагогической мысли, которые были высоко оценены преподавателями, историками, психологами, языковедами и литераторами.

Учитывая большой научный вклад академика Г. М. Ахмедова в педагогическую науку, в 2006 году американский Международный Институт Экспертизы и Биографических Исследований признал Г. М. Ахмедова крупным знатоком педагогической науки, что было подтверждено квалифицированным сертификатом США.

На страницах научных журналов, как в советскую, так и в современную эпоху, в России, Украине, Узбекистане, Грузии и других странах печатаются статьи и результаты научных исследований Г. М. Ахмедова в области истории педагогики. В области исследования истории развития школы и образования Азербайджана Ахмедов является лидером. К нему как к признанному авторитетному ученому обращаются за советами и консультацией ученые стран СНГ. По глубине научных исследований, простоте изложения сложнейших научных проблем, по яркости и насыщенности педагогических идей эта незаурядная личность по астрономической шкале измерений сравнима с блеском звезды первой величины.

Журналы «Педагогика» («Советская педагогика»), «Народное образование» и другие регулярно публиковали научные статьи Ахмедова. На страницах журналов он вел дискуссии по вопросам истории развития школы, образования и воспитания, давал рекомендации, делал критические замечания, в особенности по учебникам, учебным пособиям и другой литературе.

Его статьи об истории развития школ, о педагогических идеях выдающихся просветителей Азербайджана опубликованы в многотомнике «Очерки по истории школы и педагогической мысли народов СССР», изданном АПН СССР в 1989–1991 годах, в двухтомнике Российской педагогической энци-

клопедии (БПЭ). Ахмедов является одним из ведущих авторов изданного в 1989 году в Москве монументального труда «Антология азербайджанской педагогической мысли». В данное время в издательстве находятся монографии академика Г. М. Ахмедова под названием «Очерки по истории школы и педагогических идей народов Евразии» и «Азербайджанская педагогическая антология» в 3-х томах (том 2).

Г. М. Ахмедов своими трудами опровергает распространенное мнение о том, что изучение прошлого с использованием архивных материалов является пассивным процессом, он считает, что исследовательская работа над архивными материалами, в том числе и археологическими находками, включает в себя сложный процесс «внутреннего мышления», что особенно важно историку. Ученый обладает поистине энциклопедическими познаниями в области педагогики, истории педагогики, психологии, философии, географии, истории, литературы, поэзии (он автор поэтического сборника стихов, изданного в г. Баку в 2008 г.), этнографии и других направлений в науке и заслуженно считается основоположником историко-педагогической школы Азербайджана. В Ахмедове поражает не только широта и глубина научного диапазона, не менее поразительны его эрудиция и трудолюбие, умение преодолевать возникшие трудности, искать и находить оригинальные решения проблем в сложных явлениях окружающей жизни, в науке. Трудолюбие, профессиональная компетентность, высокая ответственность, интуиция ученого в сочетании с умением соединить отдельные разрозненные факты в единое целое, отличающееся точностью и достоверностью, — его отличительная черта как ученого.

Талант исследователя, подкрепленный трудолюбием и новыми открытиями, возвеличивает личность, тем не менее, занимая в общественно-педагогической и научной среде высокий статус, академик Ахмедов отличается скромностью и простотой в общении. Эта скромность и простота проявляются в общении с людьми, в стиле изложения мыслей, в содержании изданных многотомных научных трудов. Актуальность, практическая значимость исследуемых им проблем неоспоримы. Наставляя молодежь, как педагог, как ученый советует: «...в поиске истины важно не только найти правильный путь решения проблемы, но и выявить в ней скрытый потенциал, который следует поставить на службу человечества». Примером тому могут служить его многочисленные труды, среди которых можно выделить изданное им и ставшее настольной книгой учителей республики учебное пособие «История развития школы и педагогической мысли Азербайджана» (на азербайджанском и русском языках). Блестящее по стилю изложения, наукоемкое по содержанию, доступное для широкого круга читателей, данное учебное пособие за короткий промежуток времени стало библиографической редкостью.

В историко-педагогических исследованиях Ахмедова ощущается его собственный стиль и направление. Имея последователей, он готовит смену ученых нового поколения, ведущих исследования по проблемам глобализации образовательной системы, акмеологическим, аксеологическим и другим

направлениям науки. В 2006 году был издан библиографический сборник трудов Г. М. Ахмедова объемом более ста восьмидесяти страниц — своеобразный список, путеводитель по творческой биографии академика. Список фундаментальных работ академика включает более пятисот наименований по истории развития школы и образования.

В период всеобщей эйфории 90-х годов — распада СССР, Ахмедов немало сил и энергии потратил на сохранение и укрепление научно-педагогических связей ученых Азербайджана и России.

Проявляя принципиальную позицию истинного ученого и гражданина, он выступал с резкой критикой политики советской системы в области образования и воспитания, вызывая недовольство, а порой и гнев, партийной номенклатуры советской эпохи. И в последующие годы Ахмедов прилагал немало усилий для укрепления дружеских связей ученых стран СНГ.

По его инициативе и непосредственно под его руководством в Азербайджане были организованы и проведены ряд крупных международных научных конференций, таких как: «Я. А. Коменский — 400» (1992 г.), «Актуальные проблемы педагогической профориентации» (1993 г.), «Глобализация и актуальные проблемы образования в Азербайджане» (2003 г.), «К. Д. Ушинский — 180» (2004 г.) и др.

К юбилею великого русского педагога К. Д. Ушинского Ахмедов издал книгу об Ушинском, в которой ознакомил педагогическую общественность и широкий круг читателей республики с новыми исследованиями об Ушинском. Ахмедов — авторитетный ученый, он и учитель, и инженер, и архитектор человеческих душ, «гипнотизирующий» студентов своими интересными и содержательными лекциями. Являясь патриархом в исследовании истории развития педагогической мысли Азербайджана, он уделяет особое внимание подготовке учебников, учебных пособий, методических рекомендаций и другой учебной литературы.

Ахмедов — творческая личность. Идя в ногу с требованиями жизни, он совершенствует старые и разрабатывает новые технологии в образовательном процессе. Изданные им программы, учебники, учебные пособия и другая учебная литература нацелены на организацию современной системы обучения в вузе XXI века, учитывают новые методологические основы в опоре на инновационные образовательные технологии. Были опубликованы его «Избранные педагогические сочинения» в 14 томах (3 тома на русском языке). Отзывы, рецензии и другие материалы, посвященные жизнедеятельности Г. М. Ахмедова, издавались в девяти книгах под названием «Современники о академике Ахмедове Г. М.» (2 книги из них на русском языке).

Одним из направлений научной деятельности Ахмедова является перевод учебников по «Родному языку» (азербайджанскому), изданных в XIX столетии и написанных арабским шрифтом. В последнее время в разных архивах СНГ он обнаружил, перевел на современную латинскую графику и переиздал эти книги по факсимиле и транслитерации. К ним относятся следующие

учебники: Н. Д. Дементьев «Басни и повести», Тифлис, 1839 г.; И. Григоров и М. Ш. Вазех «Хрестоматия для чтения», Тебриз, 1855 г.; А. О. Черняевский «Родная речь», I часть, Тифлис, 1882 г., II часть, 1888 г. (совместно с С. Велибековым); «Букварь», Тифлис 1899 г.; «Детский мир», 1901 г., Баку, Р. Эфендиева; «Арифметические задачки» У. Гаджибекова, Баку, 1907 г. Он также написал к ним комментарии.

Поскольку «Родная речь» А. Черняевского — это первый учебник на Востоке, составленный по звуковому методу, целые плеяды получили грамоту по этому учебнику. По инициативе Г. М. Ахмедова в 2007 году в Баку проведена Международная научно-практическая конференция, посвященная 125-летию со дня издания этого учебника.

Ценность трудов Г. М. Ахмедова заключается не только в их исторической достоверности, в открытии им новых малоизученных, порой неизвестных страниц истории возникновения и развития просвещения в странах мусульманского Востока и, в частности, в Азербайджане, но и в том, что, ознакомившись с ними, глубоко изучив их, можно проследить процесс развития и становления творческого таланта ученого, осмыслить его глубоко обоснованные, подкрепленные археологическими находками, архивными документами, скрепленные неоспоримой логикой выводы ученого.

Научно-педагогическая деятельность Г. М. Ахмедова достойно оценена государством. Он награжден нагрудными знаками «Передовик просвещения Азербайджана», «Отличник просвещения СССР». Ему были вручены Почетные грамоты Президиума Верховного Совета Азербайджанской ССР, АПН СССР, ВЦСПС. Указом Президиума Верховного Совета СССР он был награжден медалью «За доблестный труд в годы Великой Отечественной войны (1941–1945 гг.)». За заслуги в развитии науки и подготовку высококвалифицированных научно-педагогических кадров в 1981 году ему было присуждено почетное звание «Заслуженный деятель высшей школы Азербайджанской ССР». Ему, одному из первых трех претендентов из 25 стран мира и первому в Закавказском и Кавказском регионах, была вручена Международная награда «Золотая медаль им. Я. А. Коменского». В 1993 году он был избран в состав Академии педагогических и социальных наук. В 1993 году — избран академиком в Международную педагогическую академию, а в 1999 году — в состав Российской государственной академии образования, став ее иностранным представителем.

За активное многолетнее развитие совместных педагогических исследований, укрепление научного сотрудничества Российской академии образования и Азербайджанского международного университета и в связи с 80-летием Г. М. Ахмедов в 2006 году был награжден Почетной Грамотой РАО.

20 мая 2007 года приказом Министра образования и науки Российской Федерации за значительный вклад в изучение и распространение прогрессивных идей мировой и русской педагогики в республике Азербайджан, большие заслуги в развитии и укреплении азербайджано-российских научно-

педагогических и общественных связей и в связи с 80-летним юбилеем был награжден медалью К. Д. Ушинского.

В 2007 году в соответствии с Указом Президента Азербайджанской Республики господина Ильхама Алиева награжден персональной пенсией за большие заслуги в развитии образования в республике.

Академик в разное время был зам. представителя и председателем Специализированного совета по защите кандидатских и докторских диссертаций. В 1993 году был избран действительным членом Азербайджанской национальной творческой академии. С 1977 года является зав. кафедрой педагогики Азербайджанского педагогического университета. В 1997 году был избран I проректором Азербайджанского международного университета, где был и главным редактором журнала «Известия АМУ по гуманитарным наукам».

Являясь крупным ученым, наделенным высокой культурой, тактом и этикой общения, Ахмедов, независимо от возраста и социального статуса собеседника, умеет внимательно слушать, убеждать, соглашаться или тактично отвергать доводы собеседника убедительными аргументами.

Мягкий и общительный по характеру, требовательный к себе и подчиненным, наделенный чувством ответственности, он внимателен к каждому работнику. Не лишенный чувства юмора, он любит уместную шутку, критику и самокритику. При всех свойственных ему качествах педагога, ученого, руководителя Ахмедов — хороший семьянин, внимательный муж, заботливый отец, любящий детей и внуков дедушка. Воспитанные им дети пошли по стопам своего отца и посвятили себя учительской профессии. Дочь — педагог вуза, сын, успешно защитив диссертацию, стал доктором педагогических наук, является иностранным членом РАО.

Академик Гусейн Ахмедов — патриарх истории педагогики Азербайджана, гордость азербайджанской науки. Научно-педагогическая и общественная деятельность академика Г. М. Ахмедова вызывает у людей, знающих эту личность, почтительное уважение и восхищение. «Его работы — не только надежный источник знаний; они являются путеводителем по истории педагогики республики» — так охарактеризовал научную деятельность Гусейна Ахмедова Президент РАО академик Н. Д. Никандров.

Желаем нашему юбиляру творческих успехов, новых открытий в науке и крепкого здоровья.

*Директор Института проблем образования  
Азербайджанской Республики,  
доктор технических наук, профессор,  
академик РАО  
А. О. Мехрабов*

---

---

## Сведения об авторах

**Азадалиева Шируйя** — кандидат педагогических наук, доцент, докторант Азербайджанского государственного педагогического университета.

**Арефьева Оксана Михайловна** — учитель начальных классов МБОУ «Гимназия № 1». E-mail: arefjewa.oksana@yandex.ru

**Гончар Татьяна Александровна** — преподаватель кафедры психологии Московского гуманитарно-экономического института. E-mail: tatyana.gonchar.62@yandex.ru

**Гребенюк Наталья Ивановна** — доктор педагогических наук, профессор кафедры истории новейшей отечественной литературы ФГБОУ ВПО «Ставропольский государственный университет». E-mail: grebenyjuk@gmail.com

**Гулямова Адиба Кобиловна** — преподаватель кафедры «Нефти и газа» Ташкентского государственного технического университета. Соискатель ученой степени кандидата педагогических наук. E-mail: mr.harris@mail.ru

**Деникин Анатолий Васильевич** — доктор философских наук, профессор кафедры педагогики. РФ, г. Москва, Военный университет.

**Джиджавадзе Ирина Валериановна** — учитель английского языка ГБОУ г. Москвы СОШ № 1399 (с углубленным изучением иностранных языков). E-mail: Cherry15@mail.ru

**Забелина Ольга Викторовна** — доктор экономических наук, профессор, заведующая кафедрой национальной экономики ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет», г. Тверь. E-mail: zabelina@tversu.ru

**Зибров Геннадий Васильевич** — доктор педагогических наук, профессор, начальник Военного учебно-научного центра ВВС «Военно-воздушной академии имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина» (г. Воронеж). E-mail: vaiu@mil.ru

**Иванов Владимир Петрович** — кандидат исторических наук, доцент. ФГКВООУ ВПО «Военный университет» Министерства обороны РФ, старший преподаватель кафедры педагогики. E-mail: Iwanovvladimir@yandex.ru

**Ильин Валерий Александрович** — доктор психологических наук, профессор кафедры психологии факультета социальной психологии Московского городского психолого-педагогического университета. Тел.: 8-919-965-13-85.

**Калягин Владимир Николаевич** — адъюнкт кафедры педагогики Военного университета, г. Москва. E-mail: vovan-k2903@mail.ru

**Кондратьев Михаил Юрьевич** — доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, декан факультета социальной психологии



Московского городского психолого-педагогического университета. E-mail: social1977@bk.ru

**Князев Алексей Борисович** — адъюнкт кафедры морально-психологического обеспечения Военного университета. E-mail: quatus@mail.ru

**Конопляникова Марина Викторовна** — преподаватель кафедры истории и теории государства и права Московского областного филиала Московского университета МВД России (г. Руза). E-mail: konoplyanikova-m@mail.ru

**Конькина Евгения Владимировна** — кандидат педагогических наук, доцент. Оренбургский государственный педагогический университет, доцент кафедры общей педагогики. E-mail: evgeniavk2@gmail.com

**Кудро Наталья Михайловна** — сотрудник Пограничной академии Республики Казахстан, доктор социологических наук. E-mail: natal479@rambler.ru

**Лебединцев Владимир Борисович** — кандидат педагогических наук. Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, старший научный сотрудник лаборатории методологии и новых образовательных технологий. E-mail: vb@cross-edu.ru, vb269@mail.ru

**Малькова Татьяна Павловна** — кандидат философских наук, доцент кафедры философии МГТУ им. Н. Э. Баумана. E-mail: t.p.malkova@yandex.ru

**Мехрабов Абдулла Орудж оглы** — директор Института проблем образования Азербайджанской Республики, доктор технических наук, профессор, академик РАО.

**Минигалиева Мариям Равильевна** — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и образования Калужского государственного университета им. К. Э. Циолковского. E-mail: mariam\_ira@mail.ru

**Намм Лариса Антониновна** — педагог-психолог МОУ «СОШ № 6» г. Торжок Тверской области. E-mail: larisa-namm@yandex.ru

**Низиков Мирослав Александрович** — доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Военный университет» МО РФ. E-mail: 7232723@1994.ru

**Парфентьева Ольга Завеновна** — Ассистент кафедры методики начального обучения, соискатель ученой степени кандидата педагогических наук. Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина. E-mail: vladimir\_parfent@list.ru

**Поволоцкий Сергей Яковлевич** — методист по научной работе, учитель музыки Государственного бюджетного образовательного учреждения города Москвы Центра образования № 1089 «Коллаж» (ГБОУ ЦО № 1089 «Коллаж»). E-mail: povolotski@inbox.ru

**Полякова Ольга Борисовна** — кандидат психологических наук, доцент, главный специалист Отделения психологии и возрастной физиологии Российской академии образования. E-mail: pob-70@mail.ru

**Семенова Светлана Степановна** — кандидат педагогических наук, директор НИИ национальных школ Республики Саха (Якутия). E-mail: sss\_insch@mail.ru

**Суковых Александр Михайлович** — кандидат педагогических наук. Государственное бюджетное образовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 1985 Северо-Западного окружного управления образования Департамента образования города Москвы, директор. E-mail: pednauka@mail.ru

**Сурова Марина Владимировна** — ФГКВОУ ВПО «Военный университет» МО РФ. Соискатель кафедры педагогики. E-mail: surova.marina-79@yandex.ru

**Терещенко Александр Григорьевич** — кандидат политических наук, доцент, профессор кафедры морально-психологического обеспечения. Военный учебно-научный центр ВВС «Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина» (г. Воронеж). E-mail: teralegra@mail.ru

**Толстикова Светлана Николаевна** — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии Московского гуманитарного педагогического института. E-mail: s.tolstikova@rambler.ru, dochkol@rambler.ru

**Удальцов Валерий Георгиевич** — кандидат философских наук, начальник отдела обеспечения аудиторской и инспекторской деятельности Департамента по контролю расходов федерального бюджета на национальную безопасность и правоохранительную деятельность Счетной палаты Российской Федерации. E-mail: vdovin2007@yandex.ru

**Федак Евгений Иосифович** — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики Военного университета. E-mail: press7vu@gmail.com

**Фиофанова Ольга Александровна** — доктор педагогических наук, президент межрегиональной АНО Академия социального проектирования и управления инновациями, научный консультант проекта «Этносоциализация: проекты Арктического развития». E-mail: fiofanova@mail.ru

---

---

# Authors

**Arefyeva, Oksana Mikhaylovna** – primary school teacher, «Gymnasium № 1». E-mail: arefjewa.oksana@yandex.ru

**Azadalieva, Shiruya** – Candidate of Science (pedagogics), Assistant Professor, applicant for Doctor's Degree, Azerbaijan State Pedagogic University

**Fedak, Yevgeny Iosifovich** – Candidate of Sciences (pedagogics), Assistant Professor at Chair of Pedagogics, Military University. E-mail: press7vu@gmail.com

**Fiofanova, Olga Alexandrovna** – Dr. of Science (pedagogics), President of interregional Academy of Social Designing and Innovation Management, scientific advisor to Project «Ethnic Socialization: Arctic Development Projects». E-mail: fiofanova@mail.ru

**Gonchar, Tatiana Alexandrovna** – lecturer at Chair of Psychology, Moscow Institute of Humanities and Economy. E-mail: tatyana.gonchar.62@yandex.ru

**Grebenyuk, Natalia Ivanovna** – Dr. of Science (pedagogics), Professor at Chair of Recent Russian Literature, Stavropol State University. E-mail: grebenyuk@gmail.com

**Gulyamova, Adiba Kobilovna** – lecturer at Chair of Oil and Gas, Tashkent State Technical University, applicant for Candidate Degree (pedagogics). E-mail: mr.harris@mail.ru

**Denikin, Anatoly Vasilievich** – Dr. of Science (philosophy), Professor at Chair of Pedagogics, Military University, Moscow.

**Dzhidzhavadze, Irina Valerianovna** – teacher of English, secondary school № 1399 (advanced English studies). E-mail: Cherry15@mail.ru

**Zabelina, Olga Victorovna** – Dr. of Science (economics), Professor, Head of Chair of National Economy, Tver State University, Tver. E-mail: zabelina@tversu.ru

**Zibrova, Gennady Vasilievich** – Dr. of Science (pedagogics), Professor, Head of Military Training and Research Center, N. Ye. Zhukovsky and Yu. A. Gagarin Air Force Academy, Voronezh. E-mail: vaiu@mil.ru

**Ilyin, Valery Alexandrovich** – Dr. of Science (psychology), Professor at Chair of Psychology, Faculty of Social Psychology, Moscow City Psychological and Pedagogical University. Tel.: 8-919-965-13-85.

**Ivanov, Vladimir Petrovich** – Candidate of Science (history), Assistant Professor, senior lecturer at Chair of Pedagogics, Military University of the RF Defense Ministry. E-mail: Iwanovvladimir@yandex.ru

**Kalyagin, Vladimir Nikolaevich** – adjunct at Chair of Pedagogics, Military University, Moscow. E-mail: vovan-k2903@mail.ru

**Knyazev, Alexey Borisovich** – adjunct at Chair of Moral and Psychological Provision, Military University, Moscow. E-mail: quatus@mail.ru

**Kondratyev, Mikhail Yurievich** – Dr. of Science (psychology), Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dean of Faculty of Social Psychology, Moscow City Psychological and Pedagogical University. E-mail: social1977@bk.ru

**Kon'kina, Yeovgenia Vladimirovna** – Candidate of Science (pedagogics), Assistant Professor at Chair of General Pedagogics, Orenburg State Pedagogical University. E-mail: evgeniavk2@gmail.com

**Konoplyanikova, Marina Victorovna** – lecturer at Chair of History and Theory of State and Law, Moscow Regional Branch, Moscow University of RF Ministry of Interior (town of Ruza). E-mail: konoplyanikova-m@mail.ru

**Kudro, Natalia Mikhaylovna** – Dr. of Science (sociology), Border Troops Academy of Republic of Kazakhstan. E-mail: natal479@rambler.ru

**Lebedintsev, Vladimir Borisovich** – Candidate of Science (pedagogy), senior researcher, Laboratory of Methodology and New Educational Technologies, Krasnoyarsk Territorial Institute of Professional Advancement and Retraining. E-mail: vb@cross-edu.ru, vb269@mail.ru

**Mal'kova Tatiana Pavlovna** – Candidate of Science (philosophy), Assistant Professor at Chair of Philosophy, N. Ye. Bauman Moscow State School of Technology. E-mail: t.p.malkova@yandex.ru

**Mekhrabov, Abdulla Orudzh ogly** – Dr. of Science (technical sciences), Professor, Academician of The Russian Academy of Education, Director, Institute of Educational Problems of Republic of Azerbaijan.

**Minigalieva, Mariam Ravilievna** – Candidate of Science (psychology), Assistant Professor at Chair of Psychology of Development and Education, K. E. Tsiolkovsky Kaluga State University. E-mail: mariam\_ira@mail.ru

**Namm, Larisa Antoninovna** – teacher and psychologist, Secondary School № 6, City of Torzhok, Tver Region. E-mail: larisa-namm@yandex.ru

**Nizikov, Miroslav Alexandrovich** – Dr. of Science (pedagogics), Professor at Chair of Pedagogics, Military University of the RF Defense Ministry. E-mail: 7232723@1994.ru

**Parfentyeva, Olga Zavenovna** – Assistant at Chair of Primary Education Methods, applicant for Candidate Degree, I. A. Bunin Yelets State University, City of Yelets. E-mail: vladimir\_parfent@list.ru

**Povolotsky, Sergey Yakovlevich** – research methods tutor, teacher of music, Educational Center № 1089 («Collage»), Moscow. E-mail: povolotski@inbox.ru

***Polyakova, Olga Borisovna*** – Candidate of Science (psychology), Assistant Professor, Leading Expert, Section of Psychology and Age Physiology, Russian Academy of Education. E-mail: pob-70@mail.ru

***Semyonova, Svetlana Stepanovna*** – Candidate of Science (pedagogics), Director, Research Institute of National Schools, Republic of Sakha (Yakutia). E-mail: sss\_insch@mail.ru

***Sukovykh, Alexander Mikhailovich*** – Candidate of Science (pedagogics), Director, secondary school № 1985, North-Western District Educational Management, Moscow City Department of Education. E-mail: pednauka@mail.ru

***Surova, Marina Vladimirovna*** – Applicant for Degree at Chair of Pedagogics, Military University of the RF Defense Ministry. E-mail: surova.marina-79@yandex.ru

***Tereshchenko, Alexander Grigorievich*** – Candidate of Science (political science), Professor at Chair of Moral and Psychological Provision, Military Training and Research Center of N. Ye. Zhukovsky and Yu. A. Gagarin Air Force Academy, Voronezh. E-mail: teralegra@mail.ru

***Tolstikova, Svetlana Nikolaevna*** – Candidate of Science (psychology), Assistant Professor at Chair of Psychology, Moscow Pedagogical Institute of Humanities. E-mail: s.tolstikova@rambler.ru, dochkol@rambler.ru

***Udaltsov, Valery Georgievich*** – Candidate of Science (philosophy), Head, Division of Audit and Inspection, Department of Control over Federal Budget Expenditures for National Security and Law Enforcement, RF Accounts Chamber. E-mail: vdovin2007@yandex.ru

---

---

## Правила оформления статей

1. Статьи следует направлять в распечатанном виде (по адресу: 115191, Москва, 4-й Рощинский пр-д, 9а) и в электронном виде по двум адресам:

E-mail: avtor@mpsu.ru; E-mail: alehin-igor60@mail.ru

2. Объем статей: для разделов «Мир образования», «Образование в мире», «Педагогический поиск: проблемы и суждения», «Передовые образовательные технологии: психолого-педагогический опыт» — до 16 с.; для разделов «Мое мнение», «Трибуна молодого ученого» — до 12 с. Шрифт — кегль 14. Поля: слева — 25 мм, снизу и сверху — 20 мм, справа — 15 мм. Межстрочный интервал — 1,5 мм.

3. Библиографический перечень приводится в конце статьи в алфавитном порядке. В тексте в квадратных скобках дается порядковый номер источника и, при необходимости, страницы цитирования.

4. Статья должна содержать аннотацию на русском и английском языках объемом не более 9—12 строк, а также перечень ключевых категорий по теме статьи — 10—15 научных терминов.

5. В конце статьи должны быть приведены подписи авторов и сведения об авторах: фамилия, имя, отчество (полностью), ученая степень и звание, место работы и должность, адрес, телефон, электронный адрес. Сведения должны быть приведены на русском и английском языках.

6. К статье прилагается рецензия специалиста, известного своими трудами в данной области.

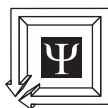
Ответственность за достоверность информации, содержащейся в публикуемых материалах, несут авторы.

Если оформление статьи не соответствует настоящим правилам, статья может быть возвращена автору на доработку.

Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

Издательство вправе отказать автору в публикации статьи без объяснения причин.

Редколлегия рукописи не возвращает.



НЕГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ  
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**«МОСКОВСКИЙ ПСИХОЛОГО-СОЦИАЛЬНЫЙ  
УНИВЕРСИТЕТ»**

Лицензия: регистрационный № 2490 от 22 февраля 2012 г., на бланке серии ААА № 002608

Свидетельство о государственной аккредитации: регистрационный № 1736

от 12 апреля 2012 г., на бланке серии ВВ № 001755

В Московском психолого-социальном университете работают диссертационные советы по защите кандидатских и докторских диссертаций по психологическим, педагогическим, экономическим и юридическим наукам:

19.00.07 — педагогическая психология;

13.00.01 — общая педагогика, история педагогики  
и образования.

**Адрес университета:**

115191, Москва, 4-й Рощинский проезд, дом 9а

**Единая справочная:**

+7 (495) 796-92-62

[Http://www.mpsu.ru](http://www.mpsu.ru)

Email: [mpsu@mpsu.ru](mailto:mpsu@mpsu.ru)

**Федеральное государственное научное учреждение  
«Институт социализации и образования»  
Российской академии образования (ФГНУ ИСиО РАО)**

в соответствии с лицензией № 0096 от 29 мая 2012 года на бланке серии 90Л01 № 0000102 проводит набор слушателей на обучение в сфере дополнительно-го профессионального образования по программам профессиональной переподготовки и повышения квалификации по следующим направлениям:

---

**Профессиональная  
переподготовка  
(свыше 500 часов)**

- Проблемы психологического знания
- Инновационные и институциональные аспекты логопедии
- Государственное и муниципальное управление: инновационные и институциональные аспекты
- Инновационные технологии в клинической психологии
- Актуальные проблемы психологии и педагогики дошкольного и школьного образования
- Социально-культурный сервис и туризм: инновационные и институциональные аспекты

**Повышение  
квалификации  
(от 72 до 500 часов)**

- Актуальные проблемы психологии и педагогики дошкольного и школьного образования
  - Актуальные проблемы преподавания общепрофессиональных и специальных дисциплин специальности «Психология»
  - Инновационные и институциональные аспекты логопедии
  - Государственное и муниципальное управление: инновационные и институциональные аспекты
  - Инновационные технологии в клинической психологии
  - Социально-культурный сервис и туризм: инновационные и институциональные аспекты
- 

По окончании обучения слушателям выдаются документы установленного образца: диплом о профессиональной переподготовке; свидетельство о повышении квалификации; удостоверение о краткосрочном повышении квалификации.

**Адрес института: 119121 Москва, ул. Погодинская, д. 8, комн. 220**

**Телефон: (499) 245-66-71 Марина Александровна Мясникова**

**E-mail: isae@isae.ru**

**(495) 796-92-62 доб. 1231 Вячеслав Ходжиевич Ахмедов**

**E-mail: ahmedov@mpsu.ru**





## **ИЗДАТЕЛЬСТВО НОУ ВПО «МОСКОВСКИЙ ПСИХОЛОГО-СОЦИАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

Издательство основано в 1995 году при Московском психолого-социальном университете.

Авторами учебников и учебных пособий для высшей школы, издаваемых университетом, являются известные ученые и преподаватели, ведущие специалисты в различных областях гуманитарных наук, научная и преподавательская деятельность которых широко известна не только в России и странах СНГ, но и далеко за их пределами.

Для обеспечения учебного процесса издательством НОУ ВПО «Московский психолого-социальный университет» издается в год более 200 наименований научной, учебной и учебно-методической литературы, разработанной на основе Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования третьего поколения и грифовой Министерством образования и науки РФ и РИСО Российской академии образования. Издаваемая литература выходит в сериях: «Библиотека педагога-практика», «Библиотека социального работника», «Библиотека социального педагога», «Библиотека школьного психолога», «Преподавание психологии в школе», «Библиотека психолога», «Библиотека логопеда», «Библиотека студента», «Библиотека юриста», «Библиотека экономики и управления» и др.

С журналами, издаваемыми издательством НОУ ВПО «МПСУ», которые входят в перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, рекомендованных ВАК для публикации основных научных результатов диссертаций на соискание ученых степеней кандидата и доктора наук, вы можете ознакомиться на сайте <http://www.mpsu.ru/pubhouse>.

Подписка на журналы осуществляется через общероссийский каталог «Роспечать».

<b>Наименование журнала</b>	<b>Подписной индекс</b>
«Актуальные проблемы психологического знания»	36648
«Вопросы воспитания»	37168
«Известия Российской академии образования»	71933
«Мир образования — образование в мире»	80531
«Мир психологии»	47110
«Новое в психолого-педагогических исследованиях»	36640
«Публичное и частное право»	37027
«Современная социальная психология: теоретические подходы и прикладные исследования»	37029

Справки о наличии книг, об отправке заказов, о заключении договоров на поставку литературы по тел. +7 (495) 796-92-62 доб. 1301, 1312; (495) 234-43-15; моб. +7-916-239-90-67 или по электронной почте [publish@mpsru.ru](mailto:publish@mpsru.ru).

**Библиотеки образовательных учреждений комплектуются  
на льготных условиях.**

Наложным платежом литература не высылается.



**Издательство  
НОУ ВПО «Московский психолого-социальный  
университет»**

**КНИГИ В НАЛИЧИИ**

**Попова О. С. Психологическое сопровождение учащихся в процессе профессионального образования.** Монография  
М.: НОУ ВПО «МПСУ», 2013. — 284 с.  
ISBN 978-5-9770-0746-7

Монография раскрывает актуальные проблемы теории и практики психологического сопровождения подростков и юношества в педагогическом процессе формирования личности будущих рабочих и специалистов в процессе профессионального образования, проблемы эффективного функционирования психологической службы учебного заведения, а также пути повышения психологической компетентности педагогов и родителей. Анализ теоретических подходов подкрепляется описанием конкретных диагностико-коррекционных форм работы с учащимися.

**Бондырева С. К., Колесов Д. В. Толерантность. Введение в проблему**  
2-е изд., стер.  
М.: НОУ ВПО «МПСИ», 2011. — 240 с.  
ISBN 978-5-9770-0507-4

Справедливо ли во всех жизненных ситуациях утверждение, что «толерантность — это хорошо, интолерантность — плохо»? Чем отличается подлинная толерантность от показной, декларированной? Почему толерантность необходимо воспитывать с самого раннего возраста? Каковы основные принципы и аспекты толерантного воспитания? На эти и многие другие вопросы читатель найдет ответы в предлагаемой книге, в которой известным психологам удалось решить две важные задачи: очертить круг ключевых вопросов, относящихся к проблеме толерантности — интолерантности, и ввести эту проблему в контекст базисных понятий психологии, что позволило наметить основные направления воспитания подрастающего поколения в духе толерантности.

## **Левитес Д. Образование в отсутствие Образа. Цикл статей**

М.: МПСУ, 2012. — 120 с.

Этот материал был подготовлен по заявке редакции «Народное образование» и опубликован в 2010 году в виде отдельных статей в журналах «Народное образование», «Школьные технологии» и «Вестник практической психологии». Как самостоятельное и целостное педагогическое исследование, включающее анализ социально-педагогической ситуации и прогностическую модель, эта работа представлена впервые.

Цикл статей рекомендован обучающимся в системе переподготовки и повышения квалификации работников образования, а также аспирантам и студентам старших курсов педагогических вузов.

## **Конькина Е. В. Воспитание культуры здоровья в традициях народной педагогики**

М.: НОУ ВПО «МПСУ», 2013. — 146 с.

ISBN 978-5-9770-0738-2

В учебном пособии содержатся рабочие материалы для углубленного изучения традиций народной игры и праздника как педагогических средств воспитания культуры здоровья, приведено исследование традиционных форм организации свободного времени детей как феноменов культуры и особого способа проживания бытия ребенка.

Основное внимание автор акцентирует на русских играх и праздниках. Отражая их особенности, анализируя исторические предпосылки организации досугового пространства детей на разных этапах развития человечества, автор проводит идею единства народов и формирования российской идентичности.

Пособие предназначено для педагогов разнопрофильных образовательных учреждений, студентов педагогических вузов и колледжей с целью организации образовательной деятельности в условиях многонациональной образовательной среды.

---

Справки о наличии книг, отправке заказов, заключении договоров на поставку литературы по тел: (495) 796-92-62 доб. 1301 или (495) 234-43-15, а также по электронной почте [publish@mpsu.ru](mailto:publish@mpsu.ru).

**Библиотеки образовательных учреждений комплектуются на льготных условиях.**

Наложением платежом литература не высылается.

**Подписной индекс**  
**в общероссийском каталоге**  
**«Роспечать»: 80531**

Адрес редакции:

115191, Москва, 4-й Рощинский пр-д, 9а.

Тел.: (495) 796-92-62, доб. 1301

E-mail: [publish@mpsu.ru](mailto:publish@mpsu.ru)

**Мир образования – образование в мире**

**2013, № 1 (49)**

Подписано в печать 28.03.2013. Формат 70x100/16.

Усл. печ. л. 18,38. Тираж 500 экз. Заказ № 708.

Отпечатано с готовых файлов заказчика

в ООО «Печатный двор Багира».