

ISSN 2307-3241

Научно-методический журнал

ВЕСТНИК

Издается с 1995 года

24 (43)
2016

Владимирского
государственного университета
имени Александра Григорьевича
и Николая Григорьевича Столетовых

Педагогические и психологические науки

Учредитель

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

Издатель

Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых

*Журнал включен ВАК Минобрнауки РФ
в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть
опубликованы основные научные результаты на соискание ученой степени
кандидата наук и ученой степени доктора наук*

*Издание зарегистрировано в Федеральной службе по надзору
в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций
(Роскомнадзор)*

ПИ № ФС77-52567 от 25.01.2013

Журнал входит в систему РИНЦ
(Российский индекс научного цитирования) на платформе elibrary.ru

Вестник ВлГУ является рецензируемым и подписным изданием

Подписной индекс: 86412 в Объединенном каталоге «Пресса России»

Редакторы:

А. А. Амирсейидова

Е. В. Невская

Корректоры:

Е. П. Викулова

В. С. Тверовский

Технический редактор

С. Ш. Абдуллаева

Автор перевода

Е. Ю. Рогачева

Верстка оригинал-макета

Л. В. Макаровой

Художник

С. В. Ермолин

На 4-й полосе обложки размещена репродукция картины «Благовещение» нидерландского художника эпохи Возрождения Яна ван Эйка

За точность и добросовестность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы

Адрес учредителя:

600000, г. Владимир,

ул. Горького, 87

Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых

Адрес редакции:

600028, г. Владимир,

пр-т Строителей, 11, ВлГУ,

Педагогический институт, к. 220

Тел.: (4922) 33-81-01

сайт: www.vlsu.ru

e-mail: pedagog@vlsu.ru

Подписано в печать 24.03.16.

Заказ №

Формат 60×84/8

Усл. печ. л. 23,48

Тираж 500 экз.

Отпечатано в отделе оперативной полиграфии

Владимирского государственного университета

имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых

600000, Владимир,

ул. Белоконской, 3Б

Редакционная коллегия серии

«Педагогические и психологические науки»:

- Е. Н. Селиверстова* доктор пед. наук, профессор зав. кафедрой педагогики ВлГУ (главный редактор серии)
- Е. Ю. Рогачева* доктор пед. наук, профессор профессор кафедры педагогики ВлГУ (зам. главного редактора серии)
- Е. В. Бережнова* доктор пед. наук, доцент профессор кафедры философии Московского государственного института международных отношений (Университета) МИД России
- М. В. Богуславский* доктор пед. наук, профессор, член-корреспондент РАО зав. лабораторией истории педагогики и образования Института теории и истории педагогики РАО
- С. А. Завражин* доктор пед. наук, профессор профессор кафедры психологии личности и специальной педагогики ВлГУ
- В. А. Зобков* доктор психол. наук, профессор профессор кафедры психологии личности и специальной педагогики ВлГУ
- Ю. П. Кобяков* доктор пед. наук, доцент профессор кафедры физического воспитания ВлГУ
- Е. П. Михеева* доктор пед. наук, профессор зав. кафедрой дизайна и технической графики ВлГУ
- В. И. Назаров* доктор психол. наук, профессор первый проректор Ивановского государственного университета
- А. Е. Пальтов* доктор пед. наук, профессор профессор кафедры психологии личности и специальной педагогики ВлГУ
- Л. М. Перминова* доктор пед. наук, профессор профессор кафедры управления персоналом Московского института открытого образования
- Е. А. Плеханов* доктор пед. наук, доцент зав. кафедрой социально-гуманитарных дисциплин Владимирского филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ
- В. А. Попов* доктор пед. наук, профессор зав. кафедрой социальной педагогики и психологии ВлГУ
- Т. В. Пушкарёва* доктор пед. наук, доцент профессор кафедры социальной педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета
- Н. П. Фетискин* доктор психол. наук, профессор зав. кафедрой общей психологии Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова
- Т. А. Филановская* доктор культурологии, доцент профессор кафедры эстетики и музыкального образования ВлГУ
- Л. К. Фортова* доктор пед. наук, профессор профессор кафедры государственно-правовых дисциплин Владимирского юридического института ФСИН России
- Zdenek Radvanovsky* Doc. PhD. Dean of Faculty of Education J. E. Purkyně University of Usti nad Labem (г. Усти-на-Лабэ, Чехия)
- Susan Knell*

СОДЕРЖАНИЕ

МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Казакевич В. М.

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО
ОБРАЗОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ..... 11**

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Пальтов А. Е.

**СТАНОВЛЕНИЕ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ СЛЕПОГЛУХИХ
В РОССИИ..... 28**

Рогачева Е. Ю.

**ДЕМОКРАТИЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИКА ДЖОНА ДЬЮИ
В НЕМЕЦКОМ ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ
ДИСКУРСЕ 36**

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Горский В. А.

**ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ОБЩЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН..... 48**

Кужеков А. Ю.

**К ВОПРОСУ О ВОСПИТАНИИ НРАВСТВЕННОЙ
ОТВЕТСТВЕННОСТИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ..... 51**

Маслов С. И., Маслова Т. А., Левченко Н. В.

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО
ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ..... 59**

СОДЕРЖАНИЕ

Митрохина С. В., Романов В. А.

**РАЗВИТИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
УЧАЩИХСЯ КАК ВЫСШАЯ ФОРМА САМООРГАНИЗАЦИИ
ЛИЧНОСТИ** 66

Овчинников О. М., Фоменков О. Н.

**К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ
ЗДОРОВЬЕОРИЕНТИРОВАННОГО СОЗНАНИЯ
СТАРШЕКЛАССНИКОВ** 74

Петухова-Левецкая М. И., Малий Д. В.

**СОЗДАНИЕ МУЗЫКАЛЬНО-ЗВУКОВОЙ СРЕДЫ
КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ
К ЗДОРОВЬЕСОЗИДАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
У УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**..... 78

Садовникова И. Н.

**ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕХАНИЗМОВ
ГОСУДАРСТВЕННО-ЧАСТНОГО ПАРТНЕРСТВА
В ПРОЕКТНОМ УПРАВЛЕНИИ ШКОЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ** 88

К НОВОМУ КАЧЕСТВУ ОБРАЗОВАНИЯ: ОПЫТ РАБОТЫ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

Евтеева О. В., Калинин О. Г.

**ТВОРЧЕСКАЯ ЛАБОРАТОРИЯ УЧИТЕЛЯ.
ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В УСЛОВИЯХ
РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА**..... 92

Домкина М. С., Пономарёва О. Н.

**ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ
МОДУЛЯ «ГЕОГРАФИЯ РОДНОГО КРАЯ»
(на примере Пензенской области)**..... 98

Шарай Н. А., Перминова Л. М., Николаева Л. Н.

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ КОМПЛЕКС: РЕСУРСЫ РАЗВИТИЯ
(МАСТЕР-КЛАСС «РЕАЛИЗАЦИЯ ФГОС В КОНТЕКСТЕ
ДИДАКТИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ:
ГУМАНИТАРНЫЙ ПРОЕКТ»)**..... 104

СОДЕРЖАНИЕ

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Белякова Н. В.

**К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ
И ПЕРЕПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ
В СФЕРЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕНДЕНЦИИ
И ПЕРСПЕКТИВЫ.....** 112

Левина Т. В., Емельянова О. С.

**К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ НЕПОДГОТОВЛЕННОЙ РЕЧИ.
ПАУЗЫ ХЕЗИТАЦИИ** 118

Плаксина И. В.

**ВЛИЯНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ВУЗА НА ФОРМИРОВАНИЕ СУБЪЕКТНЫХ КАЧЕСТВ
БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА** 124

СПЕЦИАЛЬНАЯ И СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Амосова О. С.

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И СОЦИАЛЬНАЯ ЗАПУЩЕННОСТИ
КАК ПЕРВОПРИЧИНЫ ДЕСОЦИАЛИЗАЦИИ
УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ.....** 132

Жаркова А. А.

**НАУЧНЫЕ ОСНОВЫ ТЕХНОЛОГИИ РЕАЛИЗАЦИИ
ПРАЗДНИКОВ.....** 136

Ломакина А. Н.

**ОСОБЕННОСТИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ МОЛОДЫХ
ЛЮДЕЙ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА** 144

Мищенко В. И.

**К ВОПРОСУ О ГЕНЕАЛОГИИ И ПРЕВЕНЦИИ СУИЦИДА
МОЛОДЕЖИ.....** 148

СОДЕРЖАНИЕ

Наумова Н. В.

СЕМЬЯ КАК ФАКТОР ДЕСТРУКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ	155
---	------------

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ

Арпентьева М. Р.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ДЕБРИФИНГ В РАБОТЕ С ПРОТРАВМАТИЧЕСКИМ И ПОСТТРАВМАТИЧЕСКИМ СТРЕССОМ.....	161
--	------------

СЛОВО МОЛОДЫМ ИССЛЕДОВАТЕЛЯМ

Балашова С. И.

К ВОПРОСУ О СУЩНОСТИ ФЕНОМЕНА ДЕПРИВАЦИИ	173
---	------------

Бочкарева Е. Д.

ПОНЯТИЕ «ИСТОРИЧЕСКАЯ ПАМЯТЬ МОЛОДЕЖИ».....	178
--	------------

Григорян В. А.

К ВОПРОСУ О СУЩНОСТИ ПРАВОВОГО ВОСПИТАНИЯ КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ФСИН РОССИИ.....	185
---	------------

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ: ХРОНИКА, КОММЕНТАРИИ, РЕЦЕНЗИИ

Тетишкина Е. Ю., Максимова Г. Ю.

К ЮБИЛЕЮ КОЛЛЕГИ	194
-------------------------------	------------

НАШИ АВТОРЫ.....	197
-------------------------	------------

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ.....	202
------------------------------------	------------

CONTENTS

METHODOLOGY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Kazakevich V. M.

METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF TECHNOLOGICAL EDUCATION OF STUDENTS.....	11
---	-----------

HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Paltov A. Y.

THE FORMATION OF THE EDUCATION SYSTEM OF DEAF-BLIND PEOPLE IN RUSSIA	28
---	-----------

Rogacheva E. Y.

JOHN DEWEY'S DEMOCRATIC PEDAGOGY IN GERMAN PHILOSOPHICAL-PEDAGOGICAL DISCOURSE	36
---	-----------

AKTUAL PROBLEMS OF CONTEMPORARY PEDAGOGY AND EDUCATION

Gorsky V. A.

CONTINUITY OF THE GENERAL AND ADDITIONAL EDUCATION AS PEDAGOGICAL PHENOMENON	48
---	-----------

Kuzhekov A. Y.

TO THE PROBLEM OF EDUCATION STUDENTS MORAL RESPONSIBILITY	51
--	-----------

Maslov S. I., Maslova T. A., Levchenko N. V.

EDUCATIONAL GROUNDS OF SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION IN MODERN SCHOOLS	59
---	-----------

CONTENTS

Mitrokhina S. V., Romanov V. A.

**DEVELOPMENT OF INDEPENDENT ACTIVITIES OF STUDENTS
AS THE HIGHEST FORM OF SELF PERSON..... 66**

Ovchinnikov O. M., Fomenkov O. N.

**ON THE FORMATION OF SENIOR HEALTH FOCUSED
CONSCIOUSNESS 74**

Petukhova-Levitskaya M. I., Maliy D. V.

**THE CREATION OF MUSICAL AND SOUND ENVIRONMENT
AS A CONDITION OF READINESS FORMATION
TO HEALTH-CREATING ACTIVITY PARTICIPANTS
OF THE EDUCATIONAL PROCESS 78**

Sadovnikova I. N.

**PROSPECTS FOR THE USE OF PUBLIC- PRIVATE PARTNERSHIP
IN PROJECT MANAGEMENT SCHOOL 88**

TO A NEW QUALITY OF EDUCATION: THE EXPERIENCE OF THE MODERN SCHOOL

Evteeva O. V., Kalinchuk O. G.

**THE CREATIVE TEACHER'S LAB.
THE CONTINUITY CONDITIONS OF THE IMPLEMENTATION
OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARDS 92**

Domkina M. S., Ponomariova O. N.

**DESIGN ACTIVITY OF PUPILS STUDYING THE MODULE
«THE GEOGRAPHY OF THE NATIVE LAND»
(at the example of the Penza region) 98**

Sharai N. A., Perminova L. M., Nikolaeva L. N.

**EDUCATIONAL COMPLEX: DEVELOPMENT RESOURCES
(MASTER-CLASS "IMPLEMENTATION OF THE GEF
IN THE CONTEXT OF DIDACTIC INNOVATION:
HUMANITARIAN PROJECT»)..... 104**

CONTENTS

PROFESSIONAL EDUCATION

Belyakova N. V.

**THE ISSUE OF TRAINING AND RETRAINING
OF PEDAGOGICAL PERSONNEL IN THE SPHERE
OF INCLUSIVE EDUCATION: TRENDS AND PROSPECTS 112**

Levina T.V., Yemelyanova O.S.

TEACHING UNPREPARED SPEECH. HESITATION PAUSES 118

Plaksina I. V.

**ECOPSYCHOLOGICAL APPROACH TO INVESTIGATION
OF PEDAGOGIC HIGH SCHOOL EDUCATIONAL
ENVIRONMENT 124**

SPECIAL AND SOCIAL PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

Amosova O. S.

**PEDAGOGICAL AND SOCIAL NEGLECT AS THE ROOT
CAUSE OF STUDENTS DESOCIALIZATION 132**

Zharkova A. A.

**SCIENTIFIC BASES OF TECHNOLOGY OF HOLIDAYS
IMPLEMENTATION..... 136**

Lomakina A. N.

**PARTICULARLY AGGRESSIVE BEHAVIOR OF YOUNG PEOPLE
IN CONTEMPORARY SOCIETY 144**

Mishchenko V. I.

**THE QUESTION OF GENEALOGY AND YOUTH SUICIDE
PREVENTION 148**

Naumova N. V.

**FAMILY AS DESTRUCTIVE BEHAVIOR FACTOR
OF HIGH SCHOOL STUDENTS 155**

CONTENTS

AKTUAL PROBLEMS OF PSYCHOLOGY

Arpentieva M.R.

PSYCHOLOGICAL DEBRIEFING IN WORKING WITH POSTTRAUMATICAL AND PROTRAUMATICAL STRESS DISORDERS.....	161
--	------------

THE FLOOR TO YOUNG RESEARCHERS

Balashova S. I.

TO THE QUESTION ABOUT THE ESSENCE OF THE PHENOMENON OF DEPRIVATION	173
---	------------

Bochkareva E. D.

THE CONCEPT OF «HISTORICAL MEMORY OF YOUTH».....	178
---	------------

Grigoryan V. A.

TO THE QUESTION OF THE ESSENCE OF THE LEGAL EDUCATION OF THE CADETS OF THE EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF THE PENITENTIARY SERVICE OF RUSSIA.....	185
--	------------

SCIENTIFIC LIFE: CHRONICLES, COMMENTARIES, REVIEWS

Tepishkina E. Yu., Maksimova G. Yu.

FOR THE ANNIVERSARY COLLEAGUE.....	194
---	------------

OUR AUTHORS	197
--------------------------	------------

INFORMATION FOR AUTHORS.....	202
-------------------------------------	------------

МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 372.8

В. М. Казакевич

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ

Статья посвящена дидактике технологического образования школьников. Основной акцент сделан на методологических положениях, которые обосновывают и раскрывают содержание нового школьного курса технологии.

Ключевые слова: трудовое обучение, технология, технологическое образование, содержание курса технологии в школе.

Существующее в настоящее время содержание предмета «Технология» с методологических и семантических позиций не в полной мере обеспечивает решение задач общеобразовательной технологической подготовки школьников. Это утверждение вытекает из следующего.

1. В системе новых социальных, производственных и экономических отношений большинство юношей и девушек, особенно в крупных мегаполисах, ориентированы на работу с высокой заработной платой преимущественно в сфере коммерции, финансов, юриспруденции, менеджмента. Непривлекательным для молодежи является труд в сферах материального производства, транспорта, сервиса даже за высокое материальное вознаграждение.

2. Средствами массовой информации непосредственно или опосредованно пропагандируются культ быст-

рого обогащения и высокий имидж богатых людей независимо от способа их обогащения. С экрана не сходят передачи «Стань миллионером», «Выиграй в русское лото» и т. п. В социальных ориентирах для молодежи выделяются «звезды» и «звездочки» шоу-бизнеса, миллионеры и миллиардеры. Проституция, полукриминальные, криминальные и другие способы быстрого обогащения, которые занимают ведущие информационные позиции на телевидении в наиболее просмотрное время, представляются порой очень лояльно или нейтрально, без осуждения, даже с некоторым сочувствием при неудачных вариантах. Люди труда, создающие материальные и духовные ценности, и сам созидательный труд не пропагандируются. Тем самым деятельность труженика представляется как мало привлекательное и нерациональное занятие с точки зрения карьеры для настоящего «делового» человека.

3. Предшественник «технологии» учебный предмет «трудовое обучение (технический, обслуживающий и сельскохозяйственный труд)» по своему приоритетному целевому предназначению в системе общего образования был четко социально ориентирован на формирование достойной смены рабочего класса и трудового крестьянства. Вторичную роль в целях играло формирование тех или иных трудовых знаний, навыков и умений. «Технология» как школьный учебный предмет сохранила эту приоритетность социальных целей в обучении учащихся и ориентировалась на подготовку к бизнесу, предпринимательству, фермерству. Соответственно в стандарт содержания курса технологии вошли разделы по экономике, маркетингу, менеджменту, бизнес-планированию и т. п.

4. Школа с директированной МОиН РФ установкой на профилизацию старшей ступени общего образования ориентирует учащихся, начиная чуть ли не с 7 – 8-го класса, на последующее профессиональное вузовское образование. Тем самым общее по своему целевому предназначению школьное образование стало уже в конце основной школы профессионально ориентированным. Школьники нацелены на глубокое освоение тех предметов, которые необходимы для поступления в вуз. Технология не входит ни в один абитуриентский предметный набор.

5. Само понятие «технология» в настоящее время не имеет семантически однозначной трактовки. Суще-

ствуют разные определения технологии вообще и применительно к различным процессам созидательной и преобразовательной деятельности людей. Например, по методологии ООН технология представляется в двух ипостасях: либо технология в чистом виде, охватывающая методы и технику производства товаров и услуг (*dissembled technology*), либо воплощенная технология, охватывающая машины, оборудование сооружения, целые производственные системы и продукцию с высокими технико-экономическими параметрами (*embodied technology*). Это, естественно, затрудняет обоснование названия и соответствующее ему содержание школьного учебного предмета. Академик П. Р. Атутов трактовал технологию как совокупность средств и методов преобразования материалов энергии и информации. Существует целый ряд и других расходящихся по содержанию определений.

6. «Технология» при ее современном содержательном представлении в отличие от других школьных учебных курсов не имеет семантически четко ограниченной предметной области, соответствующей какой-либо целостной базовой науке, которая после своеобразного «дидактического препарирования» могла бы стать основой этого предмета. Имеется очень большое разнообразие видов производств материальных продуктов и услуг, соответствующих им технологий производства, областей научно-технологических знаний, которые несопоставимы друг с другом ни по методам, ни по сред-

ствам, ни по характеру труда, ни по его функциональному содержанию.

7. Семантическая неопределенность понятия технологии и гносеологическая размытость содержания привели к появлению большого числа авторских программ данного предмета, которые заметно различаются по своему тематическому содержанию. Поляризация прослеживается, во-первых, по сложности материала. Предлагаемые курсы либо в модернизированном варианте повторяют предмет «трудовое обучение», либо содержание акцентируется на самых последних достижениях в области техники и технологии. Имеются и компромиссные варианты.

Во-вторых, заметные различия прослеживаются и в тематическом наполнении предмета «Технология». Так, программы ОРТ (Общество ремесленного труда) ориентированы на обучение функциональной грамотности применительно к различным *жизненным прагматическим* ситуациям. Имеются программы, в которых центр содержания – *проектная деятельность*, и тематика проектов может относиться к любой сфере деятельности.

8. Значительной проблемой является единообразие представления уровня достигнутых результатов обучения по технологии, т. е. описание конечных результатов обучения. Это должно быть развернутое и детальное представление таксономии целей обучения (по М. В. Кларину). Как показывает анализ зарубежного опыта, эти цели должны быть представлены так, чтобы

однозначно фиксировались признаки внешнего проявления деятельности ученика, характеризующие итог образования. Вместе с тем содержательное различие изучаемых в настоящее время технологий (технический труд, обслуживающий труд, животноводство, растениеводство, авторские варианты содержания) не позволяет обеспечить и реализовать единства требований к уровню достижений учащихся в данном предмете.

9. Существовавшая ранее система материально-технического обеспечения предмета «Трудовое обучение» на основе шефской помощи школам с началом экономических реформ была полностью разрушена. Практически перестала существовать система обеспечения учебного процесса по технологии. Для большинства общеобразовательных учебных заведений возникает проблема создания, поддержания, пополнения и развития материально-технической базы и учебных технических средств для реализации содержания предмета технологии.

10. Падение значимости предмета в системе общего образования, низкий уровень его преподавания связан с недостаточной педагогической и технологической квалификацией многих учителей, преподающих данный предмет. Практические занятия со школьниками подменяются диктовкой текстов из учебников и пособий по технологии. Низкий уровень оплаты труда, невысокая престижность данного предмета в глазах коллег, родителей и обще-

ственности приводят к тому, что преподавание ведется работниками, не имеющими соответствующего педагогического образования. В лучшем случае обучение школьников технологии осуществляют по совместительству учителя других общеобразовательных предметов, получившие дополнительное технологическое образование на каких-либо курсах или в системе повышения квалификации учителей.

Технология (от греч. *techné* – искусство, мастерство, умение + ...*логия*) трактуется в двух вариантах. По методологии ООН различают: а) технологию в чистом виде, охватывающую технику и методы производства товаров и услуг (*dissembled technology*); б) воплощенную технологию, охватывающую машины, оборудование сооружения, целые производственные системы и продукцию с высокими технико-экономическими параметрами (*embodied technology*).

Понятие «технология» с позиций содержания имеет две трактовки: традиционную и современную. В традиционном плане технология охватывает набор и последовательность операций, выполняемых с помощью данной техники в каждом данном определенном производственном процессе.

В современном смысле, осознание которого начинается в 70-е годы XX века, *технология представляет собой сложную развивающуюся систему артефактов (артефакт – лат. arte искусственно + factus сде-*

ланный), соответствующих им методов, операций и процессов преобразования вещества, энергии и информации, ресурсных источников, подсистем социальных последствий, сведений, управления, финансирования и взаимодействия с другими системами. Современная технология развивается не изолированно, а как сумма или суперсистема отдельных технологий.

В общем плане под технологией подразумевается сложная реальность, которая в функциональном отношении обеспечивает те или иные цивилизационные завоевания (то есть является механизмом новаций и развития) и, по сути, представляет собой сферу целенаправленных усилий (политики, управления, модернизации, интеллектуального и ресурсного обеспечения и т. д.), существенно детерминируемых, однако, рядом социокультурных факторов¹.

В широком научном смысле технология – это совокупность технических наук, содержащая объем сведений, которые можно использовать для производства и потребления товаров и услуг из естественных и искусственных экономических ресурсов².

Именно в современных трактовках и рассматривается технология как базис для соответствующего учебного предмета в совершенствующейся системе общего образования.

¹ Традиционная и современная технология: (филос.-методол. анализ). М., 1998. 216 с.

² Философский словарь. М., 2001. 719 с.

Техника (от греч. *techne* – искусство, мастерство, умение) в качестве понятия имеет два смысла. В первом она обозначает орудия труда и любые искусственные устройства и объекты (артефакты), созданные и используемые человеком для преобразования окружающей среды и безопасного, комфортного взаимодействия с ней, выступающие как средства жизни или труда для создания других средств производства и предметов, необходимых для удовлетворения различных потребностей. Во втором – систему навыков, уровень мастерства в реализации того или иного вида деятельности. В этом смысле данное понятие в науке не используется.

Философия техники и технические и технологические науки оперируют первым смыслом. С этих позиций технические артефакты, составляющие технику, реализуют две функции: 1) изменения вещественного, энергетического или информационного состояния предмета труда; 2) изменения совокупности производственных операций, приемов и навыков, необходимых для реализации технической деятельности.

Модификация и прогресс техники изменяют предметную область деятельности человека во всех сферах и, прежде всего, трансформируют структуру производства и труда. Техника в этом смысле выступает посредником между человеком и окружающей средой (природной и социальной).

Жизнь и деятельность человека протекают в средах природы и общества. Его взаимодействие с этими средами в подавляющем большинстве опосредовано технической средой (искусственной средой или техникой), вся совокупность которой образует техносферу (рис. 1).



Рис. 1. Среды деятельности человека

Потребность безопасного и эффективного взаимодействия с различными факторами в данных средах определяет для человека необходимость познания законов протекания и развития соответствующих им явлений и процессов. Результат изучения этих трех сред – общественный опыт, отраженный в научных знаниях. Он представлен комплексами фундаментальных и прикладных наук. Прикладные науки являются собой технологию в её научном понимании (таблица)³.

³ Таблица составлена на основе классификации наук, приведенной в работах Б. М. Кедрова (Кедров Б. М. Классификация наук. В 3 кн. Кн. II. М., 1965. 544 с.), В. С. Леднева (Леднев В. С. Классификация наук. М.: АПН СССР: НИИ ОП, 1971. 94 с.) и материалах Большой Российской энциклопедии (2001 Russ Portal Company Ltd. (электронная версия), Большая Российская энциклопедия).

МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Классификация наук

Фундаментальные науки	Технология или технoзнание (прикладные науки)
	Философия
Диалектика	
Логика	
	Математика
Математические науки: элементарная, высшая и др.	Математическая логика, практическая математика, включая информатику и кибернетику
Естественные науки	
Астрономия	Космонавтика
Астрофизика	
Физика	Теоретическая и прикладная механика, сопромат и материаловедение, электродинамика, электротехника и радиоэлектроника, теплотехника, ядерная энергетика, комплекс физико-технологических наук и др.
Химическая физика	
Физическая химия	
Химия	
Неорганическая химия	Комплекс химико-технологических наук, металлургия
Органическая химия	Комплекс химико-технологических наук
Биохимия	
Геохимия	
Геофизика	
Геология	Горное дело
Физическая география	Геодезия
Биология	С.-х. науки
Физиология человека	Медицинские науки
Антропология	
Общественные науки	
История	
Археология	
Этнография	
Экономика	Финансы, бухгалтерский учет, аудит
Макроэкономика	
Микроэкономика	
Экономическая география	
Социально-экономическая статистика	
Науки о базисе и надстройках: политическая экономия, науки о государстве и праве, социология, культурология	Теория организации, исследование систем управления, менеджмент, инновационный менеджмент, логистика, маркетинг, политология, социальная диагностика, искусствоведение и др.
Языкознание	
Литературоведение	
Лингвистика	Техника перевода, стенография, криптография, семиология (семиотика), символика
Психология	Инженерная психология, психопедагогика (психодидактика), педагогическая психология, юридическая психология, психология управления и другое, педагогические науки (комплекс наук об образовании и воспитании)

МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Школьные учебные предметы представляют собой своеобразную проекцию наиболее существенных составляющих общественного опыта в систему общего образования. Общественный опыт представлен комплексами фундаментальных и прикладных наук (см. таблицу).

Познающий субъект помещен в своеобразный треугольник наук. С прагматических позиций основание

этого треугольника – науки о технике или в принятой классификации – технические науки. Средой опосредования являются семантические средства познания: язык общения, знаково-символьные системы, аппарат математики (рис. 2).

Таким образом, учебные предметы в системе общего образования – это отобранные и дидактически препарированные науки (рис. 3).



Рис. 2. Области познания

Общественный опыт, отраженный в науках о природе: астрономия, физика, химия, биология, география, геология и др.	Общественный опыт, отраженный в технологиях (технические науки)	Общественный опыт, отраженный в науках об обществе: социология, политология, история, экономика, языковедение, литературоведение и др.
Средства познания и коммуникации		
язык общения	аппарат математики	знаково-символьные системы
Совокупность учебных предметов как препарированная проекция общественного опыта в систему общего образования		
естественно-математический цикл: математика, природоведение, физика, химия, биология, география	информатика и информационные технологии, технология	гуманитарный цикл: русский язык, родной язык, иностранный язык, литература, история, обществоведение, искусство

Рис. 3. Совокупность учебных предметов как проекция общественного опыта в область образования

В предметах системы школьного образования общественный опыт представлен неравновесно. Большой комплекс наук о техносфере, в которой фактически постоянно и функционирует человек, представлен всего двумя учебными предметами: технологией и информатикой. Кроме того, в соответствии с принятым в 2003 году Базисным учебным планом школы время, отводимое на изучение этих предметов, несоизмеримо мало в сравнении со временем, отведенным на предметы гуманитарного и естественно-математического цикла.

В соответствии с данным выше определением *приоритетом и существенным центром технологии как науки является соотношенная с методами техника*, рассматриваемая как совокупность искусственных устройств или артефактов. Техника определяет соответствующие виды применяемых методов получения, преобразования и хранения вещества, энергии и информации, технологические операции и их последовательность в технологических процессах. Поэтому необходимо выделить те компоненты, которые составляют технику.

На уровне артефакта человек может различать неживое (физическое), живое (биологическое), техническое (искусственное). Техническое может проявляться в четырех ипостасях:

1. Техническое неживое – материалы, комплектующие, запчасти, простейшие по ГОСТу изделия, излучения и поля, – не делающее попыток противостоять второму закону термодинамики;

2. Техническое живое – штаммы микроорганизмов, селектированные домашние животные и культурные растения, гибриды животных и растений, клонированные биоорганизмы.

3. Техничко-технологическое (технетическое), противодействующее локально росту энтропии.

4. Техническо-интеллектуальное – «мыслящие» и «ощущающие» машины, отражающие качественно усложнение технического и его кефализацию (гр. *kephale* – голова)⁴.

По функциональному признаку технику как искусственные устройства и объекты делят на следующие классы:

- производственную технику для создания или восстановления потребительных стоимостей (по отраслям производства – сельскохозяйственная техника, техника пищевых производств, техника химических производств, машиностроительная техника, техника сферы услуг и др.);
- технику транспортирования (например, транспортер, автомобиль);
- технику консервации и хранения (например, холодильник);
- технику связи;
- технику науки (например, химические препараты, термометр, микроскоп, синхрофазотрон);
- военную (оборонную) технику;
- технику образования (например, учебники, демонстрационное оборудование, проекторы, компьютеризованные доски, кибернетические экзаменаторы);

⁴ По материалам Б. И. Кудрина. Кудрин Б. И. Технетика: новая парадигма философии техники (третья научная картина мира). Томск : Изд-во Том. ун-та, 1998. 40 с.

- технику культуры (например, сценарии, киноленты, музыкальные инструменты, кинопроекторы);

- технику быта и услуг (например, пищевые полуфабрикаты, одежда и обувь, пылесос, швейная машина, газовая и электрическая печи, санитарно-технические устройства);

- технику досуга (например, технические игры, спортивные снаряды, инструменты для художественно-прикладной деятельности);

- медицинскую технику (например, лекарства, медицинские инструменты и оборудование);

- технику управления (например, ЭВМ, программное обеспечение и аппаратура АСУ).

Естественно, что данная функциональная классификация техники не является бесспорной и единственно возможной⁵. Однако она позволяет охватить подавляющее большинство составляющих техносферы.

Некоторые из развитых областей техники (производственная, транспорта и связи) могут быть подразделены на технику активную и пассивную. Пассивная техника включает:

- сосудистую систему производства и транспорта, играющую особенно большую роль в химической промышленности;

- производственные помещения: заводы, железные дороги, мосты, каналы;

- гидромелиоративные сооружения;

- технические средства распространения информации (книга, телефон, радиоприемник, телевизор).

Техника может классифицироваться по ее предназначению и отношению к субъекту. Она в этом случае рассматривается как орудие деятельности. Соответственно можно различать следующие ее виды:

- орудия преимущественно физического труда (ручные инструменты, механизмы, машины);

- орудия преимущественно умственного труда (например, счеты, калькулятор, электронный переводчик);

- орудия жизнедеятельности или функционирования человека (например, очки, слуховые аппараты, протезы, столовые приборы и пр.).

Вне зависимости от функционального признака практически все классы активной техники по иерархии сложности делятся на следующие группы:

- 1) инструменты и инструменты оснастки, в широком смысле слова – простое орудие труда или исполнительный элемент машины;

- 2) механизмы – системы тел, предназначенных для преобразования движения одного или нескольких тел в требуемые движения других тел;

- 3) машины – механическое устройство, выполняющее движение для преобразования энергии материалов или информации;

- 4) приборы и аппараты – устройства, предназначенные для измерения, контроля, защиты оборудования, управления машинами и установками, регулирования технологических процессов, вычислений, учета и счета;

⁵ Данная классификация и следующая за ней сделаны на основе разработок Г. Н. Волкова. Волков Г. Н. Истоки и горизонты прогресса. М., 1985. 335 с.

5) агрегаты машинные – укрупненные унифицированные элементы сложной машины, обладающие полной взаимозаменяемостью и выполняющие определенные функции в технологическом процессе;

6) агрегаты, управляющие технологическими процессами, – механически соединенные системы нескольких машин и механизмов, работающие в комплексе⁶.

Согласование классов, видов или групп техники с методами получения, обработки, преобразования и хранения вещества, энергии и информации даст возможность так же классифицировать по предметным функциям и иерархическим видам соответствующие технологии.

Представленные по иерархическому признаку группы техники инвариантны практически любому функциональному виду технологий.

Эта иерархическая последовательность усложнения техники, составляющая основу технологии, может служить структурной семантической основой содержания предмета «Технология».

При отборе содержания обучения технологии должны учитываться организационные и дидактические требования, позволяющие согласовать целесообразное, возможное и достаточное в обучении. Ниже дана совокупность требований к содержанию технологического образования школьников.

⁶ Определения взяты по изданию: Политехнический словарь / гл. ред. акад. А. Ю. Ишлинский. Изд. второе. М. : Сов. энцикл., 1980. 656 с.

1. Изучаемые технологии должны обеспечивать реализацию социальных и педагогических целей развития учащихся.

2. Изучаемые технологии должны обеспечивать когнитивное, духовное и эстетическое развитие учащихся.

3. Осваиваемые виды технологий и технические средства должны быть интеллектуально и функционально чувствительны этапам психофизиологического развития учащихся.

4. Технологии должны быть представлены совокупностью распространенных методов желаемого изменения состояния, свойств и формы предметов природы или социальной среды.

5. Выполняемые технологические операции и процессы должны удовлетворять требованиям школьной санитарии и гигиены, экологии окружающей среды.

6. Инструментально технологии должны обеспечиваться материально-техническими возможностями современной школы и не требовать дорогостоящего оборудования.

7. Познавательная деятельность учащихся должна иметь прикладную практическую направленность, ориентированную на освоение средств и методов создания, преобразование или восстановление учащимися потребительных стоимостей в окружающей предметной и социальной среде.

Содержание технологии, как учебного предмета должно обеспечить:

- овладение знаниями об основных технических средствах и методах, инвариантных различным направлениям трудовой деятельности на производстве;

- освоение умений управлять пространственными видами техники и применять эти умения в повседневной практической деятельности;

- ознакомление с распространенными технологическими процессами создания или восстановления потребительных стоимостей для материальных продуктов и услуг;

- введение в начала прикладной экономики и научной организации труда;

- ознакомление с видами профессиональной деятельности, их содержанием, путями последующего профильного и профессионального образования.

Учебный предмет «Технология» направлен на достижение следующих основных социальных целей.

Обучение технологии призвано подготовить учащихся:

к активной самостоятельной трудовой жизни, связанной с технологически вооруженной созидательной и преобразующей деятельностью в современном производстве и сфере услуг,

выбору области профессиональной деятельности в общественном производстве,

овладению выбранной профессией в системе непрерывного профессионального образования.

В процессе изучения учащимися предмета технологии, с учетом возрастной периодизации их развития, должны решаться следующие общие педагогические задачи:

- формирование инвариантных и специальных трудовых знаний, умений и навыков, обучение учащихся функциональной грамотности обращения с распространенными техническими средствами труда;

- расширение научного кругозора и закрепление в практической деятельности знаний и умений, полученных при изучении основ наук;

- воспитание активной жизненной позиции, способности к конкурентной борьбе на рынке труда, готовности к самосовершенствованию и активной трудовой деятельности;

- развитие творческих способностей, овладение началами предпринимательства на основе прикладных экономических знаний;

- ознакомление с профессиями, представленными на рынке труда.

В соответствии с современными требованиями общества технологическая подготовка призвана способствовать экологическому и экономическому образованию и воспитанию, становлению культуры труда.

Принципы формирования и информационного наполнения учебного предмета технологии должны соответствовать устоявшимся общедидактическим и частнометодическим положениям.

К общедидактическим положениям, определяющим содержание, относятся: научность, доступность, систематичность и последовательность обучения; развитие активности и сознательность учащихся; возможность обеспечения наглядности в обучении, прочности усвоения знаний, умений и

навыков; создание условий для гражданского воспитания и социально-трудового развития учащихся.

К частнометодическим положениям отбора и построения содержания технологии относятся политехническая направленность обучения; соединение обучения с созидательной деятельностью; обеспечение социально-профессионального самоопределения; развитие технического и технологического творчества учащихся.

Из этих положений вытекают принципы содержательного наполнения курса технологии:

1. *Принцип интеграции знаний и умений.* Содержание предмета технологии позволяет интегрировать общеобразовательные знания и умения на основе творческой практической деятельности учащихся.

2. *Принцип практической направленности.* В соответствии с содержанием познавательная деятельность учащихся на занятиях должна быть связана не только с усвоением общетехнологических и специальных знаний по технике и технологии, но и с приобретением практических умений и навыков по созданию материальных или нематериальных ценностей, имеющих потребительную стоимость.

3. *Принцип соответствия реальной жизненной практике.* Среди источников знаний по технологии важное место занимают натуральные изучаемые объекты (средства и предметы труда), реальные технологические процессы.

4. *Принцип связи с системой профессионального образования, произ-*

водством и социально-экономическим окружением. Занятия с учащимися могут проводиться не только в классах и кабинетах, как по другим предметам, но и в учебно-производственных условиях – мастерской, на учебно-опытном участке, в учебном цехе, межшкольном учебном комбинате, непосредственно в условиях производства.

5. *Принцип социально-экономической ориентации.* Воспитательные воздействия содержания и средств обучения направлены, прежде всего, на формирование и развитие качеств личности учащегося, которые необходимы будущему труженику в условиях рыночной экономики: ответственность за качество процесса и результаты труда, самостоятельность, инициативность, предприимчивость.

Учебно-методический комплекс (УМК) для реализации содержания технологии должен строиться как с учетом его особенностей, так и в соответствии со спецификой форм учебной деятельности учащихся, которая характерна только для технологии – преобладание на занятиях практической деятельности учащихся. Этот аспект УМК отражают следующие организационно-методические требования.

1. Компоненты УМК по технологии должны обеспечить процессы интериоризации и экстериоризации учебной информации во всех формах ее отображения: предметной, образной, знаковой и символической. Это значит, что УМК по технологии должен соответствовать **требованию комплексного и согласованного отображения реального и виртуального мира.**

2. Процесс интериоризации учебной информации при изучении предмета технологии (формирование внутренних образов технологических процессов и трудовой деятельности) базируется на переходе от подражания к созиданию (творчеству) и должен строиться на образной основе, выраженной натуральными объектами, процессами или их моделями. Это предполагает при построении УМК опору **на требование доминанты зрительного ряда в его компонентах.**

3. Экстериоризация технологической информации выражается при обучении труду осязаемыми результатами практической деятельности учащихся, обладающими субъективной или объективной новизной. Это предполагает **введение требования инструктивно-консультационной справочной и проектной направленности компонентов УМК.** Тем самым обеспечиваются творческая самостоятельность, контроль, самоконтроль и коррекция познавательно-трудовой деятельности учащихся.

4. Объектное разнообразие деятельности учащихся на занятиях по технологии (вариативность объектов труда и конкретных видов технологий) обязывает строить УМК на основе **требования вариативности материального выражения практической деятельности учащихся.**

Распределение содержания технологической подготовки школьников к труду в быту и на современном производстве должно осуществляться в соответствии с возрастной периодизацией их развития. Периоды психофизиологического развития школьника с по-

зиций технологического образования должны определяться признаком сензитивности.

С позиций **психофизиологического развития** у учащихся в начальной школе в аспекте технологического образования идет развитие манипулятивных действий младших школьников и переход от образного мышления к логическому. В основной школе – отработка точности и дозированной усилии и движений, переход от конкретно-логического к абстрактно-понятийному мышлению, формирование творческого мышления. В старших классах полной средней школы – развитие организационных и скоростных параметров труда, развитие способностей в исследовательской и проектной деятельности.

С позиций профессиональной ориентации период с 1-го по 4-й классы носит пропедевтический характер. У младших школьников идет формирование любви и добросовестного отношения к труду, понимание его роли в жизни человека и общества, развитие интереса к профессии родителей и ближайшего производственного окружения. Поисково-зондирующим является период с 5-го по 9-й классы. Здесь идет формирование у подростков (профильной) профессиональной направленности, осознание ими своих интересов, способностей, общественных ценностей, связанных с выбором профессии и своего места в обществе. Период с 10-го по 11-й (12-й) классы соответствует моменту выбора траектории профессиональной карьеры и пути последующего профессионального образования.

Социальная периодизация становления школьников связана с этапами школьного образования: начальная, основная, полная средняя школа. Социальная цель начальной школы – заложить начала языковой, математической и функциональной грамотности, развитие самостоятельности, обеспечивающие последующее успешное образование в основной школе.

Социальная цель основной школы – подготовить учащегося к дальнейшему углубленному профильному или начальному профессиональному обучению. Социальная цель полной средней школы – подготовить выпускников к построению профессиональной карьеры.

Согласование психофизиологической, профориентационной и социальной периодизации развития учащихся при обучении в школе позволяет представить примерную целостную модель трудового становления личности учащегося и согласовать с ней цели и задачи технологического образования на разных этапах обучения.

Перечисленные требования, цели, задачи, принципы и особенности изучения технологии в школе выступают своеобразным фильтром, через который наука технология проецируется в систему общего образования в качестве учебного предмета.

С позиций материально-технических возможностей системы общего образования и с учетом психофизиологических особенностей детей, подростков и даже юношества изучение всеми школьниками России производ-

ственной техники, техники связи, техники транспортирования и соответствующих им технологий доступно не инвариантно условиям, а согласуясь с ними. Поэтому данные функциональные классы техники в курсе технологии могут быть вариативной базовой основой для содержания соответствующего учебного курса технологии в общем образовании, а также даваться ученикам в информационно-ознакомительном плане.

Специфическими с видовых и функциональных позиций являются военная (оборонная) техника, техника консервации и хранения, техника культуры и медицинская техника. По психофизиологическим, санитарным и гигиеническим соображениям, за исключением техники культуры, указанные составляющие всей совокупностью не могут изучаться в школе. В силу этого они также не могут составлять основу содержания школьного предмета технологии.

Техника управления изучается в курсе информатики и информационных технологий.

Таким образом, в системе общего образования возможно изучение технологий, основанных на технике науки, технике образования, технике быта и услуг, технике досуга. При этом содержание предмета технологии строится в соответствии с иерархией сложности техники. Модель компонентов его содержания в общем образовании имеет следующий вид (рис. 4).

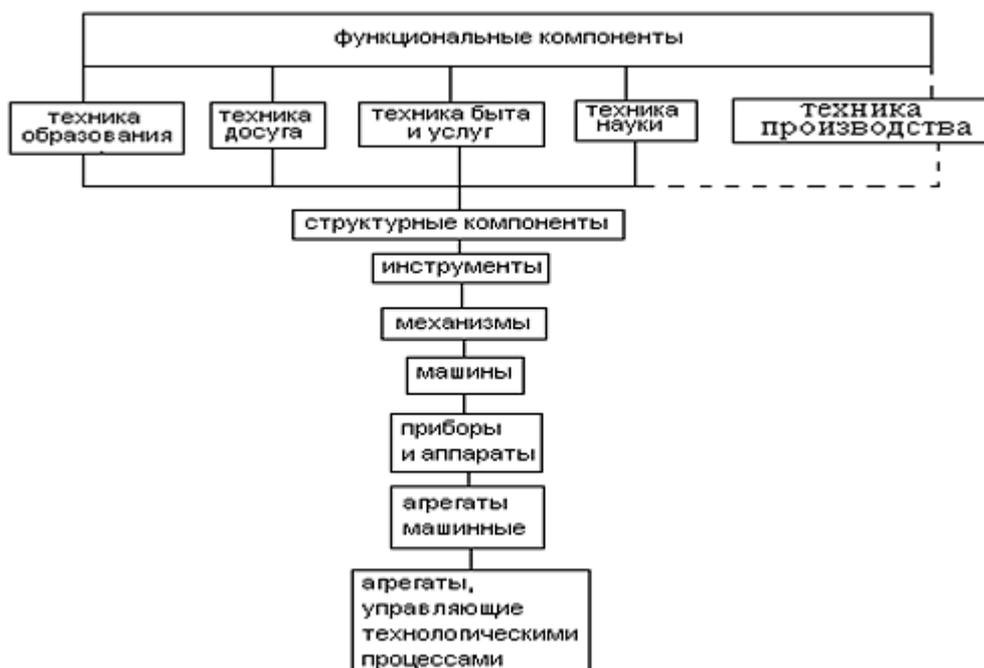


Рис. 4. Модель компонентов содержания предмета технологии

Содержание и его структура должны соответствовать концептуальной характеристике технологии в ее современном понимании. Это позволяет применительно к технологическому образованию школьной молодежи наметить сюжетные линии инновационного содержания соответствующего учебного предмета в базисном плане основной и полной средней школы.

Технология – это построенный по алгоритму комплекс организационных мер, операций и методов воздействия на вещество, энергию, информацию, объекты живой природы или социальной среды, состав и структура которого предопределяются имеющимися материальными и интеллектуальными средствами, уровнем научных знаний и квалификации работников, инфраструктурой и который обеспечивает возможность стереотипного получения желаемых конечных результа-

тов труда, обладающих потребительной стоимостью: материальных объектов, энергии или работы, материализованных сведений, нематериальных услуг, выполненных обязательств.

Это позволяет выделить 11 сюжетных линий содержания нового предмета технологии в системе общего образования.

1. Основы производства.
2. Общая технология.
3. Техника.
4. Технологии получения, обработки, преобразования и использования материалов.
5. Технологии обработки пищевых продуктов.
6. Технологии получения, преобразования и использования энергии.
7. Технологии получения, обработки и использования информации.
8. Технологии растениеводства.
9. Технологии животноводства.

10. Социально-экономические технологии.

11. Методы и средства творческой исследовательской и проектной деятельности.

Содержание делится на две части. 1-я часть – теоретические сведения, 2-я часть – прикладная (практическая). Для его реализации необходима новая материально-техническая база на основе тематически интегрированного кабинета технологии. Должно быть возможно также и использование ныне существующих кабинетов, мастерских, учебно-опытных участков и школьных ферм.

В теоретических сведениях раскрываются средства, методы, элементы инфраструктуры для получения, преобразования, применения и утилизации по использованию соответствующих объектов технологических воздействий: вещество, материалы, энергия, информация, объекты живой природы и объекты социальной среды.

В практической части представлены варианты познавательно-трудовых упражнений, опыты и эксперименты в познавательных исследованиях, лабораторные и практические работы, творческие проекты. Вся практика осуществляется на основе использования конкретных технологических средств, предметов и продуктов технологической деятельности, доступных с позиций возрастных, материально-технических и экономических возможностей учреждений общего образования.

Прагматический акцент практики, как это было на уроках технического и обслуживающего труда, не является обязательным.

Эта часть носит закрепляющий, иллюстративный характер. Все работы могут проводиться фронтально, при наличии достаточного числа комплектов необходимого оборудования. В этом случае они организуются сразу по прохождению или непосредственно в течение изучения теоретического материала. Работы, требующие применения сложного и дорогостоящего оборудования, имеющегося в кабинете технологии единичными образцами, могут проводиться в форме практикума. При этом учащиеся в цикле работ будут знакомиться с разными технологиями.

Практические работы по технологиям индустриального и сельскохозяйственного производства на современном этапе развития школы должны быть представлены двумя вариантами. Первый вариант рассчитан только на лабораторные и учебно-практические занятия в новом школьном кабинете технологии, обеспечивая минимально необходимый уровень практической деятельности по технологиям растениеводства и животноводства. Второй вариант практических работ может быть реализован в том случае, если в муниципальном образовательном учреждении сохранили или вновь создали оснащенные школьные мастерские, кабинеты обслуживающего труда, пришкольные учебно-опытные участки, фермы или промышленную базу на основе шефских связей с реальным производством и т. п.

Соответственно должен быть скорректирован учебный план преподавания технологии в 5 – 9-х классах общеобразовательных школ.

Литература

1. Aki Rasinen. An analysis of Technology Education Curriculum of Countries // Journal of Technology Education. 2003. V. 15. № 1. P. 3 – 19.
2. Скаткин М. Н. О путях повышения эффективности обучения в связи с переходом школы на новые программы. М., 1971. С. 18.
3. Скаткин М. Н. Некоторые выводы из опыта школ по организации труда учащихся // Роль труда в политехническом обучении. М., 1955. С. 234.
4. Скаткин М. Н. Приобщение учащихся к производительному труду и его связь с обучением. М., 1958. С. 19.
5. Леднев В. С. Содержание общего среднего образования: Проблемы структуры. М. : Педагогика, 1980. С. 264.

V. M. Kazakevich

METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF TECHNOLOGICAL EDUCATION OF STUDENTS

The article is devoted to didactics of technology education students. The preamble shows the history of the labour training and technological education. The main emphasis is on methodological positions that justify and disclose the content of the new school course technology.

Key words: labour training, technology, technology education, course content technology in the school.

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 371. 911

А. Е. Пальтов

СТАНОВЛЕНИЕ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ СЛЕПОГЛУХИХ В РОССИИ

Статья посвящена исследованию процесса становления системы образования слепоглухих. Рассматриваются факторы, влияющие на появление и развитие учреждений для детей с нарушениями зрения и слуха. Рассмотрены вопросы практического применения системы И. А. Соколянского и А. И. Мещерякова в деятельности учреждений для слепоглухих.

Ключевые слова: *система образования слепоглухих, слепоглухонемые, слепоглухие, тактильное восприятие, социальный фактор, дифференцированный подход.*

История изучения слепоглухоты начинается с попыток обучения и воспитания отдельных слепоглухонемых детей. Отношение к слепоглухонемым, как к людям совершенно неспособным к обучению, изменил педагог доктор Самуил Гридли Хоув. В то время считалось принципиально невозможным обучение таких детей. В 1837 г. он приступил к обучению слепоглухонемой Лауры Бриджмен и затем еще троих слепоглухих. Хоув разработал свой метод, благодаря которому Лаура Бриджмен научилась читать и писать, овладела трудовыми и бытовыми навыками. Успехами Лауры заинтересовались известные психологи Г. С. Холл, В. Иерузалем и др.

В процессе обучения слепоглухонемых Хоув впервые использовал рельефный линейный шрифт (бостонский шрифт), предложенный им, и дактилологию. Для нужд обучения

слепых и слепоглухонемых Хоув наладил книгопечатание рельефно-линейным шрифтом по методу французского тифлопедагога Валентина Гаюи. Позже, оценив преимущества рельефно-точечной системы Брайля для получения возможности овладения слепыми и слепоглухими не только чтением, но и письмом, высказывался в ее пользу. Главное в методике Самуила Гридли Хоува – введение слова-ключа, играющего роль «пробуждающего» фактора. Благодаря основе этого метода Лаура Бриджмен осознала функцию обозначения слова-ключа, что Хоув представлял как «пробуждение бессмертного духа».

Подобное знаменательное событие произошло и со слепоглухой Элен Келлер, учительницей которой была Анна Сулливан, хорошо знающая методику обучения Лауры Бриджмен. Учительница начала обучение Элен с

дактилирования – проговаривания слов, обозначающих хорошо знакомые предметы, в руку девочке. Эпизод «озарения» с сознательным обретением Элен слова «вода» привело ее к осознанию, что все вокруг имеет свое название, выражаемое словом. Она стала читать книги, напечатанные рельефным линейным шрифтом, и писать письма плоским шрифтом. Одним из главных событий ее жизни стало овладение чтением и письмом по Брайлю.

Ученые того времени не смогли обосновать феномен Элен Келлер и на десятилетия закрепилось представление о ней, как о чуде озарения человека силой божественного Слова. Идеологи буржуазной философии XX века человеческому существу предписывали спонтанно-духовное начало, для которого достаточно даже ничтожных внешних воздействий, чтобы это начало «пробудилось» и обрело свободу «саморазвития». Прагматист Уильям Джемс писал: «Бытие Келлер указывает бытие бога».

В России первый слепоглухой ребенок был принят в Петербургский приют для умственно отсталых в 1905 г. Отдельный приют для слепоглухонемых, принявший семь детей, был открыт в 1910 г. К 1916 г. количество слепоглухих достигло 15 человек. Эта группа после революции вошла под начало Петроградского Отофонетического института, затем ставшего Институтом слуха и речи. Обучение слепоглухих проходило в одной группе с глухими. Отдельная учебная группа слепоглухих, получившая учебное помещение и укомплектованная штатом учителей, начала свою работу в 1934 г. и продолжала действовать до

1941 г. И. А. Соколянский в 1925 г. положил начало работы учебного учреждения для слепоглухих в г. Харькове. Учреждение, в котором проходили обучение восемь воспитанников, просуществовало до 1938 г.

А. В. Ярмоленко в 40-е г. предложила первую классификацию слепоглухих. Основанием для этой классификации стало время наступления дефекта. Было выделено две категории детей. Первая, обозначенная термином «слепоглухонемые», объединяла детей, лишенных от рождения слуха и зрения или потерявших их в период до овладения и закрепления словесной речи. Вторая категория детей, имеющих потерю зрения и слуха в дошкольном возрасте или позже, была обозначена термином «слепоглухие». Детей, имеющих комбинацию слепоглухоты или слепоглухонемоты с умственной отсталостью, А. В. Ярмоленко отнесла к третьей категории.

Для детей, потерявших слух и зрение в разное время, она предложила типологию, в которой к слепоглухонемым относились дети с врожденными или ранними нарушениями слуха, слепота наступила позже. Слепоглухими считались дети с ранней слепотой и поздней глухотой, наступившей после формирования речи.

Специальное учреждение для слепоглухих, рассчитанное на 50 детей, было открыто в 1963 г. по инициативе учеников И. А. Соколянского – А. И. Мещерякова, Р. А. Мареевой и О. И. Скороходовой в г. Загорске. В это уникальное учебное заведение принимали слепоглухонемых, имеющих врожденную или наступившую в раннем детстве потерю зрения и слу-

ха, и слепоглухонемые, не имеющих предметного зрения и не воспринимающих речь на слух. Могли обучаться глухонемые дети с различными поражениями зрения, не позволявшими его использовать для чтения плоскочечатных учебников. Принимались слепые дети со снижением слуха, не позволявшим освоить речь. Основным критерий при приеме детей – это обучаемость. Заключение о необучаемости слепоглухонемого ребенка должно быть сделано: а) когда будет установлено, что в течение года попытки обучить ребенка не дали положительных результатов; б) когда вместе с этим врачами-специалистами будет установлено, что в основе отсутствия развития ребенка лежит умственная отсталость, вызванная органическим поражением мозга (А. И. Мещеряков) [3]. В 1978 г. при Головеньковском доме-интернате слепых умственно отсталых детей была организована группа для умственно отсталых слепоглухих детей. Продолжала свою работу экспериментальная группа слепоглухих детей при НИИ дефектологии АПН СССР, число воспитанников в ней достигло пяти. Обучение более чем 200 слепоглухих в настоящее время проходит в Детском доме для слепоглухих, который находится в г. Сергиев Посад.

В начале 30-х гг. Л. С. Выготский развил теоретическое положение о том, что психическое развитие осуществляется в форме обучения. С его точки зрения выяснить взаимосвязь между развитием и обучением можно, применяя метод активного, целенаправленного формирования тех или иных психических качеств человека.

Изначально осуществлять этот процесс необходимо в особых экспериментальных условиях, которые открывают природу изучаемого процесса. Опираясь на знание этих условий, можно формировать у человека соответствующие качества в обычных обстоятельствах его жизнедеятельности. Этот новый для того времени метод получил название «генетико-моделирующий».

В противовес взглядам психологов-идеалистов, которые объясняли факты успешного воспитания и обучения слепоглухих детей как свидетельство божественного «пробуждения» скрытой человеческой души, была выдвинута концепция, сформулированная отечественными психологами Л. С. Выготским, С. Л. Рубинштейном, А. Н. Леонтьевым. В этой концепции человеческая психика рассматривается как результат, функция и процесс предметной деятельности и общения, в которых социальное становится индивидуальным, объективно-историческое – субъективным; психика в формах сознания, сознательной деятельности отражает свойства и взаимосвязи предметного и социального мира.

Практически и теоретически эти идеи были применены И. А. Соколянским, А. И. Мещеряковым в научно обоснованной и экспериментально проверенной психолого-педагогической системе, обеспечивающей слепоглухим высокий уровень образования и развития, при использовании такого способа обращения с детьми, который наиболее близок к установкам генетико-моделирующего метода. Психолого-педагогическая система для сле-

поглухого по оценке А. И. Мещерякова: «открывает для него возможность осуществлять «рефлексию», т. е. смотреть на самого себя как бы со стороны, как бы глазами другого человека... анализировать свои действия и поступки с точки зрения выработанных человечеством норм культуры в любой области жизни. Возникает феномен, который свойственен только человеку... – феномен «Я», феномен «души». Слепоглухонемой ребенок, воспитанный и развитый по указанной методике, уверенно перешагивает барьер, поставленный для него слепоглухотой» [4, с. 73]. Обращаясь к слепоглухонемоте, как уникальному научному материалу, отечественные ученые И. А. Соколянский, А. И. Мещеряков, А. И. Леонтьев, Э. В. Ильенков, В. В. Давыдов показали возможность формирования педагогом человеческой психики, поскольку при слепоглухонемоте без специально организованного обучения исключается возможность спонтанного, самостоятельного развития психики. Они утверждали, что у слепоглухого ребенка все функции надо формировать на заранее указанном уровне, при этом конструирование, построение психического процесса служат одновременно и средством формирования личности и средством ее исследования. Обращаясь к проблеме слепоглухонемоты, как научной и общечеловеческой проблеме, И. А. Соколянский писал: «Для меня давно ясно, что слепоглухонемота как научная проблема имеет не только практическое значение. Слепоглухонемые представляют собою неповторимый в природе объект для изучения таких «тайн» в развитии

личности человека, которые иными путями, тем более легко, изучены быть не могут» [1]. Философ Э. В. Ильенков, оценивая результаты обучения слепоглухих студентов в МГУ, говорил «... работа Соколянского – Мещерякова чрезвычайно расширяет горизонты наших представлений не только и даже не столько о возможностях развития слепоглухонемых, сколько о том интеллектуальном и нравственном потенциале, который таится в каждом так называемом «нормальном» человеке. В этом ее колоссальное нравственно-педагогическое значение для всех нас, для нашей педагогики, для нашей школы, для всей сферы воспитания и обучения» [2].

Достижения в области обучения слепоглухой О. И. Скороходовой и четверых слепоглухих студентов МГУ (Н. Н. Корнеевой, Ю. М. Лернера, С. А. Сироткина, А. В. Суворова) отодвинули на второй план вопросы первоначального включения в специальное обучение времени потери зрения и слуха, наличие в жизни периода нормального развития в раннем детстве. Получил доминирующую позицию усредненный, глобальный подход к слепоглухому ребенку без учета его жизненного опыта и наличия у него остаточных функций зрения и слуха с ориентировкой в обучении лишь на тактильное восприятие. Такой подход характерен для научной позиции А. И. Мещерякова, Э. В. Ильенкова, В. В. Давыдова, в которой не принималось во внимание разнообразие случаев и типов слепоглухоты. Главным считалось выявление однотипных социальных факторов психического развития, зависимость этих факторов от

предметного мира и общественных отношений людей, а не биологических факторов – зависимости психического развития от природных задатков и особенностей нарушенного зрения и слуха в жизнедеятельности слепоглухих. Оставался без внимания вопрос о том, как влияет на психическое развитие слепоглухих детей время потери зрения и слуха. Отечественная и зарубежная практика обучения слепоглухих знает только один случай достижения очень высокого уровня развития слепоглухой Елены Келлер, у которой поражение наступило в раннем возрасте (1 год 8 месяцев). Однако известно достаточно примеров достижения высокого уровня развития лицами, у которых слепоглухота наступила в более позднем возрасте (5 – 12 лет). Это О. И. Скороходова, слепоглухие выпускники факультета психологии МГУ им. М. В. Ломоносова Н. Корнеева, Ю. Лернер, А. Суворов, С. Сироткин. Данные о высокообразованных слепоглухих людях с врожденной слепоглухотой отсутствуют.

Психолого-педагогическая система И. А. Соколянского, А. И. Мещерякова построена для обучения и воспитания самой сложной категории – слепоглухих от рождения. Эта система предназначена для приобщения слепоглухого ребенка к жизни в человеческом обществе. Прежде всего, это формирование ориентировки слепоглухого в окружающем мире, начиная от удовлетворения его органических потребностей путем ознакомления с непосредственно включенным в этот процесс предметным миром, и все большему его расширению. В процессе развития органических потребно-

стей ребенка происходит вхождение в социальные отношения, развитие контакта с окружающими людьми. По мере психического развития предметный и социальный опыт ребенка расширяется и становится все более обобщенным, изменяется сфера его потребностей. На ранних этапах воспитания детей с врожденной или рано приобретенной слепоглухотой эта система очень эффективна и адекватна. Книга А. И. Мещерякова «Слепоглухонемые дети» вышла в свет в 1974 г., в ней автор придерживался понятия «слепоглухонемота» [3]. Понятие «слепоглухота» вошло в научный обиход во второй половине 70-х гг. Используется в весьма широком значении и обозначает людей с различными нарушениями зрения и слуха и нуждающихся в специализированной помощи. В. Н. Чулков в 2001 г. уточнил суть понятия «слепоглухота»: «...в номинации сложных нарушений обозначаются только так называемые первичные нарушения, например, слепоглухота. Если в название включаются вторичные отклонения в развитии (как в слове «слепоглухонемота», где «немотой» обозначено отсутствие речи, являющееся социально обусловленным следствием глухоты, т. е. вторичным нарушением), то такой термин следует признать неточным и устаревшим» [5, с. 333].

Дальнейшее развитие психолого-педагогическая система И. А. Соколянского, А. И. Мещерякова получила в процессе движения от общего к частному, от философского представления о мире, человеческом обществе к осознанию «Я», «души», «самости», своего места в нем и опиралась на

диалектическую традицию теоретического воспроизведения психики. Это стало возможно в работе Э. В. Ильенкова и А. И. Мещерякова с группой учащихся старших классов, а затем студентов МГУ Н. Корнеевой, Ю. Лернером, С. Сироткиным и А. Суворовым, которые обладали достаточно высоким уровнем общего психического и речевого развития.

Психолого-педагогическая система И. А. Соколянского, А. И. Мещерякова не использует возможности остаточного зрения и слуха. Это характеризует систему как не нуждающуюся в привлечении остаточных функций зрения и слуха для развития и формирующую психику на минимальной сенсорной базе – тактильном восприятии.

В. Н. Чулков, характеризуя этот период развития тифлосурдопедагогики, отмечает: «...доминировало несколько одностороннее понимание культурно-исторической теории развития мышления, когда в задачи культурного развития слепоглухих учащихся не включают овладение сенсорной культурой, полагая ее роль либо нейтральной, либо второстепенной по отношению к умственному развитию и, значит, соответствующую педагогическую работу считая пустой тратой времени» [6].

Комплексное клинико-психолого-педагогическое изучение детей с глубокими нарушениями зрения и слуха было начато в нашей стране в 80-х гг. и показало чрезвычайную неоднородность состава детей (В. Н. Чулков, М. С. Певзнер, Г. П. Бертынь, Р. А. Мареева) [6].

Поскольку группа детей со слепоглухотой чрезвычайно разнообразна по структуре дефекта и по характеристике развития, в конце 80-х гг. в основу был положен дифференцированный подход, который признавал не только социально-культурные и педагогические факторы, но и учитывал состояние сенсорики, тип слепоглухоты, способствовал формированию полисенсорного восприятия и устной речи. Работы М. С. Певзнер, Г. П. Бертынь, Т. А. Басиловой, Е. Л. Гончаровой, В. Н. Чулкова были посвящены анализу структуры дефекта слепоглухих, дифференцированному подходу к их обучению и воспитанию [6]. Дифференциация учебно-воспитательной работы со слепоглухими стала основным путем совершенствования теории и практики в тифлосурдопедагогике. Произошел отказ от усредненного, глобального подхода к слепоглухому ребенку как слепоглухонемому без учета остаточной сенсорики. В 80-х гг. в процессе обучения стали активно использовать остаточное зрение и слух детей, а также сохранять и развивать имеющиеся слуховые и зрительные функции. Вопрос использования остаточного слуха в работе со слепоглухими над словесной речью был предметом дискуссий. В методы обучения слепоглухих стали проникать идеи по развитию и использованию слуха. Новые прогрессивные взгляды на развитие остаточного зрения и слуха привели к попыткам противопоставления теоретической концепции А. И. Мещерякова о процессе «окультуривания-очеловечивания» слепоглухонемого ребенка как главной линии специального обучения – линии использования

слуха. Исследовались возможности использования остаточного зрения в процессе обучения слепоглухих детей в целях создания технических средств, обеспечивающих дифференцированное обучение (А. Е. Пальтов) [7].

Изучение детей в современных условиях ведется в клиническом, клинико-генетическом, психологическом, педагогическом направлениях. Уточняя дифференцированную характеристику слепоглухих детей, М. В. Жигорева [8] выделяет ряд критериев: степень сохранности и развития остаточного слуха и зрения; время наступления нарушения; состояние интеллектуальных возможностей; состояние опорно-двигательной системы детей; уровень развития речи; причины, обусловившие возникновение сложного нарушения. В соответствии с этими критериями обозначаются субкатегории детей: ранняя слепоглухота, поздняя слепоглухота со сложным сенсорным дефектом, глухие слабовидящие, слабослышащие незрячие, слабослышащие слабовидящие. К категории множественных нарушений развития относятся слепоглухие дети с умственной отсталостью; речевыми нарушениями первичного характера; первичной ЗПР; нарушениями опорно-двигательной системы; различными нарушениями нейропсихологической сферы.

В настоящее время методы обучения слепоглухих включают комплексное воздействие на развитие остаточного зрения, слуха, интеллекта, двигательную систему, что позволяет в полной мере реализовать потенциальные возможности в процессе развития. Основная задача коррекционно-воспитательной дея-

тельности Сергиево-Посадского детского дома для слепоглухих детей состоит в организации оптимального соотношения учебной нагрузки, воспитательного воздействия и поддержания здоровья воспитанников. Содержание обучения формирует знания, умения и навыки, необходимые слепоглухим для активной жизнедеятельности.

Действующая в учреждении программа обучения и воспитания детей дошкольного возраста ориентирована на овладение навыками самообслуживания, развитие коммуникации, ориентировке в пространстве, получение элементарных математических представлений. Дети старшего возраста изучают дисциплины: предметно-практическое обучение, математика, естествознание, русский язык, музыкально-ритмические занятия. Главной проблемой в обучении остается развитие речи, большое внимание уделяется накоплению и активизации словаря, формированию фразовой речи. Слепоглухие дети осваивают речь в форме – дактильной, устной, письменной с использованием плоскопечатного и рельефно-точечного шрифта Брайля. Важной и сложной задачей обучения слепоглухих является формирование устной речи. В ходе занятий отрабатывается произношение, развивается слуховое и тактильно-вибрационное восприятие. Организована коррекционно-педагогическая работа по формированию и развитию полноценной читательской деятельности. В программу обучения включен раздел «Социально-бытовая ориентация», что обусловлено необходимостью подготовки слепоглухих к жизни.

Литература

1. Баилова Т. А. Иван Афанасьевич Соколянский: к 100-летию со дня рождения // Дефектология. 1989. № 2. С. 71 – 75.
2. Гургенидзе Г. С., Ильенков Э. В. Выдающееся достижение советской науки: обсуждение итогов эксперимента Соколянского – Мещерякова на заседании Ученого совета факультета психологии МГУ им. М. В. Ломоносова // Вопросы философии. 1975. С. 63 – 73.
3. Мещеряков А. И. Слепоглухонемые дети. М., 1974. 327 с.
4. Мещеряков А. И. Обучение слепоглухонемых детей // Советская педагогика. 1972. № 1. С. 66 – 73.
5. Чулков В. Н. Развитие и образование детей со сложными нарушениями развития // Специальная педагогика / под ред. Н. М. Назаровой. М., 2001. С. 332 – 344.
6. Чулков В. Н. Учебная деятельность слабовидящих глухих учащихся // Дифференцированный подход при обучении и воспитании слепоглухих детей : сб. науч. тр. / редкол.: В. Н. Чулков (отв. ред.) [и др.]. М. : АПН СССР, 1989. С. 70 – 88.
7. Пальтов А. Е. Коммуникационные технологии в обучении слепоглухих : монография. Владимир : ВИТ-принт, 2012. 215 с.
8. Жигорева М. В. Педагогические системы специального обучения и воспитания детей с комплексными нарушениями в развитии // Специальная педагогика : в 3 т. / под ред. Н. М. Назаровой. М., 2008. Т. 1. С. 299 – 340.

A. Y. Paltov

THE FORMATION OF THE EDUCATION SYSTEM OF DEAF-BLIND PEOPLE IN RUSSIA

The article is devoted to the investigation of the process of the formation of the education system of deaf-blind people. The factors which influence the origin and development of institutions for children with hearing and visual impairments are considered in this article. The issues of practical implementation of the systems of I. A. Sokolyansky and A. I. Mescheryakov in the work of institutions for deaf-blind people are also considered.

Key words: the education system of deaf-blind people, blind deaf-mute people, tactile perception, social factor, differentiated approach.

ДЕМОКРАТИЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИКА ДЖОНА ДЬЮИ В НЕМЕЦКОМ ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Статья посвящена интерпретации философско-педагогических взглядов Джона Дьюи (1859 – 1952) в Германии в период с начала XX века до начала Второй мировой войны. В статье анализируются причины недопонимания идей американского реформатора, связанные с недостаточно точными переводами его работ немецкими авторами, а также социокультурными и политическими факторами. Проанализирован процесс взаимодействия идей Дьюи с выводами теоретиков трудовой школы Германии и разработчиком альтернативной модели школы «Йена-План» Петером Петерсоном.

Ключевые слова: педагогика Джона Дьюи, философско-педагогический дискурс, теория трудовой школы, экспериментальная школа Дьюи, школа «Йена-План» Петерсона, педагогика Кершенштейнера.

Среди выдающихся педагогов XX века в одном ряду стоят американец Джон Дьюи (1859 – 1952) и Георг Кершенштейнер. Однако, как отмечал Юрген Оэлкерс (2000), если достаточно легко было связать Дьюи с философией Генри Бергсона в Женеве, то абсолютно невозможной представлялась попытка привнесения прагматизма Дьюи в Германию как до, так и после 1914 года, так как там господствовало неокантианство. Критическая теория вплоть до Хабермаса не проявляла интереса к Дьюи, по крайней мере, в отношении концепций демократии и образования, хотя в аспекте социальных теорий имелось много общего. Как выяснилось, в Германии идеи Джона Дьюи натолкнулись на очень много препятствий. Хотя, по мнению известного голландского педагога Лангевельда, влияние Дьюи на движение лабораторных школ в Евро-

пе было очень велико, особенно в Германии, в контексте так называемой «трудовой школы». Об этом ученый писал в своей памятной статье в 1952 году, в год смерти американского реформатора, отмечая огромный вклад ученого как теоретика и практика, автора нового подхода в образовании, делающего акцент на «жизнь» и пытавшегося именно с ней соотнести процесс учения. Влиянию педагогики Дьюи в Германии посвящен особый проект, охватывающий период с 1890 по 1965 годы, которым руководил Г. Ю. Аппель. Проект продлен до настоящего времени. В этой стране идеи Дьюи о демократии, как и его педагогика прагматизма, с самого начала столкнулись с монархическими и идеалистическими образцами школьной практики и педагогической теории. Так, например, известная работа Джона Дьюи «Демократия и образование»,

бросавшая вызов традиционной авторитарной школе, была опубликована в Нью-Йорке уже в 1916 году. Для того чтобы она увидела свет в Германии на немецком языке, потребовалось целых 14 лет.

Благодаря деятельности Вильгельма Гумбольдта (1767 – 1835), видного представителя неогуманизма, в Германии теория образования получила такие импульсы, что само понятие «образование» стало одним из важнейших понятий в истории немецкой культуры. [10, с. 120]. Однако в конце XIX века философские и политические концепции, историческое восприятие и изменение понятия образования показали значительное снижение его общественной важности и теоретической значимости. Как заявляют вышеупомянутые авторы, «... на исходе XIX столетия понятие «образование» было термином идеологии самих «образованных». Ни научная педагогика, ни реформаторское движение XX века, стремившееся вернуть аутентичное понятие «образование», не могли контролировать происходящие в стране процессы функционализации и политизации образования» [10, с. 120]. В XIX веке в системе образования Германии усилились государственный надзор и общественное управление. Конфессиональный характер элементарного воспитания, а также особое положение средних школ – еще два важных момента немецкой школьной системы XIX – XX веков. В конце XIX века в Германии невозможной представлялась задача устранения различий между городской и сельской школой первой ступени.

Накануне Первой мировой войны более четырех пятых всех народных школ находились в сельской местности и их посещали свыше 60 % учащихся. Лишь в XX веке стало возможным для возникших в крупных городах школах, имевших несколько классов, играть роль образца для реформирования сельских школ.

До 1914 года в Германии проводилась политика, в которой доминировало образование элиты, ограниченное обучение народных масс и политическое воспитание граждан как «верноподданных». Все альтернативные программы либерального характера не имели ни малейшего шанса на претворение в жизнь. Только в период Веймарской республики (1919 – 1933) начинают происходить первые попытки демократизации школьной политики. В статье 146 конституции Веймарской республики содержался призыв «...стремиться к социальному согласию с помощью «органичной» организации общественного образования», а статья 148 формулировала общие цели как «нравственное образование, гражданское воспитание, формирование личной и профессиональной «полезности» в духе немецкой нации и взаимопонимания народа» [10, с. 116].

Однако традиционные установки метафизического и религиозного характеров всегда стояли на пути свободного прочтения демократической педагогики Дьюи как в начале века, так и далее. Видимо, именно поэтому процесс восприятия педагогической платформы Дьюи был полон ложных интерпретаций, а его позиция очень редко включалась в педагогическую дискуссию.

В период Веймарской республики идеи Дьюи столкнулись с протестом против американского влияния на так называемую немецкую идентичность, основами которой были история и традиции. И все же прагматизм Дьюи стал тем дразнящим моментом, который во многом стимулировал дискуссию в рамках немецкого педагогического дискурса.

В конце XIX – начале XX века идеи Дьюи воспринимались неоднозначно и американскими педагогами. Ведь образовательная система США формировалась под сильным влиянием немецкой традиции, идеи Гербарта были адаптированы американской школой, учреждениями по подготовке учителей. Уроки велись в логике «формальных ступеней обучения» Гербарта, члены «Национального Гербартианского Общества» и его подразделений обсуждали идеи Гербарта, американские профессора обнаруживали особые американские способы интерпретации этого «философа в кресле» [2, с. 149 – 164]. Это и объясняет, что когда в 1910 году Георг Кершенштайнер, основатель «Трудовой школы» в Германии, посетил США с целью знакомства с системой американского образования, он признался после визита, что был особенно поражен идеями американского реформатора Джона Дьюи. Он увидел в подходе Дьюи принципиально иную модель школы – «школу труда», «школу активности».

До конца Первой мировой войны Георг Кершенштайнер – городской школьный инспектор в Мюнхене, можно сказать, был единственным немецким педагогом, не только тща-

тельно изучавшим Дьюи, но и переведшим его тексты. Кершенштайнер не только критически анализировал размышления американского ученого, частично адаптировал их, но и в какой-то степени интегрировал многие его положения в свою собственную систему мышления. Не случайно Кершенштайнера называли «немецкий Дьюи».

Однако восторженные отклики Кершенштайнера о педагогических инновациях Дьюи были быстро подавлены в Германии очень влиятельным в то время Эдвардом Шпрангером, и ситуация в немецком образовании оставалась прежней долгое время [1, с. 91]. И Кершенштайнер и Шпрангер ратовали за классический и гуманистический идеал в педагогике. Шпрангер отводил прагматизму Дьюи очень скромное место в философско-педагогическом дискурсе, а поскольку Кершенштайнер состоял с ним в тесной переписке, под влиянием авторитетного друга он вскоре отошел от изучения прогрессивных взглядов Дьюи и занялся проблемой немецкого образования и немецкой политической науки. Существует мнение, что именно по этой причине он и не пропагандировал тексты Дьюи, отстранился от включения в немецкий философско-педагогический дискурс таких его работ, как «Реконструкция в философии», «Школы будущего», «Школа и ребенок», «Как мы думаем», уже имевшихся в немецком переводе.

Брошюра Дьюи «Школа и общество» стала известна в Германии уже в первые годы XX века. Случилось так, что эта маленькая книжечка, поначалу вызвавшая скептическую улыбку ее

рецензентов, а затем занесенная в ряд работ, бросавших вызов монархической образовательной немецкой системе, а следовательно, представлявшая для нее угрозу, произвела необычайный эффект в Германии. Те педагоги, которые стояли за интра-монархическую реформу образовательной системы, очень быстро усвоили ее содержание и видели в ней педагогическое спасение, тем более, что язык брошюры был удивительно понятен и доказателен. На фоне усиливавшейся индустриализации в Германии работа Дьюи стала ответом на многие насущные педагогические вопросы. Она, к примеру, давала достаточно ясный ответ на вопрос: «Каким формам организации школьной жизни и какому учению должно отдавать предпочтение растущее индустриальное общество?». Более того, есть доказательства, что «Школа и общество» «...оставалась главной опорой для ссылок со стороны немецких реципиентов Дьюи вплоть до первых лет Федеральной Республики, даже тогда, когда уже были переведены на немецкий язык куда более важные работы Дьюи.» (пер. с англ. автора – Е. Ю. Рогачевой) [1, с. 83].

Думается, что энтузиазм, с которым Дьюи взялся за свое дело, быстро активизировав и родителей учащихся экспериментальной школы, произвел сильнейшее впечатление не только на немецкую педагогическую общественность, но и на многие другие страны задолго до момента, когда полностью оформилась сама теоретическая платформа Дьюи – прагматизм, и стали известны шаги его педагогического применения. В Германии это-

го периода, где требовалась реформа образовательной системы, Дьюи стали рассматривать как протагониста государственной школьной системы, но его демократические выводы и цели вовсе не поддерживали. Причину недопонимания педагогики Дьюи в Германии можно объяснить через критическое осмысление имеющихся переводов работ Дьюи на немецкий язык. Так, перевод брошюры «Школа и общество» явился сверхинтерпретацией и вызвал важную лингвистико-герменевтическую проблему соотношения понятий. Людвиг и Эльза Гурлиты – авторы перевода, были людьми, страстно ратовавшими за образовательную реформу. Примерно в 1903 году Гурлиты вышли на контакт с Дьюи и получили право на перевод его книги. Гурлит являлся членом общества (“Verein für deutsche Erziehung”), целью которого было улучшение школьной системы на национальных мотивах. Он стремился сместить акцент с процесса поглощения (впитывания) знаний на придание большего значения таланту и гениальности учеников с целью формирования национальной элиты. Гурлит считал, что если не ограничивать образование только школой, а выходить на природу и продолжать образовываться всю жизнь, то можно достигнуть поставленной цели. Будучи учителем школы старшей ступени в течение многих лет, Гурлит стал активно критиковать традиционное преподавание в Германии, но его критика в основном была направлена на гуманистическую школу старшей ступени. В своих книгах «Немец и его Родина» (“Der Deutsche und sein Vaterland”, 1902),

«Немец и его школа» (“Der Deutsche und seine Schule”, 1905) и других работах Гурлит использовал различные метафоры, красочно излагал свои мысли, иллюстрировал свои идеи, что обеспечило тиражам его трудов мгновенные распродажи и известность. Работы постоянно перепечатывались в Веймарскую эру. Неумолимый защитник героического индивида, Гурлит стремился сформировать национальный характер вне зависимости от расы, политических или социальных корней учеников.

Единственное, что связывало Гурлита и Дьюи, так это критика традиционной школы, требование сфокусировать ее на ребенке во всех образовательных аспектах и сделать образовательную систему взаимозаменяемой. Основываясь на этих общих взглядах, Гурлит на самом деле использовал теорию Дьюи лишь для поддержания, укрепления чисто своих политико-педагогических заявок. Так, например, в книге «Новый борец» (“Ein Neuer Kampfgenosse”) Гурлит заявлял о том, что намерением Дьюи было ликвидировать гуманистические средние школы высшей ступени. И в то же время этот учитель средней школы там же на страницах своей работы дал высокую оценку брошюре Дьюи как наиболее важной за последние три десятилетия (имеется в виду период 1873 – 1903), возвеличив тем самым значение предпринятого им проекта перевода книги на немецкий язык [5, с. 150 – 151]. Для многих остался неизвестным очень важный момент. Если перевод первой части «Школы и общества» Дьюи появился под именем Гурлита в 1903 году в журнале «Педагогическая психология», то за третью и четвертую ча-

сти перевода, появившиеся в 1904 году, уже отвечала сестра Гурлита – Эльза. Странно, что перевод второй части по каким-то причинам еще не был готов, когда намечалась публикация работы, хотя по всем параметрам эта часть очень подходила тематике журнала, так как содержала психологический аспект педагогики Дьюи. Лишь в 1905 году все переведенные части брошюры на немецкий язык были суммированы и напечатаны в книге Эльзы Гурлит без психологической части [4].

Многие немецкие читатели так и остались с неверным представлением об авторе перевода. То, что часть работы была выполнена Гурлитом, не принималось во внимание. Более того, в предисловии книги было также несколько любопытных моментов. Педагогика Дьюи подавалась в нем как практическое средство, с помощью которого можно «убить двух зайцев» – «... в случае, если начальная школа адаптировала бы идеи Дьюи и результаты его эксперимента, то это могло бы послужить толчком к формированию «четвертого социального класса» и в то же время лакмусовой бумажкой, проверяющей на наличие интереса к социальной демократии» (пер. с англ. автора – Е. Ю. Рогачевой) [4, intr. 111].

Как верно заметил в 1929 году Эрик Хилла, дьюистская концепция образования была неверно воспринята авторами переводов Дьюи на немецкий язык, так как читатели Дьюи в Германии натолкнулись на совершенно различную терминологию (“Education” and “Bildung”, “Führung” and “Leadership” и т. д.). Английское понятие “education” («образование») означает больше, чем

немецкое “Erziehung” (воспитание), если не расширять его искусственно до понятия “Bildung” («образование»), а там, где немецкий дискурс не может по историческим причинам обращаться бережно с понятием “Führung”, Дьюи свободно разводил такие понятия, как «лидерство» (“leadership”) и «диктаторство» (“dictatorship”). Кроме того, Дьюи расширил понятие «community» (община) до понятия “society” («общество»), а в Германии сторонники концепции «общины» (“community, Tonnies) столкнулись со сторонниками концепции общества (Plessner) [1, с. 84].

В работе «Школа и общество» Дьюи очень много говорит о ручном труде в группах первого класса его экспериментальной школы, но это не означало, что он хотел базировать всю школьную систему на практическом опыте, как многие его интерпретировали. В конце четвертого класса у Дьюи добавляется изучение «абстрактного» материала, который невозможно освоить вручную, но он связан с практическим опытом в младших классах. Изучая перевод работы Дьюи, Штефан Биттнер заметил, что «совсем не обязательно анализировать понимание Дьюи природы ребенка, связанной с инстинктами, и особый технолого-исторический генезис его мышления детально. Ссылаясь на тексты работ Дьюи «Ребенок и учебный план», а также «Школа и общество», Биттнер указывает, что «образование» по Дьюи, играющее очень важную роль в группах начальных классов, направлено на тренировку привычек, а также когнитивных и моторных навыков» [1, с. 85].

Образование в этом случае понимается как дисциплина, самоорганизация, а поскольку дети трудятся вместе в рамках процесса обучения и согласно учебному плану, образование здесь тесно связано с опытом. Закрепленные привычки, которые всегда должны подчиняться интеллектуальному контролю, включают порядок, усилия (старания), ответственность, желание что-то произвести, терпение, умения, заботы, но их нельзя смешивать с «вторичными добродетелями», пунктуальностью, четкостью выполнения долга, служения. Вторая сторона толкования понятия образования связана у Дьюи с общим социальным этносом, культурой общения с другим (коммуникативный аспект, уважение, поддержка). По Дьюи, результатом образования должна стать самореализация, осознанный, самодетерминированный процесс, имеющий дело с реальностями жизни, не зависящий от внешних целей. Она должна стать методом идентификации и возможности использовать свои привычки с помощью интеллекта. Понятие «дисциплина» у Дьюи, скорее, и означает «образование». В переводе явно просматривалось недопонимание концептуальных положений Дьюи, имело место сужение понимания идеи Дьюи о важности опоры на опыт до случайного обмена опытом с целью достижения большей эффективности дисциплины и формального образования.

Безусловно, Дьюи, давая разрешение на перевод его работы, не мог предположить, какой педагогический и политический контекст представляли Гурлиты. В ряде публикаций Гурлита очень отчетливо присутствует

страх перед северо-американской «угрозой старому миру», а также призыв к усилению ментальных сил Германии, нахождению необходимой модели воспитания народа, способной сформировать нацию в подлинно германском смысле [6, с. 153]. Однако, размышляя с большим энтузиазмом о фигуре вождя для реформы, Гурлит тут же ставит в пример Дьюи. Поразительно, что в работе Дьюи вообще не упоминалось о связи между национальностью и социальностью. Американский ученый говорил о связи индивидуального и социального, концентрируя внимание на деятельности, связанных с ручным трудом в обучении [3, с. 7]. Желаемого для Гурлита упоминания Дьюи о «нации» и «национализме» в работе «Школа и общества» нет и в помине. Исследование показало, что порой читатель воспринимает авторский текст сквозь призму своего горячего воображения, как случилось и с Гурлитом. Немецкий автор смотрел на педагогику Дьюи с целевым прицелом, идущим в ногу с конституционной монархией.

Более того, прежде чем анализировать Дьюи, Гурлит сделал в предисловии ссылку на директора учительской семинарии ручного труда для юношей в Лейпциге – Алвина Папста. Это и может служить объяснением того факта, что немецкие читатели работ Дьюи в начале XX века связывали линию адаптации его идей главным образом с педагогикой А. Папста и Г. Кершенштайнера. В интерпретации Гурлита четко прослеживалось одобрение идеи Дьюи о социальном политико-педагогическом включении трудовых сил, но отвергался его демокра-

тический фон по чисто националистическим причинам. К тому же Гурлит неверно интерпретирует роль учителя в концепции Дьюи, без всяких оснований подавая его немецким читателям как противника того, чтобы немецкие ученики добивались положительного отношения к работе с помощью учителей. У читателя создавалось впечатление, что Дьюи полагал, что дисциплинированная работа и поведение ученика могут быть помехой образовательному процессу. Так как Гурлит не понимал и не смог верно передать смысл принципа организации обучения по Дьюи, ведущего детей через трудовое и социальное обучение к непрерывным образовательным процессам, да и сама идея самоуправления и самоорганизации не признавалась немецким коллегой, у читателей перевода создавался фальшивый образ педагогики Дьюи.

Биттнер считает, что если бы эти идеи Дьюи не вступили в противоречие с немецким антагонизмом реформаторов школы и традиционистов в начале прошлого века, тем самым заблокировав себя для восприятия, то все могло бы быть в Германии иначе [1, с. 86].

При сложившихся обстоятельствах оставалось либо интерпретировать Дьюи как радикального школьного реформатора, либо демонизировать ученого в рамках его миссии. Возможность понять ученого в аспекте его теории и практики в тот момент была исключена в силу ограниченности дискуссии. И все же в течение периода всей империи благодаря переводческой деятельности Гурлита более 80 % публикаций в Германии

включали ссылки на ранние работы Дьюи именно в его переводе.

В период Веймарской республики в Германии существовали педагоги-реформаторы, подходы которых к изучению и интерпретации педагогического наследия нельзя не учитывать. Несмотря на консерватизм традиционных школ и жесткую политику со стороны государства в осуществлении контроля над школами, в Германии в это время также существовали прогрессивные школы, например, школа Петера Петерсона при университете Йена, о которой писал в своем «Педагогическом меморандуме» и сам Джон Дьюи. Роберт А. Вегнер – единственный представитель за всю историю Германии, попытавшийся в 1978 году адаптировать взгляды Дьюи, в своем первом тезисе о Дьюи отмечал, что педагогика Дьюи оказалась эффективной в практике школы Карла Маркса (Фритц Карсен) и в школе Петера Петерсона, воплощающей идею Йена-плана [1, с. 94].

Маршрут Дьюи в немецком научном дискурсе проходит от Папста и Кершенштейнера (в период империи) к их последователям Хилле и Петерсону, хорошо известным в период Веймарской республики. Однако было бы неверным ограничить немецкий список тех, кто держал в поле своего внимания педагогические взгляды Джона Дьюи, только этими именами. Поразительно, что протагонисты немецкого реформаторского движения, такие как Петерсон, Виннекен, Гаудиг, Острайх (Ostreich), а также Лай очень часто в своих размышлениях вторили идеям Дьюи, но очень редко упоминали о нем, а также давали прямые

ссылки на его педагогические труды. Возможно, этому следует искать причину как в прямых открытых рекомендациях немецким реформаторам не основываться на американских источниках при получении разрешения на открытие своих экспериментальных школ, так и в неприятии первичности практического аспекта реформаторской педагогики Дьюи. По мнению Биттнера, «вероятно, немецкие педагоги-реформаторы не хотели или не могли быть связаны с прагматическим фоном мышления Дьюи» [1, с. 94]. И все же в подходах многих немецких реформаторов интерес все время фокусировался на связи школы и жизни, ребенок становился центром всех усилий школы, обсуждалась новая роль учителя, делался акцент на социальное учение, трудовую деятельность и опыт. Вряд ли в работах немецких авторов этого периода можно найти идею, о которой Джон Дьюи не заявлял еще на рубеже XIX – XX веков. Очень характерным примером всему вышесказанному может служить Петер Петерсон, который сам лично несколько раз встречался с Джоном Дьюи и Уильямом Килпатриком в Колумбийском университете в 1928 году [8, с. 204].

Петерсон не только обсуждал с ними некоторые переводы их статей, но и издал их. Речь идет о публикациях, касающихся проектной организации процесса обучения, составившей одну из основных тем немецкой дискуссии о проектной методике. В работу «Основы проектного плана и практики Джона Дьюи и Уильяма Херда Килпатрика» Петерсон включил перевод работы Дьюи «Ребенок и учебный план» (1902), выполненный Эрнстом

Висенталем (Wiesenthal) [9]. Однако ни в одной работе Петерсона, хотя они и изобилуют прямыми параллелями с Дьюи в отношении концепции школьной жизни и лидерства, нельзя обнаружить прямых ссылок на американского коллегу, отсутствуют они и в его работе «Йена-план» [1, с. 95]. Причину умалчивания Петерсоном идейной связи с Дьюи можно объяснить и ярко выраженными религиозными настроениями немецкого коллеги, предлагавшего, например, ввести отмечание христианских праздников в школе со всеми надлежащими ритуалами. Это никак не вязалось с платформой Дьюи, а также являлось блокирующим средством для подчеркивания связей Петерсона с прагматизмом Дьюи.

Даже в Веймарскую эпоху, несмотря на наличие определенного движения в сторону демократической свободы, прорыва в понимании Дьюи не наблюдалось. Часто адаптируя результаты школьной практики Дьюи, немецкие педагоги-реформаторы погружали их в контекст иной идеологии и системы мышления.

Активным участником немецкого философско-педагогического дискурса был в XX веке Сергей Иосифович Гессен (1887 – 1950). Его интерпретация педагогики Джона Дьюи заслуживает особого внимания. Широко известный в кругах европейской академической элиты, но несправедливо забытый на долгие годы в своем Отечестве – России С. И. Гессен много и плодотворно публиковался за рубежом. Эмигрировав в 1921 году за границу, Гессен жил два года в Германии, работая над завершением своего

фундаментального труда «Основы педагогики» в библиотеках Берлина, Фрейбурга, Йены [11, с. 29]. В предисловии к работе «Педагогика Джона Дьюи» (1930) Гессен дает интерпретацию педагогики американского ученого, описывая его взгляды с такой точностью соответствия оригиналу, что вряд ли кто-либо может с ним в этом соперничать [7, с. 657 – 684].

Начав с утверждения о том, что образование у Дьюи было практической стороной динамической философии, ориентированной на реальность и простирающейся далее к идеям социальности в концепции образования, единства личности, умственного роста через непрерывную реконструкцию опыта и далее к логике как инструменту экспериментальной абстракции, Гессен привел в работе описание нескольких центральных положений Дьюи, которые поначалу выступали как почти незнакомая теория, а затем послужили объяснительной моделью с целью совершенствования различных способов мышления. В своей критике Гессен приходит к выводу о том, что наряду с идеей трудового и социального образования Дьюи предстал как защитник необходимости интеллектуального образования [7, с. 665].

Гессен также выходит на болевую точку педагогики Дьюи. Он пишет о том, что Дьюи в своих трудах не заявляет о практической ценности прагматической педагогики в средних школах, так как все его примеры касались первой ступени восьмилетних классов его Чикагской Экспериментальной школы [7, с. 674]. Более того, сторонник идеи о том, что в конечном счете образование – есть ничто иное, как

культура личности, Гессен подверг сомнению не только возможность применения прагматической педагогики Дьюи в средних школах Германии, но и идею заимствования педагогики из философии, как заявлял Дьюи. Оставаясь твердым в своих взглядах, Гессен делает мишенью своей критики заявление Дьюи о том, что прагматизм может быть надежным образцом мышления. В тогдашних немецких условиях размышление, направленное на постижение истины, требовало характерной для немецкого контекста метафизики или, по крайней мере, некоего единого, зафиксированного и неизменного стартового начала. Гессен как бы вскользь пытается заявить о намеренном желании Дьюи не разрабатывать идеи образовательного процесса в средней школе, чтобы не допустить случайностей в отношении своей системы. Гессен явно недопонял Дьюи, который допускал абстрактную реконструкцию опыта вместе с традиционным знанием как еще одну возможность восприятия мира в непреходящем виде. Странно, что, отвергая эксперимент и опыт как нечто, вызывающее абстрактные мыслительные процессы, Гессен в то же время предлагал опираться на учение посредством опыта в подготовительной системе элементарной школы. Гессен пытался создать новую критическую дидактику, способную осуществить синтез рационализма и эмпиризма в педагогике. Он стоял у истоков проблемного обучения, а потому для него и представляли огромный интерес работы Джона Дьюи. Гессен писал: «...Методом научного знания можно овладеть только на сведениях, в связи

со сведениями, а не отвлеченно от них... Но так как сведения приобретаются путем их открытия учащимися заново, путем их самостоятельного построения, одним словом, путем работы ума, то тем самым неизбежно достигается и дисциплинирование ума, его способность анализировать и дедуцировать, также как достигается и возможность совершенствования его, как чисто психической способности» [7, с. 36].

В отношении трудовой школы Гессен очень близко подходил к позиции Джона Дьюи и Г. Кершенштейнера. Считая, что трудовая школа – это школа, в которой образование и труд не противопоставляются друг другу, школа, где в центре стоят интересы личности, реализуемые через практическую деятельность, в процессе которой и познается культурная жизнь человечества, Гессен был в одном лагере с Дьюи, так как боролся как против пассивной (а не просто словесной) школы, с одной стороны, так и против профессиональной, утилитарной – с другой. И все же вклад Гессена в немецком философско-педагогическом дискурсе в аспекте интерпретации педагогических идей Дьюи можно рассматривать как попытку переноса философской критики в рамках педагогической дискуссии на прагматизм.

С 1945 года участники педагогической дискуссии в Германии опирались, главным образом, на основные аргументы критики Дьюи, выдвинутые Гессеном.

До конца немецкой империи в Германии превалировала демонизация Дьюи, мотивированная монархическими идеями, и на фоне философско-

го антагонизма между прагматизмом и идеализмом была достаточно легко воспринята «гуманистическая педагогика». Перевод Хиллы работы «Демократия и образование» ознаменовал новую фазу в восприятии американского ученого, но напряжение по отношению прочтения его теории и практики еще сильно ощущалось.

В период гитлеровской Германии, с приходом к власти фашизма в 1933 году демократические идеи были оттеснены контролирующими действиями национал-социалистического государства, провозглашались исключительно идеи «формирования и воспитания» в духе диктата партии и Фюрера.

Понятно, что это надолго закрыло дорогу идеям Дьюи в стране, где господствовала фашистская диктатура.

Опыт Германии в отношении к философско-педагогическому наследию Дьюи доказал, что тенденции определенного недоверия, скептицизма, вдруг возникающего интереса к наследию американского ученого Джона Дьюи, а порой и отторжения ряда его философских и педагогических идей проявились в Германии в период с начала XX века до начала Второй мировой войны в своеобразной, присущей именно этой нации форме.

Литература

1. Bittner S. German Readers of Dewey – before 1933 and after 1945, in *Studies in Philosophy of Education*: 19, Kluwer Academic Publisher. 2000. P. 84.
2. Cruikshank Kathleen and Knoll Michail, 1994. "Herbart in Amerika: vom Anfang zu Ende eines einflussreichen Reformkonzepte, *Bildung und Erziehung*. 47. P 149 – 164.
3. Dewey John. *The School and Society*, 1990, with introduction of Phil Jackson. P. 7.
4. Dewey John: 1905. *Die Schule und das Offentliche Leben*", übersetzt von Else Gurlitt, Berlin.
5. Gurlitt, Ludwig: 1903, "Ein Neuer Kampfgenosse", *Blatter fur Deutsche Erziehung*. № 5. P. 150 – 151.
6. Gurlitt Ludwig in *Jahrbuch*, 1904. P.153, 163.
7. Hessen, Sergius, John Dewey's erziehungslehre. *Die Erziehung*. №. 5. 1930. (657 – 684).
8. Kluge Barbara. *Peter Petersen Lebenslauf und Lebensgeschichte. Auf dem Weg zu einer Biographie*, Agentur Dick, 1995. P. 204.
9. Petersen P. *Der Proekt-Plan Grundung und Praxis von John Dewey und William Heard Kilpatrick*, 1935.
10. Салимова К., Додде Н. Педагогика народов мира: История и современность. (Древек Петер, Эльмар Тенорт. Германия). М. : Педагогическое общество России, 2001. С. 120.
11. Фрадкин Ф. А. Плохова М. Г., Осовский Е. Г. Лекции по истории отечественной педагогики : учеб. пособие для студентов высш. и средних учеб. заведений. М. : ТЦ СФЕРА, 1995. С. 29.

E. Y. Rogacheva

**JOHN DEWEY'S DEMOCRATIC PEDAGOGY IN GERMAN
PHILOSOPHICAL-PEDAGOGICAL DISCOURSE**

The paper deals with the interpretations of John Dewey's philosophical-pedagogical ideas in Germany in the period of the beginning of the XX-th century to the beginning of the World War II. The reasons for misunderstanding of American educational reformer's ideas, connected with some incorrect translations of his works by German interpreters, alongside with socio-cultural and political factors are touched upon in the article. The process of Dewey's ideas interaction with the theoreticians of Labour School in Germany and the author of alternative model of school "Jena-Plan" Peter Petersen's concepts has been analysed.

Key words: *John Dewey's Pedagogy, philosophical-pedagogical discourse, Labour school theory, Dewey's experimental school, Peter Petersen's alternative "Jena-Plan" school, Kershenstiner's Pedagogy.*

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 373

В. А. Горский

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ОБЩЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

В статье рассматриваются проблемы преемственности содержания общего и дополнительного образования и возможности ее обеспечения в процессе организации учебно-исследовательской деятельности обучающихся как наиболее эффективной формы развития их познавательной деятельности.

Ключевые слова: преемственность, общее образование, дополнительное образование, учебно-исследовательская деятельность, когнитивная технология, критерии оценки.

Понятие «преемственность» в «За-
коне об образовании» раскрывается
как «совокупность взаимодействующих,
преемственных образовательных
программ различных уровня и направ-
ленности, федеральных государствен-
ных образовательных стандартов и
федеральных государственных требо-
ваний».

Применительно к задачам нашего
исследования это понятие формулиру-
ется следующим образом: преем-
ственность общего и дополнительного
образования – это совокупность взаи-
мосвязанных и взаимодействующих
целей, содержания, форм и методов
образования, обеспечивающих полно-
ту и цельность образования. Результа-
ты преемственности проявляются в
новообразованиях в виде системного
знания и активно-преобразующего по-
веденческого опыта.

Преемственность общего и допол-
нительного образования обеспечива-
ется согласованностью стандартизи-

рованного содержания общего образо-
вания и прагматического, лично-
стно-значимого, эмоционально-наполненного
содержания дополнительного образо-
вания, отражающего интересы детей и
пожелания их родителей.

Преемственность и развитие – это
две стороны единого процесса обес-
печения полноты и цельности образо-
вания. При этом преемственность
становится стабилизирующим факто-
ром развития. Анализ педагогической
практики показал, что ключевым ди-
дактическим средством обеспечения
преемственности общего и дополни-
тельного образования являются про-
ектная и учебно-исследовательская
деятельность обучающихся, которые
организуются на основе использова-
ния когнитивных блочно-модульных
технологий.

Модуль представляет собой за-
конченный фрагмент содержания
учебного материала, объединенного
общей дидактической целью. Блоки

как составная часть модуля содержат следующие обязательные компоненты:

- 1-й блок – входной мониторинг (мотивация, уровень готовности);
- 2-й блок – функциональная информация (факты, понятия);
- 3-й блок – процессуальная информация.

Противоречия, возникающие в процессе обеспечения преемственности общего и дополнительного образования, преодолеваются в процессе решения учебных задач. Для оценки эффективности обеспечения преемственности общего и дополнительного образования используется совокупность критериев (таблица).

Критерии и показатели оценки результатов преемственности

Блоки стратегии самоопределения	Критерии оценки	Дидактические средства	Результат
Образование и самообразование	Когнитивный	Задача	Знание
Самопознание	Мотивационно-личностный	Проблема	Интерес
Самореализация	Деятельно-практический	Упражнение	Умение
Социализация	Коммуникативный	Ситуация	Поступок

Накопление данных в предложенной таблице позволит увидеть динамику изменений количественных показателей, отражающих результаты обучения, воспитания и развития обучающихся.

Изучение состояния педагогической практики свидетельствует о том, что каждое образовательное учреждение разрабатывает и реализует свою оригинальную модель обеспечения преемственности общего и дополнительного образования, которая отражает особенности конкретного муниципального образовательного пространства. Опираясь на результаты анализа этого разнообразия практических решений с позиций современного педагогического знания, можно сформулировать следующие базовые положения теории обеспечения преемственности общего и дополнительного образования.

Методологической основой преемственности общего и дополнительного образования является теория синергетического развития содержания и методов познавательной деятельности.

Сущность содержания понятия «преемственность общего и дополнительного образования» раскрывается в процессе обеспечения противоречивого единства в сохранении и одновременно в устранении (отрицание) каких-либо моментов наследия прошлого опыта, и на этой основе формируется исходная основа актуальной деятельности как ее специфического опережающего отражения в сознании обучающихся.

Преемственность общего и дополнительного образования представляет действие, вбирающее в себя историческое развитие представлений о сущности теории и практики познания как детерминанты научного развития.

Блочно-модульная структура процесса преемственности общего и дополнительного образования отражает особенности содержания и процессов познавательной деятельности в соответствии с логикой развития науки, техники, искусства.

Основное направление в развитии преемственности общего и дополнительного образования – учебно-исследовательская деятельность обучающихся на основе использования когнитивных технологий.

Осуществление преемственности названных видов образования сопровождается смещением центра содержания познавательной деятельности в сферу дополнительного образования и отражает интересы детей в их профессиональном самоопределении.

Учебно-исследовательская деятельность обучающихся как базовое педагогическое средство обеспечения преемственности общего и дополнительного образования на основе синтеза обучения и учения, воспитания и самовоспитания, развития и саморазвития, взросления и социализации моделирует научное исследование и тем самым способствует превращению исследования из приема обучения в его содержание и поэтому представляет перспективное направление повышения качества результатов образования.

Управление продвижением саморазвивающегося и самоопределяющегося индивида по образовательному маршруту возможно путем формирования педагогической среды в постоянно расширяющемся образовательном пространстве, которое характеризуется возможностью свободного об-

мена знанием и опытом деятельности между субъектами на основе открытости его образовательных ресурсов.

Эффективность работы по обеспечению преемственности общего и дополнительного образования может быть значительно выше при выполнении следующих условий:

- открыть образовательные учреждения социуму путем включения тематики учебно-исследовательской деятельности школьников в процессы социально-экономического развития муниципального объединения (социально-политический уровень);

- учебно-исследовательская деятельность становится платформой построения учебного процесса, а школьная конференция научного общества учащихся становится формой общественной презентации достижений школы в стандартизированном общем образовании (ЕГЭ), а также в процессе выявления уникальности каждого ребенка, разнообразия его интересов и особенностей развития (дидактико-методический уровень);

- менеджмент и маркетинг, координация участия всех субъектов социально-экономического развития региона в организации проектной и учебно-исследовательской деятельности учащейся молодежи (организационно-институциональный уровень);

- партнерство субъектов муниципального образовательного пространства в обеспечении профессионального роста специалистов, занятых в организации учебно-исследовательской деятельности учащейся молодежи (социально-экономический уровень).

Литература

1. Баллер Э. А. Преемственность в развитии культуры. М., 1969. 294 с.
2. Горский В. А. Научные основы взаимодействия и преемственности формального, неформального и внеформального образования : монография / под ред. М. В. Рыжакова. М. ; Уфа : Изд-во ИРО БР, 2012. 358 с.
3. Зинченко В. П. Перспектива ближайшего развития развивающего образования // Психологическая наука и образование. 2000. № 2. С. 18 – 44.
4. Леонтович А. В. Построение образовательной среды для реализации исследовательской деятельности учащихся // Преподаватель XXI век. 2013. № 2. С. 123 – 130.
5. Пригожин И., Стенгерс Н. Порядок из хаоса: новый диалог человека с природой. М. : Гнозис, 1977. 432 с.

V. A. Gorsky

**CONTINUITY OF THE GENERAL AND ADDITIONAL EDUCATION
AS PEDAGOGICAL PHENOMENON**

The article deals with the problem of succession contents of General and further education and opportunities of its provision in the process of organizing educational and research activities of students as the most effective form of development of students' cognitive activity. The article deals with the problem of succession contents of General and further education and opportunities of its provision in the process of organizing educational and research activities of students as the most effective form of development of students' cognitive activity.

Key words: continuity, general education, additional education, training and research activities, cognitive technology evaluation criteria.

УДК 378.180.6

А. Ю. Кужеков

**К ВОПРОСУ О ВОСПИТАНИИ НРАВСТВЕННОЙ
ОТВЕТСТВЕННОСТИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ**

В статье рассматриваются актуальные вопросы формирования основ нравственной ответственности в молодежной среде. Выделяются и подвергаются анализу подходы к данному процессу, исследуются закономерности формирования нравственной ответственности. Исследуются позиции профильных исследователей, обозначается и обосновывается авторская позиция.

Ключевые слова: нравственная ответственность, учащаяся молодежь, ценности, интересы, воспитательная работа, педагогическая поддержка.

В современном мире нарастает деструктивная тенденция минимизации социально-правового и экономического реноме учащейся молодежи, ухудшения их соматического, духовно-нравственного и социального здоровья. Человек – существо социальное, и невозможно говорить о качестве его жизни, игнорируя нравственную составляющую. Полемика о необходимости наличия свободы гомо сапиенс предполагает, что этой свободой надо уметь пользоваться без интоксикации для нравственного здоровья.

Юношеский возраст – чрезвычайно важный этап в становлении и развитии личности. Мы разделяем мнение В. А. Сухомлинского в том, что юноша в отличие от ребенка, начинает абстрагировать как позитивное, так и негативное [3]; в отдельных событиях он видит явление и оттого, какое настроение инициирует у него это явление, зависят его аттитюды, взгляды на мир, людей. Учащаяся молодежь наиболее восприимчива к восприятию нравственных норм. Е. В. Змановская аргументирует [1], что основополагающей характеристикой современных молодых людей является желание действовать в информационном ареале, стремление стать значимым субъектом межпоколенной коммуникации, принимать на себя ответственность за важные витальные решения.

В иерархии ценностей девушек и юношей наиболее значимой является потребность в любви, прежде всего, от родителей и референтной группы сверстников. Вторая по значимости ценность – социальная ориентация на труд. Юноши и девушки хотят совмещать учебу с работой, предпочитают

непродолжительный, интенсивный труд, динамичный, интересный, немонотонный. Материальная обеспеченность – следующая ступень в иерархии юношеских ценностей (иметь достаточное количество денежных средств). Менее значимыми стали социально-культурные потребности, посещение музеев, выставок, театров.

Таким образом, сегодня процесс компьютеризации смело вытесняет духовно-нравственное воспитание. Как следствие, молодые люди подвержены стрессу, девиациям, ауто- и гетероагрессии. Вследствие того что семья перестала быть институтом воспитания, возросло количество правонарушений и преступлений, совершенных девушками и юношами, увеличилось число социальных сирот, молодежи группы социального риска, ухудшилось физическое, психическое и социальное здоровье несовершеннолетних.

Д. Б. Эльконин исследовал особенности молодых людей и определил [4], что:

- у них не присутствуют ценности, одобренные социумом (креативность, когнитивность, активная витальная позиция; они считают, что никому не нужны, никчемны, неперспективны, не могут занять достойный социальный статус, успешное материальное положение;

- молодые люди проецируют на себя неуспешную жизнь собственных родителей;

- юноши и девушки испытывают эмоциональную депривацию со стороны родителей и одновременно психологическую самостоятельность;

- в иерархии социальных ценностей приоритетное место занимает счастливая семейная жизнь, далее – финансовое благополучие, затем – здоровый образ жизни. С другой стороны, эти ценности молодые люди трактуют как недоступные. Внутренний конфликт, один из источников дистресса, порождает высокая мотивация и недостигаемость предмета;

- компенсация потери ценности образования для юношей и девушек с девиантным поведением – те, кто отличался педагогической и даже социальной запущенностью, а тем не менее преуспел в жизни (есть квартира, машина, модная одежда и т. д.); об истинных способах достижения таких «ценностей» молодые люди не думают;

- гиперболизированный уровень фрустрации и враждебности, недовольства;

- тенденция к «успешной», обеспеченной жизни, гедонизму;

- перверсия ориентации интересов – проведение досуга неконструктивно – где угодно, только подальше от дома, уличение в дромомании, рисковом поведении.

Мы выделили приоритетные группы доминирующих интересов юношей и девушек: эгоистическая составляющая – повышенный интерес к собственной персоне; тяга к преодолению, волевым напряжениям, проявляющимся в ригидности, вызовах, сопротивлении авторитетам, оппозиции; стремление к риску, авантюризму, подвижничеству, неизвестности.

Д. Б. Эльконин дифференцировал признаки развития [4]: возникновение проблем при коммуникациях со взрослыми (отрицание критики, ци-

низм, снобизм, индифферентность к диагностике их успехов, нежелание учиться. Уверенность в том, что настоящая жизнь протекает вне образовательной организации). Молодые люди начинают вести дневник, конфиденциальные записи, в которых они выражают свое отношение к происходящему в их жизни.

Цель воспитания нравственной ответственности учащейся молодежи детерминирована стремлением к автономности, формированием самосознания, рефлексии, стремлением к самоактуализации, самовоспитанию, воспитанию воли, самостроительству. Реализуя воспитание нравственной ответственности девушек и юношей, педагоги должны быть компетентны в их физиологических, возрастных и индивидуальных особенностях, уметь применять разнообразную палитру методов, форм, средств воздействия на сознание, мировоззрение, характер, поведение, соблюдать этапы психолого-педагогического сопровождения обучающихся.

В формировании нравственной ответственности учащейся молодежи целесообразно выделить информационный подход. Прежде всего, педагоги должны информировать девушек и юношей об их правах и обязанностях, о требованиях, предъявляемых государством и обществом, к реализации ими социальных норм. Это возможно реализовать через Интернет, телевидение, печать, художественную литературу, кино, театр и другие произведения культуры, а также через технологию социального обучения для воспитания правосознания молодых людей, повышения их образованности, приоб-

речения ими морально-нравственных норм поведения в социуме.

Мы считаем целесообразным выделить эвохомологический подход, основанный на рациональном проведении досуга, посещении секций, кружков, клубов по интересам, когда девушки и юноши не только проводят свободное время, но и познают что-то новое, необходимое в жизни. Бихевиористический подход нацелен на формирование у молодых людей витальных навыков. Базируется на укреплении социального иммунитета и защиты личности, развивает позитивную самооценку, толерантность к жизненным стратегиям людей, формирует резистентную личность к неблагоприятным факторам окружающей среды. Социально-педагогический подход предполагает регенерацию качеств личности молодых людей, особенно его нравственно-волевой составляющей.

У молодых людей необходимо воспитывать следующие черты:

- быть ответственным за свои слова и поступки;
- нивелировать поступки, носящие асоциальный, деструктивный характер;
- сосредоточить усилия на приоритетных задачах современности;
- ориентироваться на правомерные, нравственные витальные цели, в которых бы проявлялась социальная зрелость молодых людей.

Воспитательную работу с девушками и юношами можно дифференцировать на ряд взаимосвязанных этапов:

1-й этап (диагностический) – констатация факта, вычленение предполагаемой проблемы, налаживание кон-

такта с молодыми людьми, проговаривание девушками и юношами существующей проблемы, совместная оценка проблемы с точки зрения ее приоритетности для обучающихся;

2-й этап (поисковый) – поиск причин возникновения проблемы совместно с молодыми людьми, анализ ситуации со стороны (прием «глазами респондента»);

3-й этап (договорный) – предугадывание действий, поведения педагога и обучающихся (дифференциация функций и ответственности по решению проблемы), установление договорных отношений и заключение договора в любой форме;

4-й этап (деятельностный) – принимает решение сам обучающийся и сам педагог (одобрение действий юношей и девушек, стимулирование их инициативы и действий, гармонизация деятельности специалистов в вузе и за его пределами, безотлагательная фасилитация девушкам и юношам при необходимости);

5-й этап (рефлексивный) – обсуждение с обучающимися о достижениях и неудачах, фиксация факта решения проблемы, осмысление девушками и юношами, педагогом нового опыта жизнедеятельности.

Развитие духовно-нравственных ценностей оказывает большое влияние на формирование общечеловеческих, демократических, социально-экономических, политических, витальных (физического, психического, социального здоровья, семьи, любви), культурных составляющих.

Приоритетность прав и свобод человека, патриотизма, мира и согласия в стране, экономическая, политиче-

ская и социальная стабильность демонстрируют развитие государства, главной целью которого является углубление демократических реформ. Духовная зрелость должна стать приоритетной потребностью человека. Правила и апологеты нравственности – это витальное требование для каждого индивида. Гуманизация и человечность гомо сапиенс проявляются в его духовно-нравственной зрелости. За воспитание духовно и нравственно совершенного человека в равной мере ответственны семья, образовательные организации, общественные структуры, он сам.

Для успешной реализации всех этапов воспитательной работы мы проанализировали следующие виды помощи девушкам и юношам.

Педагогическая защита предполагает конструирование для учащейся молодежи условий релаксации, безопасности, охрану экзогенной среды.

Педагогическая поддержка оказывает фасилитацию и содействие учащейся молодежи и их родителям в диагностике и урегулировании личностных и семейных проблем. Консультирование девушек и юношей осуществляют психологи, социальные педагоги, педагоги, превентологи, ювенологи, эвохомологи. В данном виде деятельности важны открытый подход, искренность, доверие, конфиденциальность, психологическая комфортность.

Социальная групповая помощь предполагает социальное обучение в группе. Педагог вместе с девушкой или юношей должны решить проблему содействия в условиях привычной среды.

Педагогическая фасилитация семье направлена на оказание эффективной помощи и поддержки при решении как юношеских, так и родительских проблем. Это лонгитюдный вид поддержки, требующий активного участия всей семьи (семейная терапия). Работа проводится непосредственно в семье, и педагог должен быть хорошо осведомлен о ее проблемах. Эта деятельность требует от специалиста высокой квалификации. Педагог может осуществлять рекомендации по коммуникации, обучать родителей проведению занятий с детьми, давать советы по ведению хозяйства, помогать материально, привлекать специалистов других ведомств для оказания квалифицированной помощи – врачей, ювенологов, юристов, превентологов.

Эффективная педагогическая поддержка по воспитанию нравственной ответственности учащейся молодежи возможна при установлении контактов с ними, последовательной реализации этапов педагогической фасилитации, соответствии методов и приемов решаемой ситуации этапам педагогической поддержки и индивидуальным особенностям юношей и девушек. Процесс психолого-педагогического сопровождения воспитания нравственной ответственности учащейся молодежи предполагает, что педагогам необходимо учитывать определенные закономерности, детерминирующие характерные признаки воспитания. Современная педагогика не имеет единой точки зрения на трактовку закономерностей воспитания. В то же время для организации воспитательного процесса

необходимо иметь представление о наиболее значимых закономерностях:

1. Корреляция воспитания с состоянием духовности культурного развития социума. Эта закономерность детерминирует постановку цели воспитания. Его содержание, средства, ценностные ориентиры педагогов, юношей, девушек, наиболее приоритетные методы и приемы воспитания, связи с экзогенной средой.

2. Единство и взаимосвязь воспитания и развития личности. Эта закономерность носит двусторонний характер. С одной стороны, это уровень развития личности, наличие компетенций, владение способами познания, культура коммуникации с окружающими, способность и возможность индивида, особенности биологической подструктуры личности – темперамента и характера, эмоционально-волевой сферы, включенность в процесс самоактуализации, самопознания, самовоспитания – детерминирует легкость или проблемность включения его в воспитательный процесс, а также его эффективность и результативность. Эта закономерность инициирует необходимость разработки локальной программы воспитания нравственной ответственности девушек и юношей исходя из их индивидуальных особенностей.

3. Закономерная связь между воспитательным воздействием и инициативной позицией обучающихся, их личной витальной стратегией, системой отношений с окружающим социумом.

4. Эффективность воспитательно-го процесса детерминирована восприятием девушек и юношей как целостных

личностей с их плюсами и минусами, многообразием проявлений в различных ареалах жизнедеятельности, со всеми трудностями роста и амбивалентными заключениями, со всей системой вариативных отношений к реальному социуму. Эта закономерность предполагает целостность воспитательных влияний на все сферы отношений (прагматическую, эмоциональную, бихевиористически-деятельностную, культурологическую).

5. Воспитание – процесс неоднозначный. Сложность его обусловлена взаимопроникновением различных групп противоречий: экзогенных (между палитрой факторов социально-культурной среды, между средой и воспитанием, средой и личностью обучающегося, средой и личностью педагога) и эндогенных (микросреда, семья как институт воспитания, психолого-физиологические особенности).

В теории воспитания эти закономерности являются приоритетными. Реальная практика опирается на них через принципы воспитания:

- принцип осознанной ориентированности на ценностные отношения (нравственные ценностные ориентиры);
- принцип связи обучения и воспитания с нравственно-культурной средой;
- принцип единства, целостности и преемственности в воспитании;
- принцип принятия обучающегося таким, каков он есть;
- принцип опоры на положительное в человеке и подхода с «оптимистической гипотезой» [2].

Опора на эти принципы дает возможность современному педагогу транслировать от педагогической теории в практику, наиболее эффективно вос-

питывать нравственную ответственность молодых людей.

Мы выделили критерии и показатели оценки сформированности нравственной ответственности у молодых людей. Они служат основой для подбора методов эмпирического исследования и определения логики анализа данных.

Мотивационно-стимулирующий критерий характеризуется стремлением молодых людей к нравственному воспитанию и принятием его как подлинной ценности. Для высокого уровня нравственной ответственности у молодых людей характерна смыслообразующая мотивация на данный тип поведения, практика принятия ответственных решений в социально-значимой деятельности.

Средний уровень нравственной ответственности обучающихся характеризуется несистематической смыслообразующей мотивацией. Соотношение целей и средств. Низкий или индифферентно-потребительский уровень нравственной ответственности молодых людей характеризует негативная мотивация, отсутствие практики принятия ответственных решений в социально значимой деятельности.

Ценностно-ориентационный критерий направлен на приобщение к культуре как передаче ценностей через эмпатию в процессе духовно-нравственной коммуникации.

Высокий уровень нравственной ответственности учащейся молодежи предполагает их компетентность в вопросах сущности нравственной ответственности как этической ценности, добросовестное отношение к общепринятым нормам и ценностям, пра-

вилам поведения в социуме и коллективе, наличие характерологических особенностей, определяющих нравственную ответственность.

Средний уровень нравственной ответственности предполагает системные, но недостаточно глубокие знания, к которым существует осознанное отношение.

Низкий или безразлично-потребительский уровень нравственной ответственности обучаемых по этому критерию констатирует, что знания бессистемные, поверхностные, нивелировано ценностное отношение.

Практический критерий нравственной ответственности молодых людей определяет комплекс средств воспитания, инициирует воспитательную работу по реализации задач подготовки девушек и юношей к жизни, опираясь на поставленные цели.

Высокий уровень данного критерия предполагает нравственное поведение, готовность применить самонаказание в случае нарушения нравственных норм; диагностику собственных и чужих поступков с точки зрения последствий для себя и окружающих.

Средний уровень нравственной ответственности обучающихся по этому критерию констатирует, что у молодых людей не систематически присутствует готовность осуществить самонаказание при нарушениях нравственных норм.

Низкий уровень нравственной ответственности молодых людей по данному критерию характеризует частичное владение нравственным поведением при несформированных умениях.

Рефлексивный критерий нравственной ответственности учащейся молодежи характеризуется тем, что молодые люди осознают процесс и результат воспитания нравственной ответственности.

Высокий уровень воспитания нравственной ответственности молодых людей по данному критерию характеризуется проведением рефлексии своих нравственных поступков.

Средний уровень воспитания нравственной ответственности учащейся молодежи – это затруднение рефлексии, но попытка понять этиологию и нивелировать проблемы.

Низкий уровень нравственной ответственности девушек и юношей по

этому критерию констатирует, что обучающиеся не умеют осуществлять рефлексии нравственного воспитания.

Мы выявили динамику процесса воспитания нравственной ответственности учащейся молодежи и пришли к выводу, что конгломерат таких педагогических условий, как обеспечение сознательного, автономного участия девушек и юношей в социально-значимой деятельности; организация субъективного опыта молодых людей на основе их активности и энтузиазма; высокий уровень профессиональных знаний со стороны педагогов и родителей, повышает эффективность педагогической деятельности в воспитании нравственной ответственности девушек и юношей.

Литература

1. Змановская Е. В. Психология девиантного поведения: структурно-динамический подход : монография. СПб. : СПб. ун-т МВД России, 2005. 247 с.
2. Макаренко А. Трудовое воспитание. Отношения, стиль, тон в коллективе // Народное образование. 2001. № 10. С. 103 – 115.
3. Сухомлинский В. А. Как воспитать настоящего человека. Педагогическое наследие. М. : Педагогика, 1990. 230 с.
4. Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах / под ред. Д. И. Фельдштейна. М. ; Воронеж, 1997. 416 с.

A. Y. Kuzhekov

TO THE PROBLEM OF EDUCATION STUDENTS MORAL RESPONSIBILITY

The article deals with topical issues of forming the foundations of moral responsibility among the youth. The approaches to this process are being analyzed, the patterns of formation moral responsibility are touched upon. The positions of prominent researchers are indicated and the author's position is presented.

Key words: moral responsibility, students, values, interests, educational work, pedagogical support.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

В статье рассматривается духовно-нравственное образование как процесс содействия восхождению детей к нравственному Идеалу. Описаны подходы, являющиеся методологической основой духовно-нравственного воспитания. Дана характеристика следующих принципов духовно-нравственного воспитания: одухотворенность образовательного процесса, соборность, иерархичность, приоритет эмоционального в познании мира, ориентация на нравственный Идеал, воспитание примером и др.

Ключевые слова: духовно-нравственное образование, нравственность, духовность, воспитание.

Современные отечественные педагоги едины в том, что выпускник школы должен быть, прежде всего, человеком культуры, т. е. духовной личностью, ориентированной на ценности национальной культуры, способной к творческой самореализации в мире культурных ценностей, к нравственной саморегуляции и адаптации в изменяющейся социокультурной среде [1, с. 32].

В связи с этим возникает необходимость создания такой системы образования, которая позволила бы в полной мере передавать от одного поколения к другому знания, опыт созидательной и творческой деятельности, ценности, присущие народу, опыт духовной жизни. Именно школа должна дать возможность понять ребенку, кто мы, откуда мы, куда идем и зачем живем на земле и через это открыть в нем духовно-нравственную истину.

Школу часто называют храмом. А храм заставляет совсем по-другому относиться к образовательному про-

цессу, требуя смотреть на школу как на духовный организм.

Одно из самых значимых сегодня действий в школе – обучение. Учебный процесс в школе достаточно отлажен, методик много и возможности большие. Однако опыт показывает, что основные резервы нравственных сил души ученика в современной школе практически не используются. Если взглянуть на современную педагогику с позиций нравственных резервов, то мы обнаружим, что учебный процесс может получить совсем другое основание, другую широту и глубину.

И в данном случае наиболее приемлема иерархическая структура отношений в образовательном процессе, которая строится на духовном авторитете учителя. Там, где нет духовного авторитета, там нет воспитывающей школы, там нет духовно-нравственного развития.

Цель учителя – в приобретении и сохранении духовного авторитета, в

избегании соблазна превратить духовный авторитет во власть, подавляющую и угнетающую волю ученика. Ему предстоит решать двойную задачу:

1) становиться носителем той духовно-нравственной культуры и образа жизни, который он стремится привить детям;

2) создавать и непрерывно поддерживать в образовании такую культурную, психологическую и духовную атмосферу, в которой развивалось бы и закреплялось стремление ребенка к возвышенному, доброму и святому.

Несмотря на все трудности, связанные с размыванием нравственных устоев в семье и обществе, современная школа должна стать духовным организмом, совмещающим поколения, объединяющим их в устремлении к высшему. В этом и состоит главное назначение образования, требующее его осмысления исходя из новой парадигмы.

Нравственная педагогика – наука, которая постигает образовательный процесс с позиции духовно-нравственного развития человека в стремлении его к высшему Идеалу. Своим содержанием она открывает путь восхождения человека к нравственным вершинам совершенства.

Нравственная психология и педагогика выделяет в человеке три сущности: телесное, интеллектуальное и духовное. Каждое из этих начал может искать своё совершенство и облекаться совершенным образом, а может падать, деградировать, низвергаться в пучину зла. Известно также, что воспитанный ребенок или воспитанный человек – это человек, в котором реализуется нравственная красота. У

Ожегова С. И. мы видим: «Нравственность – это внутренние, духовные качества, которыми руководствуется человек, этические нормы; правила поведения, определяемые этими качествами» [2, с. 414]. Таким образом, нравственность и духовность два неразрывных явления и понятия. Нравственный поступок без духовности – привычка, осознанная необходимость, внутреннее или внешнее принуждение, но к нравственности не имеющие никакого отношения. Духовность без нравственности – абсурд. Духовность без веры невозможна, только вера является основой духовности.

Духовно-нравственное образование – это процесс содействия восхождению детей к нравственному Идеалу через приобщение их к нравственным ценностям (добро, долг, верность, честность, благодарность, отзывчивость, милосердие), пробуждение и развитие нравственных чувств (стыда, сострадания, долга, любви и веры), становление нравственной воли (способности к служению добру и противостоянию злу, терпение и терпимость, готовность к преодолению жизненных испытаний и противостоянию соблазнам, стремление к духовному совершенствованию), побуждение к нравственному поведению (послушание, служение Отечеству, соучастие и содействие доброго) [3, с. 46].

Методологической основой духовно-нравственного воспитания детей становятся традиции отечественной культуры и педагогики, представленные в различных аспектах:

- аксиологическом подходе, сущность которого заключается в том, что аксиологические ориентиры, вопло-

щающие в себе ценности духовно-нравственной жизни общества составляют основу стратегии в сфере образования. Таким образом, стержнем образовательного процесса являются духовно-нравственные ценности, выступая основанием для конструирования и реализации его содержательной и процессуальной стороны;

- культурологическом подходе, когда источник моделирования образования – социальный опыт, который аккумулируется в культуре. Основой в воспитании должны быть национальные духовно-нравственные традиции русского народа.

Выдающийся отечественный педагог К. Д. Ушинский писал: «Дух школы, ее направление, ее цель должны быть обдуманы и созданы нами самими, сообразно истории нашего народа, степени его развития, его характеру, его религии» [4, с. 40]. Постигая отечественную культуру, связанную непосредственно с духовным опытом, школьник придет к осмыслению того, в какой стране он живет, каких ценностей придерживались его предки, почему они шли на любые испытания из-за своих духовно-нравственных принципов.

Основой построения образовательного процесса являются принципы духовно-нравственного воспитания. Данные принципы – это базисные положения, регулирующие содержание, формы и методы образования в соответствии с общими целями и закономерностями.

Духовно-нравственное образование требует соблюдения следующих

принципов: одухотворенность образовательного процесса, соборность, иерархичность, приоритет эмоционального в постижении мира, ориентация на нравственный Идеал, воспитание примером, духовная укорененность.

Дадим краткую характеристику принципов духовно-нравственного воспитания.

Одухотворенность образовательного процесса. Проблема духовно-нравственного воспитания, прежде всего, лежит в духовной атмосфере школы, в подлинности, искренности и целостности ее внутренней нравственной установки, а не в обилии правил и требований, не в специальных мерах воспитания. «Огонь веры зажигается только от огня же в другой душе; и роль интеллекта, роль образования здесь вторична, хотя и очень существенна» [4, с. 167].

Постижение духовно-нравственной культуры невозможно без светящейся души педагога, без его веры. Беспристрастное, а точнее равнодушное отношение к сообщаемой информации будет только вредить. Знания нельзя отрывать от чувств, эмоции являются неотъемлемой частью воспитания. Знания о правилах поведения, о культуре ребенку дать не трудно, важно начать вместе с ним его духовный путь, то есть строительства себя по образу и подобию Божью. Духовный контакт между участниками образовательного процесса раскрепощает внутренние силы детей, дает им выход, а педагогу – возможность направлять их. Необходимо приложе-

ние усилий, направленных на установление духовной общности с детьми.

Обретение нравственной красоты начинается с самого наставника. Требуется специальная внутренняя работа, которую учитель должен регулярно исполнять для того, чтобы восстановить в себе нравственную красоту.

И если педагог или воспитатель сам не обретает в себе резервов нравственной красоты, не реализует в своих действиях и в сокровенных движениях души то, о чем говорит сам, подлинно нравственное воспитание подопечных для него невозможно.

Становление самого педагога, внутреннее высвобождение в себе резервов нравственной глубины и красоты позволяет и ребенка повести за собой в эту сферу сокровенной высоты, той тайны жизни, в которой реально возможна встреча ребенка с божественным.

Бездуховный учитель, владеющий самыми современными методиками, не может заложить духовно-нравственное начало у своих воспитанников.

Соборность. Соборность есть добровольное единение людей, связанных устремлением к высшим духовно-нравственным ценностям. Соборность противопоставляется коллективизму и индивидуализму. Индивидуальность – первый уровень человеческого сознания. Коллективизм – второй, характеризующийся социальной осознанностью. Третий уровень – это соборность, раскрывающая высшее индивидуальное и высшее коллективное. Соборность есть именно собрание людей, делящихся друг с другом своим духовным опытом.

Для духовно-нравственного воспитания нужны предпосылки, из которых главное – здоровая атмосфера самой окружающей жизни. Поэтому деятельность современной школы должна включать в свою сферу и родителей. Заинтересованность, увлеченность детей пробуждает интерес и у родителей, и это необходимо использовать. Именно через соборность происходит неразрывная связь поколений – единство прошлого, настоящего и будущего. Соборность противостоит агрессивности и эгоистическому соперничеству, желанию опережать и становиться над другими.

Иерархичность. Как семья, так и школа есть духовный организм, совмещающий поколения. Поэтому школа и семья не могут воспитывать духовность без духовного авторитета. Вначале ребенок учится в семье верному восприятию авторитета. В лице естественного авторитета отца и матери он впервые встречается с идеей ранга и научается воспринимать высший ранг другого человека.

Существует сопряженность авторитета и школы: школа есть там, где есть авторитет, и наоборот. Следующий аспект иерархии заложен в содержании образования.

Приоритет эмоционального в познании мира. Когда знания и деятельность освещены светом духовного тепла, они становятся живительными знаниями восхождения к божественному. Эмоциональность – это очень сложное образование души. Через эмоции происходят основные процессы восприятия детьми способов бытия в мире, причем не только внешнего, что естественно, но и самого главного –

внутреннего, т. е. тех душевных состояний, которые переживают взрослые и которые потом запечатлеваются в детях подсознательно и руководят ими в поведении. Запечатленные в детстве эмоциональные переживания одни из самых стойких. Их тональность влияет на всю дальнейшую жизнь человека.

Механизмы эмоционального постижения веры по Зеньковскому: «ребенок видит эмоциональные реакции взрослых, имитирует их в игровой деятельности и через внешнее выражение чувств присваивает их во внутреннее переживание, закрепляя в образах» [6, с. 110].

Л. С. Выготский писал: «Ни одна форма поведения не является столь крепкой, как связанная с эмоцией. Поэтому, если вы хотите вызвать у ученика нужные вам формы поведения, всегда позаботьтесь о том, чтобы эти реакции оставили эмоциональный след в ученике [7, с. 140].

Знания идеалов, норм поведения недостаточно для того, чтобы человек ими руководствовался. Только став предметом устойчивых чувств, эти знания станут реальными побуждениями и результатами деятельности.

Как замечает К. Д. Ушинский, «одного ума и одних познаний еще недостаточно для укоренения в нас того нравственного чувства, того общественного цемента, который иногда согласно с рассудком, а часто и в противоречии с ним связывает людей в честное, дружное общество» [4, с. 31].

По словам Л. С. Выготского: «именно эмоциональные реакции должны составить основу воспитательного процесса. Прежде чем сооб-

щить то или иное знание, учитель должен вызвать соответствующую эмоцию ученика и позаботиться о том, чтобы эта эмоция связалась с новым знанием. Только то знание может привиться, которое прошло через чувство ученика» [7, с. 142].

Ориентация на **нравственный идеал**. Ученик всегда ищет и находит образец для подражания, который воспринимает в первую очередь эмоционально.

Идеал есть образец для подражания, эмоциональный пример в мыслях и поведении. В нравственном воспитании идеалом могут быть лучшие представители человеческой природы. «Так что давайте изучать не калек», – писал А. Маслоу, – а наибольшее, какое сможем найти, приближение к целостному, здоровому человеку. Мы найдем у таких людей качественные отличия – другую систему мотивации, другие эмоции и ценности, другое мышление и восприятие. В некотором смысле только святые представляют собой человечество» [8].

Святость – вот идеал, данный человеку в этой жизни, одновременно достижимый и недостижимый. По мнению С. А. Рачинского, жития святых – это «живое училище благочестия», крепкой веры, неумирающей надежды и любви, готовой на все страдания. Это практическая школа христианского подвига и самоотвержения» [9, с. 164]. Поэтому жития святых должно быть непременно фактом духовно-нравственного образования детей. Столь же важно предупредить возможные случаи появления пассивно-созерцательных идеалов. Они служат не столько побудите-

лем к действию, сколько предметом любования, бесплодной мечтательности.

Воспитание примером. «Лучше можно научить дитя примером, нежели словами», – пишет блаж. Иероним. Пример обладает исключительной силой. Его воздействие основывается на том, что явления, воспринимаемые зрением, быстро и без труда запечатлеваются в сознании, потому что не требуют ни раскодирования, ни перекодирования, в котором нуждается любое речевое воздействие. Пример дает конкретные образцы для подражания, активно формируя сознание убеждения чувства. Примером могут служить живые конкретные люди – родители, воспитатели, друзья. Но большую воспитательную силу имеют герои книг, фильмов, исторические деятели. Психологической основой примера служит подражательность, благодаря которой дети овладевают социальным и нравственным опытом.

Школьники подражают тем, кто на них производит сильные впечатления, поэтому очень важно окружить их положительными примерами, включая самого учителя, который должен быть главным образцом для подражания.

Мы воспитываем ребенка в первую очередь своими каждодневными действиями, а не тем, что ему говорим. Если наши поступки пронизаны идеалами добра, красоты истинного, мы и ребенку откроем путь к этим идеалам. Личность ребенка образуется не путем усвоения правил поведения, он может их принять или не принять, не путем наказания и оценок – он может к ним приспособиться, а «в реальных отношениях, поступках и той внутренней

работе, которая завязывается вокруг них и в них вплетается» [10, с. 191]. В процессе общения складываются и проявляются чувства совести, доброты, порядочности, благородства, уважения друг к другу.

Духовная укорененность как принцип выражается в обычаях, обрядах и традициях.

В современной жизни нравственное не хранится в окружающих традициях, обычаях, в становлении человека. Оно не хранится в укладе, в образе жизни современных людей. Поэтому школа обязана создать условия не только для развития человека, но и для возвышения этой жизни в мир более высокий, мир духовного бытия. Изобрести эти условия невозможно. Они складывались в обществе на протяжении тысячелетий. Проявляются эти условия в традициях и обычаях жизни народа, основанных на его верованиях. Традиции, обычаи и предания формируют общественную мораль. В какой-то мере обычай занимает место духовно-нравственного регулирования. Мы можем наблюдать процесс деградации общества, когда оно отказывается от выполнения этой функции или утрачивает свои традиции.

«Сила обычая, – пишет В. Д. Шадриков, – в формировании человечности заключается в том, что человек усваивает не нравственную норму, а способ действия, который нравственен по отношению к членам закрытого сообщества. В обычае человек живет. Научить обычаю значит научить жить. Без обычая нравственность не входит интимно в сущность человеческого бытия... . Через обычай человек иден-

тифицирует себя со своим народом, вводится в свой род, ибо обычай – дух народа, его дела... . Свою духовность мы получаем от предков. Она заключена в обычаях и преданиях» [11, с. 44 – 45].

Обряд одухотворяет повседневную жизнь человека. Национальные обряды – это камертон для настройки жизни ребенка на нравственный лад. Исполнение обрядов формирует гармоничный уклад жизни. Только лично сопереживая обрядам, каждый человек научается не умозрительной, а

действительной жизни по духовным законам.

Таким образом, в современной школе необходимо создать педагогические условия не только для развития человека, но и для его возвышения в мир более высокий, мир духовного бытия. Образование должно быть, прежде всего, духовно-нравственным, что поможет ученикам получить не только знания, но и овладеть системой ценностей, приблизиться к нравственному Идеалу.

Литература

1. Бондаревская Е. В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания // Педагогика. 1995. № 4. С. 29 – 36.
2. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. М. : Просвещение, 1995. 478 с.
3. Маслов С. И. Дидактические основания духовно-нравственного воспитания // Педагогика. 2008. № 9. С. 46 – 47.
4. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения. В 6 т. Т. 6 / сост. С. Ф. Егоров. М. : Педагогика, 1988. 528 с.
5. Сухомлинский В. А. Избранные педагогические сочинения. М. : Просвещение, 1980. 258 с.
6. Зеньковский В. В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. М., 1993. 223 с.
7. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. М. : Педагогика, 1991. 480 с.
8. Фейдимен Дж., Фрейгер Р. Абрахам Маслоу и психология самоактуализации. URL: <http://www.psychology.ru/library/00010.shtml> (дата обращения: 30.11.2015).
9. Рачинский С. А. Дневник // Народное образование. Т. 2. Кн. 9. 1909. С. 164.
10. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М., 1972. 424 с.
11. Шадриков В. Д. Происхождение человека. М., 1999. 256 с.

S. I. Maslov, T. A. Maslova, N. V. Levchenko

EDUCATIONAL GROUNDS OF SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION IN MODERN SCHOOL

The article deals with the spiritual and moral education as a process to facilitate the ascension of children to moral Ideals. The approaches that are the methodological basis of spiritual and moral education are presented. The characteristic of the following principles of spiritual and moral education is given: the spirituality of the educational process, collegiality, hierarchy, the priority in the emotional perception of the world, focus on the moral Ideal, up-bringing by sample and others.

Key words: spiritual and moral education, ethics, spirituality, education.

УДК 378.147

С. В. Митрохина, В. А. Романов

РАЗВИТИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ КАК ВЫСШАЯ ФОРМА САМООРГАНИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

В статье на основе изучения и анализа психолого-педагогической литературы рассмотрены вопросы развития самостоятельной деятельности учащихся, раскрыта сущность самостоятельной деятельности через описание форм организации учебных занятий и путей руководства этой работой. Самостоятельная деятельность рассматривается как целенаправленная учебно-познавательная деятельность обучающихся, регулируемая конечной целью, проводимая без непосредственного контакта с преподавателем и направленная на усвоение теоретических знаний и способов деятельности в процессе решения учебных задач.

Ключевые слова: обучающийся, развитие самостоятельной деятельности, самоорганизация личности, самостоятельная деятельность, учебная деятельность.

Одна из основных задач современного образования в целом и общеобразовательной школы в частности заключается в воспитании и развитии творческой личности и способностей учащихся, в формировании у них инициативности, самостоятельности, развитии фантазии, а также универсального умения ставить и решать за-

дачи, поэтому в условиях постоянного увеличения доли самостоятельной работы обучающихся в образовательном процессе развитие навыков самостоятельной деятельности становится необходимым условием для реализации задач образования, подготовки квалифицированных специалистов, востребованных современным обществом.

Анализ психолого-педагогических исследований за последние 10 – 15 лет и практики обучения в современных российских вузах свидетельствует, что многие педагоги и исследователи пытались раскрыть сущность самостоятельной работы через описание форм организации учебных занятий или способов руководства этой работой. В результате чего самостоятельная работа представлялась одними авторами в виде метода обучения, другие анонсировали её как прием учения, а третьи рассматривали как форму организации учебной деятельности.

В связи с этим возникает объективная необходимость рассмотрения роли и значения самостоятельной деятельности обучающихся в образовательном процессе как основы их саморазвития и повышения качества образования. Новые знания являются важными, но они выступают одним из продуктов этой деятельности. В число ведущих функций школьной образовательной системы сегодня должна войти еще одна – организация активной самостоятельной деятельности школьников. Данному положению в наибольшей степени соответствует совокупность требований, которые, по нашему убеждению, обязательны при реализации основных образовательных программ по направлениям подготовки в магистратуре и бакалавриате, так как эти положения обуславливают необходимость искать внутренние резервы для “наполнения” учебного процесса учебно-методическим обеспечением, понимаемым преподавателями вуза как результат их профессионального творчества и как средство профессионального развития выпускников вуза.

Опыт работы в вузе показывает, что в числе качеств, которые необходимо формировать у современного молодого поколения, можно выделить умение планировать свои действия, умение построить информационную модель изучаемого объекта или процесса, умение структурировать свои сообщения, навыки владения новыми технологиями в любой жизненной ситуации и другие. Все это должно учитываться при организации учебного процесса.

Проблема самостоятельной образовательной деятельности с давних времен интересовала ученых. Например, Я. А. Коменский отмечал, что “альфой и омегой нашей дидактики да будет изыскание и открытие способа, при котором учащие меньше бы учили, учащиеся же больше учились” [7, 8].

Заглядывая в историю вопроса, необходимо напомнить, что еще А. Дистервег высшим началом педагогического процесса считал самодеятельность учащихся. П. Ф. Каптерев подчеркивал, что самодеятельность важна, прежде всего, потому, что она отвечает сущности педагогического процесса – творческому саморазвитию, иным путем, помимо самодеятельности, человек и развиваться не может. При этом А. Н. Леонтьев справедливо замечает: “Очевидно, что единственный выход состоит здесь в том, чтобы сделать процесс обучения на всех ступенях образования – от средней школы до высшей – обеспечивающим такое усвоение знаний, которое не только даёт возможность непосредственно применять, но и формировать способности самостоятельно осваивать новые достижения

науки и техники, то есть способность самому двигаться вместе с ускоряющимся научно-техническим прогрессом” [3, с. 12, 8].

В ряде своих работ мы уже говорили о том, что самостоятельная деятельность обучающихся предполагает самостоятельное изучение отдельных теоретических положений и понятий, методов решения задач, методов проверки и оценки выполненных решений и полученных результатов, применение полученных знаний в различных областях, в том числе и в профессиональной деятельности.

В качестве понятий “самообразование” и “самообучение” вошли в научный обиход в 30 – 60-е годы XIX столетия. В России разработкой проблем самообразования занимались просветители и педагоги-исследователи Ю. К. Бабанский, П. П. Блонский, П. И. Пидкасистый, Н. А. Половникова, А. В. Усова, С. Т. Шацкий и др.

Анализ научных работ по педагогике и психологии показывает, что сегодня существуют разные определения категории “самостоятельная деятельность”, но, к сожалению, нет пока еще общепринятого. В своей работе мы будем опираться на теории деятельности А. Н. Леонтьева, Н. Ф. Талызиной, В. В. Давыдова, на определения понятия “самостоятельная деятельность”, данные в работах Н. Г. Дайри, И. А. Зимней, П. И. Пидкасистого, Н. И. Чиканцевой и др. Изучение и проведенный анализ работ этих ученых-исследователей позволили нам сформулировать следующее определение.

Под *самостоятельной деятельностью* обучающихся мы понимаем целе-

направленную учебно-познавательную деятельность обучающихся, проводимую без непосредственного контакта с преподавателем, направленную на усвоение теоретических знаний и способностей деятельности в процессе решения учебных задач и регулируемой конечной целью [4].

Понятие “развитие” определяется наукой как изменение во времени, совершенствование, процесс перехода из одного состояния в другое, более совершенное, поэтому под развитием мы вправе понимать процесс изменения уровня уже имеющихся качественных характеристик действий, входящих в состав деятельности, и изменение количества освоенных действий, т. е. новый уровень – это качественно новая ступень [4].

Рассматривая самостоятельную деятельность учащихся как высшую форму самоорганизации личности, необходимо отметить, что развитие личности происходит в течение всей жизни и предполагает изменения не только мировоззрения и самосознания человека, но и его отношений к действительности, характера, различных способностей, психических процессов, накопление социального опыта. Другими словами, развитие личности – ее совершенствование, постоянное расширение ее возможностей и формирование новых потребностей, в том числе и в образовании.

Само же развитие самостоятельной деятельности обучающихся в учебном процессе, как форма изменения мира, заключается в усвоении операций и действий, составляющих как общеучебную, так и предметную деятельность, в изменении количества

усвоенных действий и качественных изменениях, представляющих собой переход от простого к все более сложному, от низшего к высшему (переход от алгоритмических заданий к частично-поисковым и творческим), процесс, в котором постепенное накопление количественных изменений приводит к качественным изменениям.

Самостоятельный поиск знаний обучающимися может идти, как отмечает С. И. Зиновьев, «параллельно с учебным процессом, в органической связи с ним» в одних случаях, а в других случаях – «с самостоятельным расширением задач и привлечением теоретического и практического материала в зависимости от возникновения научных и профессиональных интересов, склонностей и способностей, от предварительной подготовки, понимания своих задач и обязанностей, и наконец, от умения работать самостоятельно» [3, с. 85].

Самостоятельная учебная деятельность обучающихся возникает в условиях недостатка информации для получения новых знаний. Необходимость получения новых знаний влечёт за собой потребность узнать что-то новое, неизвестное и важное для себя. Преподаватель создает предпосылки для возникновения таких потребностей у обучающихся, а затем организует и направляет их самостоятельную работу.

Для успешного выполнения самостоятельной работы обучающийся должен уметь моделировать собственную деятельность, т. е. выделять условия, важные для реализации цели, составлять программу или план действий, видеть конечный результат и

сопоставлять его с соответствующими предметами или объектами окружающего мира.

В основах теории формирования познавательной самостоятельности, по мнению отечественных исследователей, выделяются два важных направления. Первое, определяемое в научной литературе как психолого-педагогическое, развивалось Л. С. Выготским, Н. Ф. Талызиной, Т. И. Шаповой и другими, и касалось исследования структуры познавательной деятельности учащихся, различных ее видов, уровней, критериев и т. д. Второе – дидактическое направление, у истоков которого стояли Ю. К. Бабанский, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин и др. Это направление в целом связано с разработкой принципов, методов и форм обучения, обуславливающих формирование познавательной самостоятельности учащихся [8].

Необходимо заметить, что эти два направления находятся в диалектическом единстве, оказывают существенное влияние и дополняют друг друга, подтверждая, что жизнедеятельность человека опирается как на самоорганизацию и самоуправление, так и на самосовершенствование, которое невозможно без необходимых средств и психолого-педагогических условий, создаваемых в вузе в интересах обучаемых.

Различные аспекты самообразования, самообучения и самостоятельной работы учащихся отражены в работах Ю. К. Бабанского, В. П. Беспалько, П. И. Пидкасистого, М. Н. Скаткина и др. Например, Г. М. Коджаспирова под самообучением понимает «процесс непосредственного получения челове-

ком знаний посредством собственных устремлений и самим выбранных средств” [3]. При этом самостоятельную работу многие авторы трактуют как самостоятельную деятельность, являющуюся планомерной подготовкой к самообучению и самообразованию в будущем.

В связи с этим мы можем утверждать, что факторами развития самостоятельной деятельности обучающихся выступают возрастная и мотивационная. Причем мотивация к деятельности происходит за счет включения заданий межпредметного характера, практико-ориентированных, занимательных и других, а самостоятельная деятельность учащихся организуется в соответствии с возрастными особенностями и интересами учащихся, т. е. использование комплекса технологий (игровой, групповой, проектной, проблемной, компьютерной) позволяет варьировать их в зависимости от группы обучающихся.

Опыт работы в вузе показывает, что процесс развития навыков самостоятельной деятельности обучающихся достаточно сложный и, на наш взгляд, проходит несколько ступеней в своем развитии: самостоятельная активность, самоорганизация и самореализация.

В качестве методов, форм и средств обучения мы предлагаем к практическому применению такие, которые будут способствовать взаимообогащению, равнопартнерству, развитию коммуникативных умений, самостоятельности, инициативности, компетентности обучающихся. Это коммуникативные технологии обучения, основу которых составляет познавательный диалог.

В связи с этим, опираясь на содержание работ А. Р. Галустова, О. Л. Карповой, В. А. Корвякова, Н. Т. Ням, П. В. Суханова и других в области самообразовательной деятельности, можно конкретизировать основные задачи педагога при подготовке учащихся и определить основные этапы по управлению их самообучением на повышенном уровне, под которым понимается создание благоприятных организационно-педагогических условий для реализации в процессе обучения инновационных приемов и способов учебного познания, то есть приемов и методов учения. Здесь уместно сказать, например, об активном привлечении бакалавров и магистрантов к самостоятельной познавательной деятельности, обеспечении эмоциональной поддержки и ситуации успеха на основе применения индивидуальных подходов и т. д.

К педагогическим условиям можно отнести направленность методов и средств на формирование компетенций, наличие материально-технической базы и готовность студентов к использованию средств дистанционного обучения, наличие специально подготовленных преподавателей-тьюторов, творческое взаимодействие преподавателей-тьюторов и студентов на всех этапах реализации технологий дистанционного обучения, информационную насыщенность дистанционного обучения; обеспечение эффективного контроля за результатами дистанционного обучения и повышением уровня сформированности умений самостоятельной деятельности.

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы по рассматриваемой проблематике и опыт педагогической деятельности авторов позволяет говорить о проектировании модели организации учебного процесса, позволяющей обучающимся переходить на более высокую ступень самостоятельной деятельности.

Модель организации учебного процесса, направленная на непрерывное развитие самостоятельной деятельности через коммуникативные технологии обучения, по нашему мнению, представляет собой систему взаимосвязанных элементов учебного процесса и позволяет построить учебный процесс таким образом, что обучающиеся приобретают необходимые знания в процессе самостоятельной познавательной деятельности, организуемой и четко координируемой учителем.

Необходимо заметить, организация учебного процесса ориентирована на обучающихся одной группы, имеющих разный уровень развития самостоятельной деятельности. За счет организации обучения через коммуникативные технологии для обучающихся не будет возникать трудностей в процессе выполнения заданий, так как каждое из них предполагает совместную деятельность нескольких человек. Такая форма организации работы включает в себя консультации с учителем, совместное обсуждение плана выполнения работы в группе, помощь и поддержку товарищей. Преподаватель в данной модели организации учебного процесса выполняет различные функции, например, такие как: организационную, информационную,

консультативную и контролирующую в зависимости от целей и формы самостоятельной работы.

В своих научных работах авторы уже указывали, что отличительными особенностями организации учебного процесса на каждой ступени являются способы, при помощи которых учитель (преподаватель) управляет самостоятельной деятельностью обучающихся, начиная от ее организации и заканчивая консультативной помощью на отдельных этапах деятельности, и характеристики качественного состояния обучающихся. Например, при организации учебного процесса на уровне самостоятельной активности цели могут быть представлены в следующем виде: самостоятельно выполнять задания репродуктивного характера, находить необходимые для решения поставленных задач определения, теоремы, формулы, составлять план решения задачи или выполнения задания, готовить сообщения на заданную тему, писать рефераты.

На этапе организации самостоятельной деятельности обучающихся учитель помогает учащемуся в составлении плана решения задачи, подборе литературы, составлении плана реферата и т. д. Результат этой работы – формирование умений работы с информацией (выделять главное, классифицировать, переводить информацию из одной формы в другую) для решения задачи или выполнения задания; решение алгоритмических задач (самостоятельное составление алгоритма и его выполнение); самоконтроль по образцу учителя, т. е. умений, входящих в состав самостоятельной деятельности.

В современных условиях можно утвердительно говорить о том, что организация учебного процесса на ступени самоорганизации характеризуется достаточно высокой мотивацией самостоятельной деятельности, направленной на решение учебно-познавательных задач и выполнение заданий, осознанным принятием ее цели. Обучающийся не просто самостоятельно решает поставленную учебную задачу, он самостоятельно планирует работу по достижению поставленной цели, умеет вести целенаправленный поиск и отбор информации для решения задачи или выполнения задания. Свободно использует исследовательские и поисковые методы для нахождения эффективного решения стоящей задачи. Характерный показатель этого уровня – высокая устойчивость волевых усилий, которая проявляется в стремлении обучающегося довести начатое дело до конца, при возникновении затруднений он ищет другие пути решения. Деятельность учителя (преподавателя) консультативная, носит характер рекомендаций по использованию различных источников информации [4].

При организации учебного процесса на ступени самореализации целью уже является развитие коммуникативных и исследовательских умений, умений находить новые способы действий, умений презентовать результаты самостоятельной деятельности. Учитель (преподаватель) выступает в роли консультанта и принимает участие в обсуждении с обучающимися различных способов решения задачи, в представлении результатов деятельности. Обучающиеся самостоя-

тельно определяют цели предстоящей деятельности по решению задачи; составляют план решения задачи или выполнения задания; подбирают и применяют известные и новые способы для решения практических и профессиональных задач; представляют решения в различной форме; используют различные формы презентации полученных результатов; проводят самооценку процесса и результата решения задачи или выполнения задания; корректируют действия для последующего решения задач или выполнения заданий.

Траекторию продвижения студентов в направлении самостоятельная активность → самоорганизация → самореализация через систему самостоятельных работ представим в следующем виде:

Этап I. Самостоятельная работа обязательного уровня обучения (аудиторные и домашние самостоятельные задания).

Этап II. Самостоятельная работа по расширению, углублению и приобретению новых знаний по теме (доклады, рефераты, учебные проекты).

Этап III. Творческие задания для самостоятельной работы (нестандартные задачи, исследовательские проекты).

Этап IV. Исследовательская самостоятельная работа (курсовые, выпускные квалификационные работы, магистерские и кандидатские диссертации).

Этап V. Диагностика результативности обучения (выступления с докладами на научных конференциях, публикация статей совместно с преподавателем и индивидуально) [4].

Анализ научных работ и опыт работы в вузе говорит о том, что методика диагностики того, насколько эффективно развивается самостоятельная деятельность обучающихся в учебном процессе в школе и вузе, включает в себя мотивационную, процессуальную и содержательную составляющие. При этом содержательная составляющая самостоятельной деятельности оценивается по сформированности предметных знаний и успешности обучающихся; процессуальная – по объему умений самостоятельной деятельности и качеству выполнения самостоятельных действий; мотивационная – по результатам определения мотивов самостоятельной деятельности, осознанности и ответственности за результат, активности в жизни коллектива обучающихся, применении теоретических знаний в практической деятельности.

В заключение хотелось бы напомнить, что в структуре предметного курса отдельная тема может служить дидактическим модулем, сохраняющим в себе все признаки курса, поэтому формирование действий самостоятельной деятельности в рамках одной темы сохраняет сегодня свою

самостоятельность и вместе с тем служит единицей измерения в целостном процессе развития самостоятельной деятельности обучающихся в учебном процессе.

Такая технология развития самостоятельной деятельности обучающихся отвечает требованиям времени и позволяет организовать «обучение так, чтобы всем было интересно, чтобы слабый на сегодняшний день тянулся к уровню среднего, средний – к уровню сильного, а сильный ученик стремился к совершенствованию. Тогда даже самый слабый ученик поверит в свои способности» [1, с. 261].

Таким образом, подводя итог всему сказанному, можно утверждать, что развитие самостоятельной деятельности обучающихся – одна из наиболее актуальных проблем современной системы образования. Ее решение даст возможность выпускникам получить достойную работу в различных отраслях народного хозяйства, а система руководства самообучением, нацеленная на подготовку к непрерывному образованию в будущем, должна рассматриваться как высшая форма самоорганизации личности.

Литература

1. Гусев В. А. Психолого-педагогические основы обучения математике. М. : Вербум-М : Академия, 2003. 432 с.
2. Зиновьев С. И. Учебный процесс в советской высшей школе. М. : Высш. шк., 1975. 316 с.
3. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд., стер. М. : Смысл : Академия, 2005. 352 с.
4. Митрохина С. В. Развитие самостоятельной деятельности обучающихся при изучении математики в системе «общеобразовательная школа – вуз» : дис. ... д-ра пед. наук. М., 2009. 378 с.
5. Митрохина С. В. Развитие самостоятельной деятельности студентов в процессе профессиональной подготовки [Электронный ресурс] // Акмеология : науч.-практ. журн. 2014. № 1 – 2 (спец. вып.). URL: <http://www.akmeology.ru> (дата обращения: 25.11.2015).

6. Митрохина С. В. Развитие познавательной активности младших школьников через самостоятельную работу в процессе обучения математике : монография. Тула : Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, 2006. 137 с.
7. Романов В. А. Подготовка учителя начальных классов в аспекте новой образовательной парадигмы : монография. Тула : Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, 2016. 208 с.
8. Романов В. А. Самостоятельная образовательная деятельность магистранта как высшая форма самоорганизации личности // Научные труды Калужского государственного университета имени К. Э. Циолковского. Серия: Психолого-педагогические науки. 2014. Калуга : Изд-во КГУ им. К. Э. Циолковского, 2014. С. 132 – 134.

S. V. Mitrokhina, V. A. Romanov

DEVELOPMENT OF INDEPENDENT ACTIVITIES OF STUDENTS AS THE HIGHEST FORM OF SELF PERSON

The article deals with the study and analysis of psychological and pedagogical literature the issues of development of independent activity of pupil. It, reveals the essence of self-employment through the description of the forms of organization of training sessions and ways to guide this work. Independent activity is seen as a purposeful educational and cognitive activity of students, adjustable ultimate goal pursued without direct contact with the teacher, and aimed at the assimilation of theoretical knowledge and methods of work in the process of solving educational problems.

Key words: *a learner, development of independent activity, self-organization of a personality, self-employment, educational activity.*

УДК 371:614

О. М. Овчинников, О. Н. Фоменков

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ЗДОРОВЬЕОРИЕНТИРОВАННОГО СОЗНАНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Статья посвящена рассмотрению процесса привлечения старшеклассников к здоровому образу жизни через призму формирования у них здоровьесориентированного сознания. В работе изучается сущность данного феномена, на основе сравнительного анализа выделяются его ключевые особенности.

Ключевые слова: *здоровьесориентированное сознание, старшеклассники, школа, саногенное мышление, здоровый образ жизни, физическая культура.*

Сложившаяся социально-экономическая, политическая, экологическая обстановка в российском обществе инициирует поиск и внедрение прогрессивных технологий, мобильных организационных форм, разработку принципов обучения и воспитания с учетом сложившихся реалий, определение действенных способов индивидуального подхода к старшеклассникам. Приоритетная цель современного образования – формирование физически, духовно и социально здоровой личности, устойчивой к неблагоприятным факторам социализации, находящейся в поиске постоянного конструктивного начала и ориентированной на просоциальную витальную и ментальную стратегии. Помимо обучающей, воспитывающей и развивающей функций институты образования выполняют функции культуротворчества, здоровьесозидания, социальной защищенности. Это говорит о том, что в современных условиях возрастает многофункциональность образования.

В «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года» [4] отмечается, что сегодня ведущей задачей системы образования в России является воспитание человека, ответственного за свое здоровье и здоровье окружающих, как наиглавнейшей социальной ценности, формирование высокого уровня здоровья детей и подростков в физическом, психическом, социальном.

Физическое здоровье, укрепляющее гомеостаз и все функциональные системы организма, – это условие и

основа для инициации креативности личности. От установки подростков формировать и сохранять направленность на здоровьесохранение и здоровьепреумножение зависит в последующем их образ жизни и витально-ментальная стратегия.

На современном этапе развития общества наметилась осязаемая тенденция к переходу от унифицированного образования к личностно-ориентированному, учитывающему уровень здоровья несовершеннолетних. Новый образовательный вектор трансформирует фокус внимания с формирования компетенций на целостное развитие личности, инициацию ценностного отношения к здоровью, когда здоровье констатируется как ценность не только для самого индивида, но и для социума в целом. Социальный заказ общества – воспитание здорового человека с физической, духовной и социальной точек зрения. На этом фоне все более очевидным становится факт осознания того, что сохранение здоровья подрастающего поколения только с помощью медицинских работников – задача невыполнимая. Медицина сегодня – это, прежде всего, помощь уже заболевшему человеку, профилактическая функция пока не стала приоритетной в этой области. Сегодня сам человек должен заботиться о сохранении своего духовного, физического и социального благополучия. Это возможно при формировании саногенного мышления, обновленного сознания, кардинальной трансформации взглядов на проблему здравоохранения и здоровьесохранения.

Здоровье – это одна из существенных характеристик человека. Оно детерминирует, насколько человек устойчив к жизненным катаклизмам, проблемам биологического и социального свойства. Укрепляя духовный, физический, социальный статус, старшекласник успешно реализуется в будущей профессиональной деятельности, укрепляет свой биологический и социальный иммунитет, приобретает самодостаточность и социальную зрелость. Ресурсы жизнедеятельности человека можно повысить, развивая и воспитывая здоровьесориентированное сознание старшекласника, формируя у него отношение к здоровью как высшей духовной, психической и физической ценности. Это возможно осуществить, реализуя научно-обоснованные социально-экономические, медико-биологические, экологические, психологические, педагогические, эволюционные меры, направленные на повышение качества жизнедеятельности человека в трансформирующихся условиях внешней среды.

Анализ здоровьесориентированного сознания выпускника школы в аспекте культуры индивида аргументирует его постулирование с позиции педагогического подхода. Он предполагает автономную сознательно регулируемую деятельность, ориентированную на укрепление вектора индивидуального здоровья через активизацию определенных функций организма. Сознание мы трактуем как информацию человека о самом себе, своем месте в мире, своей харизме и универсальности. Целостность сознания де-

терминирована интеллектуальной деятельностью своего носителя – субъекта мышления.

В рамках нашего исследования мы предприняли попытку выявить основополагающие связи, структуру и содержание феномена «здоровьесориентированное сознание». Анализ философской, психологической, педагогической научной литературы, практические изыскания позволили нам прийти к следующему.

Первое. Здоровьесориентированное сознание коррелирует с саногенным (позитивным) и эволюционным мышлением (направленным на здоровое поведение не только в повседневной жизни, но и при проведении досуга).

По объему здоровьесориентированное сознание шире, чем саногенное мышление. Здоровьесориентированное сознание включает в себя интеллектуальный, эмоционально-волевой, сензитивный, мотивационный компоненты. Мыслительные операции – это анализ, синтез, сравнение, классификация, экстраполяция, индукция, дедукция и др.

Здоровьесориентированное сознание реализует диагностическую, прогностическую, вариативную функции. Функции саногенного мышления: конструктивное разрешение витальных и ментальных проблем, направленных на сохранение и укрепление здоровья, позитивный выход из деструктивных для здоровья человека ситуаций.

Здоровьесориентированное сознание действует на здоровьесберегающие процессы и саногенную деятельность.

Саногенное мышление направлено на саногенные действия, ситуации, события.

Было бы неправильным отождествлять здоровьесориентированное сознание и саногенное мышление с важной интеллектуальной составляющей исследуемого феномена. Полнота, глубина, креативный характер и результативность саногенной деятельности детерминированы интеллектуальным компонентом, опосредованным определенным уровнем здоровьесориентированного сознания.

Второе. Здоровьесориентированное сознание коррелирует с саногенной культурой человека.

Мы разделяем точку зрения Уральской школы философов-культурологов, постулирующих, что культура – это нормативные требования к определенным разновидностям антропогенной деятельности. Л. Н. Коган утверждает [1], что имеется столько видов культуры, сколько вычлениют разновидностей человеческой деятельности.

Саногенное мировоззрение – это важный компонент культуры здоровья и специфическая форма сознания человека. Е. Г. Новолодская относит сюда систему саногенных знаний, взглядов, убеждений, идеалов, выражающих отношение человека к эволюции, сохранению и укреплению своего здо-

ровья, здоровья окружающих и экзогенной среды [2].

Третье. Имеется корреляция между здоровьесориентированным сознанием и здоровьесотворящим поведением. Т. Ф. Орехова утверждает [3], что это такое поведение старшеклассника, которое позволяет ему жить в гармонии и согласии, в психологическом гомеостазе с ближайшим окружением и миром в целом. С помощью такого поведения действия старшеклассника, выступающие как структурные элементы его жизнедеятельности, обеспечивают сохранение, поддержание, укрепление и приращение здоровья и конкретного индивида и окружающих.

Дифференциация между здоровьесориентированным сознанием и здоровьесотворящим поведением состоит в том, что для здоровьесориентированного сознания характерна мировоззренческая миссия, а здоровьесотворящее поведение обеспечивает регулирование данной деятельности. Изложенное позволяет констатировать, что здоровьесориентированное сознание представляет собой совокупность образа мышления, чувствования, волеизъявления и мотивации индивида, которая выступает в качестве основы для последующей здоровьесозидающей деятельности личности.

Литература

1. Коган Л. Н. Социология культуры. Екатеринбург, 1992. 120 с.
2. Новолодская Е. Г. Формирование культуры здоровья учащихся в учебно-воспитательном процессе начальной школы : дис. ... канд. пед. наук. : 13.00.01. Бийск, 2003. 176 с.

3. Орехова Т. Ф. Образование как средообуславливающее пространство здорового образа жизни субъектов педагогического процесса : монография. Магнитогорск, Изд-во МаГУ, 2004. 332 с.

4. Распоряжение Правительства РФ от 17.11.2008 № 1662-р «О Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года» // Собрание законодательства РФ». 2008. № 47. Ст. 5489.

O. M. Ovchinnikov, O. N. Fomenkov

ON THE FORMATION OF SENIOR HEALTH FOCUSED CONSCIOUSNESS

The article considers the process of attracting high school students to a healthy lifestyle through the prism of the formation of their health consciousness. The paper deals with the study of the essence of this phenomenon, based on a comparative analysis of its key features.

Key words: *health consciousness, high school students, school, sanogenic thinking, healthy lifestyle, physical culture.*

УДК 37.037

М. И. Петухова-Левицкая, Д. В. Малий

СОЗДАНИЕ МУЗЫКАЛЬНО-ЗВУКОВОЙ СРЕДЫ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К ЗДОРОВЬЕСОЗИДАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

В статье представлен инновационный подход к решению проблемы оздоровления участников образовательного процесса через формирование готовности к здоровьесозидающей деятельности, осуществляемой средствами звука и музыки. Авторами предложена модель формирования готовности участников к здоровьесозидающей деятельности. Условием формирования заявленной готовности выступает музыкально-звуковая среда, способствующая сохранению, восстановлению и укреплению физического, психологического и социального здоровья участников. Обозначены специфика, принципы организации и особенности структуры музыкально-звуковой образовательной среды.

Ключевые слова: *здоровьесозидание, готовность к здоровьесозидающей деятельности, музыкально-звуковая среда, участники образовательного процесса.*

Цель нашего исследования – обоснование и разработка психолого-педагогической концепции здоровьесозидания участников образовательного процесса средствами прикладной музыки, интегрально отражающей совокупность теоретико-методологических, содержательно-процессуальных и организационно-методических положений.

В ходе работы нами была предложена концептуальная модель формирования готовности участников образовательного процесса к здоровьесозидательной деятельности и определены психолого-педагогические условия ее эффективной реализации. Одним из условий определено создание музыкально-звуковой образовательной среды, обеспечивающей опыт здоровьесозидательной деятельности участников образовательного процесса и стимулирующей активный поиск оптимальных индивидуальных стратегий сохранения и приращения здоровья.

Уточним сущностные характеристики заявленной категории. Проведенный научный анализ существующих в настоящее время в психолого-педагогической науке и практике подходов к определению понятия «образовательная среда» позволил выявить ее структуру и качественные характеристики.

В биологии, к понятийному полю которой изначально принадлежала рассматриваемая категория, это понятие означает «совокупность конкретных абиотических и биотических условий, в которых обитает данная особь, популяция или вид, часть природы, окружающая живые организмы и оказывающая на них прямое или косвенное воздействие» [11].

Согласно Большой советской энциклопедии «среда – это совокупность природных или социальных условий, в которых протекает развитие и деятельность человеческого общества» [4]. Также приводятся примеры различных сред: географическая среда, природная среда, историческая среда.

Толковый словарь Ожегова дает следующие определения понятию среда: 1. Вещество, заполняющее пространство, а также тела, окружающие что-нибудь (с. воздушная, питательная, в пер. смысле: условия, благоприятные для существования чего-либо). 2. Окружение, совокупность природных условий, в которых протекает деятельность человеческого общества, организмов. 3. Окружающие социально-бытовые условия, обстановка, а также совокупность людей, связанных общностью этих условий [8].

В Философском энциклопедическом словаре читаем: «Среда (от франц. milieu) – 1. Окружающий мир; понятие, введенное в философию и социологию Тэном. 2. Окружение, совокупность природных условий, в которых протекает деятельность человеческого общества и организмов, т. е. те из окружающих их условий, которые они способны переживать и от которых зависят их существование и продолжение рода [11]. При некоторых различиях определений следует отметить, что во всех источниках присутствует вариант, когда среда рассматривается как совокупность условий, в которых протекает жизнь и деятельность отдельного человека и общества.

Широкий спектр разнообразных возможностей среды в развитии ребенка и воспитании подрастающего поколения находит отражение и раскрывается в работах выдающихся педагогов-мыслителей. Так, в трудах Я. А. Коменского, Ж. Ж. Руссо, Р. Оуэна, И. Г. Песталоцци, Ф. А. В. Дистервега, Н. И. Пирогова, Д. И. Писарева, К. Д. Ушинского и других содержатся важнейшие положения о воспитании у детей самостоятельной способности учиться всю жизнь, используя возможности окружающего мира и внешних обстоятельств, социально-культурной и пространственно-временной среды. Л. С. Выготский в своей теории культурно-исторического развития психики человека рассматривал социальную среду как непрерывное условие психического развития ребенка [5]. В работах П. Ф. Лесгафта и Я. Корчака содержатся определения «школьных типов» и «типология воспитывающей среды» [3].

Сегодня образовательная среда как комплекс условий, влияний и возможностей становления (формирования) личности по культурно-заданному образцу (В. А. Ясвин) становится одним из ключевых понятий при выявлении и анализе образовательных потребностей и тенденций развития образовательных учреждений.

Следует отметить, что категория «образовательная среда» рассматривается исследователями в широком и узком смыслах в связи с общими и специальными задачами развития образовательной системы. Содержание понятия образовательной среды как самостоятельного и родового по отношению к таким понятиям, как «семей-

ная среда», «школьная среда» обосновано в работах И. В. Богданова, Г. А. Ковалева, В. В. Авдеева, С. Ф. Сергеева, Н. Б. Крыловой [6].

В. В. Рубцов, В. И. Панов, С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин, Л. А. Боденко в своих исследованиях определяют образовательную среду как объект образовательной системы, дают психолого-педагогический анализ образовательной среды как комплекса возможностей развития личности учащегося по заданному образцу, анализируют компонентный состав образовательной среды. Диссертационные исследования Н. О. Гафуровой (1996), Т. И. Кульпиной (1997), Л. Л. Редько (1996), Л. А. Боденко (1999), О. Р. Радионовой (2000), М. Н. Якимовой (2000) раскрывают педагогическое содержание образовательной среды, выявляющее условия общекультурного становления учащегося начальной и средней школы [3]. Исследованию психологически комфортной и безопасной образовательной среды посвящены работы И. А. Баевой, Л. А. Регуш, А. В. Орловой, О. В. Хухлаевой и др. [2].

Для нашего исследования особенно интересны результаты работ В. Г. Бочарова, Н. П. Вайэман, А. В. Мудрика, В. Д. Семенова и других, которые характеризуют социальные среды, обладающие реабилитационным потенциалом, создающим позитивные взаимоотношения с ребенком. Исследователи отмечают, что основой организации среды образовательного учреждения, которая бы обладала реабилитационным и развивающим потенциалом, вне всяких сомнений является создание гуманистической атмосферы, определяющей в

качестве основного приоритета ценность каждой личности [1].

Также для авторской концепции особый интерес представляют исследования, посвященные проблемам развития образовательной среды, в которых подчеркивается особая роль и место в ней педагога (С. Г. Вершловский, В. Г. Воронцова, Е. И. Казакова, Ю. Н. Кулюткин, В. Ю. Кричевский, В. В. Селиванов, Г. С. Сухобская и др.). В данных работах личность педагога признается ключевым фактором развития образовательной среды, однако при условии, что сам педагог включен в личностно-значимую профессиональную среду, способствующую выработке у него необходимого уровня профессионализма и творческого подхода для решения практических задач по развитию оптимальной образовательной среды школьников [7].

В контексте нашего исследования оптимальная образовательная среда школы – это среда, которая обеспечивает не только сохранение уровня здоровья участников образовательного процесса, но и помогает выстраивать индивидуальные стратегии здоровья как школьников, так и педагогов. Данная среда является для последних личностно-значимой профессиональной средой, а необходимый уровень профессионализма педагога предполагает компетентность в вопросах сохранения здоровья и профессионального долголетия. В частности, способность использовать возможности звука и музыки в образовательном процессе в совместной здоровьесозидающей деятельности с другими участниками образовательного процесса (учащиеся, родители).

В ходе исследования были выявлены специфика, принципы организации, особенности структуры музыкально-звуковой образовательной среды, которая обладала бы здоровьесозидающим потенциалом.

Принципы организации. При организации здоровьесозидающей музыкально-звуковой образовательной среды мы опирались на такие традиционные педагогические принципы, как:

– принцип научности, требующий отражения в содержании заявленной подготовки современных достижений психолого-педагогической науки в области сохранения и укрепления здоровья, изучения передового опыта, поиска новых подходов к вопросам теории и практики;

– принцип интеграции для достижения единства теории и практики образовательного процесса через активное привлечение его участников к деятельности по сохранению и приращению здоровья в рамках работы музыкальных коллективов и творческих музыкальных проектов;

– принцип преемственности, последовательности и систематичности, который обусловлен объективно существующими этапами познания, взаимосвязью чувственного и логического рационального и иррационального, сознательного и бессознательного;

– принцип опоры на развивающее образование, главная цель которого не обучение, а личностное развитие, развитие физической, эмоциональной, интеллектуальной, социальной и духовной сфер сознания. В основе такого образовательного процесса находится логика взаимодействия, а не воздействия;

– принцип психологической защиты личности каждого субъекта образовательного процесса. Реализацией данного принципа является устранение психологического насилия во взаимодействии. Незащищенный должен получить ресурс, психологическую поддержку и защиту прав на безопасное взаимодействие.

Как отмечалось в наших предыдущих работах, в своей деятельности мы основывались на основных идеях и принципах гуманистической парадигмы образования. К данным принципам можно отнести следующие: признание ребенка высшей ценностью педагогической деятельности; направленность образования и воспитания на самоактуализацию, саморазвитие и самореализацию всех участников образовательного процесса в различных видах деятельности (познавательной, трудовой, эстетической); ориентация на субъект-субъектные отношения между педагогом и учащимися, основанные на взаимном уважении, безусловное, позитивное, безоценочное отношение к учащемуся; эмпатическое понимание и слушание; отказ от маски профессионала, умение оставаться самим собой [10].

Здоровьесозидающая музыкально-звуковая среда определяется нами как особым образом организованная социокультурная и педагогическая среда, способствующая развитию и саморазвитию каждого включенного в нее индивида в направлении деятельности по сохранению и укреплению здоровья средствами прикладной музыки; система условий для личностного развития всех участников образователь-

ного процесса через использование оздоравливающего потенциала звука и музыки.

Специфика здоровьесозидающей музыкально-звуковой среды заключается в том, что механизмом ее реализации выступает комплекс музыкально-звуковых технологий: практическое музицирование; тонирование (вокалотерапия); осознанное слушание; музыкальные игры, пластическое интонирование; технология музыкальных проектов. Данные технологии призваны обеспечить опыт здоровьесозидающей деятельности участников образовательного процесса в учебное и во внеучебное время, стимулировать активный поиск оптимальных индивидуальных стратегий здоровьесозидания и создавать условия для реализации здоровьесозидающего потенциала личности средствами прикладной музыки.

Создание здоровьесозидающей музыкально-звуковой среды в ходе экспериментальной работы обеспечивалось единой стратегией действий коллектива педагогов и сотрудников школы по формированию у участников образовательного процесса готовности к здоровьесозидающей деятельности средствами прикладной музыки, охватывающей все виды и формы работы учащихся (урочная, внеурочная, внешкольная).

В основу структурной организации здоровьесозидающей музыкально-звуковой среды была положена классификация Ю. Ю. Кулюткина, в соответствии с которой образовательная среда представлена совокупностью следующих компонентов: простран-

ственно-семантический, содержательно-методический, коммуникационно-организационный.

Символическое пространство пространственно-семантического компонента создаваемой здоровьесозидающей музыкально-звуковой среды было представлено существующими традициями:

– это представление о музыке как о необходимом, значимом и важном явлении в жизни человека; ежегодное празднование Дня музыки, проведение Недели музыки; организация и проведение музыкальных творческих проектов;

– сотрудничество с социальными партнерами, среди которых – Академия традиционной медицины и НИИ традиционной медицины и музыкальной терапии (г. Санкт-Петербург); Международный центр гуманной педагогики (г. Москва); Тульский государственный университет им. Л. Н. Толстого; ИПК и ППРО Тульской области; МДОУВ ИАЦ УО администрации г. Тулы; МОУ ДОД «Дворец детского (юношеского) творчества»; Международная школа лидерства (г. Тула); Дельфинарий, отдел реабилитации и физиологии (г. Москва), и ведущими музыкальными коллективами города и области (Камерный оркестр под упр. М. Угримова, Оркестр народных инструментов под упр. В. Синьковского);

– существование сети творческих коллективов;

– проведение ежегодной городской научно-практической конференции «Музыка и здоровье»;

– работа с семьей в рамках семейного клуба «Здравствуйте!».

Структура содержательно-методического компонента среды включала два блока: содержательный и технологический. Содержательный блок был представлен знаниями о структуре здоровья и его составляющих; знаниями о законах сохранения и созидания здоровья; знаниями о механизмах музыкально-звукового воздействия на организм человека; знаниями практических способов оздоровления средствами звука и музыки. В технологический блок в качестве средств освоения данного знания вошли следующие музыкально-звуковые технологии: практическое музицирование; тонирование (вокалотерапия); осознанное слушание; музыкальные игры, пластическое интонирование; технология музыкальных проектов.

Практическое музицирование. Общеизвестно, что наилучший способ лечения и оздоровления – это не просто прослушивание музыки, а само ее воспроизведение, т. е. активная форма: игра на музыкальных инструментах, пение, движение под музыку, музыкальные игры, пластическое интонирование. В ходе нашего проекта технология практического музицирования реализовывалась в процессе деятельности кружков (игра на фортепиано, синтезаторе; вокальная студия «Театр песни») и музыкальных коллективов («Экспрессия», «Вдохновение»).

Технология тонирования – использование творческой энергии голоса, в частности гармоник (обертонов) голоса, резонирующих с мозгом, телом, эфирным полем человека в целях изменения частоты вибраций организма. «Тонирование насыщает орга-

низм кислородом, углубляет дыхание, расслабляет мышцы, стимулирует поток энергии. Если выполнять тонирование богатым по тембру голосом, оно способно массировать весь организм, влиять на все контуры организма» (С. В. Шушарджан) [9].

Осознанное слушание. Технология включает слушание музыкальных произведений и слушание отдельных музыкальных звуков (поющие чаши, камертон, колокольчик) в целях гармонизации организма и коррекции физического и психоэмоционального состояний.

Музыкальная игра. Известно, что игровая деятельность – важнейшая сторона жизни ребенка, она является средством, помогающим установить контакт с ребенком и понять особенности его мышления, также способствует развитию коммуникативных навыков и может рассматриваться как основа для построения психотерапевтических отношений. Благодаря музыкальной игре обогащается опыт эмоциональных переживаний ребенка. Необходимую ситуацию можно смоделировать с помощью игровых приемов. Главная функция игры как вида деятельности как раз и заключается в отработке тех отношений и переживаний, которые по определенным причинам детям недоступны.

Технология музыкальных проектов полифункциональна и интегрирует здравотворческий потенциал различных видов музыкальной деятельности и музыкально-звуковых технологий. Во многих современных психолого-педагогических исследованиях показано, что технологии обучения оказывают наиболее плодотворное разви-

вающее влияние на личность обучающегося в том случае, если сам учащийся принимает участие в их конструировании.

Здоровьесозидающая музыкально-звуковая среда охватывает всю систему урочной и внеурочной деятельности школы. Знания и опыт деятельности по созиданию здоровья средствами звука и музыки учащиеся осваивали в урочной, внеурочной и внешкольной работе.

В урочной работе – прежде всего на уроках музыки. Именно с подачи учителя музыки учащиеся впервые узнают о лечебных свойствах звука и музыки и начинают осваивать практические способы оздоровления средствами музыкально-звуковых технологий. Продолжалась данная работа классными руководителями, которые на уроках математики, письма, чтения в начальной школе использовали музыку в качестве динамичных музыкальных пауз для снятия усталости и напряжения учащихся; а также в качестве фона (на уроках труда, изобразительного искусства).

Естественное продолжение работа по формированию у участников образовательного процесса готовности к здоровьесозидающей деятельности средствами звука и музыки получает во внеурочной деятельности. Внеурочная деятельность включает: проведение классных часов, работу творческих коллективов и кружков (обучение игре на фортепиано, синтезаторе, вокальная студия «Театр песни», ансамбль «Экспрессия»), проведение традиционных музыкальных мероприятий и творческих проектов: «Неделя Моцарта», «Зажги свою звезду», «Родничок»,

«Хор – классная команда», «Соло», «Скрипка Паганини», «Профессия-композитор», «Семейный лад», «Орфей», «Визитка», «Гармония», «Соломенное лето» и других, организацию работы семейного клуба «Здравствуйте!». Все мероприятия являются обязательными и входят в учебный план общеобразовательной школы.

При организации и проведении музыкальных мероприятий большую помощь оказывали социальные партнеры проекта. Академия традиционной медицины и НИИ традиционной медицины и музыкальной терапии (г. Санкт-Петербург) взяла на себя обеспечение проекта музыкально-дидактическим материалом. Студенты Тульского государственного педагогического университета им. Л. Н. Толстого помогали в организации и проведении городской научно-практической конференции «Музыка и здоровье», неоднократно являлись членами жюри музыкальных конкурсов. МОУ ДОД «Дворец детского (юношеского) творчества» и Международная школа лидерства (г. Тула) – непременные участники совместных мероприятий.

Музыкальные проекты подразделялись на познавательные («Неделя Моцарта», «Скрипка Паганини», «Профессия-композитор»), в ходе которых учащиеся знакомились с творчеством композитора или исполнителя; творческие («Зажги свою звезду», «Соло», «Орфей», «Хор – классная команда»), в ходе которых могли проявить свои исполнительские умения; интегративные («Визитка», «Гармония», «Соломенное лето»), способствующие актуализации различных личностных потенциалов учащихся:

когнитивного, креативного, эмоционального, волевого, социального.

Основной объем необходимых знаний по сохранению и укреплению здоровья через использование оздоровляющего потенциала звука и музыки участники образовательного процесса получали в ходе освоения комплексно-целевой программы «Прикладная музыка». Данная программа реализовывалась для учащихся в рамках проведения классных часов. Для педагогов была организована работа творческих семинаров и мастер-классов.

Специфика коммуникационно-организационного компонента создаваемой среды определялась стилем взаимодействия участников образовательного процесса. Приоритетными в организации совместной работы участников образовательного процесса являлись идеи сотрудничества, сотворчества, определяющие включение и ребенка, и педагога в систему гуманных отношений различного уровня, позволяющие им восстанавливать и развивать не только коммуникативные способности, но и улучшать показатели психологического здоровья (повышать самооценку, корректировать психоэмоциональное состояние, повышать резервные и адаптационные возможности организма человека).

Стиль общения, в основе которого – отказ от авторитарности, развитие диалоговых форм общения, опора на принципы партнерства, сотрудничества и сотворчества, помогал создавать психологически комфортную среду, которая способствовала высокому уровню позитивного самопринятия личности, обеспечивала доминирование позитивных эмоций над

отрицательными (М. Ю. Стожарова и др.), формировала преимущественно позитивное «эмоциональное мироощущение», «мелодию жизни», «сложное и обобщенное чувство, возникающее у человека как результат взаимодействия множественных ситуативных эмоциональных переживаний» (А. Д. Кошелева, В. И. Перегуда и др.) и как следствие обеспечивала развитие аспектов здоровья и личностных потенциалов.

Иллюстрацией принципов партнерства и сотрудничества участников образовательного процесса является организация работы творческих объединений преподавателей; так, в ходе нашей экспериментальной работы была организована деятельность вокального ансамбля педагогов «Вдохновение», который активно принимал участие в различных школьных мероприятиях, а также в районных и городских смотрах художественной самодеятельности и неоднократно становился обладателем диплома лауреата.

Каждый структурный элемент среды способствовал формированию как отдельных компонентов готовности к деятельности по сохранению и укреплению здоровья, так и ее целостному

формированию как личностной характеристики, и как следствие становлению здоровьесозидающей личностной позиции. Осваивая музыкально-звуковые технологии в различных видах урочной и внеурочной деятельности, учащиеся имели возможность выбора одной, двух или ряда технологий (практическое музицирование; тонирование (вокалотерапия); осознанное слушание; музыкальные игры, пластическое интонирование; технология музыкальных проектов) для построения индивидуальных стратегий здоровьесозидания.

Таким образом, здоровьесозидающая музыкально-звуковая среда обеспечивает всем участникам образовательного процесса опыт здоровьесозидающей деятельности, стимулирует активный поиск оптимальных индивидуальных стратегий здравотворчества; способствует реализации здоровьесозидающего потенциала личности и в целом является важным условием формирования готовности к деятельности по сохранению и укреплению здоровья средствами прикладной музыки и становлению здоровьесозидающей личностной позиции.

Литература

1. Антакова Н. В. Психолого-педагогические условия эффективности социально-педагогической реабилитации детей : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Екатеринбург, 1999. 171 с.
2. Баева И. А. Психологическая безопасность образовательной среды: теоретические основы и технологии создания : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. СПб., 2002. 386 с.
3. Беляев Г. Ю. Педагогическая характеристика образовательной среды в различных типах образовательных учреждений : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. М., 2000. 157 с.
4. Прохоров А. М. Большая советская энциклопедия. В 30 т. Т. 24. Ч. 1. М. : Сов. энцикл., 1976. С. 359.

5. Выготский Л. С. Психология развития ребенка. М. : Эксмо, 2005. С. 327 – 349.
6. Гордеева А. В. Реабилитационная педагогика в общеобразовательном контексте : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. В. Новгород, 2002. 357 с.
7. Кулюткин Ю. Н., Бездухов В. П. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя. Самара : Изд-во СамГПУ, 2002. 400 с.
8. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка / Рос. акад. наук, Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова. 4-е изд., доп. М. : А Темп, 2006. С. 759.
9. Петухова М. И. Музыкальная терапия как метод социально-психологической адаптации младшего школьника // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. 2013. № 3. Ч. 2. С. 254 – 263.
10. Петухова М. И. Модель как средство эффективного использования возможностей прикладной музыки при формировании у младших школьников готовности к здоровьесозидающей деятельности // Фундаментальные исследования. 2014. № 12. Ч. 7. С. 1539 – 1544.
11. Ильичев Л. Ф. Философский энциклопедический словарь. М. : Сов. энцикл., 1989. С. 624.

M. I. Petukhova-Levitskaya, D. V. Maliy

**THE CREATION OF MUSICAL AND SOUND ENVIRONMENT
AS A CONDITION OF READINESS FORMATION
TO HEALTH-CREATING ACTIVITY PARTICIPANTS
OF THE EDUCATIONAL PROCESS**

The article presents an innovative approach to solution to the problem of health care of educational process participants through the formation of their readiness to health creative activity by means of sound and music. The authors propose a model of readiness formation of participants of educational process to health-creating activities. The condition of the declared readiness formation is music and sound environment. By the actualization of the therapeutic potential of sound and music, this environment allows to conserve, restore and build up the physical, psychological and social health of participants in the educational process. The article focuses on specificity, principles of organization and features of the structure of musical sound educational environment.

Key words: health creation; readiness to health-creative activity; musical and sound environment; the participants of the educational process.

ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕХАНИЗМОВ ГОСУДАРСТВЕННО-ЧАСТНОГО ПАРТНЕРСТВА В ПРОЕКТНОМ УПРАВЛЕНИИ ШКОЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ

В настоящее время существует проблема эффективного управления школами. Наиболее актуальным способом решения дисбаланса между управлением школой и современными требованиями к управлению является организация сотрудничества школы и сферы бизнеса, общества с использованием механизмов государственно-частного партнерства. Наиболее популярные механизмы государственно-частного партнерства рассмотрены в данной статье.

Ключевые слова: государственно-частное партнерство, эффективное управление, экономический эффект, аутсорсинг, управляющие компании, проектное управление.

В «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года», утвержденной Распоряжением Правительства Российской Федерации № 1662-р от 17 ноября 2008 года, в качестве стратегического направления отмечается развитие сектора социальных услуг на принципах государственно-частного партнерства. Использование государственно-частного партнерства в образовании направлено на реализацию программ и проектов, решающих актуальные социально-экономические проблемы, и составляет 14,2 %, опережая спорт – 10,2 % и культуру – 10,8 %. Задачи, поставленные Президентом и Правительством Российской Федерации перед системой образования, связаны со следующими целевыми ориентирами. Во-первых, это повышение качества образовательных услуг. Во-вторых, повышение эффективности

управления всеми ресурсами системы образования. В третьих, введение современных экономических механизмов систем управления. В четвертых, привлечение к управлению образовательными учреждениями профессионалов. Существенно, что реализация поставленных задач возможна через использование механизмов государственно-частного партнерства.

Термин «государственно-частное партнерство» – перевод распространенного в мире понятия «public-private partnership». Наиболее общее понятие государственно-частного партнерства в отечественной литературе дано В. Г. Варнавским, который подчеркивает, что «государственно-частное партнерство – это институциональный и организационный альянс между государством и бизнесом в целях реализации общественно значимых проектов и программ в широком спектре отраслей

промышленности и НИОКР вплоть до сферы услуг» [3]. В этом отношении важно, что государственно-частное партнерство возникает в тех сферах, за которые государство традиционно несет ответственность и вынуждено сохранять контроль либо над определенным имуществом, либо над определенным видом деятельности например, образование.

Интерес к инвестиционной составляющей сотрудничества государственной власти и бизнеса возник достаточно давно. В России в эпоху Александра Первого эти тенденции связаны с именем М. М. Сперанского. Его идеи, состоящие в необходимости введения демократических, вариативных форм правления, в расширении тех или иных свобод, смогли осуществиться лишь к 1861 году, когда в России было отменено крепостное право. Пытаясь влиять на правительство, М. М. Сперанский так или иначе добился целого ряда прогрессивных изменений, которые в дальнейшем привели к появлению форм государственного и частного партнерства в культуре. Другой лидер, который предлагал государственно-частное партнерство, – П. А. Столыпин. Это был один из уникальных лидеров, который открывал инициативу частным предпринимателям и помогал найти новые формы взаимодействия, актуальность которых не утратила своей значимости и сегодня.

В настоящее время в зависимости от решаемых конкретных задач выделяют несколько моделей государственно-частного партнерства, среди которых наибольшее распространение получи-

ли организационные модели, а также модели финансирования и кооперации.

При использовании организационной модели государственно-частного партнерства сотрудничество организаций и образовательных учреждений предполагает уступки отдельных функций управления друг другу и может рассматриваться как классический метод проектирования. Школа или иное образовательное учреждение – это не только место, где должны учить и воспитывать, а серьезный хозяйствующий субъект, в котором нужно управлять имуществом и другими материальными ресурсами; управлять кадрами; управлять учащимися; управлять финансами; управлять программами развития; управлять учебными программами как основным продуктом этого хозяйствующего субъекта. Совершенно очевидно, что невозможно качественно реализовать данные направления, если не идти по принципу проектного решения, как это делается в государственно-частном партнерстве. В системе образования необходимо развивать образовательное пространство, где управленческие функции, реализация которых направлена на обеспечение собственно образовательного процесса, имели стабильный характер. При этом соблюдается следующее условие – решение конкретной задачи проекта возлагается на того партнера, который может это сделать с наибольшей эффективностью. Чем большее значение имеет общественная услуга, тем выше потребность в государственном регулировании.

Государственно-частное партнерство в модели финансирования и кооперации характеризуется тем, что школа или другое образовательное учреждение передает выполнение некоторых непрофильных функций на аутсорсинг, т. е. бизнесу, которому в результате этого платят государственные деньги. Иными словами, государственное или муниципальное образовательное учреждение передает частному партнеру какую-либо свою функцию (ведение бухгалтерии, содержание здания, горячее питание, или транспортные услуги), и государство за это платит частному бизнесу.

К примеру, специализированная клининговая структура имеет больше возможностей убирать помещения более качественно, чем школьные уборщицы (стоимость услуги для клининговой организации та же, что и уборщиц, но за счет выполняемых объемов они имеют возможность снижения затрат при повышении эффективности своей работы). Или фирма, обслуживающая здания, обладает большими возможностями сделать работу качественно и более планомерно, чем сотрудники школьной хозяйки, поскольку специализированная фирма в отличие от школы имеет в своем распоряжении специалистов разного профиля. Бесспорно, большим преимуществом жизни школы в условиях аутсорсинга является то, что создаются дополнительные возможности для многоканального финансирования и развития

материально-технической базы образовательного учреждения, а бизнес при этом получает возможность участвовать в управлении и организации образовательной деятельности школы с позиции интересов конечного потребителя. Важно подчеркнуть, что эффективность партнерства образовательного учреждения и бизнеса рассматривается не только в аспекте экономии бюджетных средств за счет увеличения денежных потоков от бизнеса. В данном случае не менее ценным является повышение качества выполнения услуги даже без экономии средств, т. е. эффективное использование имеющихся ресурсов, но все-таки главное влияние партнерства на повышение эффективности управления школами – это возможность привлечения профессионалов в управление, развитие инфраструктуры путем объединения ресурсов и опыта каждой из сторон, реализации проектов с наименьшими затратами и рисками при условии предоставления качественных услуг.

Сказанное позволяет сделать вывод о том, что взаимодействие образования с бизнесом, внедрение механизмов государственно-частного партнерства актуально и продуктивно не только с точки зрения того, что бизнес получает возможность помогать материальной базе образования, что-то финансируя извне, а с позиции профессионального участия бизнес-структур в квалифицированном управлении современным образовательным учреждением.

Литература

1. Частно-государственное партнерство при реализации стратегических планов: практика и рекомендации. СПб. : Междунар. центр соц.-экон. исслед. «Леонтьевский центр», 2005. 32 с.
2. Ефимова Л. И. Некоторые модели государственно-частных партнерств: тенденции и зарубежный опыт. URL: www.eatc.ru/rus/doc.id_71.book_1.php. (дата обращения: 25.03.2015).
3. Варнавский В. Г. Процессы институциональной адаптации частно-государственного партнерства к реальной экономике. URL: www.opes.ru/point_doc.asp?tmpl=point_doc_print&d_no=50580#33 (дата обращения: 25.03.2015).
4. Вилисов М. В. Государственно-частное партнерство: политико-правовой аспект. URL: www.rusrand.ru/vlast/publikac/partn (дата обращения: 01.04.2015).

I. N. Sadovnikova

**PROSPECTS FOR THE USE OF PUBLIC- PRIVATE PARTNERSHIP
IN PROJECT MANAGEMENT SCHOOL**

Now there is a problem of effective management of schools. The most actual way of the solution of an imbalance between management of school and modern requirements to management is the organization of cooperation of school and the sphere of business, society with use of mechanisms of public-private partnership. The most popular mechanisms of public-private partnership are considered in this article.

Key words: *public-private partnership, effective management, economic effect, outsourcing, management companies, project management.*

К НОВОМУ КАЧЕСТВУ ОБРАЗОВАНИЯ: ОПЫТ РАБОТЫ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

УДК 371.14

О. В. Евтеева, О. Г. Калинин

ТВОРЧЕСКАЯ ЛАБОРАТОРИЯ УЧИТЕЛЯ. ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА

В статье освещается вопрос о взаимосвязи традиционных и инновационных средств в развитии образования, когда работа с инновационным содержанием может быть облечена в традиционную форму, что приобретает особую актуальность в реализации образовательных стандартов и обеспечении преемственности в обучении.

Ключевые слова: образовательный процесс, образовательные стандарты, преемственность, предметность обучения и предметные модальности, творческая лаборатория учителя, мастер-класс.

В Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) сформулированы требования к современному учителю. Во-первых, это профессионал, который демонстрирует универсальные и предметные способы действий, находит способы включения каждого ученика в работу, корректирует действия ученика, консультирует его, а часто и инициирует его действия. Во-вторых, это учитель, применяющий в работе современные развивающие технологии. В-третьих, современный учитель обладает информационной компетентностью.

Современным требованием к педагогу является активное занятие научно-методической, опытно-экспериментальной, инновационной работой, по-

скольку в настоящее время востребован педагог-исследователь, владеющий современными технологиями воспитания и образования. Особенно актуально это для коллективов с большой научно-методической базой и инновационным режимом работы. Гимназия № 1504 г. Москвы именно такое учебное заведение, здесь интерес к научным изысканиям, инновациям активно поддерживается директором Надеждой Андреевной Шарай (доктор педагогических наук, профессор, заслуженный учитель школы РФ), ее заместителями по НМР, воспитательной работе и др.

На современном этапе развития образования, несомненно, важна готовность педагога к развитию, к вступле-

нию в диалог с теми, кто хочет и может помочь с научной, методической, технологической стороны.

Достаточно много факторов влияют на успешность подобного диалога: заинтересованность обеих сторон, определённые личностные качества педагогов (преданность своему делу, восприимчивость к новому и т. п.), готовность к дискуссии по важным профессиональным проблемам. Однако наиболее эффективное средство успешного и рационального решения комплекса педагогических задач – *наставничество*.

Наставничество – одно из понятий, которое в современную эпоху вновь стало широко употребляемым. Говоря о наставничестве, как правило, мы говорим о «широком» и «узком» понимании слова. В широком смысле наставничество – это естественным образом сложившаяся форма передачи людьми знаний, культуры и опыта друг другу, т. е. социальный институт. В узком смысле – инструменты ускорения процесса адаптации сотрудника на рабочем месте. В системе нашей работы понятие «наставничество» употребляется в широком и узком смыслах и рассматривается как многофункциональная, комплексная форма развития профессионального мастерства педагога в научном, методическом и технологическом плане.

Почему к наставничеству возвращаются и в современной школе? На наш взгляд, это связано с теми задачами, которые стоят перед современной школой. Одна из них заключается в том, что всем – и обществу, и ученику, и родителям хочется видеть в школе настоящих профессионалов, гото-

вых к переменам, способных, ответственных, самостоятельных, умеющих учиться. С этих позиций наставничество в современной школе следует рассматривать не только с точки зрения его традиционного понимания (оказание помощи молодым учителям в их профессиональном становлении), но и как «школу» для самих наставников, как фундамент для формирования в учебном заведении кадрового ядра, заинтересованного в освоении и создании инноваций, характеризующегося готовностью к включению в экспериментальную работу по овладению новой методологией, новым содержанием, новыми технологиями обучения с целью их дальнейшей трансляции в коллективе.

В ГБОУ «Гимназии № 1504» г. Москвы приветствуют именно этот подход к пониманию наставничества. В гимназии около 15 % сотрудников составляют молодые специалисты. Мы рассматриваем наставничество в работе кафедры как одно из важнейших направлений деятельности, положив в основу взаимодействия принцип диалога, партнерства, т. е. паритетности, равноправия.

Источники совершенствования – наука, представленная семинарами под руководством профессора Л. М. Перминовой, профессора П. И. Третьякова, опыт учителей кафедры, учебные и методические пособия, в том числе и созданные на кафедре, самообразование. В осуществлении наставничества на разных кафедрах имеются как общие черты, так и специфические, обусловленные учебным предметом, индивидуальными потребностями молодых специалистов.

Работа с молодыми коллегами в системе наставничества начинается с их анкетирования, бесед, чтобы определить, нужна ли им помощь, в каких направлениях деятельности и т. д. Стало понятно, что в нашей совместной деятельности есть три основания:

- единство интересов (к инновациям и сохранению преемственности в обучении);

- психологическая совместимость;

- компенсаторные возможности («сплав молодости и опыта»: наши молодые коллеги – люди творческие, владеющие самыми современными средствами коммуникации, знающие и понимающие запросы учеников, так как ближе к ним по возрасту и, наконец, обладающие большой энергией. Мы («коллеги опытные») обладаем опытом структурирования, анализа информации, точнее выстраиваем технологию деятельности учащихся, осуществляя инструментовку идеи применительно к цели урока и т. д.).

Для работы с молодыми специалистами мы применяем разные формы и способы взаимодействия:

- коллективные (подготовка к педсоветам, педагогическим конференциям, подготовка и проведение открытых уроков, круглых столов);

- групповое консультирование (подготовка к участию в мастер-классе, творческих конкурсах и др.);

- индивидуальные консультации.

На кафедре русского языка и литературы традиционной является методическая работа с молодыми специалистами, что связано с многолетней практикой студентов филологического факультета Института гуманитарных наук МГПУ, а также с тем, что в

нашей гимназии работают молодые специалисты – выпускники этого вуза.

Таким образом, наставничество становится новым этапом профессионального роста и опытных педагогов, стимулом к покорению «новых педагогических вершин».

Стимулируют работу по обеспечению преемственности и вызовы времени: так, необходимость обучать метапредметному сочинению сделала востребованным опыт организации работы по обучению сочинению, накопленный старшим поколением кафедры; необходимость видеть перспективу в подготовке к ЕГЭ сделало необходимым постоянный диалог работающих в старших классах с теми, кто работает в среднем звене, в настоящее время востребована технологическая грамотность, что и определяет интерес учителей к обмену опытом по этой проблеме.

Задача освоения стратегии и тактики реализации новых ФГОС вызвала интерес учителей к формированию УУД в контексте интерпретации культурологической теории содержания образования [1] и связи УУД с предметными модальностями [2]. Сформировалась экспериментальная группа педагогов, объединённых желанием познакомиться с современными дидактическими разработками о предметности обучения как «замысле о форме и способе освоения содержания образования в процессе обучения» в виде предметных модальностей: знаниевой, деятельностной, ценностной, субъектно-личностной [2], в которых реализуется достаточно целостный комплекс универсальных учебных действий и соотносимых с ними общеучебных умений и навыков [3; 4 и др.].

С молодыми специалистами, проявившими интерес к новому дидактическому знанию о предметных модальностях, учителями-экспериментаторами велась планомерная, систематическая работа по теоретическому просвещению, оказывалась помощь в разработке уроков по новой технологии, проводились консультации. После посещения их открытых уроков некоторые учителя высказали желание принять участие в мастер-классе «Реализация ФГОС в контексте дидактических инноваций: гуманитарный проект».

Наши коллеги поняли, что освоение учащимися ФГОС в виде универсальных учебных действий требует существенного преобразования изучаемого содержания, в котором отчётливо был бы представлен его культурологический состав: знания, опыт деятельности (репродуктивной и творческой), опыт эмоционально-ценностного отношения к людям, к миру, к себе. Культурологический состав содержания образования ценен своей целостностью для ученика, но может осваиваться им в разной последовательности его исходных четырёх элементов. Так, содержание образования обогатилось новым элементом – предметной модальностью. Выделены такие её виды, как знаниевая (базовая), деятельностная, ценностная, субъектно-личностная. Использование предметной модальности как содержательно-структурной опоры урока оказалось эффективным во многих отношениях. Понимание этого и побудило группу учителей наших кафедр работать над структурированием содержания учебного занятия. Следует заметить, что такая работа может быть успешной только при условии дей-

ствительно неподдельного интереса учителей: дискуссии успешны лишь по тем проблемам, которые важны и участие в которых мотивировано личной заинтересованностью.

Каждый вид предметной модальности определяется тем элементом состава содержания, с которого начинается изучение на уроке того или иного фрагмента учебного материала, отвечающего дидактическим задачам этапов урока. Знаниевая, или базовая, модальность означает, что изучение, повторение, закрепление и так далее материала начинается с обращения к знаниям; деятельностная модальность означает, что исходный элемент содержания – новый вид деятельности или новая совокупность действий; ценностная модальность заявляет исходным элементом ценностное отношение; субъектно-личностная модальность актуализирует личный опыт ученика.

На уроках литературы и предметов социально-гуманитарного цикла ведущей модальностью является ценностная модальность, а формируемые УУД (на уроках литературы) – смысловое чтение, анализ, синтез, выбор оснований и критериев для сравнения, исследование, работа с информацией в художественном тексте. Этот вид модальности связан с деятельностной модальностью, так как добывание знаний из художественного текста требует диалога с текстом, товарищами, учителем, критиком, что, в свою очередь, формирует такие УУД, как овладение средствами решения коммуникативных задач, учёт разных мнений, аргументация и т. п. Следует обратить внимание, что знаниевая мо-

дальность связана со всеми другими модальностями на уроках литературы, поскольку является базовой для формирования ценностей на уроке и так или иначе способствует организации деятельности на уроке. Наконец, задача литературы как предмета связана с формированием нравственной позиции, а значит, с субъектно-личностной модальностью.

Несмотря на существенную специфику уроков истории и обществознания, общедидактический замысел урока опирается на те же предметные модальности – естественно, с учетом формируемых в данных учебных дисциплинах УУД. Поэтому формирование таких УУД, как развитие морального сознания и ориентировки в сфере нравственно-этических отношений, самоанализ, самооценка развивают Я-концепцию и способность к самоидентификации, что является общей гуманитарной задачей обучения.

Таким образом, движение мысли ученика в процессе освоения содержания учебного материала осуществляется через опору на предметные модальности. Это движение непрерывно, последовательно. Так называемый переход от одного вида модальности к другому представляет собой их сцепление, взаимосвязь элементов, представляющих различные комбинации знаний, опыта деятельности, ценностного отношения, личностных смыслов. В этих условиях методика проведения урока базируется на системном дидактическом фундаменте.

Посещение семинара профессора Л. М. Перминовой и консультации учителей, имеющих опыт проведения таких уроков, привели к тому, что в

очередном мастер-классе принимали участие уже те учителя, которые только освоили культурологический подход в образовании, в том числе благодаря обмену опытом и свободному общению на кафедре. Так, учитель литературы И. В. Соснина выступила с сообщением «Гуманитарная сущность познания: многофункциональность диалога на уроках литературы», представив презентацию урока-исследования в 6-м классе «А. С. Пушкин "Маленькие трагедии"» (на примере трагедии «Скупой рыцарь»), доказав идею о том, что диалог учащегося с художественным произведением на уроках литературы дает возможность формировать личностные, регулятивные, познавательные, коммуникативные универсальные учебные действия [6].

Определенный итог наставнической работы на кафедре социально-гуманитарных дисциплин нашла в подготовке, проведении и презентации урока по всеобщей истории в 9-м классе «Фашистский режим в Германии. Идеология национал-социализма» (учитель А. А. Еремеев) [5] – в рамках того же мастер-класса «Реализация ФГОС в контексте дидактических инноваций: гуманитарный проект». Особенностью его сообщения является рационализация учебной деятельности на уроках изучения новых знаний. Работа над этой проблемой не случайна, так как одно из ведущих направлений работы кафедры связано с активным формированием универсальных учебных действий. Урок и выступление А. А. Еремеева получили высокую оценку коллег, научных руководителей и присутствующих.

Опора на предметные модальности как дидактический формат содержания образования (учебного материала) в конструировании уроков по другим предметам (химии, физике, математике и др.) [7; 8] помогает рационально и грамотно осуществлять дидактический анализ уроков относительно важной современной задачи – реализации ФГОС с контексте заявленной в них методологии – культурологической теории содержания образования и системно-деятельностного подхода, находить общие оптимальные пути совершенствования урока. В этих условиях творческая лаборатория учителя становится творческим педагогическим содружеством учителей межпредмет-

ного содержания, дающая возможность широкого, разностороннего обмена педагогическим опытом.

Фактором успеха наставничества является парадигма, основанная на философии «ты выиграл – я выиграл». Наибольшая личная победа обучаемого – это успех и наставника, успех всей школы и системы образования в целом.

По нашему убеждению, заинтересованный диалог в освоении инновационных идей – по-настоящему творческая лаборатория освоения инструментов педагогического труда, направленных на внедрение в образовательный процесс ФГОС.

Литература

1. Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. М., 1983. 352 с.
2. Перминова Л. М. Предметность обучения – инновационный элемент дидактического знания // Школьные технологии. 2013. № 5. С. 22 – 31.
3. Евтеева О. В., Калинин О. Г. Формирование универсальных учебных действий при изучении литературы и предметов социально-гуманитарного цикла на основе предметности обучения // Школьные технологии. 2013. № 5. С. 101 – 110.
4. Круглый стол «Школьные образовательные стандарты: границы возможного» // Школьные технологии. 2014. № 6. С. 160 – 172.
5. Еремеев А. А. Рационализация познавательной деятельности учащихся на уроках изучения новых знаний // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. 2015. № 23(42). С. 81 – 93.
6. Соснина И. В. Гуманитарная сущность познания: многофункциональность диалога на уроках литературы // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. 2015. № 23(42). С. 101 – 108.

7. Тульчинская Е. Е. Использование системно-деятельностного подхода в процессе формирования УУД на уроках математики // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. 2015. № 23(42). С. 108 – 116.
8. Шапиро В. З. Музей как пространство образования и обучения // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. 2015. № 23(42). С. 117 – 125.

O. V. Evteeva, O. G. Kalinchuk

**THE CREATIVE TEACHER'S LAB.
THE CONTINUITY CONDITIONS OF THE IMPLEMENTATION
OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARDS**

The article highlights the issue of the relationship of traditional and innovative tools in the development of education, when working with innovative content can be represented in the traditional form that is of particular relevance in the implementation of educational standards and to ensure continuity in learning.

Key words: educational process, educational standards, continuity, objectivity and subject learning modality, the creative laboratory of teachers, a master class.

УДК 371.671 + 372.891

М. С. Домкина, О. Н. Пономарёва

**ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ
МОДУЛЯ «ГЕОГРАФИЯ РОДНОГО КРАЯ»
(на примере Пензенской области)**

В Пензенской области учебный модуль «География Пензенской области» для учащихся 8 – 9-х классов включает тематику практико-ориентированной деятельности, предложены оригинальные варианты социально значимых учебных и учебно-исследовательских проектов географического и геоэкологического содержания в соответствии с ФГОС основного общего образования. Тематические линии проектов позволяют их использовать для учащихся, начиная с 5-го класса.

Ключевые слова: проектная деятельность учащихся, межпредметные связи, ФГОС ООО.

В каждом субъекте Российской Федерации органы управления образованием, выполняя государственный заказ на подготовку юных граждан страны, стремятся к тому, чтобы система регионального образования имела «собственный почерк». В Пензенской области за последние годы разработаны и внедрены для учащихся 5 – 11-х классов общеобразовательных учреждений программы интегрированных элективных курсов, отвечающих образовательным потребностям и интересам обучающихся. Программы курсов ориентированы и направлены на формирование общечеловеческих ценностей; включение обучающихся в процессы познания и преобразования внешкольной социальной среды, в социальное и учебно-исследовательское проектирование. Основное внимание в проектах сосредоточено на тех знаниях, умениях, которые способствуют успешной адаптации школьников в изменяющемся мире.

В соответствии с ФГОС основного общего образования [1] основная образовательная программа содержит обязательную часть и часть, формируемую участниками образовательного процесса. Последняя составляет 30 % от общего объёма основной образовательной программы основного общего образования. В системе образования Пензенской области сохранена добрая традиция – включение краеведческого компонента в содержание обучения. Формирование у учащихся личностных результатов (по ФГОС ООО, 2010) предполагает вклад каждой учебной дисциплины. Модуль «География родного края» (продолжая традиции учебного предмета «География») имеет значительный ресурс:

– для воспитания российской гражданской идентичности (патриотизма, уважения к Отечеству, людям труда и др.);

– для формирования осознанного, уважительного и доброжелательного отношения к другому человеку, его мнению, мировоззрению, культуре, языку, вере, гражданской позиции, к истории, религии, обычаям, языкам, ценностям народов России и мира;

– для освоения социальных норм, правил поведения, ролей и форм социальной жизни в группах и сообществах с учётом региональных, этнокультурных, социальных и экономических особенностей;

– для формирования основ экологической культуры, соответствующей современному уровню экологического мышления, развития опыта экологически ориентированной рефлексивно-оценочной и практической деятельности в жизненных ситуациях и др.

Достижению указанных задач обучения и воспитания способствует использование на уроках географии материалов с местным колоритом, характеризующих «портрет» малой родины. Стремительное изменение социально-экономических условий жизни затронуло и Пензенскую область. Востребованы не только теоретические географические знания о своём крае (полезные ископаемые, флора и фауна, этнические, демографические и иные характеристики), но и их прикладной характер, в том числе перспективы инвестиционного плана, экологический туризм.

Представляем тематику учебных, учебно-исследовательских, социально-

значимых проектов, которые могут быть выполнены учащимися 5 – 10-х классов [2].

Мы трактуем термин «**проект**» как «самостоятельный поиск пути» (пер. с лат. – *брошенный вперёд*). Основная цель представленной тематики проектов – создать условия для развития умения школьников учиться на собственном опыте и опыте других обучающихся. В практике географии используют разные виды проектов (в том числе и межпредметного, междисциплинарного, интегративного характера):

1) информационный – сбор, анализ, систематизация информации, подготовка и защита доклада, реферата;

2) исследовательский – глубокое изучение проблемы, поиск собственных путей решения, выдвижение гипотез;

3) продуктивный – создание творческого продукта, позволяющее проявить оригинальность мышления, воображение при создании плаката, рисунка, логотипа, разнообразной символики, видеофильма и др.;

4) практико-ориентированный – деятельность по решению реальных проблем.

1. «Где-то на белом свете...». При раскрытии данной темы нужно охарактеризовать изменения природных условий территории Пензенской области при её расположении в более южных/северных широтах. Необходимо сравнить возникающие при этом особенности географического положения с другими административно-территориальными единицами на современной политической карте мира, выделить уникальные черты, свой-

ственные Пензенской области. Также следует охарактеризовать (возможно, графически представить), к каким социально-экономическим, экологическим и политическим последствиям это могло бы привести.

2. «Визитная карточка» Пензенской области. Учащимся предлагается представить свою «визитку» родного края, разработать иные/новые категории, характеризующие Пензенскую область. Возможно выявление мнения окружающих о новых эмблемах, символах, достойных в современных социально-экономических и политических условиях представлять Пензенскую область не только в рамках Российской Федерации, но и на мировом уровне. В качестве итогового «продукта» возможна подготовка «ленты времени», на которой отображены нынешние, прежние и будущие (по мнению авторов) символы Пензенской губернии и её отдельных населенных пунктов (гербы, флаги, гимн). Это позволит не только проследить изменения в зависимости от тех или иных событий в политической и экономической жизни области, но и предоставит молодому поколению пензенцев выбор будущей «визитной карточки» родной земли.

3. «Топонимия Пензенской области», или «Язык земли». В работе над данным проектом необходимо охарактеризовать появление, изменения и закрепление названий тех или иных географических объектов на карте Пензенской области. При доступности информации – определить их возраст, историю возникновения и языковую принадлежность, выявить мнение окружающих о целесообразности возвращения

исторических названий или присвоения новых имен городским улицам и объектам.

4. «Пенза – жемчужина России». В современных социально-экономических условиях актуальна данная тема: она позволяет разработать виртуальную экскурсию по единственным в мире достопримечательностям, расположенным в столице нашей губернии, охарактеризовать туристическую привлекательность нашего региона. Для выполнения задания можно использовать следующие факты:

– Пенза – единственная из поволжских столиц, где не протекает река Волга...

– Золотарёвское городище – единственный памятник археологии с сохранённым ландшафтом...

– Единственный музей в мире, посвящённый историку (Музей В. О. Ключевского)...

– Музей одной картины имени Г. В. Мясникова является единственным музеем в мире подобного рода...

– Памятник человеку-невидимке, не имеющий аналогов в мире...

– Памятник Участковому – памятник в г. Пензе, первый и единственный памятник в России, увековечивший участкового милиционера...

– Музей сценического искусства имени В. Э. Мейерхольда – первый мемориал режиссёра в России и за рубежом...

– Единственный в мире движущийся памятник земному шару – Глобус... и др.

5. «А мы – из Пензы!».

В победном мае 1945 г. среди сотен надписей на Рейхстаге появились

и эти слова, которые дороги и бесценны не только для ветеранов Великой Отечественной войны (1941 – 1945 гг.), но и для нас – нового поколения пензенцев. Сохранить память о героизме наших дедов и прадедов – вот то малое, что мы можем и должны сделать сегодня. Эту задачу позволяет решить проект о пензенцах-героях Великой Отечественной войны. В качестве проектного «продукта» может выступать виртуальное «фото-путешествие» по улочкам родного города (посёлка, села), с которыми так или иначе связаны имена героев родной земли. Здесь можно провести сравнение изображений старых улочек и зданий населённого пункта с их современными видами, показать, как современные жители славной пензенской земли, чтят и помнят их имена.

6. «Кругом родные всё места...». Учащимся предлагается, используя стихи и произведения М. Ю. Лермонтова и других поэтов и прозаиков Пензенского края (А. Н. Радищев, И. И. Лажечников, А. И. Куприн, М. Е. Салтыков-Щедрин и др.), создать фото-путешествие по памятным природным местам в истории города Пензы как неотъемлемой части мирового культурного наследия. В дальнейшем изучении краеведческого курса (геоморфология родного края) возможно рассмотрение репродукций художественных произведений русских живописцев и сравнение их с фотографиями форм рельефа, имеющих на территории Пензенской области.

7. Влияние физико-географических факторов на мёдопродуктивность пчелосемей. Сущность проек-

та: проанализировать влияние физико-географических факторов (географическое положение, климат, растительность) на мёдопродуктивность пчелосемей, более сложный вариант – изучение общего (совокупного) влияния факторов (с учётом биотических и антропогенных).

Суть работы: учащийся должен самостоятельно проводить ежедневные наблюдения за микроклиматическими показателями в течение (минимум) одного месяца (май – июль): атмосферное давление, облачность, температура воздуха, количество осадков); с помощью пчеловодов – определить привесы пчелосемей на различных пасеках. Проект должен содержать картосхему территории, составленные графики изменения указанных показателей, анализ зависимости мёдопродуктивности пчелосемей от изменений климатических показателей, местоположения пасек относительно растительных массивов (сбор мёда), воздействия антропогенных факторов.

8. «Сурские краски сезонов года», или «О сезонах года в родном краю – поэтически». Русская поэзия всегда сочетала в себе ранимость и тонкость с безграничной любовью поэтов к родной природе. В строках восхищения немало светлой грусти, скромной красоты и истинного патриотизма. Изящно и тонко отражая природу, поэт лишней раз, если не говорит прямо, то ласково намекает – как хороша природа родного края во все времена года. В ходе работы над этим метапредметным проектом необходимо составить поэтическую «палитру»

или календарь обо всех четырёх сезонах года на территории Пензенской области. Проиллюстрировать календарь можно отрывками из художественной прозы и стихотворениями, а также подобрать подходящие репродукции или фотографии. В качестве разделов готового продукта можно использовать список приведённых ниже тем:

- Есть в осени первоначальной короткая, но дивная пора...
- Роняет лес багряный свой убор...
- Приближалась довольно скучная пора, стоял ноябрь уж у двора...
- На протяжении многих зим я помню дни солнцеворота...
- И одним белым цветом рисует зима...
- Волшебницей зимой весь мир преобразован...
- Ручейков бессонных болтовня...
- Догорел апрельский светлый вечер... и др.

9. Проект будущего «Любимому городу – чистый воздух!». Используя картосхему г. Пензы, учащимся предлагается разработать проект вентиляционной «магистральной», соединяющей центр города с периферией (выполнить ориентирование относительно розы ветров архитектурной планировки прилегающих объектов для уменьшения чрезмерного антропогенного воздействия на состояние атмосферы). Дорога должна пройти через районы с наиболее неблагоприятными показателями приземного слоя воздуха, а также учесть климатообразующие факторы территории. Обосновать необходимость проекта с аргументацией:

- географа;

- эколога;
- санитарного врача;
- инженера коммунально-бытовых служб;
- архитектора;
- жителей различных районов города;
- инженера сферы путей сообщения.

10. «Голубые красоты земли Пензенской...». Проект инвестиционной привлекательности водных объектов края. Красота природы Пензенского края вдохновляла людей на создание художественных произведений. Сформировать представления о природном и культурном наследии своей малой родины можно посредством виртуального (или реального) путешествия к родникам, озерам, рекам и святым источникам Сурского края, ознакомившись с их разнообразием, с историей открытия и современным состоянием. Учащимся предоставляется возможность попробовать себя в роли гида и провести экскурсию по самым известным местам «края тысячи родников», рассказать об эстетически привлекательных водных объек-

тах нашей местности. Кроме того, желательно предложить свою концепцию сохранения и приумножения инвестиционной привлекательности водных объектов территории Пензенской области с экономической, экологической точек зрения. Здесь возможно учесть разные аспекты: развитие экологического туристического бизнеса, агроресурсный потенциал объекта, охрана окружающей среды и др.

Предложенная тематика проектной деятельности может способствовать социализации школьников, становлению их гражданской жизненной позиции. Междисциплинарный интегративный характер учебных и учебно-исследовательских проектов географического содержания повышает интерес учащихся к краеведению. Акцент, направленный на формирование позитивного опыта эмоционально-ценностного отношения к родной природе, истории и культуре родного края, способствует восприятию и отношению к окружающей среде как значимому условию жизни, личностного и профессионального развития.

Литература

1. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17.12. 2010 г. № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования», зарегистрированный Минюстом России 01 февраля 2011 г. № 19644. URL: <http://www.rg.ru/2010/12/19/obrstandart-site-dok.html> (дата обращения: 22.11.2015).
2. География Пензенской области. 8 – 9 классы : метод. рекомендации к изучению модуля / под ред. О. Н. Пономарёвой, М. С. Домкиной ; ГАОУ ДПО ИРР ПО. Пенза, 2014. 150 с.

M. S. Domkina, O. N. Ponomariova

**DESIGN ACTIVITY OF PUPILS STUDYING THE MODULE
«THE GEOGRAPHY OF THE NATIVE LAND»
(AT THE EXAMPLE OF THE PENZA REGION)**

The educational module «Geography of the Penza region» for pupils of the 8th – 9th forms includes the scope of practical-focused activity in the Penza region. Original versions of socially significant educational and educational-research projects of geographical and geocological content according to FSES of the main general education have been offered. Thematic project lines allow to use them for pupils starting with the 5th form.

Key words: design activity of pupils, intersubject communication, federal state educational standard of the general education, geography training technique.

УДК 37.08

Н. А. Шарай, Л. М. Перминова, Л. Н. Николаева

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ КОМПЛЕКС: РЕСУРСЫ РАЗВИТИЯ
(МАСТЕР-КЛАСС «РЕАЛИЗАЦИЯ ФГОС В КОНТЕКСТЕ
ДИДАКТИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ: ГУМАНИТАРНЫЙ ПРОЕКТ»)**

Проблема качественной реализации ФГОС остается актуальной, в массовой практике учителей преодолены не все трудности методологического характера. Односторонность подхода в реализации ФГОС, игнорирование культурологической стороны в отборе и структурировании содержания учебного материала – одна из существенных причин педагогических затруднений. Использование крупных, полифункциональных форм в трансляции лучшего педагогического опыта, основанного на знании дидактических инноваций, является эффективным средством в разрешении профессиональных затруднений. Такой формой является мастер-класс.

Ключевые слова: образовательный стандарт; дидактические инновации, мастер-класс, полифункциональность, гуманитаризация; образовательный комплекс.

В ГБОУ «Гимназии № 1504» инновационная деятельность более четверти века является одним из основных механизмов ее развития. Ныне гимназия № 1504 развивается как образовательный комплекс, в составе которого еще две общеобразовательные школы и четыре дошкольных образовательных учреждения. В этих условиях реализация образовательных стандартов, обеспечение преемственности между всеми ступенями общего образования требует таких форм, которые органически сочетают в себе традиционность как условие устойчивости развития и инновационность, например, формы, которые отличаются полифункциональностью, «многовекторностью» влияния на деятельность учителя, учащихся, администрации образовательной организации. К их числу относится мастер-класс, дающий возможность транслировать лучший опыт в реализации актуальных задач, открыть «секреты» педагогического мастерства, найти ответы на вопросы, требующие нестандартных подходов и решений, оценить собственные силы и творческие возможности. Поэтому мастер-класс обладает большой стимулирующей силой. Однако необходимо отметить, что: а) мастер-класс может быть инновационным, но его инновации недоступны учителям массовой практики и б) мастер-класс может быть развивающим, но это не обязательно инновационные (хотя и актуальные) направления. В нашем случае мастер-класс является инновационно-развивающим.

Какова цель проведения мастер-классов, которые популярны не толь-

ко в мире образования, но и в сфере искусства (мастер-классы вокального пения, балета и хореографии, мастер-классы по изобразительному искусству), в области спорта (художественная гимнастика, фигурное катание и др.)? Как следует из названия, мастер-класс – это способ поделиться не только мастерством, но и секретами мастерства, когда механизмы достижения высочайшего качества результата не очевидны, «не лежат на поверхности» (как сказал когда-то учитель-новатор Е. Н. Ильин словами своего ученика: «непонятно, но здорово!»). Однако мастер-класс дает возможность анализировать любой участок происходящего – пения, танца или урока (либо его сценария, прописанного детально), поскольку допускается «остановить мгновение» и показать, объяснить.

Чаще всего бывает так, что секрета-то нет, а есть строгое следование научным канонам, правилам техники исполнения, точности выполнения какого-либо условия. Это разочаровывает некоторых, но и подвигает многих следовать терпеливо и неуклонно канонам науки или искусства.

В условиях мастер-классов – как правило, отличающихся большим количеством присутствующих, – существенная роль принадлежит рефлексии участников, и каждый может открыть для себя столь важные для него смыслы, запомнить самое главное, уловить связь между «теорией и практикой», посмотреть на свой опыт другими глазами, найти «узкие места» в своей профессиональной деятельности, стать учеником мастера. Поэтому мастер-класс обладает большой сти-

мулирующей силой. В целом можно говорить о полифункциональности мастер-класса в плане его высокого образовательного и аксиологического потенциала.

В гимназии № 1504 проведен мастер-класс (24.03.2015 г.) «Реализация ФГОС в контексте дидактических инноваций: гуманитарный проект». Необходимость проведения именно такого мастер-класса вызвана рядом обстоятельств внешнего и внутреннего характера. Во-первых, в ГБОУ «Гимназия № 1504» накопился педагогический арсенал инновационных разработок, связанных с реализацией ФГОС, значительная часть которых опубликована в педагогических журналах, в частности, в журнале «Школьные технологии», «Педагогика», «Инновации в образовании» и других, и таким образом прошла экспертизу научно-педагогическим сообществом.

Во-вторых, в условиях образования комплексов качество работы педагогов из образовательных организаций, присоединенных к головной организации, уровень их мастерства, подходы к профессиональной деятельности разные, и необходимо выработать единую стратегию, тем более, когда речь идет о реализации государственного задания – стандартизации в образовании. В-третьих, в этих условиях неизбежно существуют проблемы с решением задач в области внедрения ФГОС, об этом говорят на разных уровнях управления образованием: школьная администрация, учителя, методисты и др.

В-четвертых, и это, пожалуй, самое главное, как показывают посещения нами уроков в различных образо-

вательных организациях общего среднего образования, беседы с работниками образования, в реализации ФГОС используется преимущественно только одно методологическое основание, а именно: системно-деятельностный (чаще – деятельностный) подход. Другое их методологическое основание – культурологическая теория содержания образования осталась как бы в «тени» и не находит отражения ни в деятельности учителя, и понятно, что ни в деятельности заместителя директора по УВР. Ответ простой: эта теория так и не освоена образовательной практикой, на нее не ориентированы методисты-предметники, поэтому вопрос, как ее использовать в реализации ФГОС, остается для значительной части учителей открытым.

В-пятых, гимназия № 1504 работает над проблемой гуманитаризации образования через призму выделения специфической гуманитарной линии в содержании каждого учебного предмета, решая задачу обучения учащихся надпредметным умениям, разрабатывая для этой цели универсальный педагогический инструментарий.

Для представления наработанного необходима была крупная, максимально практико-ориентированная форма: этому условию удовлетворяет мастер-класс, на котором были представлены сценарии уроков, уже проведенных учителями. При этом всегда можно было обратиться к видеoverсиям уроков (они выложены и на сайте гимназии). Каждый учитель имеет к ним доступ, с видеoverсиями уроков (на выбор) должны были работать дома учителя, пришедшие на мастер-класс, используя обратную связь (т. е. представить результаты «домашней работы»).

В гимназии № 1504 проблема реализации ФГОС в соответствии с методологическими установками, сформулированными в нормативных документах о стандартах, решалась и решается сначала в экспериментальном режиме группой учителей-исследователей, а ныне освоены пути использования и культурологической теории содержания образования, и системно-деятельностного подхода. Культурологическая теория содержания образования [1], описывающая состав содержания образования в виде элементов, адекватных элементам культуры, интерпретирована через призму предметности обучения, представляя культурологический инвариант состава содержания в виде предметных модальностей – динамичных, вариативных, сцепленных друг с другом в структуре урока [2], – о чем рассказывалось на страницах журнала «Школьные технологии» [3, 4, 5, 6, 7, 8].

В контексте культурологической теории содержания образования, системно-деятельностного подхода и к конструированию урока, и к организации учебной деятельности школьников с ориентацией на разнообразные универсальные учебные действия, содержательно связанные с общеучебными умениями, навыками и ключевыми компетенциями, – о чем в свое время также повествовалось на страницах журналов «Школьные технологии», «Народное образование» и других [9], – *учителя тщательно продумывают цель и задачи урока, подробно излагая ее содержание в контексте структуры урока. Это и придает уроку дидактическую «прозрачность».*

В процессе мастер-класса было показано, что реализация ФГОС должна

опираться на взаимосвязь культурологического и системно-деятельностного подходов, т. е. формирование универсальных учебных действий оказывается успешным, если содержание образования (учебный материал) представлено как культурологический состав (по М. Н. Скаткину, И. Я. Лернеру, В. В. Краевскому), когда ученик, осуществляя учебную деятельность, предстает в ней и как творец, и как продукт учения, осваивая ценности культуры, открывая личностные смыслы в содержании учебного материала. При этом универсальные учебные действия соотносятся с общеучебными умениями (на уровне метапредметных результатов) как образовательными универсалиями, – этого требуют ФГОС, – а формирование личностных УУД ориентировано на гуманистические ценности как основу гуманитарности образования и обучения. Такой подход увлекает и учеников, и учителя, открывая внутренний потенциал тех и других.

Представляем программу мастер-класса «Реализация ФГОС в контексте дидактических инноваций: гуманитарный проект». Его особенностью было то, что впервые был показан мастер-класс по дошкольному образованию, которое ныне рассматривается как подструктура общего среднего образования.

Цель мастер-класса: 1) показать работу учителя и учащихся в контексте реализации ФГОС на основе использования системно-деятельностного подхода и культурологической теории содержания образования, т. е. а) представления учебного материала в инвариантной структуре четырех

элементов культурологического состава, б) вариативности сочетания культурологических элементов состава содержания образования как предметных модальностей – знаниевой/базовой (традиционной), ценностной, деятельностной, субъектно-личностной, – обуславливающих выбор характера познавательной и практической деятельности учащихся (на основе выбора соответствующих методов обучения и форм организации познавательной деятельности);

2) показать взаимосвязь логического, гносеологического, содержательного, процессуального и деятельностного в обучении в свете методологии, теории и практики реализации ФГОС в условиях изучения различных предметов на примере взаимосвязи организационно-педагогической структуры урока и его дидактических задач, содержания изучаемого материала и методов обучения, а также психолого-педагогического цикла усвоения учебного материала;

3) организовать рефлексию присутствующих об увиденном и услышанном через презентации выступающих, восполнив тем самым дефицит знаний по проблеме реализации ФГОС в массовой практике;

4) обобщить содержание мастер-класса, выделив дидактические инновации, гуманитарную составляющую в содержании современного обучения; сформулировать новые положения в отношении инновационно-развивающей функции мастер-класса, дидактических инноваций, повышающих фундаментальность и устойчивость современного урока в условиях стандартизации образования.

Содержание мастер-класса включало презентации уроков по различным предметам; презентации отражали сформулированную цель и задачи урока (во взаимосвязи образовательного, воспитательного и развивающего аспектов) с указанием формируемых УУД, их конкретизацию через призму общеучебных умений и навыков, перечень предметных модальностей предъявления учебного материала, структуру урока (этапы урока), краткое описание хода урока (в котором активировались деятельностный и содержательный аспекты) и результат урока.

В подготовке и проведении мастер-класса приняли участие учителя гимназии: Виктор Зорьевич Шапиро (учитель высшей категории) [12], Елена Ефимовна Тульчинская (учитель высшей категории, кандидат педагогических наук) [13], Ирина Вячеславовна Соснина (учитель первой категории) [11], Лариса Федоровна Магомедова (заслуженный учитель республики Дагестан, учитель высшей категории), Елена Юрьевна Жекова (учитель высшей категории), Андрей Александрович Еремеев (учитель второй категории) [10]; старшие воспитатели: Вера Владимировна Северина и Ольга Владимировна Головина.

Программа мастер-класса.

1. Музей как пространство образования и обучения (на примере урока физики в 9-м классе, тема урока «Относительность движения», место проведения – Московский музей метро).

2. Использование системно-деятельностного подхода в процессе формирования УУД на уроках математики (на примере урока математики в 5-м

классе, тема урока «Умножение десятичных дробей»).

3. Гуманитарная сущность познания: многофункциональность диалога на уроках литературы (на примере урока-исследования в 6-м классе «А. С. Пушкин. «Маленькие трагедии»).

4. Исследовательский подход к формированию УУД на уроках химии (на примере урока в 10-м классе «Строение бензола»).

5. Социокультурный подход к формированию лексических умений на уроках английского языка (на примере урока в 7-м классе «Политическая система современных США»).

6. Рационализация познавательной деятельности учащихся на уроке изучения новых знаний (на примере урока истории в 9-м классе, тема «Фашистский режим в Германии. Идеология национал-социализма»).

7. Фундаментальное адаптивное ядро взаимосвязи дошкольного и начального общего образования как средство обеспечения непрерывности в образовании и развитии ребенка (на примере занятия в дошкольной образовательной организации, тема «Свои права я должен знать»).

Проведение мастер-класса имело свои особенности. Кроме обсуждения, рефлексивных оценок и самооценок присутствующие получали интернет-задание с пакетом видеоуроков, один из которых (на выбор) они должны были проанализировать и выслать аналитический материал заместителям директора по УВР и НМР. К анализу предлагалась схема из трех опорных позиций:

1. На реализацию каких УУД направлен урок?

2. Какой этап урока представляется Вам наиболее результативным? Почему?

3. Что бы Вы изменили в уроке? Почему?

Обзор полученных материалов даст возможность выделить проблемы в работе по совершенствованию педагогической компетентности и мастерства учителей. Проведенный мастер-класс, в свою очередь, привлёк новых участников к исследовательской деятельности как эффективному средству профессионального саморазвития, успешного решения актуальных задач современного обучения, и в частности, в области реализации ФГОС.

В ходе демонстрации материалов с уроков было показано, что в условиях полноценной опоры на методологию образовательных стандартов в виде культурологической теории содержания образования и системно-деятельностного подхода, использования дидактических инноваций – предметности обучения, сцепления вариативных предметных модальностей, соответствующих культурологическому составу содержания образования, рефлексивно-диалогического подхода к изучению материала, расширения образовательного пространства, исследовательской деятельности учащихся и других, – отмечен факт не только сохранения, но повышения работоспособности учащихся (повышение познавательной активности, усиление исследовательского начала в решении проблем и нестандартных задач, стремление к сотрудничеству, отсутствие у учителя беспокойства о нехватке времени), а также достаточно равномерный темп работы на всех этапах урока.

Главный вывод, касающийся повышения качества урока, заключается

в том, что все участники мастер-класса убедились в том, что современный урок, направленный на реализацию ФГОС, имеет три осевые линии, придающие ему организационную, дидактическую и психологическую устойчивость: 1) **содержательная**, обеспечиваемая инвариантной структурой содержания образования, транслируемая вариативным сцеплением предметных модальностей в пространственно-временных рамках урока в соответствии с его целью и задачами;

2) **структурная**, обеспечиваемая системой дидактических задач, соотносящихся с психолого-педагогическим циклом усвоения знаний;

3) **деятельностная**, обеспечиваемая полнотой психолого-педагогического цикла, соотносимого с совокупностью взаимосвязанных универсальных учебных действий и структурной целостностью общеучебных умений и навыков.

Эти осевые линии выражают взаимосвязь констант – **культурологической и дидактической** в обучении. В содержании мастер-класса отчетливо представлена идея целостного формирования системы УУД – от предметных и метапредметных результатов к надпредметным результатам, а именно: умению видеть, формулировать и решать проблемы; коммуникативному сотрудничеству как совместной деятельности в решении проблем; активному и целенаправленному взаимодействию при общих ценностях учебной деятельности на уроке.

В проведении подобных мастер-классов видится современный, рациональный путь к сохранению непрерывности в образовании, развитию педагогического мастерства, формированию личности успешного учителя, а главное – к развитию взаимосвязи теории, практики и инновационной деятельности во имя разностороннего развития личности каждого ученика.

Литература

1. Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. М., 1983. 352 с.
2. Перминова Л. М. Предметность обучения как проблема дидактики: методологический анализ // Педагогика. 2012. № 6. С. 18 – 25.
3. Евтеева О. В., Калинин О. Г. Формирование универсальных учебных действий при изучении литературы и предметов социально-гуманитарного цикла на основе предметности обучения // Школьные технологии. 2013. № 5. С. 101 – 110.
4. Николаева Л. Н., Жекова Е. Ю. Дидактические условия реализации образовательных стандартов при изучении русского и иностранного языка // Школьные технологии. 2014. № 1. С. 104 – 114.
5. Перминова Л. М., Магомедова Л. Ф. Отражение идеи предметности обучения в реализации исследовательского метода при изучении химии // Школьные технологии. 2014. № 2. С. 106 – 113.
6. Кузьмина А. А., Донева Т. Д. Интегрированный урок в контексте предметности обучения // Школьные технологии. 2014. № 3. С. 119 – 127.

7. Шарай Н. А., Чекмарева Т. К. Управление образовательными комплексами на основе предметно-культурной модальности // Школьные технологии. 2014. № 3. С. 23 – 32.
8. Шарай Н. А., Николаева Л. Н., Вдовина Т. В. Образовательный кластер как интегративная система: организация и управление // Инновации в образовании. 2014. № 6. С. 80 – 93.
9. Перминова Л. М. Дидактические условия взаимосвязи школьных образовательных стандартов первого и второго поколений // Народное образование. 2010. № 7. С. 209 – 216.
10. Еремеев А. А. Рационализация познавательной деятельности учащихся на уроках изучения новых знаний // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки, 2015. № 23(42). С. 81 – 93.
11. Соснина И. В. Гуманитарная сущность познания: многофункциональность диалога на уроках литературы // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки, 2015. № 23(42). С. 101 – 108.
12. Шапиро В. З. Музей как пространство образования и обучения // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки, 2015. № 23(42). С. 117 – 125.
13. Тульчинская Е. Е. Использование системно-деятельностного подхода в процессе формирования УУД на уроках математики // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки, 2015. № 23(42). С. 108 – 116.

N. A. Sharai, L. M. Perminova, L. N. Nikolaeva

EDUCATIONAL COMPLEX: DEVELOPMENT RESOURCES (MASTER-CLASS "IMPLEMENTATION OF THE GEF IN THE CONTEXT OF DIDACTIC INNOVATION: HUMANITARIAN PROJECT")

The problem of the FSES quality implementation remains relevant; in mass teacher's practice not all the difficulties of methodological character are overcome. Unilateralism approach in the implementation of GEF, ignoring the cultural side in the selection and structuring the content of educational material is one of the major reasons of pedagogical difficulties. The use of large, multi-functionally forms in the transmission of best teaching practices based on the knowledge of didactic innovation, is an effective tool in solving professional problems. This form is a master-class.

Key words: *educational standard; educational innovations, master-class, multi-functionality, humanization; educational complex.*

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 371.1

Н. В. Белякова

К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ И ПЕРЕПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В СФЕРЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Статья посвящена проблеме профессиональной подготовки педагогических кадров. В ней рассматриваются возможные варианты программ повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров. Указаны перспективы подходов к реализации таких программ в области инклюзивного образования.

***Ключевые слова:** повышение квалификации педагогических кадров, нормативные документы, универсальные компетенции, инновационные программы повышения квалификации и переподготовки, инклюзивное образование, профессиональная карьера.*

В настоящее время большое значение придается повышению квалификации педагогических кадров, что обусловлено целым рядом появившихся нормативных документов [12, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25 и др.], определяющих необходимость современному педагогу владеть универсальными компетенциями для обеспечения качественного образовательного результата. Особенно это становится важным в организации условий для интеграции инклюзии в массовый образовательный процесс [2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26], что вызывает необходимость педагогическим вузам и кафедрам, осуществляющим профессиональную подготовку будущих педагогов, в целях формирования необходимых для этого педагогических

компетенций разрабатывать инновационные программы повышения квалификации и переподготовки.

Значимость своевременного обеспечения педагогов профессиональной переподготовкой, позволяющей использовать зарекомендовавшие себя на зарубежном уровне инклюзивные практики [27], в условиях российского образования очевидна. Она определяется тем, что международные исследования экономической эффективности инклюзивного образования демонстрируют его преимущества в терминах выгоды, пользы, достижений. Это проявляется в том, что многие дети, имеющие ограниченные возможности здоровья (ОВЗ) и особые образовательные потребности, после окончания специально организованного для них обучения могут благопо-

лучно выстраивать свою профессиональную карьеру, трудоустраиваются и становятся исправными налогоплательщиками, а не иждивенцами государства.

Зарубежный опыт [27] свидетельствует о том, что работа в инклюзивных школах способствует профессиональному росту педагогов, изучению и использованию инновационных эффективных обучающих методик для разного контингента обучающихся и воспитанников. Взрослый, постоянно сопровождающий ребёнка с особыми образовательными потребностями в школе, в рамках реализации инклюзивного процесса при специальной для этого подготовке может работать со всеми детьми в классе. А особенные дети, обучающиеся в массовой школе, где осуществляется процесс интеграции инклюзии, получают дополнительного ассистента – педагога-фасилитатора (тьютора), обеспечивающего возможность освоения ими основной образовательной программы, то есть получения полноценного качественного образования.

Как показывает практика, педагоги, работающие в инклюзивном классе, владеют наиболее передовыми технологиями и методиками обучения [1, 2, 14, 20, 21, 27], что способствует получению более эффективного результата. Наличие сопровождающего у особенного ребенка не только на занятиях, но и на переменах, и в свободное время среди обычных детей положительно влияет на общий климат в детском коллективе, способствует регуляции взаимоотношений между участниками взаимодействия. Его присутствие позволяет искоре-

нить травлю сверстниками особенного ребенка, снизить различные проявления агрессии, непонимания, нетолерантного отношения, что способствует формированию общего настроения учащихся на оказание взаимопомощи и принятие других детей, непохожих на обычных, положительно влияет на атмосферу в классе (группе) и, в конечном итоге, на дисциплину.

Все обозначенное выше позволяет особенным детям улучшить общие социальные навыки, беспрепятственно взаимодействовать с окружающими, способствует пониманию сложных и абстрактных речевых понятий, улучшает способность выполнения групповых инструкций, содействует самоуважению, помогает принять свою индивидуальность и обеспечивает понимание того, что они получают образование для того, чтобы жить полноценной жизнью.

Однако российские педагоги пока еще к этому недостаточно подготовлены или имеют узкую специализацию, применение которой в массовой школе не всегда оказывается возможной ввиду отсутствия специальной штатной единицы и достаточного финансирования для привлечения такого специалиста со стороны. В этой связи возникает необходимость кардинально подходить к преодолению возникающих проблем, что становится возможным путем реализации программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров в разных объемах (от 72-х часовых до 1000 часовых).

Педагогический институт Владимирского государственного университета серьезно подходит к решению этой

проблемы и в настоящее время силами профессорско-преподавательского состава факультета дошкольного и начального образования, кафедры педагогики и научно-образовательного центра «Инновационные педагогические технологии» уже реализует целый спектр таких программ, в содержание которых либо включаются специальные модули, обеспечивающие возможность педагогам овладеть необходимыми компетенциями в области инклюзивного образования, либо все содержание подготовки нацеливает педагогов на знакомство и освоение основ организации работы с особенными детьми; оно направлено на овладение ими необходимыми навыками и компетенциями для сопровождения детей в конкретной области инклюзии и ограниченности в здоровье. К числу таких программ можно отнести:

1. Программу переподготовки педагогических кадров в объеме 256 часов «Теория и практика дошкольного образования».

2. 72-часовую программу повышения квалификации «Теория и практика кондуктивной педагогики», реализованную совместно с представителями Института кондуктивного развития им. А. Петё (г. Будапешт, Венгрия) в июле 2015 г. в рамках Международной летней научной школы.

3. 72-часовую программу «Образовательная система «Школа 2100»: концепция, содержание и организация обучения».

4. 72-часовую программу «Организация театрализованной деятельности дошкольников и младших школьников».

5. Планируемую к реализации для ППС ВлГУ в 2016 г. 72-часовую программу повышения квалификации «Теория и практика инклюзивного образования».

6. Планируемую к реализации в 2016 г. для учителей-предметников, работающих в начальной школе, 256-часовую программу переподготовки педагогических кадров «Теория и методика начального образования» с встроенным модулем «Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ в массовом образовательном процессе».

7. Готовящуюся к реализации в очно-заочной форме с элементами дистанционного обучения в период с декабря 2015 г. по июль 2016 г. в качестве совместного проекта с израильской группой Суламот (специалисты в области преодоления проблем в развитии детей, страдающих аутизмом, и реализации реабилитационных программ для детей с РАС) программу переподготовки педагогических кадров «Построение процесса инклюзии, индивидуального сопровождения и поддержки детей с РАС в общеобразовательной среде» в объеме более 1000 часов и др.

В основу проектирования программ положен компетентностный подход. Программы ориентированы не только на формирование у педагогов системы знаний, умений и навыков в конкретной области образовательной деятельности, но на реализацию принципов психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в массовом образовательном процессе и внеурочной деятельности.

В соответствии с требованиями ФЗ «Об образовании в РФ» [28], «Профессиональный стандарт педагога» [21], ФГОС дошкольного образования [26], а также ФГОС НОО и обучения детей с ОВЗ [27] все педагоги в перспективе окажутся в ситуации, которая будет требовать от них умений встраивать в массовый образовательный процесс формы организации работы с детьми, имеющими особые образовательные потребности и возможности, обеспечивая с учетом их особенностей психолого-педагогическое сопровождение как самостоятельно, так и с привлечением соответствующих специалистов: психологов, логопедов, дефектологов, тьюторов, медицинских работников и др.

Для того чтобы педагоги оказались готовыми к этому, они должны в процессе прохождения любой из вышеперечисленных программ повышения квалификации овладеть первоначаль-

ными теоретическими знаниями основ инклюзивного образования, психолого-педагогического и тьюторского сопровождения особенных детей в массовом образовательном процессе, принципами кондуктивной педагогики [27], и на материале обобщенного зарубежного и отечественного опыта применения соответствующих технологий работы с особенными детьми, методов и средств получить необходимые навыки его использования в работе с ними, обеспечивая доступную среду в массовом российском образовании для детей с особыми образовательными потребностями и возможностями, необходимость создания которой обозначена в действующей в РФ законодательной базе [11, 17, 22, 24, 26]. В завершении освоения любой программы слушателям предлагается пройти процедуру итоговой выпускной квалификационной работы.

Литература

1. Акатов Л. И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. М. : ВЛАДОС, 2003.
2. Белякова Н. В., Иосевич Н. В. Интеграция инклюзии в развивающее образование: риски и возможности (на материале опыта работы базовой кафедры психолого-педагогических и методических основ работы в дошкольном, начальном и инклюзивном образовании ВлГУ) // Модель системы комплексного сопровождения инклюзивных форм обучения и воспитания детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья : сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. (27 – 28 ноября 2014 года) / под науч. ред. Т. В. Машаровой, С. В. Алёхиной, И. А. Крестининой ; ИРО Киров. области. Киров : Старая Вятка, 2014. С. 41 – 50.
3. Воронич Е. А. Сущность инклюзивного подхода в образовании // Периодический журнал научных трудов «Фэн-наука». 2013. № 1 (16). С. 17 – 20.
4. Европейская конвенция о защите прав человека и основных свобод / [Электронный ресурс]. URL: <http://base.garant.ru/2540800/> (дата обращения: 21.10.2015).

5. Закон об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья в городе Москве [Электронный ресурс]. URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=MLAW;n=115393/> (дата обращения: 28.11.2015).
6. Инклюзивное образование в России: право, принципы, практика / под ред. М. Ю. Перфильевой. М. : Транзит-ИКС, 2009. 88 с.
7. Инклюзивное образование: проблемы совершенствования образовательной политики и системы. СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. 215 с.
8. Инклюзивное образование в России. М. : Детский фонд ООН (ЮН ИСЕФ) – ООО «БЭСТ- принт», 2011.
9. Конвенция о правах ребенка [Электронный ресурс]. URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon.shtml/ (дата обращения: 13.10.2015).
10. Конвенция ООН «О правах инвалидов» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rg.ru/2012/10/24/konvencia-site-dok.html/> (дата обращения: 12.12.2015).
11. Концепция федеральной целевой программы «Доступная среда» на 2011 – 2015 годы [Электронный ресурс]. URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/12084011/> (дата обращения: 06.10.2015).
12. Марголис А. А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров // Психологическая наука и образование: модернизация педагогического образования в России. 2014. Т. 19. № 3. С. 105 – 127.
13. Мёдова Н. А. Инклюзивное образование в схемах и таблицах. Томск, 2012. 24 с.
14. Наумов А. А. Технологическая модель реализации инклюзивного образования в условиях общеобразовательной школы // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии : материалы Междунар. науч.-практ. конф. (20 – 22 июня 2011 года). М., 2011. С. 142 – 143.
15. Основная образовательная программа дошкольного образования «Детский сад 2100» : сб. материалов. В 3 ч. // Образовательные программы для детей младенческого, раннего и дошкольного возраста / под науч. ред. О. В. Чиндиловой. М. : Баласс, 2014.
16. Перфильева М. Ю., Симонова Ю. П., Прушинский С. А. Участие общественных организаций инвалидов в развитии инклюзивного образования / под ред. Т. Г. Туркиной. М. : Перспектива, 2011. 57 с.
17. Постановление Правительства РФ от 17 марта 2011 г. № 175 «О государственной программе Российской Федерации «Доступная среда» на 2011 – 2015 годы» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.consultant.ru/> (дата обращения: 28.11.2015).
18. Профессиональный стандарт педагога [Электронный ресурс]. URL: http://www.ug.ru/new_standards/ (дата обращения: 16.12.2015).

19. Разработка и реализация индивидуальной образовательной программы для детей с ограниченными возможностями здоровья в начальной школе : метод. рек. для учителей начальной школы / под ред. Е. В. Самсоновой. М. : МГППУ, 2012. 84 с.
20. Сериков В. В. Подготовка учителей к профессиональной деятельности в условиях личностной ориентации образования // Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики : метод. пособие / под общ. ред. С. В. Алехиной, М. М. Семаго. М. : МГППУ, 2012. 156 с.
21. Сунцова А. С. Теории и технологии инклюзивного образования : учеб. пособие. Ижевск : Изд-во «Удмуртский университет», 2013. 110 с.
22. Указ Президента РФ от 1 июня 2012 г. № 761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012 – 2017 годы» : материалы междунар. конф. 19 – 20 июня 2008 года.
23. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф/> (дата обращения: 03.10.2015).
24. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф/> (дата обращения: 17.12.2015).
25. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф/> (дата обращения: 19.10.2015).
26. Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в РФ» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rg.ru/1995/11/24/invalidy-dok.html/> (дата обращения: 07.11.2015).
27. Финк А. Кондуктивная педагогика А. Петё. Развитие детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата / предисл. О. Шпека ; пер. с нем. Т. Е. Браудо, Б. А. Максимова, А. А. Михлина ; науч. ред. рус. текста Н. М. Назарова. М. : Академия, 2003. 136 с.

N. V. Belyakova

THE ISSUE OF TRAINING AND RETRAINING OF PEDAGOGICAL PERSONNEL IN THE SPHERE OF INCLUSIVE EDUCATION: TRENDS AND PROSPECTS

The article is devoted to the problem of professional training of pedagogical staff. It discusses possible options for training and retraining of teachers. The perspectives of approaches to the implementation of such programs in the field of inclusive education are indicated.

***Key words:** professional development of pedagogical personnel, regulations, fundamental skills, innovative programs of training and retraining, inclusive education, professional career.*

К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ НЕПОДГОТОВЛЕННОЙ РЕЧИ. ПАУЗЫ ХЕЗИТАЦИИ

Статья посвящена методическим рекомендациям для преподавателей английского языка, работающих с устными неподготовленными высказываниями, и основана на экспериментальном исследовании явления паузации в текстах такого рода. Исследование доказывает эффективность интонационного анализа неподготовленных высказываний в курсе практической фонетики. Статья утверждает, что преподавателю необходимо овладеть методикой обучения интонационному оформлению спонтанной речи. Рекомендации преподавателю являются следствием эксперимента, проведенного в группах студентов II курса англо-немецкого отделения Педагогического института ВлГУ.

Ключевые слова: паузация, методика обучения, фонетика, неподготовленная речь, экспериментальное исследование.

Методика преподавания иностранного языка – неотъемлемая часть изучения иностранного языка. Поскольку обучение иностранному языку есть частный случай обучения вообще, то в основе соответствующей методики должны лежать все принципы дидактики, в том числе и принцип сознательности обучения. Известно, что данный принцип имеет огромное значение для современного обучения иностранным языкам. В связи с этим представляется актуальным обосновать важность работы принципа сознательности при обучении неподготовленной речи.

Общеизвестно, что важной характеристикой неподготовленной речи является наличие хезитаций, т. е. «пауз колебания». Термин «пауза колебания» появился во второй половине прошлого века. В начале 50-х годов XX века английские и американские ученые Ф. Голдман-Эйслер, Ф. Г. Лунсбери, Г. Маль обосновали необходимость экспериментального изучения пауз колебания в спонтанной речи. Паузы хезитации интересова-

ли, кроме того, и отечественных исследователей Л. С. Выготского и А. А. Леонтьева. Однако до сих пор отсутствует общепринятая трактовка этого сложного явления. По мнению А. Е. Яковлева, хезитация – это «внутренний перебив в процессе речепорождения, связанный с тем, что говорящий в силу каких-либо причин оказывается не способным продолжить говорение» [3].

Программа по практической и теоретической фонетике английского языка в вузе предусматривает изучение вопросов, связанных с функционированием просодии в различных стилях речи. Исходя из этого, важным представляется изучение не только официального стиля речи, но и обучение студентов восприятию и интонационному оформлению разговорного стиля речи.

В данной статье излагаются результаты лингво-акустического исследования, в ходе которого были проанализированы особенности явления паузации в монологической неподготовленной речи носителей английско-

го языка и студентов Педагогического института ВлГУ. Было проведено четыре эксперимента, в которых ставились следующие цели:

1) выявление особенностей паузации в неподготовленном пересказе у носителей языка;

2) выявление особенностей паузации в неподготовленном пересказе у студентов II курса пединститута, не изучавших теорию и не имевших практики в использовании навыков неподготовленной речи (контрольная группа № 1);

3) выявление особенностей паузации в неподготовленном пересказе у студентов II курса пединститута, изучивших курс теории и практики по данному вопросу (группа № 2);

4) сравнение выявленных данных в группах № 1 и № 2 с носителями языка.

Для участия в первом эксперименте была привлечена целевая группа из 6 информантов приблизительно одного возраста (23 – 25 лет), проживающих на территории США, имеющих высшее образование и являющихся носителями литературного варианта английского языка. Английский язык для них является родным.

Для участия во втором и последующих экспериментах были выбраны две группы англо-немецкого отделения ВлГУ. Возраст информантов приблизительно одинаков (19 – 20 лет), все они студенты второго года обучения. В первой группе в течение семестра преподавался курс практической фонетики в соответствии с программой по данному курсу, и эта группа стала контрольной. Во второй группе, кроме стандартного курса практической фонетики, были прочитаны лекции по теории явления хезитации в монологической неподготовленной речи (200 мин) и проведены практические занятия (100 мин), на которых проводился анализ явления хезитации и

отрабатывалось употребление пауз хезитации в специально отобранных для этого аутентичных текстах.

Лингво-акустический анализ проводился при помощи компьютерной программы “Praat” (версия 5012), разработанной учеными П. Боэрсма (P. Voersma) и Д. Уининком (D. Weenink) в институте фонетических исследований г. Амстердам, Голландия. Выбор данной программы обусловлен ее авторитетностью, отмеченной в кругу фонетистов, занимающихся автоматическим распознаванием звучащей речи. Данная программа предназначена для ввода, обработки и исследования звуковых сигналов. Программа “Praat” позволяет проводить анализ звучащего материала с помощью спектрограмм и осциллограмм, графиков показателей колебаний частоты основного тона, интенсивности, длительности и др. Она дает возможность измерить длительность отдельных элементов на речевых отрезках любой протяженности.

В ходе всех экспериментов каждое сложное высказывание было поделено на синтагмы, были определены начало и конец каждой синтагмы и каждого предложения по осциллограммам; длительность каждой синтагмы, а также длительность пауз внутри предложения замерялась в метрах в секунду. Средняя длительность пауз вычислялась путем деления общей длины текста или синтагмы на их количество. Для облегчения работы с текстом была также сделана его письменная транскрипция¹.

¹ См. подробнее об этом эксперименте: Левина Т. В., Емельянова О. С. Особенности паузации в спонтанном монологическом тексте (экспериментально-фонетическое исследование на материале американского варианта английского языка) // Непрерывное языковое образование и формирование современного мировоззрения : материалы междунар. науч.-практ. конф. Владимир : Транзит-ИКС, 2015. С. 256 – 265.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Следует отметить, что исследуемый материал является сопоставимым, поскольку, во-первых, для всех дикторов использовались единые принципы записи одного и того же текста, представленного в виде спонтанного пересказа этого текста каждым испытуемым; во-вторых, в каждой группе находилось одинаковое количество испытуемых – 6.

Результаты эксперимента, отраженные в табл. 1, свидетельствуют о

том, что показатели группы, в которой проводились теоретические и практические занятия (группа 2), приближены к таковым группы носителей языка.

Следует подчеркнуть, что у носителей языка было отмечено всего 45 пауз хезитации, у контрольной группы № 1 – 62, у группы № 2 – 50. Количество пауз в группе № 2 у студентов, получивших теоретические знания и практические навыки, сопоставимо с количеством пауз у носителей языка (табл. 2).

Таблица 1

Средняя длительность и количество пауз (на одного испытуемого)

Условие эксперимента	Носитель языка	Контрольная группа № 1	Группа № 2
Длительность текста	37,52 сек	30,8 сек	26,6 сек
Количество пауз	7	10	6
Длительность одной паузы	1,12 сек	0,83 сек	1,33 сек

Таблица 2

Виды пауз хезитации

Условие эксперимента	Носитель языка	Контрольная группа № 1	Группа № 2
Вокализация звуков	18	31	19
Паузы затяжки звуков	15	7	1
Метатекстовые комментарии	0	1	0
Непреднамеренные повторы	1	4	8
Невербальные паузы колебания (заикание)	2	5	0
Искаженное повторение слова	1	1	0
Незаполненные паузы	0	3	7
Ложное начало	0	10	4

В табл. № 2 рассматриваются виды пауз хезитации, наиболее часто появляющиеся в неподготовленном пересказе.

Отечественные и зарубежные лингвисты выделяют заполненные и незаполненные паузы колебания. Незаполненная пауза образует перерыв в

звучании. Заполненные паузы колебания представлены О. А. Александровой и В. В. Иваницким следующими экспонентами [1]:

1. Вокализация – различные звуки нефонемного характера, например, “*but when/ əəə man/ əəə came to him to give him money | əəə | əəə the guy asked...*”².

2. Затяжки звуков – нефонемные удлинения гласных и согласных элементов в лексических единицах, например, “*and he came tooo... theeee./ he..he came to the town...*”.

3. Паузы вербального поиска. К ним относятся:

а) десемантизированные модальные и вводные слова или выражения, указательные, притяжательные, определительные местоимения и указательные местоименные наречия, которые часто называют словами-паразитами или пустыми словами, например, “*he decided that he would pose as a mute/ ..and so on./..since it would be profitable...*” ;

б) метатекстовые комментарии – вставные фразы говорящего, обращенные к самому себе или адресату, облегчающие процесс поиска «связующей нити» с последующим контекстом и обеспечивающие непрерывный контакт с собеседником, например, “*...and what we have in the end there?// A! | He asked how long...*”;

в) непреднамеренные повторы, например, “*the guy asked him how/ how long he had been dumb...*”.

4. Невербальные паузы колебания – покашливание, вздох, смех, прочище-

ние горла, цоканье языком, например, “*he had already begged before | khm | and this guy...*”.

5. Самопрерванные конструкции, среди которых выделяют незаконченные высказывания, рестарты (повторные начала), например, “*he says how long have you be../aa how long have you been dumb...*”.

По длительности пауза хезитации не ограничена. Важно отметить, что она имеет большую продолжительность (как акустическую, так и воспринимаемую) по сравнению с другими видами пауз.

Проанализировав табл. 2, можно сделать вывод о том, что хотя во всех группах количество пауз разное, неоспоримо то, что вокализация звуков стоит на первом месте и является самой распространенной паузой хезитации в речи. В основном, это звуки [ə ə ə] и [ɑ:]. Для контрольной группы № 1 популярны и затяжки звуков, особенно конечных гласных в односложных словах, например, *too, heee, beee*. Примечательно отсутствие незаполненных пауз у носителей языка и присутствие их у изучающих английский язык как иностранный. Кроме того, часто встречается почти у каждого информанта НЕ носителя языка повтор слов и ложное начало, что свидетельствует о степени владения языком и степени сознательного подхода к использованию пауз хезитации в речи на иностранном языке.

В связи с этим был проведен еще один эксперимент, сравнительная таблица данных которого представлена ниже (табл. 3). Группа № 2 была задействована в двух исследованиях: в начале года и в конце года после прослушивания курса теории и практики по данному вопросу.

² Примеры взяты из пересказов текста носителями английского языка. Одна вертикальная черта означает паузу внутри предложения, две черты – пауза более длительная, используется между предложениями.

Таблица 3

Средняя длительность и количество пауз хезитации на одного испытуемого (группа № 2)

Условие эксперимента	До изучения теории и практики по вопросу	После изучения теории и практики по вопросу
Длительность высказывания	25,6 сек	26,6 сек
Количество пауз	8	6
Длительность одной паузы	1,4 сек	1,33 сек

Если рассматривать каждого информанта в отдельности и его прогресс, то можно заметить, что у всех испытуемых группы № 2 существенно

сократилось время звучания пауз, о чем свидетельствуют данные, представленные в табл. 4.

Таблица 4

Время звучания пауз хезитации в группе № 2 (в процентах ко времени звучания высказывания)

Информант	До изучения теории и практики по вопросу	После изучения теории и практики по вопросу
2	61	49,5
3	68,1	37,7
4	26,6	24,3
5	40,8	21,1
6	31,7	15,6
7	44	26,4

Итак, проведенный экспериментально-фонетический анализ позволил выявить наиболее типичные просодические характеристики паузации спонтанного монологического текста, а также сформулировать методические рекомендации для преподавателей, которые работают с устными неподготовленными высказываниями. К ним можно отнести следующее:

- 1) использование специальных упражнений, направленных на отработку навыков применения пауз хезитации;
- 2) воспроизведение образцовых текстов и анализ в них пауз хезитации;
- 3) интенсивное аудирование аутентичных текстов с неподготовленной речью;

4) изучение теории по данному вопросу.

Результаты исследования свидетельствуют о недостаточном уровне владения навыками использования пауз хезитации в речи студентов, поскольку данному явлению необходимо специально обучать и уделять ему большее внимание, чем предусмотрено программой по английскому языку в вузах в настоящее время. Времени, отводимого на изучение данного явления, недостаточно, поскольку за этот период невозможно сформировать четкое осознание необходимости его использования.

Преподавателю следует помнить, что цель обучения иностранному языку – выработка сознательного подхо-

да к употреблению интонационных средств, которые в дальнейшем при необходимых тренировочных упражнениях приведут к автоматизму их употребления, что будет свидетельством того уровня владения иностранным языком, которое предусмотрено современным ФГОС ВО.

Литература

1. Александрова О. А., Иваницкий В. В. Пауза колебания – комплексный феномен современной коммуникации // Языкознание. Вестник Новгородского государственного университета. 2003. С. 95 – 101.
2. Левина Т. В., Емельянова О. С. Особенности паузации в спонтанном монологическом тексте (экспериментально-фонетическое исследование на материале американского варианта английского языка) // Непрерывное языковое образование и формирование современного мировоззрения : материалы междунар. науч.-практ. конф. Владимир : Транзит-ИКС, 2015. С. 256 – 265.
3. Яковлев А. Е. К проблеме тождества и различия в функционировании хезитаций в устной русской речи // Филологические этюды : сб. науч. ст. молодых ученых. Саратов : Изд-во Сарат. ун-та, 1998. Вып. 2. С. 176 – 178.

T. V. Levina, O. S. Yemelyanova

TEACHING UNPREPARED SPEECH. HESITATION PAUSES

The article reports on the results of experimental research of pausation in an unprepared monologue. It has been ascertained that hesitation pauses are mainly used in spontaneous speech. They serve to gain time to think over what to say next. The investigation shows that for effective learning a language it is important to be acutely conscious about what and how you say. The article claims that there is an indisputable connection between phonetics and methods of teaching.

Key words: pausation, methods of teaching, hesitation, phonetics, unprepared speech, experimental research.

ВЛИЯНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА НА ФОРМИРОВАНИЕ СУБЪЕКТНЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА¹

Статья раскрывает возможности использования экопсихологического подхода для анализа образовательной среды педагогического вуза. В рамках подхода взаимодействие «будущий педагог – образовательная среда» рассматривается как динамическая система экопсихологических взаимодействий. В статье представлены результаты, подтверждающие факт того, что психологические качества, характеризующие субъектность студентов педагогических специальностей, имеют качественные отличия, порождаемые анизотропностью образовательной среды, целенаправленно формируемой и развиваемой.

Ключевые слова: экопсихологический подход, образовательная среда, педагогическая субъектность, экопсихологические взаимодействия.

Современные требования к организации жизнедеятельности человека определяются необходимостью быть гибким в изменяющемся мире, что подразумевает не только приспособление к изменяющейся действительности, но и готовность к активному преобразованию той среды, пространства, в котором живет человек. Необходимость решения задач воспитания молодого поколения обращает внимание педагогического сообщества на проблему целенаправленного формирования образовательных сред, отвечающих современным образовательным требованиям. Наиболее важной задачей образовательной практики, по нашему мнению, является формирование и развитие воспитывающей среды педагогического вуза, создающей

условия и возможности для становления педагогической субъектности.

В отечественной психологии разработаны несколько подходов и моделей в исследовании феномена образовательной среды. В методологическом отношении многие идеи опираются на экологический подход к восприятию среды Дж. Гибсона, в основе которого лежит понимание окружающей среды как среды обитания, то есть совокупности возможностей окружающего мира, обеспечивающих или препятствующих удовлетворению жизненных потребностей индивида (Дж. Гибсон, 1988).

В. А. Ясвин строит свое понимание образовательной среды на взаимодействии двух данностей: мотивы и потребности индивида и задан-

¹ Статья подготовлена при поддержке Гранта РГНФ № проекта 14-06-00576а

ности определенных свойств (качеств) внешнего мира, предоставляющих (или ограничивающих) возможности для его обучения и развития, причем это взаимодополнение складывается во взаимодействии (жизнедеятельности) [7].

Рассматривая образовательную среду как объект психолого-педагогического проектирования, В. А. Ясвин подчеркивает, что образовательная среда должна обеспечивать комплекс возможностей для саморазвития всех субъектов образовательного процесса. Этот комплекс включает три структурных компонента образовательной среды как совокупности условий и факторов, которые подлежат проектированию, моделированию и экспертизе:

- пространственно-предметный компонент, который должен обеспечить гетерогенность, сложность и гибкость пространственных условий;

- социальный компонент, который обеспечивает все субъекты конструктивными, адекватными взаимоотношениями: межличностными, ролевыми;

- психодидактический компонент, определяющий содержание и методы обучения в соответствии с психологическими, возрастными и физиологическими особенностями обучающихся.

Образовательная среда понимается В. В. Рубцовым [6] как такая форма сотрудничества (коммуникативного взаимодействия), которая создает особые виды общности между учащимися и педагогом и между самими учащимися, обеспечивающие передачу учащимся необходимых для функциони-

рования в данной общности норм жизнедеятельности, включая способы, знания – умения – навыки учебной и коммуникативной деятельности. Исходным основанием такого подхода к образовательной среде является понимание того, что необходимое условие развития ребенка – его участие в совместной деятельности, разделенной со взрослым и/или с другими субъектами образовательного процесса. В. В. Рубцов отмечает, что одна из причин возникновения проблем в развитии ребенка заключается в том, что учебную работу обычно начинают с уровня реализации технологии обучения, а не с организации реализующей эту технологию образовательной среды. Поскольку в образовательной среде подчеркивается важность качества взаимодействия, организуемого педагогами, мы хотим обратиться к анализу образовательной среды педагогического вуза, которая создает возможности для освоения конструктивных субъект-субъектных способов взаимодействия и в целом создает условия для становления педагогической субъектности будущих педагогов.

Наиболее научно обоснованным подходом к развитию личности профессионала в образовательной среде мы считаем экопсихологический подход В. И. Панова, который позволяет рассматривать становление психической реальности во взаимодействии человека со средой. В качестве методологического основания к развитию психики здесь выбрано системное отношение «человек – среда (внешняя, внутренняя)» и типы взаимодействия

между компонентами этого отношения. Отношение «человек – среда» в зависимости от цели исследования конкретизируется в виде различных отношений: «человек – планета», «человек – социальная среда», «индивид – пространственно-предметная среда», «Я – Другой / Другие» и т. п. В рамках этого подхода среда выступает для индивида как факт, фактор, условие, средство [4, с. 192]. Принципиальным при экопсихологическом подходе является то, что типы взаимодействия между человеком и средой должны рассматриваться не по отдельности друг от друга, а в целостном единстве – как динамическая система взаимодействия человека со средой, обладающая анизотропностью, как свойством изменять характеристики отдельной личности, общности, среды.

Согласно экопсихологическому подходу В. И. Панова в структуре образовательной среды также выделяются три основных компонента: деятельностный (технологический), коммуникативный и пространственно-предметный. В. И. Панов подчеркивает, что именно коммуникативный компонент образовательной среды приобретает системообразующее значение для формирования субъектности обучающихся.

Тип взаимодействия между компонентами «человек – жизненная среда» определяется ролевой позицией каждого из его компонентов, в котором каждый партнер по взаимодействию может занимать как субъектную, так и объектную позицию:

– объект-объектный, когда взаимодействие в системе «обучающийся –

педагог (образовательная среда)» имеет сугубо абстрактный и формальный характер и характеризуется пассивностью или объектностью с обеих сторон;

– объект-субъектный, когда обучающийся, занимая пассивную позицию к процессу обучения, выполняет роль объекта воздействия со стороны образовательной среды, в частности, в форме педагогического воздействия со стороны педагога;

– субъект-объектный, когда образовательная среда выступает в качестве объекта восприятия, анализа, проектирования, экспертизы (оценки) со стороны педагога или обучающегося (возможно совместно с педагогом) как субъекта указанных или иных активных действий по отношению к образовательной среде, ее компонентам и субъектам;

– субъект-субъектный, когда компоненты системы «обучающийся – педагог (образовательная среда)» занимают активную ролевую позицию по отношению друг к другу. Однако субъектная позиция может быть направлена на обеспечение сотрудничества и кооперацию или же на соперничество и деструктивное конфликтное взаимодействие. В связи с этим субъект-субъектный тип взаимодействия В. И. Панов подразделяет на три подтипа:

а) субъект-обособленный, в котором каждый из компонентов занимает активную позицию, не учитывая при этом и не принимая во внимание субъектность другого компонента. Учебная ситуация носит характер вза-

имного непонимания и даже неприязни друг друга;

б) совместно-субъектный, в котором взаимодействие обучающегося и педагога имеет характер совместного действия, подчиненного достижению общей цели, но в то же время не требующего изменения собственной субъектности взаимодействующих субъектов;

в) субъект-порождающий подтип взаимодействия в системе «обучающийся – педагог (образовательная среда)» имеет совместно-распределенный характер, поскольку взаимодействие подчинено единой цели, достижение которой невозможно без объединения ее субъектов в некую субъектную общность. В свою очередь, это требует от ее субъектов взаимного обмена способами и операциями совместно выполняемого действия, их интериоризации и экстериоризации и, следовательно, изменения своей собственной субъектности [4, с. 182 – 183].

Вышесказанное дает основание для выбора экопсихологического подхода в качестве теоретической базы исследования образовательной среды педагогического вуза. Нами была предпринята попытка эмпирического исследования образовательной среды Владимирского педагогического института и ее влияния на становление субъектности будущего педагога. Поскольку, по мнению В. И. Панова [4, с. 118], в основе развития субъектной позиции и формирования отношения к внешней среде лежат мотивы, убеждения, установки, мировоззрения и другое, в качестве диагностического инструментария была выбрана мето-

дика Ш. Шварца [66], которая представляет собой валидизированный инструмент для измерения ценностей личности независимо от культурной принадлежности. Согласно теории Ш. Шварца, ценности личности существуют на двух уровнях: ценности личности на уровне убеждений (нормативные идеалы) и ценности личности на уровне поведения (профиль личности).

По мнению Ш. Шварца [3], формирование ценностных предпочтений всегда связано с определенным «давлением социальной системы», которое проявляется в стимулах, с которыми человек сталкивается каждый день, осознанно или неосознанно обращая на них свое внимание. Давление культуры может выражаться в языковых моделях, формах поведения, взаимодействия, структурирования времени, пространства. Способы организации социальных институтов, в том числе, несомненно, вузов, их правила, повседневная практика взаимодействия людей, включенных в сообщества, служат основанием для формирования образа поведения, мысли, жизни. Таким образом, методика позволяет выяснить, какие ценностные основания лежат в отношениях в диаде «индивид – среда». В рамках нашего эмпирического исследования у нас появилась возможность сравнения двух образовательных сред: целенаправленно формируемая и развиваемая событийная среда Педагогического института и среда Гуманитарного института, несистемно и спонтанно управляемая, с

«мероприятийным» характером организации внеучебной воспитательной работы.

Кроме методики Ш. Шварца в исследовании был использован «Личностный опросник профессионала» (ЛОП) В. Е. Орла, И. Г. Сенина, позволяющий оценить активность, тенденции к благоприятным отношениям сотрудничества, открытость опыту, коммуникативную компетентность, ответственность, добросовестность и способность к саморегуляции, а также метод векторного моделирования среды А. Я. Ясвина. Мы сделали предположение, что для целенаправленно развиваемой образовательной среды педагогического вуза будут характерны субъект-субъектные отношения, в частности субъект-порождающие, в основе которых лежат такие ценностные ориентиры, как доброта, универсализм, традиции, открытость опыту, сотрудничество.

Первую исследовательскую выборку составили студенты V курсов Педагогического института ВлГУ (№ 1 = 118, группа Пи ВлГУ). Вторую исследовательскую выборку составили студенты выпускных курсов факультета философских и социальных наук и исторического факультета Гуманитарного института ВлГУ (№ 2 = 51, группа Ги ВлГУ).

По отношению к эмпирическим данным, полученным в процессе диагностических срезов, были использованы методы математической статистики: проверка результатов на совпадение с нормальным распределением,

критерий различения, метод ранговой корреляции, метод нахождения максимального корреляционного пути.

На первом этапе был выполнен сопоставительный анализ выраженности личностных особенностей, проявляющихся в профессиональной деятельности в выборках. Применение t-критерия Стьюдента для независимых выборок позволило обнаружить значимое различие в средних значениях по шкале «добросовестность» ($t = 1,68$; $p \leq 0,5$; $df = 169$). При этом и остальные параметры имеют тенденцию к образованию достоверных отличий. Важно отметить, что результаты по шкале «нейротизм» в выборке Пи ВлГУ имеют менее выраженное значение, что свидетельствует о большем комфорте, уверенности, спокойствии, которое испытывают студенты по отношению к ситуации обучения.

На втором этапе исследования были получены результаты с помощью методики Ш. Шварца. Расчеты выявили значимые различия по шкалам «Конформизм» ($t_{эмп} = 1,987$; $t_{крит} = 1,653$ для $df = 169$, $p \leq 0,05$), «Традиции» ($t_{эмп} = 2,311$; $t_{крит} = 1,653$ для $df = 169$, $p \leq 0,05$), «Безопасность» ($t_{эмп} = 1,668$; $t_{крит} = 1,653$ для $df = 169$, $p \leq 0,05$).

Сравнение результатов, характеризующих ценности студенческой молодежи на уровне поведения, выявило значимые различия по шкалам «Конформизм» ($t_{эмп} = 1,987$; $t_{крит} = 1,653$ для $df = 169$, $p \leq 0,05$), «Традиции» ($t_{эмп} = 2,311$; $t_{крит} = 1,653$ для $df = 169$, $p \leq 0,05$), «Безопасность» ($t_{эмп} = 1,668$; $t_{крит} = 1,653$ для $df = 169$, $p \leq 0,05$).

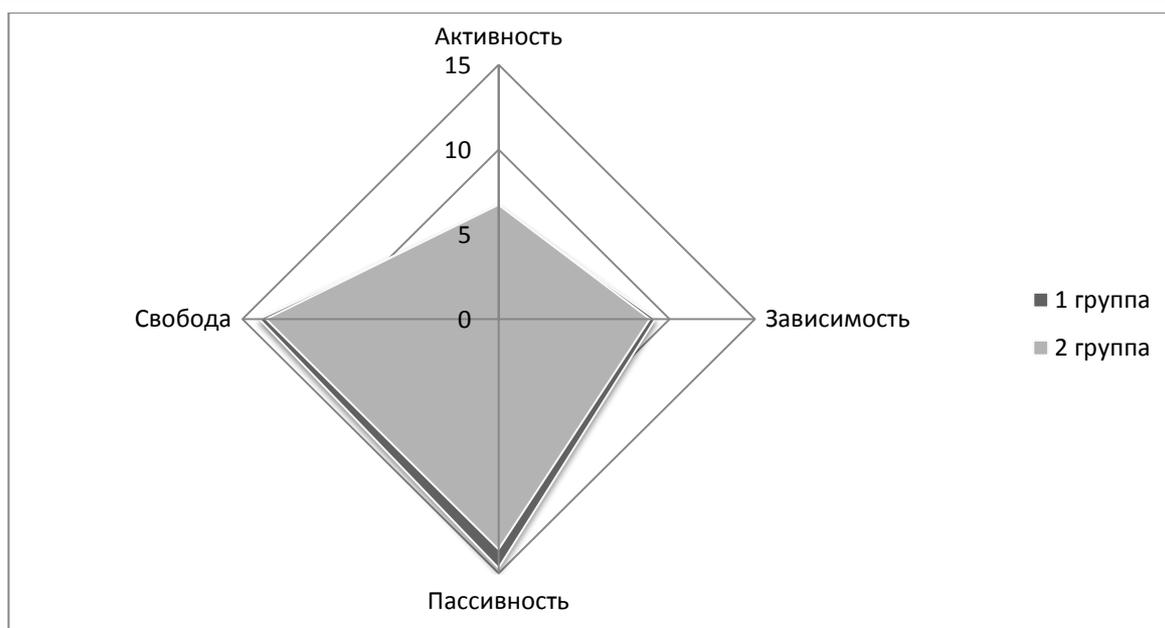
Таким образом, для студентов Педагогического института (ПИ) ВлГУ характерны групповая солидарность, самодисциплина, социальный порядок, взаимопомощь, что в целом является традиционными гуманистическими педагогическими убеждениями и ценностями.

В результате анализа корреляционных связей (при $p < 0,01$) и использования метода Выханду были получены корреляционные графы, характеризующие иерархическую структуру исследуемых параметров. Структура параметров, характеризующих субъектные качества студентов Гуманитарного института (ГИ) ВлГУ, включила в себя три корреляционных графа. Ведущие элементы первого графа – такие взаимосвязанные компоненты как открытость опыту и творческая активность личности. Подчиненную позицию заняли параметры, характеризующие ценности на уровне поведения личности: самостоятельность, стимуляция, гедонизм, достижения и власть. Второй граф содержит в качестве ведущих компонентов ценности на уровне идеала – «достижения», «самостоятельность» и «власть». В третьем графе ведущими параметрами оказались ценности «универсализм» и «безопасность». Важно отметить, что, во-первых, в структуру не вошли параметры, характеризующие важные профессиональные качества – способность к сотрудничеству и добросовестность. Во вторых, на основе анализа структуры первого графа можно сделать вывод о том, что творческая активность и открытость опыту студентов ГИ ВлГУ влияет / направлена на достижения, связанные с прести-

жем, доминированием, социальным статусом, гедонистическими потребностями личности. Этот граф мы можем назвать блоком детерминации деятельности, что позволяет сделать вывод, что мы, скорее всего, имеем дело со средой, в которой сформирован субъект-объектный или субъект-обособленный тип взаимодействия.

Параметры, характеризующие субъектность студентов ПИ ВлГУ, вошли в один корреляционный граф, где доминирующую позицию заняла ценностная сфера, а именно: «доброта», «универсализм», «самостоятельность» как нормативные идеалы. Подблок личностных качеств, проявляющихся в профессиональной деятельности, занимает подчиненную позицию и находится в центре структуры. Ведущую роль в подблоке играет «открытость опыту», которая взаимосвязана с «добросовестностью» и «сотрудничеством». Таким образом, можно сделать вывод о том, что субъектность как интегральное качество имеет «сформированный, устойчивый характер», в основе которого лежат трансцендентные ценности на уровне убеждений, влияющие и формирующие поведение личности в ситуациях профессионального и социального взаимодействия субъект-совместного и субъект-порождающего экопсихологических типов.

На последнем этапе исследования были получены результаты, характеризующие восприятие образовательной среды с помощью метода векторного моделирования В. А. Ясвина, предлагающего описывать среду с помощью двух дихотомических шкал: свобода-зависимость и активность-пассивность (рисунок).



Восприятие образовательной среды студентами ГИ ВлГУ (1-я группа), и студентами ПИ ВлГУ (2-я группа)

Анализируя полученные результаты, можем сказать, что значимых отличий в восприятии образовательной среды не выявлено. При этом можно отметить, что, во-первых, студенты ПИ ВлГУ воспринимают среду как менее пассивную и зависимую, а во-вторых, студенты оценивали все-таки разные среды.

Возвращаясь к полученным результатам, подчеркнем, что в структуре исследуемых параметров в группе ПИ ВлГУ достаточно отчетливо выделился блок Универсализм + Традиции + Доброта + Безопасность + Самостоятельность. По мнению Н. М. Лебедевой, соединение этих ценностей – характерная черта национального характера, которую Н. М. Лебедева назвала «органичной потребностью делать добро» [3, с. 74], создающая естественный и открытый контекст общения. В структуре социально-личностных компетен-

ций студентов ГИ ВлГУ выделились ценности Гедонизм + Стимуляция и Достижения + Власть + Самостоятельность. Достижения, соединенные с властью, характеризуют культуру социального превосходства и иерархического порядка. Полученные результаты позволяют предположить, что на выявленные различия влияют разные социокультурные условия, в том числе различные способы организации воспитательных воздействий. Если вернуться к важности создания условий для становления педагогической субъектности и овладения компетенциями такого педагогического общения, которое позволит реализовать субъект-порождающее взаимодействие, то с большой долей уверенности можно сказать, что социально-культурные условия образовательной среды педагогического вуза в значительно большей степени способствуют их развитию.

Литература

1. Дрозд К. В., Плаксина И. В. Воспитательная деятельность Владимирского государственного гуманитарного университета: научно-методический аспект. Владимир : ВГГУ, 2010. 124 с.
2. Дрозд К. В., Плаксина И. В. Развитие социально-личностных компетенций будущих профессионалов в условиях воспитательного пространства вуза : монография. Владимир : Изд-во Владим. гос. ун-та, 2011. 148 с.
3. Лебедева Н. М., Татарко А. Н. Культура как фактор общественного прогресса. М. : ЗАО «Юстицинформ», 2009. 408 с.
4. Панов В. И. Экопсихология: Парадигмальный поиск. М. ; СПб. : Психологический институт РАО ; Нестор-История, 2014.
5. Панов В. И. Становление субъектности курсантов военного вуза // Психология личностного и профессионального развития субъектов непрерывного образования : XI междунар. науч.-практ. конф. М., СПб. : Нестор-История, 2015. С. 57 – 61.
6. Технология оценки образовательной среды школы : учеб.-метод. пособие для школьных психологов / под ред. В. В. Рубцова, И. М. Улановской. М. ; Обнинск : ИГ – СОЦИН, 2010. 256 с.
7. Ясвин А. В. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М. : Смысл, 2001. 356 с.

I. V. Plaksina

**ECOPSYCHOLOGICAL APPROACH TO INVESTIGATION
OF PEDAGOGIC HIGH SCHOOL'S EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

The article reveals abilities for usage of ecopsychological approach for analysis of pedagogical high school educational environment. The Interaction "a future pedagogue - educational environment" is considered as a dynamic system of ecopsychological interactions. The results, acknowledging the fact that psychological merits, characterizing subjectness of students of pedagogical specialties, have qualitative differences, caused by anizotropy of purposefully formed and developed educational environment are presented in the paper.

Key words: ecopsychological approach, educational environment, pedagogical subjectness, ecopsychological interactions.

СПЕЦИАЛЬНАЯ И СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

УДК 15+37.015

О. С. Амосова

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И СОЦИАЛЬНАЯ ЗАПУЩЕННОСТИ КАК ПЕРВОПРИЧИНЫ ДЕСОЦИАЛИЗАЦИИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

Статья посвящена анализу причин возникновения и развития педагогической и социальной запущенностей как первопричины десоциализации учащейся молодежи.

Ключевые слова: личность, педагогическая запущенность, социализация, социальная запущенность, девиация, правонарушение, десоциализация.

Социально-педагогическая запущенность – это такое состояние личности, которое проявляется в несформированности у нее свойств субъекта деятельности, общения, самосознания, концентрированно выражается в нарушенном образе «Я» и не имеет органических причин проявления. Такое состояние обусловлено социально-педагогическими условиями, в которых развивается индивид: с одной стороны, он должен обладать социальной активностью, с другой – воспитательное окружение сдерживает его.

Как считает Т. Ф. Фарафутдинова, «социальная запущенность» – это несформированность у индивидов свойств субъекта социокультурной деятельности и общения; искажение их ценностных ориентаций и социальных установок [3]. В нашем понимании социальная запущенность – это такое состояние еще формирующейся личности, при котором процесс социализации

происходит деформированно, с разного рода нарушениями, носящими злокачественный характер, что обусловлено социальными и педагогическими причинами. Социально запущенные молодые люди – это трудно-воспитуемые личности, у которых отсутствует профессиональная направленность, полезные навыки и умения, резко сужена сфера социальных интересов. Социально запущенная учащаяся молодежь не только плохо учится, имеет хронические отставания по всем предметам учебной программы и сопротивляется разного рода воспитательным воздействиям, но и в отличие от педагогически запущенной молодежи характеризуется отчуждением от семьи и образовательных учреждений, влиянием или непосредственным участием в асоциальных криминогенных группах, серьезными социальными отклонениями, т. е. является десоциализированной. Десоциализация – это утрата индивидом по каким-либо при-

чинам социального опыта, отражающаяся на его жизнедеятельности и возможности самореализации в социальной среде.

Социальная запущенность формируется под влиянием соответствующего фактора, который, преломляясь в конкретной ситуации развития молодого человека, вызывает определенные деформации его личности. В детском возрасте основными проявлениями социальной запущенности являются неразвитость социально-коммуникативных качеств и свойств личности, низкая способность к социальной адаптации и трудности в овладении социальными ролями.

Социально запущенная молодежь развивается, как правило, в особом социальном окружении, часто неполноценном по структуре, уровню общего развития. Существует скрытая (латентная), средняя и выраженная степени социальной запущенности учащейся молодежи. Определить степень социальной запущенности можно, используя критерии, данные в исследовании Р. В. Овчаровой [2]:

- выраженность признаков запущенности (неразвитость социально-коммуникативных качеств, низкая способность к социальной рефлексии, трудности в овладении социальными ролями);

- общая необразованность (необученность, неразвитость);

- уровень средовой адаптации (в семье, школе, неформальной группе сверстников);

- уровень овладения социально значимой деятельностью (учение, трудовые навыки).

Основные проявления социальной запущенности выражаются в неразвитости социально-коммуникативных качеств и свойств личности, низкой способности к социальной рефлексии и трудностях в овладении социальными ролями.

Воспитанность и социальная запущенность – это два противоположных уровня развития качеств и свойств личности.

Педагогическая запущенность – результат упущений воспитательно-образовательной работы. В результате этих упущений личность не формируется как субъект учебной, познавательной и других видов деятельности. Проявлениями педагогической запущенности являются труднообучаемость и трудновоспитуемость индивида. Педагогическая запущенность – это состояние противоположное развитости и образованности. Педагогически запущенный человек не обладает необходимым запасом знаний, слабо владеет способами и приемами их приобретения.

С. С. Гиль считает, что педагогическая запущенность – это неразвитость, необразованность, невоспитанность ребенка, отставание его развития от собственных возможностей, требований возраста, вызванное педагогическими причинами и подвергающееся коррекции педагогическими средствами. Мы придерживаемся мнения, что педагогическая запущенность – устойчивое отклонение от нормы в поведении, сознании, учебной деятельности, проявляющееся в необразованности и невоспитанности индивида, отставании его в развитии, что обусловлено ошибками в воспита-

нии, негативным влиянием среды обитания, частой сменой коллектива и преподавателей.

Несмотря на то, что многие исследователи объединяют понятия социальной и педагогической запущенности в одно, мы считаем, что есть промежуток времени, когда эти понятия не существуют вместе. Это тот отрезок жизни индивида, когда он не начал полноценного общения с обществом, т. е. не вступил в процесс социализации личности: когда ребенок находится в семье до поступления его в общеобразовательные дошкольные или школьные учреждения.

На разных возрастных ступенях педагогическая запущенность имеет свою возрастную динамику и признаки проявления. Показателями педагогической запущенности учащейся молодежи служат нарушения в познавательной сфере, неправильное патологическое развитие характера, выраженное в акцентуациях.

Социальная и педагогическая запущенности взаимосвязаны и взаимообусловлены. Общесоциальные умения и навыки помогают в обучении. Отсутствие успехов в деятельности, недостаточность образования влияют на уровень социального развития индивида, его адаптацию в образовательном учреждении, среди сверстников.

Внешними причинами социально-педагогической запущенности считаются дефекты семейного воспитания. Впоследствии к ним присоединяются недостатки и просчеты в воспитательно-образовательной работе в образовательных учреждениях.

Внутренними причинами возникновения и развития запущенности, как правило, выступают индивидуальные психологические и физиологические особенности индивида. Это относится и к генотипу человека, его состоянию здоровья, психоэмоциональному состоянию, уровню активности во взаимодействии с окружающими людьми и т. д.

Также причинами появления социально-педагогической запущенности могут являться:

1) социальная депривация, которая выражается в ограниченности социальных контактов, изоляции или самоизоляции индивида от общества;

2) неправильно организованное воздействие на индивида как следствие низкого уровня психолого-педагогической грамотности родителей;

3) недостаточная методическая грамотность педагогов.

Для социально запущенной учащейся молодежи характерны различные серьезные социальные отклонения (проявление деятельности, образы жизни, поведение индивида), которые противоречат социальной нормативности. К такого рода отклонениям, на наш взгляд, относятся:

1) бродяжничество – вид социального отклонения, связанный с систематическим перемещением лица в течение определенного времени из одной местности в другую либо в пределах одной местности без постоянного места жительства и постоянного рабочего места;

2) наркотизация – это процесс, детерминирующий общую аморализацию и деградацию личности, дефор-

мацию ее ценностных ориентаций и нравственных установок, интенсивный катализатор асоциального поведения. Исследователь Л. К. Фортова трактует наркоманию как разновидность аутоагрессивного типа девиантного поведения [4];

3) алкоголизм – это вынужденное и относительно постоянное потребление психоактивных веществ с постепенным повышением переносимости (толерантность), наступлением ряда функциональных нарушений в организме при внезапном прекращении их потребления (абстиненция) и постепенным углублением болезни: развитием психической и часто физической зависимости [1];

4) правонарушение – одна из форм отклоняющегося поведения, которое направлено против интересов общества в целом или личных интересов граждан. Правонарушение – это общественно-опасное, виновное действие или бездействие, запрещенное законом и влекущее за собой юридическую ответственность;

5) аморальное поведение – отдельные поступки личности или социальное явление, выраженное в массовых формах человеческой деятельности, которые противоречат установленным в обществе социальным и моральным нормам.

Сложившаяся и установленная в конкретном обществе мера допустимого поведения индивидов, социальных групп и организаций – есть социальная норма. Она закрепляет поведение, выражающее типичные связи и отношения, характерные для большинства представителей тех или иных

групп индивидов, одобряемое ими и встречаемое наиболее часто. Если молодежь не получает достаточной свободы для проявления своей активности во взаимодействии с обществом, если окружающая микросреда (родители и педагоги) отрицательно влияет на формирование его личности как субъекта собственной жизни, то есть не создаются условия для полноценной социализации и индивидуализации личности, то возникает социальная запущенность.

Социально и педагогически запущенная учащаяся молодежь имеет ряд личностных особенностей: тревожность, высокую степень дезадаптации, низкую самооценку, эмоциональную незрелость, низкий социальный статус. В связи с этим необходимо проводить коррекционную работу с данной категорией молодежи. Необходимо осуществлять профессиональную подготовку социальных педагогов; грамотно строить взаимодействие со всеми категориями семей, выявляя проблемы на ранних стадиях; развивать детские социальные учреждения (приюты, центры) в плане оказания психолого-педагогической помощи молодым людям. Оказание психолого-педагогической помощи должно быть направлено на коррекцию социально-педагогической запущенности, нивелирование негативных состояний личности, формирование социальных навыков и адаптацию личности.

Таким образом, роль социального педагога должна стать определяющей на каждом трудном жизненном этапе молодого человека, когда происходит формирование его девиаций.

Литература

1. Алферов В. П. Наркотики и человек. М. : Луч, 1997. С. 7.
2. Овчарова Р. В. Ранняя профилактика и коррекция социально-педагогической запущенности детей : автореф. дис. ... д-ра псих. наук: 19.00.10. СПб., 1995. 22 с.
3. Фарафутдинова Т. Ф. Характеристики социально-психологической дезадаптации подростков-бродяг : автореф. дис. ... канд. псих. наук: 13.00.08. Ярославль, 2007. 11 с.
4. Фортова Л. К. Социально-педагогические основы профилактики алкоголизма и наркомании у детей. Владимир, 2001. С. 79.

O. S. Amosova

PEDAGOGICAL AND SOCIAL NEGLECT AS THE ROOT CAUSE OF STUDENTS DESOCIALIZATION

This article analyzes the reasons of occurrence and development of pedagogical and social neglects as the root causes of students desocialization.

Key words: personality, education neglect, socialization, social neglect, deviation, offence, desocialization.

УДК 379.8

А. А. Жаркова

НАУЧНЫЕ ОСНОВЫ ТЕХНОЛОГИИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРАЗДНИКОВ

В статье изложены научные основы технологии практической реализации праздников, главной творческой задачей которой является организация содержания программы, осуществляемой на основе сценарно-режиссерского материала. Восприятие содержания праздничной программы зрительской аудиторией будет более результативным, если оно композиционно целостно. Этому способствует функциональное размещение структурных элементов композиции – экспозиции, пролога, завязки, развития действия, кульминации, развязки и эпилога.

Ключевые слова: научные основы, технология, реализация, праздники.

Понятие «технология культурно-досуговой деятельности» было впервые введено профессором А. Д. Жар-

ковым в 1990 г. До этого в терминологическом аппарате культурно-просветительской работы использовались по-

нения «организация» и «методика». «Анализ основных компонентов технологического процесса и его этапов показывает, что у организаторского и методического видов деятельности существуют единые цели и конечные результаты» [1, с. 244].

Методика – это систематизированные знания об организации процесса и целесообразных способах достижения результата, это конструирование и реализация какой-либо деятельности. «Процесс этот сложный, многоплановый, противоречивый, поскольку решает основную задачу – точное соблюдение технологического процесса, направленного на создание оригинальных решений в традиционных формах и выдвижение новых форм...» [1, с. 229].

«Организация» – в переводе с латинского – упорядочение чего-либо в сфере практической деятельности. Организация – это совокупность операций, сгруппированных по определенным этапам, а каждый этап представляет собой совокупность действий, отражающих закономерную последовательность их осуществления. Автор согласен с мнением профессора А. Д. Жаркова, что в понятие «организаторская деятельность» входит умение ставить цели и задачи, принимать решения, подбирать и составлять кадры, распределять обязанности между ними, ценить время, отвечать за порученное дело, осуществлять контроль исполнения, добиваться реальных результатов, эффективно использовать материально-технические, людские и финансовые ресурсы [1, с. 247].

А. М. Горький характеризовал технологию как логику фактов, создаваемых трудовой деятельностью людей, идеологию как логику идей, то есть логику смыслов, извлекаемых из фактов, смыслов, которые предугадывают пути, приемы и формы творчества новых фактов.

«Целостная система технологического процесса, – пишет А. Д. Жарков, – предполагает активное воздействие на свои компоненты, включая их в действие согласно поставленным целям, содержанию и структуре, добиваясь осязаемого результата» [1, с. 229].

Любая деятельность должна иметь результат. Чтобы добиться результата, необходимо:

- правильно поставить цель и определить задачи, которые обуславливают эту цель;
- определить, в какой логической последовательности действовать;
- какие формы, способы и приемы при этом использовать.

Следовательно вполне можно сделать вывод о том, что для успешной реализации праздника этой программы необходимо знать технологические основы, то есть основные этапы ее подготовки. Осуществив сравнительный анализ технологий подготовки и проведения любого праздника, мы увидим схожесть главных компонентов. На начальном этапе идет сбор «материалов» (биографических фактов), необходимых для осуществления намеченной праздничной программы или цикла программ. Затем они поступают в сценарную группу, где и преобразуются в художественную форму. Здесь можно выделить следующие ос-

новые этапы в технологическом процессе по подготовке и проведению семейного праздника: а) анализ обстановки и формулировка цели; б) определение задач; в) последовательные и логические действия в реализации поставленных задач и проведения программы.

Для формирования точно поставленных задач в подготовке и проведении праздника необходима следующая предварительная перед написанием сценария информация: а) каков контингент аудитории; б) время и место проведения программы; в) материально-техническое обеспечение. Далее процесс создания программы предполагает наличие широкого актива при реализации программы. Сценарная группа и ее актив составляют программу пооперационных действий, четко определяют функциональные обязанности каждого ответственного лица, того или иного активиста. Это достигается участием актива в обсуждении всех вопросов. Дальнейшее движение к цели предполагает переключение актива на самостоятельную работу.

Следующий этап – сценарий. «В процессе обдумывания будущей программы, планируя её смысловую и эмоциональную структуру, режиссёр-сценарист проводит «оценку фактов»» [1, с. 359]. «Сценарий представляет собой исходный каркас интеллектуального и эмоционального воздействия праздничной программы. При этом сценаристы обязательно вводят в ткань содержания различные сценарно-сюжетные ходы, которые связывают все эпизоды в единый целостный замысел»

[2, с. 127]. Первоосновой творческой деятельности сценариста является замысел, в котором он программирует конечный результат. Замысел сценария – схема будущего праздника.

Последний этап – проведение праздничной программы – представляет собой самую сложную и ответственную работу. При этом следует иметь программу наблюдения за эффективностью воплощения программы праздника. Быстрота ориентировки дает возможность не растеряться в непредвиденной ситуации или при неожиданной реакции присутствующих гостей.

«В самом общем виде технологическая цепочка выглядит следующим образом:

Целевая установка ⇒ задача ⇒ форма ⇒ методы ⇒ средства ⇒ результат.

Эти компоненты находятся в так называемой линейной зависимости, когда каждый последующий компонент зависит от всех предыдущих.

Структуру совместной деятельности субъекта и объекта в технологическом процессе можно представить так:

Субъект ⇒ деятельность ⇒ объект ⇒ совокупность действий (действенных актов) ⇒ средства воздействия ⇒ содержание ⇒ восприятие ⇒ отношение зрителей ⇒ самодеятельность, инициатива аудитории ⇒ поступок» [1, с. 324].

При рассмотрении структуры технологического процесса в учреждениях культуры (социальный заказ, цель, содержание, формы, методы, средства достижения цели, субъект, объект, материально-техническое и кадровое

обеспечение, корректировка цели, конечные результаты) видим, что структура технологического процесса праздничной программы праздников базируется на структуре технологического процесса учреждений культуры. Автор считает, что в структуре технологического процесса, например семейного праздника, субъект и объект выходят на первое место, так как это индивидуальный заказ, который поступает непосредственно от объекта к субъекту, и тесный контакт субъекта с объектом происходит с первых минут. В процессе общения и зарождается замысел будущего семейного праздника.

Замысел программы – это структурное образование, деловые структурные элементы праздничной программы – тема, проблема, идея, цель.

Тема сценария праздничной программы возникает на основе социальной деятельности, общественной практики и духовной жизни человека [3, с. 240].

Идея (с греч. – представление) – зерно замысла, художественный элемент содержания программы. Она передается реципиенту всей ее целостной структурой, обретая конкретно-чувственную форму выражения в эпизодах, фрагментах, номерах, высказываниях и суждениях ведущих, в монтажном их соединении и композиционном построении.

Взаимосвязь темы, проблемы, идеи рождает цель – сверхзадачу праздничной программы, преследующую формирование тех эмоциональных откликов и интеллектуальных восприятий, на которые изначально ориентирована культурно-досуговая программа [3, с. 242].

Сюжетно-композиционное построение сценария является самой существенной частью творческого процесса и основным звеном технологии создания праздничной программы. Отобранный в соответствии с замыслом сценарный материал требует конструктивной организации, соединения всех его элементов в единую целостную логическую структуру, что и обуславливает композиционное его построение.

Композиция – составление, расположение, соединение частей в целое, важнейший организующий компонент, придающий единство и целостность мероприятию... Наиболее высоким творческим успехом сценариста считается умение соединить идейно-эмоциональные средства, которые, взаимодействуя между собой, и дают возможность добиться воплощения идеи художественного замысла. Первым ориентиром в отборе сценарного материала служит, как правило, событие, которому посвящается праздник. Событие, его масштаб и содержательная направленность определяют границы отбора материала, и здесь в силу вступают такие творческие качества сценариста, как чувство меры, творческая интуиция.

Главная творческая задача в технологическом процессе создания праздника заключается в организации содержания программы, которая осуществляется на основе отобранного сценарного материала. Восприятие содержания программы зрительской аудиторией будет более результативным, если оно композиционно организовано. Этому способствует функцио-

нальное размещение структурных элементов композиции – экспозиции, завязки, основного развития действия, кульминации, развязки и окончания.

Экспозиция – первый структурный элемент композиционного построения сценария. Она лаконична, кратковременна, в ней отражается лишь общий характер темы будущей программы. Это может быть знакомство или сообщение ведущего о теме предстоящей праздничной программы.

Завязка – важнейший опорный структурный элемент композиционного построения сценария праздничной программы. Функциональная ценность данного элемента заключается в том, что в его основе, в первую очередь, лежит событие, так называемое исходное... Именно исходное событие привлекает внимание зрительской аудитории и побуждает ее следить за дальнейшим сюжетным развитием действия [3, с. 253].

Основное развитие действия в композиционном построении – самая обширная часть сценария. Именно здесь исходное событие, которое произошло в завязке, в основном развитии действия находит свое драматическое продвижение к кульминации. Сценарий программы строится из блоков и эпизодов, которые обладают определенной сюжетно-тематической самостоятельностью, то есть имеют свой оригинальный сюжет, внутренний событийный ряд, композиционное построение и свой неповторимый сюжетный ход. Общий сюжетный ход, проходя красной нитью через все эпизоды и блоки, связывая их в единое драматическое действие, служит главным композици-

онным приемом, способствующим созданию целостности торжества.

Кульминация – вершина развития драматического конфликта в сценарии, высшая точка эмоционального восприятия зрительской аудитории. В центре кульминации лежит главное событие... Это событие становится смысловым и эмоциональным центром всей культурно-досуговой программы [3, с. 254].

Развязка – как структурный элемент композиционного построения – выполняет функцию завершения сюжетной линии сценария. Развязка ставит последнюю точку в развитии сквозного действия. Важно помнить, что в развязке в обязательном порядке следует заключительное событие.

Финал следует за развязкой и означает полное завершение праздничного действия. Финал служит средством подведения итогов всего торжества. Особой формой финала является эпилог (послесловие). В композиционном построении сценария он выполняет важнейшую апофеозную роль, благодаря чему культурно-досуговая программа завершается массовым эмоционально-зрелищным действием [3, с. 255].

Знание законов и закономерностей композиционного построения требует умений сценариста использовать приемы метода монтажа. Композиционное построение и монтаж – две взаимосвязанные грани целостного технологического процесса создания программы. Монтаж, выполняя конструктивную технологическую функцию, преследует цель добиться внутреннего смыслового единства разнородного

сценарного материала, его эмоционально-образного звучания. Специалисту учреждения культуры необходимо наблюдать и изучать монтажные технологии, применяемые в различных сферах искусства, поскольку эти технологии могут быть использованы в сценарно-режиссерской практике организации семейных праздников, но при этом важно вырабатывать и свои принципы, приемы, способы, вариативность которых не знает творческих ограничений.

В режиссерском плане кратко излагаются основные компоненты будущей постановки, определяются последовательность номеров в эпизодах и последовательность самих эпизодов в праздничной программе, характеристика пролога, продумываются «мостики» между эпизодами и уточняется номер-эпизод. Здесь следует и хорошо разработать характер всех фрагментов праздника. Взять на заметку потребность в реквизите, музыкальных инструментах, костюмах, фонограммах, определить сроки основных этапов работы над целостной программой праздника. В режиссерском плане должны быть намечены основные участники важных эпизодов сценарного плана. Затем создается монтажный лист – изложение режиссерского замысла. В нем точно расписываются все компоненты каждого сюжета, эпизода, номера, все средства его обеспечения, задания всем службам учреждения культуры и обряд как главный компонент праздника.

В настоящее время всё большее внимание молодежи привлекается к свадебному обряду. Здесь сформиро-

вался свой особый технологический процесс по подготовке современной свадьбы, личного юбилея, юбилея супружества. Технология семейного праздника-обряда – это коллективная деятельность, объединяющая многие компоненты. Здесь также необходимо, проанализировав обстановку, четко сформулировать цель и задачи, тематику торжества. Когда определена цель и тематика семейного праздника, обряда начинается этап планирования праздничного торжества, от реализации которого зависит успех всего праздника. Подготовительный процесс требует детальной разработки. Описание подготовительного процесса помогает определить круг лиц, персонально отвечающих за свои обязанности: организатор-куратор (административные обязанности); творческая группа, включающая в себя сценариста, режиссёра-постановщика, ведущего торжества, музыкантов, певцов, ди-джея, артистов оригинального жанра; техническая группа, включающая в себя звукорежиссёра, аранжировщика, светотехника, пиротехника; оформительская группа, включающая в себя декоратора, флориста, аэро-дизайнера (украшение шарами); фото- и видеосъемка. При подготовке к празднику важно помнить, что семейное торжество имеет свои особенности. Стиль проведения свадебного торжества сильно отличается от юбилея, хотя вроде бы это всё семейные праздники, где присутствуют только родные и близкие люди, друзья и сослуживцы. Проведём сравнительный анализ особенностей аудитории на свадьбе: а) присутствуют гости, пригла-

шённые со стороны невесты и со стороны жениха; б) многие впервые увидятся и соберутся за одним столом; в) присутствуют три поколения. На юбилее другая ситуация: а) приглашённые гости – это давние друзья, родные, близкие и коллеги; б) как правило, это уже сплоченная компания; в) аудитория приблизительно одного возраста.

Формат праздничной программы зависит от места, где планируется торжество. Традиционно праздничный банкет проходит в ресторане, банкетном зале (при учреждении культуры, развлекательном комплексе), в кафе, на теплоходе, в пансионате. Появилась новая сфера услуг – аренда загородных домов для торжественных программ. Загородный дом располагает своим банкетным залом, причём, как в доме, так и в «шатре», обслуживающим персоналом, комнатами для гостей, бассейном, баней, бильярдом, благоустроенным участком для отдыха, а также для проведения «выездной регистрации», возможностью арендовать дом не на один день. Все это необходимо учитывать в технологическом процессе создания праздничного торжества.

Автор статьи считает, что технологический процесс создания семейного праздника требует более детальной разработки сценарного плана и всех составляющих компонентов, необходимых для реализации праздника. Упущение одного звена может негативно отразиться на окончательном результате. Значит, необходимо определить место и время проведения семейного торжества (ресторан, кафе,

клуб, теплоход, яхт-клуб, боулинг, пансионат, загородный дом и т. д.), форму мероприятия (классическая, оригинальная, театрализованная, зрелищная и т. д.); состав и количество гостей, музыкальные пристрастия виновников торжества и гостей; обеспечить музыкальное сопровождение (музыканты, певцы, ди-джей, звукорежиссёр); подготовить звуковую и световую аппаратуру, видеоинсталляцию; разработать конкурсно-игровую программу; обеспечить фото- и видеосъёмку; пригласить артистов оригинальных жанров, шоу-программ и других; продумать оригинальные сюрпризы, украшение зала, пожелания юбиляру или молодожёнам, которые в первую очередь не должны остаться без внимания, их необходимо внедрить в праздничный сценарий в полной мере, пригласительные буклеты, «комплимент» гостям; организовать фейерверк.

Продуманный сюжет, проработанные детали, увлекательные повороты синтезируют все элементы программы. Они превращают его в целостное и при этом незабываемое событие, за развитием которого с интересом наблюдают все присутствующие. В написании сценариев для свадьбы, дня рождения, юбилея и других семейных торжеств очень важен дифференцированный подход к аудитории. Это значит, что в программе праздника должны быть отражены характерные, интересные жизненные события, последовательно развивающиеся в соответствии с биографией виновников торжества, их трудовой деятельностью, хобби и увлечениями.

Важный компонент праздника – ведущий торжества. Именно ведущий «цементирует» своей личностью всю программу, скрепляет своими выступлениями разные ее фрагменты – конкурсы и игры, танцевальные и вокальные номера, тосты и пожелания гостей. Только ведущий сможет объединить всех незнакомых друг с другом людей и создать веселую, интересную и непринужденную атмосферу праздника.

В современной модели свадебного торжества зачастую имеется профессиональный ведущий: это и сценарист, и режиссёр, и организатор, и куратор. Он выстраивает драматургию этого торжества и является хранителем свадебных обрядов и традиций. Благодаря ведущему гости могут ощутить всю палитру волнующих и светлых чувств. В этом и состоит сложность технологического процесса реализации свадебного торжества.

Литература

1. Жарков А. Д. Теория и технология культурно-досуговой деятельности. М., 2007. 229 с.
2. Жаркова Л. С. Деятельность учреждений культуры. М., 2003. 127 с.
3. Тихоновская Г. С. Сценарно-режиссерские технологии создания культурно-досуговых программ. М., 2010. 240 с.

A. A. Zharkova

SCIENTIFIC BASES OF TECHNOLOGY OF HOLIDAYS IMPLEMENTATION

The article describes the scientific foundations of the technology of holidays practical implementation. The main creative challenge in the practical implementation of technology is the organization of events of the program content which is carried out on the basis of the screenplay, the script writer's material. The perception of the content of the festive program by the audience will be more effective if it's composition is integral. This contributes to the functional arrangement of the structural elements of the composition – the exposure of the prologue, ties, development of action, climax, denouement and an epilogue.

Key words: *scientific basis of the technology, implementation, holidays.*

ОСОБЕННОСТИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

Статья посвящена исследованию уровня агрессии у молодых людей в возрасте от 15 до 16 лет, обучающихся в средних общеобразовательных школах г. Владимира. Особое внимание автором статьи уделено основным направлениям и методам психолого-педагогической работы с молодыми людьми с высоким уровнем агрессии.

Ключевые слова: агрессия, агрессивность, агрессивное поведение, защитная функция, деструктивно-насильственная функция, ситуативная агрессия, личностная агрессия, психолого-педагогическая работа, методы психолого-педагогической коррекции, педагогический аутотренинг, тренинг асертивного поведения, тренинг развития социальных умений, психологический театр, индивидуальная воспитательная беседа.

Поведение молодого человека в обществе определяется воздействием ситуации, в которой он оказывается, а также теми качествами, склонностями, которые он проявляет в этой ситуации. Большинство современных теорий, затрагивающих проблему агрессивного поведения, допускают, что оно определяется внешними факторами, имеющими отношение к ситуации или к окружающей обстановке, когнитивными переменными и системами, а также внутренними факторами, отражающими характерные черты склонности конкретного агрессора.

Многочисленные исследования агрессивного поведения и насилия в молодежной среде показали, что рост насильственных действий в обществе тесно связан с крупными и резкими социальными переменами в стране и, соответственно, с обусловленными этим нарушениями традиционной организации общества, которые застав-

ляют молодых людей обратить внимание на свои индивидуальные проблемы.

Агрессия – поведение, целью которого является нанесение вреда некоторому объекту или человеку. Она возникает в результате того, что по различным причинам не получают реализацию отдельные неосознаваемые врожденные влечения, что и вызывает к жизни агрессивную энергию, энергию разрушения. В качестве таких неосознаваемых врожденных влечений З. Фрейд рассматривал либидо, А. Адлер – стремление к власти, превосходству над другими, Э. Фромм – влечение к разрушению.

Негативное значение и оценку агрессия приобретает именно при наличии разрушительных последствий, причины которых интенсивно исследованы в разных направлениях психолого-педагогических наук и практик.

Защитная функция агрессии имеет позитивное значение для жизни человека. В деструктивно-насильственных формах она реализуется в случаях, когда у него не хватает навыков удовлетворения своих потребностей социально приемлемыми способами и умений управлять энергией агрессии.

Все существующие в современной науке теории агрессии при всем их многообразии можно подразделить на четыре основные категории, рассматривающие агрессию: 1) как врожденное побуждение или задаток (теории влечения); 2) потребность, активируемая внешними стимулами (фрустрационная теория); 3) познавательные и эмоциональные процессы; 4) актуальное проявление социального.

Таким образом, агрессия – это любая форма поведения, нацеленного на оскорбление или причинение вреда другому живому существу, не желающему подобного обращения [4, с. 247].

Различие понятий «агрессия» и «агрессивность» ведет к важным выводам. С одной стороны, не за всякими агрессивными действиями субъекта действительно стоит агрессивность личности. С другой – агрессивность человека не всегда проявляется в явно агрессивных действиях.

Агрессия бывает ситуативной и личностной, устойчивой и неустойчивой. Ситуативная агрессивность проявляется эпизодически, в то время как личностная агрессивность является устойчивой индивидуальной чертой поведения, выступающей везде и всегда, где для этого складываются подходящие условия. Агрессивность как свойство личности поддается измерению, изучению и при необходимости – психологической коррекции.

Уровень агрессивности, будучи биологически детерминированным, в человеческой среде подвергается определенным видоизменениям и определяется как степень социализации, так и этнокультуральными нормами, требованиями, установками. Однако, как бы долго ни плавал кит в морских глубинах, он все равно рыбой не стал и не станет. Точно так же, насколько бы ни социализировался человек, уйти от своей биологической природы он не может, поскольку она (природа) наделила его огромной и устойчивой силой агрессии [5, с. 327].

Показать связь между специфическими личностными чертами и агрессией трудно потому, что критерии определения этих черт не удовлетворяют желаемым требованиям надежности или валидности.

Однако, несмотря на все эти проблемы, было выявлено определенное число характеристик, имеющих отношение к агрессии:

1. Тревога и агрессия: страх социального неодобрения. Индивиды с высоким уровнем тревожности имеют тенденцию ожидать наказания или, по крайней мере, социального неодобрения за свое участие в выступлениях против других.

2. Предвзятая атрибуция враждебности: приписывание дурных намерений другим, даже если таких намерений нет и в помине.

3. Раздражительность и эмоциональная чувствительность: бурная реакция на провокацию. Несколько исследований, проведенных Капрарой и его коллегами (Caprara, 1983), показали, что от индивидуальных различий действительно зависят сила и вероятность проявления агрессии. Одна из

этих черт – раздражительность (устойчивая тенденция обижаться даже на минимальную провокацию), другая – эмоциональная чувствительность (устойчивая тенденция, свойственная некоторым индивидам, ощущать себя некомпетентными и испытывать дистресс в ответ на самые умеренные фрустрации). Результаты показали, что оба личностных фактора имеют отношение к агрессии.

Выделим основную роль социальных, ситуационных и средовых факторов, при отсутствии этих факторов или при их минимальном влиянии на передний план действительно выходят личностные переменные. Личностные факторы начинают играть ведущую роль в ситуациях, смоделированных самими людьми, нежели в ситуациях, им навязанных, а также, если самосознание человека не «замутнено», в отличие от случаев, когда оно заблокировано или «задавлено» ситуацией (например, событием или задачей, требующей от человека полной отдачи в процессе переработки информации).

В целом считается, что личностные факторы действительно играют важную роль во многих моделях поведения, в число которых входит и агрессия [1, с. 214].

Нами было проведено исследование уровня агрессивности у молодых людей в возрасте от 15 до 16 лет, обучающихся в средних общеобразовательных школах г. Владимира.

Для выявления уровня агрессивности использовались следующие методики: 16 факторный личностный опросник Р. Б. Кеттелла (форма А), методика «Диагностики враждебности (по шкале Кука – Медлей)» [2, с. 64 – 66], методика «Агрессивное поведение»

(Е. П. Ильин, П. А. Ковалев) [3, с. 314 – 316], опросник Басса – Дарки.

По результатам исследования было выявлено преобладание у молодых людей сочетания высоких значений факторов Е (доминантность) и Q₂ (самостоятельность) – около 80 %. Данное сочетание означает активное стремление занять лидерское положение среди сверстников, иметь собственную точку зрения, утвердить ее среди окружающих и изменить их поведение в соответствии с собственным видением и пониманием сложившейся ситуации. К мнению других отношение критичное.

Преобладание прямой вербальной агрессии (ПВА) характерно для 71 % молодых людей, косвенной вербальной агрессии (КВА) – 9 %; косвенной физической агрессии (КФА) – 7 %; прямой физической агрессии (ПФА) – 13 %. Уровень несдержанности (КФА+ПФА+ ПВА= 20 и более баллов) – 17 %.

Полученные результаты свидетельствуют о высоком уровне агрессии среди данной категории молодых людей. Данный возраст с точки зрения физиологии и психологии рассматривается как самый неустойчивый в поведении, выборе средств достижения намеченного, отношениях с окружающими и самоконтроле, и часто в их поведении сложно установить какие-то пределы.

Важным условием эффективности психолого-педагогической работы с молодыми людьми стал комплексный подход к ее организации и проведению.

Психолого-педагогическая работа с молодыми людьми направлена:

- 1) на изучение особенностей личности, ее диагностику;

2) профилактику деструктивных проявлений;

3) психолого-педагогическую коррекцию личности и ее поведения.

К методам психолого-педагогической коррекции можно отнести индивидуальное психологическое консультирование, педагогический аутотренинг, тренинг ассертивного поведения, тренинг развития социальных умений, арт-терапию, психологический театр, индивидуальную воспитательную беседу, убеждение, метод передачи информации, внушение, стимулирование положительного поведения.

Таким образом, агрессивное поведение молодых людей как проявление личностных агрессивных тенденций выполняет двойные социальные функции. В одних случаях оно служит оправданным способом защиты индивидуальных и групповых интересов и ценностей, а в других – реализует деструктивные функции, являющиеся следствием социальной дезадаптации личности и обеспечивающие достижение психологической разрядки и самоутверждения. Сердцевиной деструктивной агрессии является несформированность самосознания, низкие коммуникативные способности и слабые навыки саморегуляции поведения.

Литература

1. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. СПб. : Питер, 2001. 352 с.
2. Дмитриев М. Г., Белов В. Г., Парфенов Ю. А. Психолого-педагогическая диагностика делинквентного поведения у трудных подростков. СПб. : ЗАО ПОНИ, 2010. 316 с.
3. Карелин А. Большая энциклопедия психологических тестов. М. : Эксмо, 2007. 416 с.
4. Лейтц Г. Психодрама : теория и практика. Классическая психодрама. Я. Л. Морено. М. : Прогресс, Универс, 1994. 352 с.
5. Сельченко К. В. Психология человеческой агрессивности. Минск ; М. : Харвест АСТ, 2001. 429 с.

A. N. Lomakina

PARTICULARLY AGGRESSIVE BEHAVIOR OF YOUNG PEOPLE IN CONTEMPORARY SOCIETY

The article investigates the level of aggression in young people aged 15 to 16, enrolled in secondary schools in Vladimir. Particular attention is given by the author of the article to the main directions and methods of psychological and educational work with young people with a high level of aggression.

Key words: *aggression, aggressive, aggressive behavior, protective function, destructive and violent feature situational aggression, personal aggression, psychological and pedagogical work, methods of psychological and special education, teaching auditory training, training assertive behavior, training of social skills development, psychological theater, individual educational talk.*

К ВОПРОСУ О ГЕНЕАЛОГИИ И ПРЕВЕНЦИИ СУИЦИДА МОЛОДЕЖИ

Статья посвящена исследованию происхождения и превенции суицида в молодежной среде. Автор выделяет в статье факторы и детерминанты суицидального поведения. В статье рассмотрены исторические, социокультурные и индивидуально-физиологические предпосылки суицида в среде школьников. Исследователь раскрывает роль социальных институтов и отдельно выделяет профессиональную помощь в предотвращении и коррекции суицидального поведения молодежи в историческом аспекте.

Ключевые слова: *девиантное поведение, суицид, превенция, аддитивные расстройства, аутоагрессия, душевный кризис.*

Реформирование жизни современного общества требует от человека мобилизации всех душевных и физических сил для решения непростых проблем, требующих порой незамедлительного решения. Наиболее чувствительные страты населения, к которым относятся в том числе дети, подростки и молодежь, испытывают большие трудности в освоении рыночных реалий современной России, и немалая часть из них, не найдя, как им представляется, верного решения и своего места в жизни, не находят иного способа, как уйти из нее.

Обратимся к динамике суицидов среди россиян в XX веке. В 1915 году на 100 тысяч населения приходилось 3,4 самоубийства; в 1980 году – 19, 2; в 1990 году – 26, 4; в 1999 году – 39, 4. По данным специалиста Центра социальной и судебной психиатрии им. Сербского Т. Дмитриевой, в России убивает себя почти 60 человек из 100 тысяч населения [1, с. 47]. Этот

показатель превышает и число проходящих в стране страшных преступлений против личности, включая убийства, и число погибших в дорожно-транспортных происшествиях. Далек не все случаи суицида квалифицируются именно так, порой они маскируются под несчастные случаи. Родственники, желая избежать негативных оценок, часто заинтересованы в подобной трактовке реальных фактов.

По мнению ряда исследователей (А. Г. Амбрумова, В. Е. Лапшин, Л. К. Фортова) на каждый суицид приходится 10 – 12 неудавшихся или демонстративных попыток свести счеты с жизнью. У многих молодых людей мысли о суициде подавляют все другие желания, устремления. Каждое из таких состояний – следствие глубочайшей внутренней драмы, тяжелейшей психологической травмы.

Наибольшее число самоубийств констатировано у подростков, а также у молодых людей в возрасте от 18 до

24 лет. Этиология такова, что такое решение выступает как протест против несправедливости, непонимания, отчуждения. Для некоторого числа суицидентов решение уйти из жизни – бегство из реального внешнего мира к психологической безопасности.

Как ни парадоксально это звучит, смерть порой представляется человеку укрытием от витальных невзгод и опасностей. А. Адлер назвал самоубийство высшей степенью защиты от неудовлетворенности действительностью и от своей внутренней неустойчивости.

Всем равнодушным людям известен один из первых философских трактатов, написанный на египетском папирусе «Беседа человека, утомленного жизнью, со своей душой». Человек убеждает свою душу, что мир настолько несовершенен и несправедлив, что лучше уйти из жизни. Это, считает человек, позволит ему быстрее воссоединиться с высшим миром и «перескочить» на высшую ступеньку через лишение себя жизни. Душа ему отвечает, что наверху – то же самое, что и внизу. Верх расположен на делах, совершенных внизу. Для небесного благополучия или неблагополучия все закладывается здесь. Земные дела сами приведут нас на небеса и не надо пытаться сбежать от них наверх. Этой мудрости более трех тысяч лет.

Факт суицида – это сочетание нарциссизма человека с его готовностью к аутодеструкции. Как дифференцировать здесь позитивное и негативное?

Вопрос этиологии самоубийств крайне неоднозначен и полиморфен. Существовало и существует ряд кон-

цепций, пытающихся объяснить стремление человека к саморазрушению. Одна из них состоит в том, что лишают себя жизни психически больные люди. Но по статистике таких больных среди суицидентов не более четверти. Около 20 % приходится на алкоголиков. Но подавляющее большинство суицидентов – это люди, которые никогда не обращались за психиатрической помощью.

Глубинная причина, приводящая молодых людей к суициду, – это одиночество. Это негативное социальное явление, тяжело переживаемое всеми strатами населения, но особенно остро оно переносится подростками с их психической неустойчивостью, тенденцией к эмансипации, гормональным всплеском, метаморфозами во внешности и социальной уязвимостью.

Немаловажную роль в нежелании ребенка жить играет родительская, особенно материнская депривация. Ребенок чувствует себя брошенным, никому не нужным, ему не сопереживают, не сочувствуют, не пытаются понять и выслушать. Ограничиваясь общением в основном по мобильному телефону, родители полностью погружены в свою работу и не хотят вникать в проблемы детей.

Нарастающая внутренняя напряженность, не найдя просоциальной разрядки, инициирует гетеро и аутоагрессию. Как говорит неумолимый язык статистики, мужчины чаще выбирают падение с высоты как уход из жизни, бросаются под поезд, женщины – вскрывают вены или травятся лекарственными препаратами. В последнее время в России и ряде других

стран – Японии, Венгрии, Швеции – возросло количество коллективных самоубийств. Взавшись за руки, девочки выпрыгивают из окон, мальчики – коллективно вскрывают вены. Без внутреннего стержня и опоры, без социального иммунитета уходят из жизни за компанию.

На трансформацию настроения влияют даже климатические метаморфозы. В частности, весенние месяцы – самое популярное время у самоубийц. Физическое, нервное истощение усиливают тягу к аутодеструкции. Хроническое недосыпание часто способствует возникновению депрессии. У студентов оно часто наблюдается в экзаменационный период. Значительные психоэмоциональные и интеллектуальные нагрузки молодых людей – ведущая причина предсуицидального состояния.

Виртуальные аддикции, в частности, увлечение компьютерными играми также являются пусковыми механизмами, вызывающими суицидальные настроения. Под влиянием установок компьютерных игр, высвечивающих в финале дату смерти проигравшего, незрелая личность переносит виртуальные паттерны поведения в реальные. У сегодняшних подростков, излишне увлеченных компьютером и Интернетом, констатировано пониженное содержание гормона серотонина, ответственного за самоконтроль homo sapiens. Патогенез состоит в том, что электромагнитные излучения компьютеров значительно понижают уровень выработки в организме искомого вещества. Профессия программиста – одна из частых в списке суицидентов.

Цель воспитания школы сегодня – успешный человек. Незрелый индивид понимает успешность как материальное благополучие, богатство, наличие шикарной квартиры, престижной машины.

Как обладатель нравственных качеств – порядочности, совестливости, эмпатии, чувства собственного достоинства, ответственности – человек сегодня не актуален. Он – либо «успешная» личность, либо – «лузер». Термин «лузер» пришел на смену дефиниции «неудачник». И если неудачник в России ассоциировался как человек несостоявшийся, к которому можно относиться только с сочувствием, то лузер – это изгой, заслуживающий пренебрежения и брезгливости. Если ранее в России демонстрировалась эмпатия по отношению к любому оступившемуся, нуждающемуся в помощи, а сочувствие являлось основополагающим кредо отечественного менталитета, сегодня на щите – индифферентность и абсолютная аксиома – подтолкни пошатнувшегося. Без материальной состоятельности человек не рассматривается как личность, достойная уважения. Такая установка инициирует незрелых личностей любыми путями добиваться материальной состоятельности, в том числе порой безнравственными и противоправными. В случае же неудачи накопившееся отчаяние может трансформироваться в суицид.

Сегодня дети не имеют права на поражение ни в одной области деятельности – ни в учебе, ни в играх, ни в конкурсах. Потерпев поражение в самой обычной игре, ребенок впадает в истерику, проявляет выраженную

агрессию по отношению к победителю. Достаточно часто последствием поражения выступает саморазрушение. Можно привести примеры. Играя в хоккей, одна из команд проиграла, подросток – капитан команды – придя домой, выбросился из окна. Отличница, получив четверку, недолго думая, повесилась. Неудачно выступив в конкурсе, плохо сдав экзамены, подростки уходят из жизни.

Ради публичного успеха подростки стреляют в учителей, юноши из-за неразделенной любви расстреливают коллег по работе, пилотируя самолет, направляют его на верную гибель вместе с пассажирами, желая войти в историю.

К большому сожалению, приходится констатировать, что духовно-нравственная составляющая человека сегодня все менее интересна обывателю, который с большим вниманием обсуждает социальные и материальные возможности. Некоторые родители, абсолютно убежденные в своей правоте, настраивают подростков на получение «престижных» профессий и искренне удивляются, когда загнанный неудачами в тупик их ребенок теряет интерес к жизни и с легкостью расстается с ней.

Воспитательные институты – семья и школа – призваны формировать у школьников чувство собственного достоинства, ответственное поведение, конструктивную жизненную позицию. Но реальная ситуация такова, что получаемая в школе информация примитивизирует предназначение человека, сужает его ментальную и нравственную сферу, формирует обывателя в самом неприглядном виде.

Сегодня школа не воспитывает творческую личность, формируется выпускник с прикладными знаниями и навыками. Такое образование формирует частичного или ролевого исполнителя, хорошо управляемого, взаимодействующего с другими индивидами только на уровне функций. Ранжирование учащихся по социальному статусу формирует их безвольными, уже изначально проигравшими в едва начавшейся жизни и утратившими vitalные перспективы. Такое состояние приводит к душевному разладу и дисгармонии. Постоянное напряжение, дистресс – это уход в болезнь, а потом в аутодеструкцию.

Детерминанты суицидального поведения, на наш взгляд, определяются рядом факторов.

Во-первых, все большей некротизацией и статичностью субъективного мира современного ролевого человека и вследствие этого нивелированием им опыта переходов к новым жизненным стратегиям при встрече с проблемами.

Во-вторых, избыточной фатализацией внешних обстоятельств. Их неудачное стечение или негативное влияние порой кажутся концом жизни. То, что за такими метаморфозами, как правило, и начинается новая жизнь, такими людьми даже не рассматривается.

Что же можно сделать, чтобы мысль о суициде не привела к ее реализации? Сегодня помощь людям, склонным к аутодеструкции, сводится в основном к оказанию лечебной и моральной поддержки в кризисных центрах. Существуют многоканальные телефоны доверия, в крупных городах – кабинеты до-

верия, специалисты-психологи которых делают все возможное, чтобы вытащить человека из внутриличностного конфликта. Целая армия психоаналитиков и психотерапевтов смело берется за оказание помощи отчаявшимся людям и обещает, что все проблемы решатся самым замечательным образом. В то же время практика показывает, что часто эти «специалисты» не столько пытаются разобраться в проблеме, сколько навязывают свои достаточно спорные жизненные сценарии. В кризисных стационарных центрах нивелируется нервное истощение, эскалация психики, вырабатываются конструктивные формы приспособления к различным кризисным трансформациям на витальном пути. Но данная технология – это реакция на уже произошедшее. Помощь оказывается человеку, уже находящемуся в пре-суицидном состоянии.

Многих суицидологов волнует вопрос, имеется ли связь между суицидальным поведением и уровнем жизни человека? Нет. В сытых и благополучных странах – Скандинавии, Венгрии – уровень суицида высокий, тогда как в странах с низким уровнем жизни (страны Африки) он невысокий. Во время военной интервенции, когда уровень жизни существенно снижается, снижается и количество суицидов. Видимо, духовный вакуум, экзистенциальная индифферентность, отсутствие ответственного поведения, социальная незрелость приводят многих молодых людей сначала к медленному суициду – алкоголизму, наркомании, токсикомании, гэмблинговой аддикции, а затем к открытому.

Выход, на наш взгляд, состоит в том, чтобы грамотно выявлять, распознавать и последовательно завершать и разрешать внутриличностные конфликты и противоречия, вызванные обострением ситуации между необходимостью и желательностью конструктивного поведения и возможностью удовлетворения необходимых для индивида аттитюдов, необходимостей. Эффективность превенции суицида детерминирована наличием у человека смысла жизни. Это возможно в том случае, если у индивида не происходит заикленности на одной социальной роли. Социум дает возможность реализоваться в самых разных направлениях. Предназначение социально зрелого человека – уметь решать сложные жизненные проблемы, самообновляться, обретать себя в самых разных ипостасях, чувствовать свою востребованность, необходимость в служении людям.

Для квалифицированной помощи суицидентам прежде всего необходимо вовремя диагностировать пре-суицидное состояние. Симптомы его следующие:

- стремление к уединению, нежелание коммуницировать с кем-либо;
- утрата интереса ко всему тому, что интересовало ранее, возрастание апатии и ипохондрии;
- ригидность в отношениях с окружающими и в поведении, отгороженность от внешней информации;
- усилившаяся аффектогенность поведения, проявление деструктивных эмоций, ранее не свойственных;
- участвовавшие разговоры об отсутствии смысла жизни и бесцельности, бессмысленности своего существования;

- длительная ипохондрия, гипотимия, депрессия, безрадостное настроение, не поддающееся изменению.

В такой ситуации подросток нуждается в эмоциональном тепле, ласке, востребованности, психологическом и тактильном поглаживании. Самое важное – определить причину происходящего с ребенком, выявить, насколько эти факторы оказались случайными или ожидаемыми, спонтанными или пролонгированными. Ребенку или подростку, оказавшемуся в таком состоянии, целесообразно сменить обстановку, отвлекаться, дать возможность проговорить ситуацию, освободить психологический контейнер в том числе через битье посуды, уничтожение нарисованного рисунка, изготовленной фигуры и т. д. Параллельно надо формировать адекватные представления о позитивном и негативном в жизни. Помочь выработать альтернативные планы на будущее, изменить упадническое отношение к себе и сложившейся ситуации, осознать свои компенсаторные реакции и наметить план реализации задуманного.

Потенциальным самоубийцам эффективно помогают не только специалисты психологи и суицидологи, но и волонтеры. Создать группу добровольцев, готовых и способных оказать психологическую помощь и поддержку находящимся в трудной ситуации детям и подросткам, вполне реальная и посильная задача. Чрезвычайно полезно и грамотно привлекать в эту группу тех, кто еще сам недавно испытывал подобное и представляет се-

бе весь ужас состояния. Спасая и помогая попавшим в беду людям, волонтеры еще больше укрепляются в ощущении ценности жизни, обретают ее смысл и чувство востребованности делают жизнь более качественной и полной.

Но наиболее важная стратегическая помощь должна быть направлена на преодоление экзистенциального вакуума и формирование у молодых людей представлений о своем предназначении, своей ответственности перед Богом, родителями, школой, друзьями. Чрезвычайно важно донести до детей и подростков осознание глубины смысла жизни, не заключающееся в том, что это успех своих дел, учебы, отношений с людьми. Не отрицая этики и эстетики межличностных отношений, родители и учителя должны делать акцент на освоении ребенком умений соизмерять последствия каждого поступка не столько с ситуацией реальной жизни, но и с общим замыслом духовной жизни, выходящей за пределы одного витального события, конкретного дня и года. Эта работа должна помочь избежать такой жизненной стратегии, которая бы считала обращение к суицидам и демонстрацию суицидального поведения абсолютной нормой при возникновении проблем.

Одна из превентивных мер предупреждения суицида – духовно-нравственное и религиозное воспитание. Бог, согласно неким концепциям, наделяет особыми качествами людей блаженных, юродивых, душевно нездоровых.

Но к самоубийцам по церковным канонам отношение жесткое: человек не может сам покушаться на душу, данную ему Богом. Самоубийство издревле приравнивалось к убийству. Но посмертная судьба самоубийцы была более тяжелой, чем убийцы. Если убийца еще имел возможность глубоким раскаянием и служением нуждающимся хотя бы частично снять свою вину перед Богом и людьми, то у самоубийцы такой возможности уже не было. Самоубийц не отпевали в церкви и не хоронили на кладбище. Пятно отверженности падало даже на близких родственников лишившего себя жизни.

В данном случае превентивная мера опиралась на понимании человеком своей связи с Богом и ответственностью перед ним. Насколько эффективна была данная мера для России XIX века? Император Николай Первый в целях борьбы с нарастающей популярностью дуэлей приказал Синоду приравнивать убитых на дуэли к самоубийцам со всеми вытекающими последствиями. Даже М. Ю. Лермонтов в соответствии с этим решением был похоронен без отпевания и панихиды вне кладбища.

Пик самоубийств стал нарастать после замены Западом веры в Бога ве-

рой в научно-технический прогресс. Сегодня в государствах с христианской культурой суицидов больше, чем в странах с иной религиозной конфессией. В христианских странах, видимо, технократизация общества достигла больших масштабов, чем в странах с другим вероисповеданием.

Родители, учителя, воспитатели, все, кто ответственен за воспитание подрастающего поколения, должны сформировать у детей и подростков убеждение, что из любого положения можно найти выход. И необходимо его найти.

Известная притча гласит: камень, который не подошел строителям для кладки ровной стены и долгое время лежал забытым, оказался пригодным стать главой нового угла. В шахматах также можно привести пример, когда долго не задействованная фигура в конце партии может внести решающий вклад в победу. Молодые люди должны четко понимать, что всегда можно прийти за помощью и советом к близким людям, которые тебя поймут и примут таким, какой ты есть, и внимательно проанализировав сложившуюся ситуацию, можно будет убедиться, что данное положение – это не тупик, а трамплин в будущее.

Литература

Петров В. П., Петров С. В. Душевный кризис – путь к суициду // ОБЖ. Основы безопасности жизни. 2008. № 2. С. 47 – 52.

V. I. Mishchenko

THE QUESTION OF GENEALOGY AND YOUTH SUICIDE PREVENTION

The article investigates the origin and the prevention of suicide among young people. The author of the article highlights the factors and determinants of suicidal behavior. The article examines the historical, socio-cultural and individual physiological background of suicide among schoolchildren. The researcher reveals the role of social institutions and highlights in particular the professional help in the prevention and correction of suicidal behavior of youth in historical perspective.

Key words: *deviant behavior, suicide, prevention, additive disorders autoaggression, spiritual crisis.*

УДК 371

Н. В. Наумова

СЕМЬЯ КАК ФАКТОР ДЕСТРУКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

В статье предпринята попытка раскрыть понятие «деструктивная семья». Выделяются и описываются характерные особенности таких семей. Автор приходит к выводу, что обстановка в семье, тип семейного воспитания во многом обуславливает отношение подростка к окружающему миру и зачастую становится определяющей причиной деструктивного поведения. В статье приведен анализ взглядов исследователей, таких как А. Бодуин, А. С. Макаренко и др.

Ключевые слова: *семья, семейное воспитание, деструктивное поведение, деструктивная семья.*

В настоящее время проблемы семьи изучают многие науки: экономика, право, социология, демография, психология, педагогика и др. Каждая из этих наук в соответствии со своим предметом выявляет те или иные стороны ее функционирования и развития. Педагогика рассматривает воспитательную функцию семьи современного общества с точки зрения целей и средств, прав и обязанностей родителей, взаимодействия родителей в про-

цессе воспитания детей со школой и другими детскими учреждениями, выявляет резервы и издержки семейного воспитания и пути их компенсаций.

Семья – один из основных инструментов, обеспечивающих взаимодействие личности и общества, интеграцию и определение приоритетности их интересов и потребностей. Семья дает человеку представления о жизненных целях и ценностях, о том, что нужно знать и как следует себя

вести. Объяснения и наставления родителей, их пример, весь уклад в доме, семейная атмосфера вырабатывают у детей привычки поведения и критерии оценки добра и зла, достойного и недостойного, справедливого и несправедливого.

Важность семьи как института воспитания обусловлена тем, что в ней ребенок находится в наиболее значимый период своей жизни и по силе и длительности своего воздействия на личность ни один из институтов воспитания не может сравниться с семьей. Закладываются основы личности ребенка, и к поступлению в школу он уже более чем наполовину сформировался как личность.

Анализ условий и механизмов возникновения и развития неблагоприятных личностных качеств, детерминирующих деструктивное поведение подростков, выявляет, по определению целого ряда исследователей, поразительное сходство социально-психологических условий жизни в родительской семье.

По мнению А. С. Спиваковской, формирует ребенка в процессе его жизни и деятельности родительская любовь, и часто путь этого формирования оказывается не только сложным, но и внутренне конфликтным, противоречивым [3].

Традиционно принято говорить о семье как факторе защиты развивающейся личности. Вместе с тем целесообразно акцентировать внимание на возможных деструктивных влияниях семьи на развитие личности и рассмотреть семью как фактор риска социально деструктивного поведения и

развития личности. К семьям с психосоциальными нарушениями следует относить семьи с проблемами алкоголизации и наркомании, асоциальными ценностями, противоправным поведением, высоким уровнем конфликтности, семьи, практикующие агрессивное поведение и насилие над ребенком, семьи с эмоциональной депривацией ребенка. Многие семейные нарушения коррелируют с делинквентным поведением подростков.

Практика родительского воспитания, согласно концепции А. Бодуина, делится на два стиля: контролирующий и демократический. Сущность демократического стиля воспитания заключается в том, что ребенок активно включен в проблемы семьи, имеет поддержку родителей в формировании собственной субъективной позиции. Контролирующий стиль воспитания предполагает ограничение участия ребенка в семейных делах, сосредоточенность на правильном его поведении. Оба эти стиля воспитания направлены на воспитание самоконтроля и социальной компетентности ребенка. Однако семейное воспитание может носить и деструктивный характер, несмотря на позитивные ценностные установки родителей [2].

Отсюда следует, что семья как фактор деструктивного воспитания должна заботиться о нравственном поведении, психологическом развитии, общении, жизненных установках ребенка, так как все это прежде всего формируется в семье. Какие бы проблемы ни решали родители, что бы ни говорили, с кем бы ни общались – все это сказывается на воспитании ребенка.

Говоря о семье как о факторе, провоцирующем употребление подростком психоактивных веществ, следует иметь в виду следующее. По данным психологов, практически во всех случаях подростковой наркомании в период, предшествующий наркотизации, обнаруживаются признаки одного из типов проблемных семей:

- деструктивная семья (автономия отдельных членов семьи, отсутствие взаимности в эмоциональных контактах, хронический супружеский или родительско-детский конфликт);

- неполная семья (один из родителей отсутствует, что порождает разнообразные особенности семейных отношений и прежде всего размытые границы между матерью и ребенком);

- псевдосолидарная семья (наблюдается безоговорочное доминирование одного из членов семьи, жесткая регламентация семейной жизни, подавляющий тип воспитания);

- распавшаяся семья (ситуация, когда один из родителей живет отдельно, но сохраняет контакты с прежней семьей – при этом сохраняется сильная эмоциональная зависимость от него).

Характерными особенностями таких семей являются:

- чрезвычайно эмоциональное, раппимое и болезненное отношение подростков к своим родителям и их проблемам;

- нередкое попустительство родителей, способ избегания эмоционально-близких отношений с подростком;

- использование ребенка как средство давления и манипуляции супругами друг другом;

- непоследовательность в отношениях с ребенком: от максимального принятия до максимального отвержения. Ребенка то приближают к себе, то отдаляют независимо от особенностей его поведения;

- невовлеченность членов семьи в жизнь и дела друг друга;

- директивный стиль отношений и эмоциональное отвержение;

- спутанные отношения и размытые межпоколенные границы.

Перечисленные особенности семейной ситуации приводят к повышению риска наркотизации прежде всего потому, что у подростка не формируется чувство ответственности за себя, свою жизнь и свои поступки. Так, в деструктивных семьях наркотики и связанное с ними поведение чаще всего выступают как средство ухода от давления семейных конфликтов. В группе наркоманов подросток находит то, что он отчаялся найти в семье. В неполных семьях наркотизация иногда имеет ярко выраженный демонстративный компонент, наркотик может использоваться подростком как средство достижения большей независимости. В ригидных семьях наркомания подростка может рассматриваться как крайняя форма протеста против системы отношений, игнорирующей его возросшие возможности, интересы и потребности.

Поэтому в антисоциальные группы с жесткой иерархией стремятся дети, имеющие доминантных родителей, так как именно там они обретают то, без чего не мыслят своей безопасности – тотальную зависимость и тотальную свободу от ответственности как материальной (меня не бросят, обо

мне позаботятся), так и моральной (мне приказали, меня заставили), а также возможность реализовать воспринятую от родителей программу отношения к миру [1].

Выделяют три стиля воспитания, наиболее способствующих формированию зависимости.

1. *Гиперопекающий*. При сверхопеке родители стремятся выполнить за ребенка большинство задач, контролируют каждый его шаг, игнорируют его взросление, стимулируют наличие таких детских качеств, как наивность, игривость, беспомощность, тем самым оставляя слишком мало свободного времени для взросления и ответственности.

2. *Авторитарный стиль воспитания*. В семьях, где повиновение и наказание являются высшими правилами воспитания, родители закрыты для постоянного общения с детьми. Родители играют роль непререкаемого авторитета, требуют беспрекословного повиновения, при этом добиваются уважения к себе и отказывают в этом ребенку, постоянно подчеркивают свое право, ущемляя права ребенка.

3. *Попустительский, или все допускающий, безразличный, стиль воспитания*. В семьях с таким стилем воспитания отсутствует система правил, родители заняты решением своих проблем и считают, что ребенок может и должен справиться со своими проблемами самостоятельно. Приоритетными становятся материальные ценности.

В деструктивной семье нет ни равенства, ни уважения. Если в семье есть алкоголик, то все семейные процессы зависят от того, в каком он

настроении или состоянии. Если это неполная семья, то чаще всего родитель, несущий в одиночку бремя семейного быта, просто-напросто не находит время на эмоциональный контакт с ребенком. Уже давно доказано, что деструктивная семья – первопричина аддиктивного (зависимого) мышления и поведения. То есть ребенок, выросший в такой семье, уже заочно становится алкоголиком или наркоманом.

Несомненно, что содержание и направленность каждой из представленных моделей семейного воспитания формируются в результате взаимодействия многих факторов. Нам же важнее всего рассмотреть те из них, которые оказывают отрицательное влияние на формирование семейной воспитательной среды. На этом основании социальными педагогами выделено несколько наиболее часто встречающихся причин этого.

1. *Педагогическая несостоятельность родителей*. Воспитание детей принадлежит к самым трудным сферам человеческой деятельности. Однако значительное большинство родителей приступает к этому очень ответственному делу, не имея о нем никаких педагогических представлений. Но поскольку родители сами воспитывались в семье, в детском саду, в школе, у них возникают иллюзии осведомленности. Об этом парадоксе К. Д. Ушинский писал: «Искусство воспитания имеет ту особенность, что почти всем оно кажется делом знакомым и понятным, а иногда даже делом легким – и тем понятнее и легче кажется оно, чем менее человек с ним знаком теоретически или практически» [4].

2. Другая причина – *жестокое, варварские методы воспитания*, в результате которых дети начинают бояться, ненавидеть, презирать родителей и любыми путями спасаются от них. Тут уже на смену (если когда-то и существовавшему) общению приходит полное отчуждение, вражда. В одной из центральных газет были опубликованы вполне современные – при всей их невероятности – результаты анкетирования семи тысяч школьников с третьего по десятый класс в пятнадцати городах страны. Оказалось, что 60 % родителей используют физические наказания. В 9 % применяется стояние в углу на коленях, горохе, битых кирпичках, в 5 % – удары по лицу, голове и другим частям тела.

3. Следующая причина парадоксально противоположна только что обозначенной – *сотворение в семье кумира обычно в лице единственного ребенка*. Задобренного, зацелованного, заласканного. Капризного и плаксивого. А в результате – эгоцентричного и бессовестно-равнодушного.

Тот или иной вариант влияния некоторых факторов на формирование модели семейного воспитания вовсе не является фатальной доминантой. Если родители смогут психологически и педагогически грамотно – сами или с помощью учителя, психолога-консультанта или социального педагога школы – разобраться в сложившейся ситуации, то преодоление отрицательных факторов возможно, что позволит преобразовать ущербную модель в благополучную.

Таким образом, обстановка в семье, тип семейного воспитания во многом обуславливает отношение

подростка к окружающему миру и зачастую становится определяющей причиной деструктивного поведения.

Сознательное отношение к воспитанию в семье требуется и от детей. Это связано с тем, что в него входит постепенное развитие их ответственности за семейный микроклимат. В связи с этим А. С. Макаренко вполне правомерно отрицал жертвенность родителей и «авторитет» своеобразной тиранической любви с их стороны, когда те не требуют от детей духовного возмещения за свою родительскую самоотверженность. Позитивная позиция родителей столь же необходима для нормального воспитания, как и позиция детей. Именно это позволяет сформировать рациональные отношения в семье, положительно влияющие на эффективность семейного воспитания.

А. С. Макаренко был твердо убежден, что «родительские требования к себе, родительское уважение к семье, родительский контроль над каждым своим шагом – вот первый и самый главный метод воспитания», и если с вашим ребенком неблагополучно, «нужно, прежде всего, самого себя положить под микроскоп» [2].

При этом довольно трудно развести «нормальный семейный климат» и «оптимальный воспитательный климат». Думается, что эти вещи взаимосвязанные и взаимозаменяемые. Что касается «воспитательных воздействий», то в семье нужны не воздействия, а налаженная система общения, в основе которой все та же формула А. С. Макаренко – любовь, доброта, уважение.

Литература

1. Вострокнутов Н. В., Дозорцева Е. Г., Пережогин Л. О., Русина В. В. Социальная и психиатрическая помощь детям с риском безнадзорности и криминальной активности : метод. рек. М. : РИО ГНЦ ССП им. В. П. Сербского, 2002. 24 с.
2. Невлева И. М., Соловьева Л. В. Теория социальной работы : учеб. пособие. Белгород : Кооперативное образование, 2005. 431 с.
3. Спиваковская А. С. Популярная психология для родителей. М. : Флинта, Московский психолого-социальный институт, 1998. 400 с.
4. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Ч. 1. М. : Изд-во УРАО, 2002. С. 23 – 56.

N. V. Naumova

**FAMILY AS DESTRUCTIVE BEHAVIOR FACTOR
OF HIGH SCHOOL STUDENTS**

The paper attempts to reveal the concept of "destructive family." It describes the characteristics of these families. The author concludes that the situation in the family, type of family education largely determines the attitude of the teenager to the world and is often the determining cause of destructive behavior. The article provides an analysis of A. Baudouin and A. S. Makarenko' views.

Key words: *family, family upbringing, destructive behavior, destructive family.*

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ

УДК 159.98

М. Р. Арпентьева

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ДЕБРИФИНГ В РАБОТЕ С ПРОТРАВМАТИЧЕСКИМ И ПОСТТРАВМАТИЧЕСКИМ СТРЕССОМ

Статья посвящена проблемам психологической поддержки и реабилитации военнослужащих и жертв войн и террористических актов, а также мирных жителей, попавших в зону военных действий или террористических актов. Анализируются возможности и ограничения дебрифинга как формы психологической поддержки и профилактики тяжелых последствий военного стресса, включая разные виды посттравматического стрессового расстройства и других нарушений. Рассматриваются основные механизмы дебрифинга, его функции. Особое внимание обращается на проблему социального обмена переживаниями, ее роль в преодолении негативных последствий военных травм, а также роль и функции социального обмена переживаниями в реконструкции событий войн, катастроф и терактов.

Ключевые слова: дебрифинг, военный стресс, вина выжившего, посттравматический стресс, протравматический стресс, социальный обмен переживаниями.

Современный мир столкнулся с угрозой начала новой, небывало масштабной, мировой войны и превращения террористических актов в повседневность всего человечества. Количество жертв в разной мере локальных, интенсивных и длительных военных конфликтов и террористических актов возрастает, усиливается запрос на своевременное и эффективное оказание медицинской, социальной и психологической поддержки населению, особенно в ситуации оказавшегося практически тотальным военного стресса, проявляющегося и в форме посттравматических стрессовых расстройств и форме иных нару-

шений духовно-нравственной, ценностно-смысловой и поведенческой, интерактивной сторон жизни личностей и групп. Современный системный и персонифицированный подход в практике медико-психо-социальной реабилитации военнослужащих и мирного населения во многом связан с обращением к профилактике и коррекции психосоциальных аспектов нарушений и болезней, особенно – болезней и нарушений психических, возникших в связи с переживанием различных травмирующих психику и организм в целом событий, содержащих огромную долю насилия.

С начала XX века в работах воен-

ных врачей и психиатров была поставлена задача оказания неотложной психологической помощи военнослужащим и мирному населению, ставшему жертвами войн и иных форм массового насилия [1, 2, 3]. Способом такой поддержки стал дебрифинг. В большинстве случаев цель дебрифинга – уменьшение нанесенного жертве – субъекту военного стресса – психологического ущерба путём объяснения человеку того, что с ним произошло и выслушивания его точки зрения. Это кризисное вмешательство, предназначенное для того, чтобы ослабить и предупредить вызванную психической травмой посттравматическую стрессовую реакцию у нормальных людей, которые находятся в чрезвычайной, стрессовой ситуации (пережили травмирующее событие), то есть предотвратить и снизить вероятность развития последствий психологической травмы путем ее осмысления: осознания и переработки переживаний травматического события [4, 5, 6, 7]. Задачей дебрифинга, особенно в работе с военными и мирными жителями в ходе и после участия в военных действиях и акциях, является сглаживание психологического стресса и помощь субъекту в возвращении к нормальной жизнедеятельности. Трансординарные травматические события, которые пережили и переживают эти люди, относятся к множественным, интенсивным, перманентным. Большинству ветеранов военных действий, переживших множественные трансординарные события, связанные с массовыми смертями и угрозами смерти, предательством и лишениями, полным нарушением человеческих прав и нравственных от-

ношений, свойственны сходные нарушения внутреннего равновесия. Этот особый комплекс психологических проблем получил медицинское название «военный стресс» или, позднее, «синдром посттравматического стресса». Разрушительные для психики человека последствия начинаются, как показывают исследования, уже после месяца непосредственного участия в боях. Ощущение несправедливости войны, предательства, безнравственности руководства и самой войны еще более усугубляет негативное воздействие трансординарных событий и ситуаций. В результате у большого числа пострадавших, пытающихся примирить обыденный «гражданский» опыт и опыт войны с ее «внравственными» компонентами, часто возникают психические расстройства и заболевания различной степени тяжести. Состояние людей в еще большей мере усугубляется тем, что пострадавшие, несмотря на развитие у них психогенных расстройств, какое-то, порой весьма длительное время, продолжают оставаться в опасной для жизни ситуации и даже участвуют в ликвидации последствий постигшего их бедствия, военных «акций» разного типа. Кроме того, человек, столкнувшись с противоречием нежелания убивать и необходимостью убивать и разрешивший это противоречие в сторону «желания убивать», как правило, поглощается другим расстройством, которое может быть рассмотрено как вариант шизофрении: тотальное отчуждение от собственной человечности. В классической психиатрии, медицине и психологии эти состояния описаны и изучены гораздо меньше

«посттравматического стрессового расстройства»: с социальной точки зрения боевики и прочие представители группы лиц, испытывающие желание и удовольствие убивать, подлежат «уничтожению»; работа с военными и иными преступниками по сути не предполагается. Случаи пленения заканчиваются в лучшем случае обменами либо тем, что можно назвать трудотерапией (вариант служения) и мерами пенитенциарного характера (вариант епитимьи), призванными, но не способными в условиях репрессивно-карательной модели правоохранения с ее массовой коррупцией и тотальным насилием побудить к покаянию и следующему за ним перевоспитанию. При этом суть нарушения – отказ быть человеком – остается вне внимания специалистов. Вместе с тем общество потребления, ставшее ярлыком современной «цивилизации», превозносящей аномию и толерантность, физическое и социальное благополучие, является основой формирования того, что можно назвать социальным каннибализмом: начинаясь как стремление и удовольствие уничтожать себе подобных в конкурентной борьбе за выживание и размножение, он перерастает в отказ признавать их людьми. Завершающая стадия нарушения – отказ считать человеком себя. С точки зрения органического «субстрата», данное нарушение в силу того, что оно относится к нарушениям, протекающим в сфере духовно-нравственной, длительное время не проявляется и потому, строго говоря, не является нарушением психическим. Однако на завершающих стадиях нравственная аутодеструкция сопро-

вождается и деструкцией на уровне функциональных и органических систем. Ярким внешним проявлением служат телесные и лицевые асимметрии и деформации. Внутренние проявления могут иметь неспецифический характер агрессивной злобы и «отказа любить» (высокое и «скачущее» давление, мигрени и инсульты, болезни печени и иммунные нарушения, нарушения сердечно-сосудистой деятельности, инфаркты). На уровне психики – травмы и проявления, аналогичные посттравматическим стрессовым расстройствам других жертв террористических актов и войн, с некоторыми модификациями. Так, типичны расстройства идентификации и сочетания «мании величия» с самоуничтожением. «Вина выжившего» преобразуется в демонстрацию способности выживать, склонность к неоправданному риску и «экспериментам», заканчивающимся смертями и иными потерями «братьев по оружию». Потребность в самооправдании преобразуется в бахвальство, превозношение насилия и своей способности к насилию (именно с ним связана повышенная жестокость Волынской резни и многих других террористических актов, военных акций и расправ в концлагерях и резервациях). Страх смерти и предательства преобразуются в любовь к смерти и предательству, в том числе в сексуальные перверсии (копрофагии и т. д.), «оборотничество», доносительство и тому подобные нарушения. Данное нарушение, которое можно назвать «протравматическим стрессовым расстройством», также является по своей природе стрессом военным, хотя посттравматиче-

ским его назвать можно не всегда: в данном случае стресс и трансординарные события этого стресса – выбор самого человека. В этом смысле он сходен с симптомами самоповреждающего поведения, наблюдаемыми в ряде форм шизофрении. Протравматическое стрессовое расстройство связано с тем, что человек намеренно создает ситуацию, которая так или иначе травмирует его самого. Не умея уйти от насилия, человек создает его бесконечные «круги» или «спирали». Спираль насилия, раскручиваясь, вовлекает в себя все новых участников, в том числе тех, кто выполняет функции «финальной ситуации» для того, кто ее активировал. По сути говоря, протравматический стресс имеет целью самоуничтожение человека и окружающих его лиц. Посттравматический стресс, напротив, – выживание человека и окружающих его лиц. В протравматическом стрессе искажены, таким образом, сама цель и сопутствующие ей ценностно-смысловые аспекты переживаний и поступков личности. В посттравматическом – нарушены не столько целевые, ценностно-смысловые, сколько «психотехнические» аспекты переживаний и поступков человека. Посттравматический стресс преодолевается через осознание человеком и поддержку окружающими его осознания цели переживаний и поступков в трансординарной и посттрансординарной ситуации – «выживание». Протравматический – через тотальное преобразование базовых смыслов жизнедеятельности человека. К сожалению, такое преобразование часто невозможно: к помощи такому человеку могут оказаться неготовыми

и немотивированными ни государство, ни специалисты, ни сам человек, которому проще умереть, чем измениться. Кроме того, ряд переживших протравматические стрессовые события вполне спокойно продолжают жить после них: общество потребления с его аномией и псевдотолерантностью представляет собой оптимальную среду жизни, не побуждающую человека к раскаянию и не ставящую перед ним иных задач, кроме тех, которые он привык ставить – выживание за счет других людей.

Дебрифинг как метод экстренной социально-психологической помощи предполагает работу с индивидуальной или групповой психической травмой, представляет собой форму кризисной интервенции, особым образом организованную и структурированную работу с людьми, пережившими трагическое событие [8, 9, 10, 11]. Его цель – снизить тяжесть психологических последствий после пережитого стресса, минимизировать психологические страдания посредством а) «проработки» когнитивной организации переживаемого опыта через понимание структуры и смысла происшедших событий, переживаний по их поводу, б) интенсивного «обмена переживаниями» и в) информации об управлении изменениями. Дебрифинг используется и как индивидуальное, и как групповое вмешательство, однако, групповые занятия эффективнее, поскольку помогают воссоздать «первоначальную ситуацию», то есть разобраться, что же произошло; понять себя, других и ситуацию; решить или предотвратить такие вопросы как отказ от ответственности и «вины вы-

жившего», синдром узника и «стокгольмский синдром». Кроме того, группа становится местом для общения, доверия и чувства безопасности, а также восстановления порядка.

В современном мире люди часто вынуждены принимать или передавать сообщения, содержащие неточную или полностью недостоверную информацию. Многие из-за этого утратили способность выражать свои мысли ясно и до конца. У некоторых военнослужащих и ветеранов войны, а также у жертв войн и людей, переживших иные экстремальные ситуации, в которых говорить ясно и правдиво было опасно, выработалась бессознательная привычка избегать ясности в общении. Длительное пребывание в обстановке, полной опасностей и непрерывной борьбы за выживание, формирует у человека привычку скрывать от собеседника информацию не только в экстремальных условиях, когда от этого зависит жизнь, но и в обычной житейской ситуации. Такого рода привычка часто сопровождается стрессовыми реакциями, так как есть неразрывная связь между отсутствием ясной информации и появлением чувства страха. В некоторых случаях неспособность давать о себе ясную информацию создает серьезные проблемы. Например, если вопрос, касающийся отношений, задает близкий человека, а тот, кого спрашивают, уходит от ответа, и если к тому же спрашивающий не совсем уверен в том, какое отношение к нему и к происходящему испытывает молчаливый, то неумение или нежелание быть откровенным будет воспринято как свидетельство того, что оправда-

лись худшие подозрения. Единственный способ избежать того, чтобы люди в молчании или уходах от ответа находили подтверждение своим страхам, – развернуто и искренне говорить с ними о том, что происходит или происходило. Страдающим от военного стресса, его протравматического и посттравматического компонента людям бывает тяжело давать о себе правдивую, откровенную информацию. Кроме того, о некоторых болезненных симптомах (например, о ночных кошмарах или навязчивых воспоминаниях, связанных с трагическими событиями прошлого) человек просто не хочет или не готов ни с кем говорить, не желая «травить» и пугать себя и окружающих. Когда «разбирательство» устраивают в присутствии ни в чем не повинных посторонних людей, человек рискует, сам того не желая, подорвать свои отношения с близкими. Поэтому он чаще молчит, чем стремится обсудить произошедшее. Для него дебрифинг может поначалу быть испытанием, но потом – спасением.

В качестве основных элементов дебрифинг содержит *вербализацию*, направленную на повторное переживание (ре-переживание, переосмысление) нетравматических аспектов пережитого события, на исследование травматических переживаний в контексте поощряющей (подтверждающей) и защищающей групповой поддержки, на «нормализацию» реакций, включая переживание и понимание происходящего и стимулирование осмысления переживаний (на когнитивном уровне), *информирование* о вариантах

психологического реагирования после перенесенного психотравмирующего события, то есть по сути – обучение способам осмысления травмирующей ситуации, самого дебрифинга и их последствий. В процессе обмена переживаниями происходит более или менее неявная передача роли «знающего» самому страдающему человеку. Это приводит к уменьшению индивидуального и группового напряжения через уменьшение ощущения уникальности и ненормальности собственных переживаний, мобилизации и интеграции внутренних и внешних ресурсов личности и группы, преодолению барьеров взаимоотношений как барьеров непонимания себя и друг друга, усилению взаимной поддержки как солидарности, взаимопонимания. Происходит «закрытие прошлого» как подведение итога (итогового смысла) пережитого, возникает «новое начало», предполагающее творческое использование опыта в дальнейшей жизни в процессе развития понимания человеком себя и мира. Поэтому дебрифинг – одновременно и метод кризисной интервенции, и метод профилактики. Он дает – как «дефьюзинг» – возможность «выговориться» (talking it out), в том числе, чтобы снять напряжение у людей (обучаемых), выявить возникшие переживания и перемены, произошедшие с людьми. Он позволяет внести ясность в происходящие события (на уровне фактов), проанализировать, почему события происходили именно так, а не иначе, устранить возникшие недоразумения и исправить ошибки; а также усовершенствовать навыки ведения включенного наблю-

дения, самонаблюдения, дать возможность участникам развить в себе способности к рефлексии и управлению изменениями. Важнейшая составляющая продуктивного дебрифинга – интенсивный «обмен переживаниями» и эмпатия, а также обмен осознаниями и совместная рефлексия [12, 13, 14, 15]. Феномен социального обмена обеспечивает удовлетворение различных потребностей взаимодействия и развития человека, в частности, потребности в разделении (неодиночестве и поддержке), потребности в понимании, потребности в субъектности (возможности оказания влияния, контроля над происходящим). Психологическое вмешательство, в том числе после травмы, военного стресса, отвечает потребностям пострадавших в преодолении чувств беспомощности, дезориентации и непонимания, изоляции и т. д. в связи с пережитой травмирующей ситуацией. Психологический дебрифинг направлен также на то, чтобы помочь клиентам более адекватно реагировать на страдания других потерпевших, понимать их, выводить из изоляции и поддерживать веру в собственные силы. Этот метод основан на гипотезе и социальном нормативе, предполагающих необходимость оказания немедленной помощи жертвам психологических травм (возникающих в результате катастроф и разных форм насилия) со стороны общества.

Дебрифинг как отреагирование в условиях безопасности, поддержки и конфиденциальности связан с осознанием нормальности (неуникальности) собственных переживаний, мобилизацией внутренних ресурсов для подго-

товки к возникновению отсроченных последствий события [13, 14]. Поэтому его желательно проводить сразу после травмирующей ситуации к моменту, когда участники событий будут способны к рефлексии, пониманию ситуации и самопониманию. Считается, что в случаях, когда дебрифинг оказывается по тем или иным причинам отложенным, происходит консолидация следов травмирующего опыта (неосмысленных или неправильно осмысленных фрагментов ситуации), сопровождаемая рядом нарушений в социально-психологической и иной сферах, вплоть до психопатологий и деформаций жизнедеятельности субъекта. Однако дебрифинг не учитывает в полной мере такие факторы, как механизмы восстановления и преобразования травматического опыта, стиль психологического преодоления (защиты, совладания или самореализации) трудной ситуации переработки опыта, ранее перенесенные травмы и психические расстройства у пострадавшего, активизирующиеся наряду с диссоциативными проявлениями, с непониманием себя и окружающего мира, связанными с психологической травмой, поэтому кризисный дебрифинг был внесен в список процедур, способных дополнительно («вторично») травмировать пострадавших. Среди неучтенных факторов такие как утрата близкого человека, возникновение феномена гиперответственности в процессе беспомощного наблюдения смертей окружающих, комплекс «вины выжившего», иных синдромов, искажающих привычные представления человека о себе, мире и нравственных

ценностях. Эти факторы выступают как дополнительные стрессовые факторы, многие требуют иных по форме, времени и месту вмешательств. Заставляя пострадавших обсуждать психотравмирующее событие, не давая им достаточного времени для того, чтобы привыкнуть к переживаниям, самостоятельно найти подходы к их осмыслению, специалисты вызывают эффекты «погружения» и «вторичной виктимизации». Кроме того, практика обязательного дебрифинга способна привести к пассивности участников, вызвать их недовольство и, следовательно, активизировать барьеры понимания. Поэтому часто применяется многоуровневый дебрифинг, при котором психологи и их клиенты, работающие непосредственно на месте события, впоследствии сами получают психологическую, в том числе супервизорскую, помощь от своих коллег.

В современных исследованиях, в частности, в теории социального обмена или разделения переживаний [9, 12, 13, др.] подчеркивается, что в основе потребности социального разделения лежат «катарсические эффекты» выражения переживаний. Развитие и зрелость, однако, с точки зрения классических теорий взросления, предполагают, что человек как «одиноким рейнджер» должен справляться с жизненными трудностями самостоятельно, независимо от внешнего вмешательства, а копинг, фокусированный на переживаниях, является малопродуктивным: автономия как независимость и сепарация считаются продуктивнее поддержания взаимоотношений [1, 2, 13]. Б. Риме и его коллеги

выделили характеристики этого явления: переживание воссоздается в диалоге, в рамках создания или использования «социально общего языка», переживание воссоздается, чтобы поделиться с адресатом (реальным или символическим) и изменить что-либо в себе или адресате [13].

Задачи и возможности социального обмена [12, 13] и дебрифинга как технологии социального обмена переживаниями таковы:

- выразить сдерживаемые переживания, чтобы попытаться облегчить их или достичь катарсиса, вспомнить или повторно пережить событие, чтобы найти объяснение и прояснить смысл ситуации;
- стать ближе к другим и уменьшить чувство одиночества («склеивание»), облегчить социальные взаимодействия, получить утешение;
- найти пути решения проблем, или руководство к действию, запросить консультацию, получить помощь, поддержку, легитимизировать проверку своих переживаний, их одобрения и подтверждения обществом;
- развлечься, стремиться привлечь внимание и получить внимание от других, возможно, произвести впечатление на других.

Однако вместо социальной интеграции и укрепления связей, откровения о некоторых событиях могут быть вредными для отношений человека к себе и миру, его понимания себя и мира, привести к социальной и личностной дезинтеграции, поэтому часть ситуаций не обсуждается и, вероятно, целенаправленно держится в секрете [3, 4, 6, др.]. Кроме того, проблема

вторичного обмена предполагает, что слушатель делится своим опытом и опытом рассказчика с другими людьми [5, 7, 8], и возникает парадокс: социальный обмен предполагает конфиденциальность, но в большинстве случаев переживания рассказчика становятся предметом вторичного и последующих обменов с другими людьми. Конфиденциальность становится иллюзией: скорее исключением, чем правилом. И все же дебрифинг приносит плоды. Продуктивное совладание со стрессом, трансформация жизненных ценностей и жизнедеятельности субъекта в целом в процессе дебрифинга осуществляется в условиях взаимопонимания: обмена и согласования, конфронтации и исследования, со-творчества смыслов жизнедеятельности субъектов, стремящихся понять и быть понятыми, в психологически безопасной (принимающей, подтверждающей, фасилитирующей самораскрытие и направленной на взаимное раскрытие) атмосфере консультирования как партнерского, направленного на сотрудничество по поводу изучения и решения конкретных вопросов и ситуаций, фрустрирующего повседневные шаблоны жизнедеятельности, общения со значимым (реально присутствующим, искренним и аутентичным, включенным в диалог как личность, утверждающим и подтверждающим значимость и само существование себя и другого) Другим.

В содержательном плане психологическая помощь жертвам военных стрессов, катастроф и террористических актов, как показывают многочисленные отечественные и зарубежные

исследования, предполагает осознание того, что огромную роль в понимании и продуктивном переживании происходящего в процессе совладания с жизненными трудностями играют ценности познающего субъекта. В ситуации войн, терактов и катастроф переживший их человек часто остается практически один на один с опытом, не имеющим какого-либо оформленного прошлого, а также среди других людей, не имеющих аналогичного опыта в прошлом и переживающих происходящее рядом и вместе с ним. Рядом иногда просто нет человека, который обладал бы опытом выживания в таких ситуациях. Особенно сильно негативное воздействие сказывается, как известно, на молодых людях, не имеющих значительного опыта разрешения жизненных трудностей. И наоборот, наличие большого и разнообразного жизненного опыта, принятие случившегося «именно со мной» как факта (а не наказания за какой-либо «нехороший», совершенный в предшествующей катастрофе жизни поступок), развернутое осмысление травматического опыта помогают человеку выжить. Таким образом, перед консультантом, работающим с этой категорией клиентов, стоит вполне ясная задача: помочь клиенту осмыслить травматический опыт переживания социального бедствия, сформировать у клиента устойчивое осознание себя не как «безвинной» или «виноватой» жертвы, но как человека, «сумевшего выжить» в трудных условиях. С одной стороны, важно, чтобы клиент смог осознать значение данного ему опыта как некоего «экзистен-

циального послания» или жизненного «вызова». С другой – весьма существенным для повышения эффективности оказываемой помощи является осознание клиентом того, что стать таким, каким он был раньше, для него, как и для всех остальных людей, прошедших через тяжелое психологическое потрясение, не удастся. Любая попытка вернуться в прошлое скажется на процессе реабилитации скорее негативно. Однако измениться – не значит стать «хуже» или «слабее». «Негативным» опыт остается до тех пор, пока он не осмыслен. Тщательная проработка жизненного опыта – одно из основных условий всякого личностного развития вообще: львиная доля жизненного опыта человека состоит из переживания именно в разной степени «неприятных» моментов. Освоение такого рода ситуаций обычно заканчивается их значительной смысловой трансформацией: позитивным переоформлением или, по крайней мере, принятием как факта, ведущим к изменениям человеческой личности. Следующий важный момент – осмысление и разработка сценариев и жизненных целей жизни человека после войны, катастрофы, теракта. Этот аспект тесно связан с предыдущими. Продуктивное переосмысление травматического опыта предполагает и изменение временного ракурса его анализа: переориентация с поиска объективно несуществующих внутренних причин (прошлого) на построение будущего – с «Почему?» на «Зачем?» [1, 2, 19, 20].

Противоречия между трансординарным опытом и ординарным суще-

ствованием проявляются как 1) экзистенциальный кризис – конфликт между актуализировавшейся возможностью и невозможностью реализации возможности ее в ординарности (экзистенциальная вина), 2) экзистенциальное просветление – человек становится мудрым в свете трансординарного опыта, несмотря на испытания, невзгоды, и находит более высокие уровни реализации бытия [1, 2].

Обычно «Угроза небытия становится неспецифичной характеристикой не только экстремальной ситуации, но и обыденной жизненной ситуации и определяет существование человека» [18]. Часто охватывает чувство отчужденности от людей, от окружающего мира, тяжело переживаемая утрата способности устанавливать близкие отношения с окружающими людьми; испытывать чувства любви и радости, творческого подъема. Человек переживает измененность, чуждость самому себе и другим людям, непонимание, нуждается в самопонимании и взаимопонимании. Огромную роль в осмыслении опыта понимания другого человека и самого себя в процессе совладания с трансординарными жизненными трудностями играют ценности субъекта – постижение внутренней необходимости события, поступка, осмысление и принятие собственного и чужого опыта. В ситуации войны, террористического акта или катастрофы переживший и переживающий ее человек нередко остается практически один на один с опытом, не имеющим какого-либо осознаваемого им прошлого и непонятно зачем затронувшим именно его. Даже

если человека «просто предали», всегда встает вопрос: «За что? Почему меня?» Рядом с человеком, переживающим кризис часто нет человека, который обладал бы опытом совладания и выживания в таких ситуациях. Поэтому так важна помощь специалистов.

Модель вмешательства при травме обычно включает ряд фаз. Во время предварительной фазы – стабилизации – главная задача вмешательства – способствовать вхождению травмированного человека в процесс восстановления. Переживший травму бережно выводится специалистом из начального шокового состояния и последующего отрицания, он подводится к принятию реальности своего травматического опыта. Только после этого человек готов к психотерапии в собственном смысле слова. Прохождение этой фазы связано с соприкосновением с негативными, депрессивными чувствами, гневом и другими аффектами. Это позволяет пережившему травму осмыслить пережитое и установить «оптимальную дистанцию» по отношению к травматическому опыту. Подводя смысловую, «философскую» базу произошедшего, находя его общие смыслы для себя и других людей, человек получает возможность «закрыть дело» травмы. Несмотря на то что в жизни существует много ограничений и страданий, травма или опыт переживания травм войны сможет стать для человека большой ценностью. Например, потому что человек придет к выводу, что жить все-таки стоит и выберет жизнь, которую он по каким-то причинам не мог выбрать ранее [1, 2, 4].

Литература

1. Арпентьева М. Р. Проблемы социально-психологической помощи жертвам террора и катастроф. Калуга : КГУ, 2015. 450 с.
2. Золотарева Т. Ф., Минигалиева М. Р. Проблемы социально-психологической помощи жертвам террора. М. : Союз, 2002. 180 с.
3. Dontsov A. I., Perelygina E. B. Security Problems of Communicative Strategies. In: Psychology in Russia: State of the Art. 2011. V. 1. P. 316 – 323.
4. Dyregov A. Caring for helpers in disaster situations. In: Disaster Management. 1989. V. 2. P. 25 – 30.
5. Herlofsen P. Group treatment in the aftermath of trauma. In: Balliere's Clinical Psychiatry. 1996. V. 2. P. 315 – 328.
6. Lebigot M. Psychological debriefing. In: Stress et Trauma. 2001. V. 1(3). P. 137 – 141.
7. Mitchell J. When disaster strikes: the critical incident stress debriefing process // Journal of Emergency and Medical Services. 1983. V. 8. P. 36 – 39.
8. Mitchell J., Everly G. S. Critical Incident Stress Debriefing. Ellicot City, Md, Chevron, 1995. 290 p.
9. Robinson R. C, Mitchell J. T. Evaluation of psychological debriefings. In: Journal of Traumatic Stress. 1993. V. 6. P. 367 – 382.
10. Rose S., Bisson J., Wessley S. Psychological debriefing for preventing PTSD. In: The Cochrane Review. UK, Oxford; Update Software, 2001. 450 p.
11. Solomon Z, Benbenishty R. The role of proximity, immediacy, and expectancy in the treatment of combat stress reaction among Israelis in the Lebanon war. In: American Journal of Psychiatry. 1986. V. 143. P. 613 – 617.
12. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса. СПб. : Речь, 2000. 320 с.
13. Luminet O. Psychologie des émotions. Belgique : De boeck, 2008. 300 p.
14. Rimé B. & Paez D. La condivisione delle emozioni. In: Psicologia Sociale. 2007. № 1. P. 29 – 68.
15. Rimé B. Interpersonal emotion regulation. In: Handbook of emotion regulation / J. J. Gross (Ed.). N.–Y. : Guilford, 2007. P. 466 – 485.
16. Морозова Е. В., Урываев В. А. Феномены лиминальности в структуре переживания инвалидов // Сибирский психологический журнал. 2013. № 4 (50). С. 63 – 69
17. Урываев В. А. Понимание «Иных» // Понимание: опыт мультидисциплинарного исследования. М. : Смысл, 2006, С. 134 – 138.
18. Магомед-Эминов М. Ш. Экзистенциальная ситуация уцелевшего // Всерос. науч.-практ. конф. по экзистенциальной психологии. М. : Смысл, РПО, 2001. С. 35 – 36.
19. Морозова Е. В. Роль и значение психологической реабилитации личности в экспертно-реабилитационном процессе // Медико-социальная экспертиза и реабилитация. 2010. № 1. С. 54 – 57.
20. Тарабрина Н. В. Психологические последствия войны // Психологическое обозрение. 1996. № 1. С. 26 – 29.

M. R. Arpentieva

**PSYCHOLOGICAL DEBRIEFING IN WORKING
WITH POSTTRAUMATICAL AND PROTRAUMATICAL STRESS
DISORDERS**

The article is devoted to psychological support and rehabilitation of military personnel and other victims of war and terroristic acts. The possibilities and limitation of debriefing as a form of psychological support and prevention last heavy military stress, post-traumatic stress and other psychosomatics disorders are being analysed. The main mechanisms of debriefing and its functions is observed. Particular attention is drawn to the problem of social exchange of experiences, its role in overcoming the negative effects of war trauma, and the role and functions of social exchange of experiences in the reconstruction of the events of wars, disasters, and terrorist attacks.

***Key words:** debriefing, war stress, survivor's guilt, posttraumatical stress disorders, protraumatical stress disorders, social sharing experiences.*

СЛОВО МОЛОДЫМ ИССЛЕДОВАТЕЛЯМ

УДК 159.922.7

С. И. Балашова

К ВОПРОСУ О СУЩНОСТИ ФЕНОМЕНА ДЕПРИВАЦИИ

В данной статье автор анализирует генеалогию причины и условия, приводящие к материнской, отцовской и в целом к семейной депривации. Отмечаются последствия социально-личного плана, к которым приводит данное явление у несовершеннолетних.

Ключевые слова: депривация, психическая депривация, отцовская депривация, когнитивная депривация, психосоциальная депривация, материнская депривация.

Сегодня как в России, так и во всем мире как никогда остро стоит проблема физического и психического здоровья человека. Известно, что психическое здоровье закладывается еще в детстве и основой для его успешного формирования выступает семья, где воспитывается ребенок. Все больше ученых, педагогов и психологов констатируют, что количество семей, где дети растут в неблагоприятных условиях, – в условиях психической депривации – возрастает. Отметим, что условия депривации характерны как для благополучных, так и для неблагополучных семей. Нарушенная гармония в структуре детско-родительских отношений по каким-либо причинам (разлука ребенка с семьей, эмоциональная холодность и др.) может привести к нарушению комфортной для ребенка среды развития, психической депривации в семье.

Подробнее остановимся на определении феномена психическая депривация. Термин «депривация» все чаще встречается в педагогической и

психологической литературе последних лет. Слово «депривация» (от англ. *deprivation*) означает лишение, потерю. В англоязычной литературе понятие депривация трактуется как потеря, лишение чего-либо вследствие неудовлетворения каких-либо потребностей.

В своей работе «Психическая депривация в детском возрасте» И. Лангмейер и З. Матейчек дают следующее определение: «Психическая депривация является психическим состоянием или возникшим в результате таких жизненных ситуаций, где субъекту не предоставляется возможность для удовлетворения некоторых его основных (жизненных) психических потребностей в достаточной мере и в течении достаточно длительного времени» [1].

К числу основных (жизненных) потребностей авторы относят: 1) потребность в определенном количестве, изменчивости и виде (модальности) стимулов; 2) потребность в основных условиях для действенного учения;

3) потребность в первичных общественных связях (особенно между матерью и ребенком); 4) потребность общественной самореализации, предоставляющей возможность овладения раздельными общественными решениями и ценностными целями [1].

Также авторы отмечают, что эти потребности можно оценивать, учитывая индивидуальность ребенка и в соотношении с непосредственным его окружением.

Джон Боулби считал, что термин «депривация» можно применить в тех случаях, когда узы привязанности в системе ребенок – мать оказываются разорванными. В своих работах он отмечает, что ребенок в раннем возрасте должен воспитываться в эмоционально положительной обстановке, в доброте, гармонии и любви. Несомненно, каждый ребенок должен быть привязан к матери. И на основании этих стойких, интимных, эмпатийных связей формируется состояние радости, удовлетворения, комфорта у обоих.

Если же по каким-то причинам мать отсутствует (в силу сложившихся обстоятельств), то должно быть лицо, замещающее ребенку мать.

Ситуация же разрыва этой связи приводит к ряду психических нарушений, степень тяжести которых зависит от глубины и запущенности депривационной ситуации.

Мы разделяем мнение Боулби. Несомненно, связь между матерью и ребенком существует с самого рождения, с момента появления младенца на свет. Следует только лишь отметить, что эта связь формируется еще во внутриутробный период. Еще в утробе

матери ребенок может чувствовать любовь или нелюбовь, свою желанность или нежеланность. Да, и такое тоже бывает, и об этом сейчас можно говорить без стеснения, ведь некоторые дети, появившись на свет не попадают в семью, а попадают в специализированные учреждения, в дома малюток. Вот поэтому так важно стараться сформировать эту связь как можно раньше и как можно прочнее во избежание негативных последствий в дальнейшем [2].

Д. Хебб в своих работах определяет депривацию как среду, которая имеет психологические ограничения. Выражение «психологические ограничения» соответствует недостатку каких-либо элементов. Можно даже сказать стимулов. Стимулов вообще, стимулов определенной модальности, стимулов определенной группы, которые способствуют нормальному развитию и сохранению психологических функций [3].

Характеризуя позицию Д. Хебба следует отметить, что необходимо точно установить, какие элементы, какие именно стимулы выступают столь психологически значимыми, что именно их отсутствие или недостаток служит причиной нарушений, или же все-таки остановиться на мнении о недостаточном удовлетворении потребностей организма

А. Маслоу выделяет две разновидности депривации: депривацию базовых потребностей и угрожающую депривацию. По его мнению, первая разновидность не вызывает серьезных последствий для организма. Вторая рассматривается как угроза личности, как то, что препятствует

удовлетворению основных потребностей. Он считал, что депривация может иметь серьезные последствия для личности в том случае, если целевой объект является символом любви, престижа, уважения или другой базовой потребности [4].

Дети, которые постоянно чувствуют любовь и заботу родителей, у которых сформировано базовое чувство доверия к миру, могут достаточно легко переносить случаи депривации, дисциплинирующий режим и тому подобное, они не воспринимают их как фундаментальную угрозу, как угрозу своим главным, базовым потребностям [4].

Анализируя работы, посвященные проблеме депривации, мы приходим к выводу о том, что большинство исследователей (М. И. Буянов, Й. Лангмейер, З. Матейчик, А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых, Дж. Уотсон и др.) выделяют три вида депривации: сенсорную, эмоциональную и социальную. Однако данная типология является неполной, поскольку не затрагивает такую важную сферу, как когнитивная.

Исходя из основных сфер жизнедеятельности человека – физической, когнитивной, психосоциальной – мы выделили наиболее существенные виды депривации, такие как:

Физическая депривация – психическое состояние, возникшее в результате ограничения движения (в результате травм, болезни, или других случаях), в результате отсутствия зрительных, слуховых, осязательных и прочих стимулов.

Когнитивная депривация – психическое состояние, которое характери-

зуется хаотичной структурой внешнего мира. Без упорядочения и смысла, где нет возможности регулировать и превосхищать то, что происходит извне.

Психосоциальная депривация включает в себя эмоциональную, которая характеризуется отсутствием или недостатком эмоционально-интимного тепла ребенка к какому-либо значимому лицу; и социальную, которая обусловлена отсутствием или недостатком возможностей для усвоения ребенком социальных ролей.

Особое внимание исследователи уделяли таким видам депривации, как материнская (М. К. Бардышевская, Дж. Боулби, Р. А. Шпитц и др.). Это можно объяснить тем, что по своей природе происхождения это понятие выбивается из общего контекста понятия о норме. Материнская депривация – феномен, который вызывает много сомнений, противоречий, споров. Интересны причины ее возникновения, всегда ли их можно объяснить с научной точки зрения. Сенсорная депривация также представляла особый интерес для авторов (В. М. Банщиков, Ф. П. Космолинский, Й. Лангмейер, Я. Лготак, Д. Прескотт, Р. А. Шпиц, З. Д. Щербина и др.). Работы, посвященные исследованию семейной депривации, встречаются очень редко.

Под материнской депривацией мы понимаем отсутствие материнской заботы по отношению к своим детям. Мы можем говорить о данном виде депривации в ситуациях разлуки с матерью при госпитализации ребенка или отсутствии матери, при поступлении ребенка в детский сад, отказе от ребенка еще в роддоме или подкиды-

вании ребенка, продаже собственного ребенка, когда в семье наблюдается такое поведение матери, как враждебность, конфликтность, отсутствие заботы, безразличие к проблемам ребенка, жестокое обращение с ребенком, которое в дальнейшем и приведет к депривации. Исследуя проблему материнской депривации, мы выяснили, что последствия ее могут охватывать широкий спектр психопатологических проблем – от легких задержек психического развития ребенка до выраженной дебильности, от депрессивных состояний до серьезных нарушений в эмоциональной сфере с неспособностью к сопереживанию, отсутствием интереса к окружающему миру, коммуникативными нарушениями.

Отцовская депривация наблюдается у детей в связи с разлукой с отцом. Это может произойти вследствие смерти отца (крайний случай), ухода его из семьи, в результате развода родителей, длительной командировки отца, также в том случае, когда отец не принимает должного участия в воспитании детей: он может игнорировать ребенка, отвергать его, использовать критику в общении, придирки, скупость на похвалу и т. д. При уходе отца из семьи даже грудной ребенок способен остро переживать психическую травму, которую испытывает его мать в процессе развода. Ученые считают, что новорожденный остается частью организма матери, находится в симбиозе с ней, поэтому чутко реагирует на настроение матери [4].

Поскольку семья является основополагающим фактором развития ребенка, следует говорить о семейной депривации как разновидности соци-

альной и эмоциональной депривации. Депривация в семье (семейная депривация) – психическое и эмоциональное состояние ребенка, которое вызвано длительным лишением ребенка необходимых жизненно-важных потребностей в условиях семьи.

Каждый член семьи выполняет определенную роль и удовлетворяет определенные жизненные потребности ребенка. Если какое-то звено в цепочке «ребенок – семья» выпадает, а произойти это может, например, в ситуации отсутствия матери или отца, то легко возникает опасность депривации для ребенка, так как невозможно восполнить роль, которая закреплена за данным членом семьи. Стоит отметить, что депривация может возникнуть и в полной семье, но ситуация складывается таким образом, что между родителями и ребенком образуется эмоциональная пустота, связь между ними полностью потеряна или нарушена.

Детская депривация, или трудные взаимоотношения между детьми в семье, могут возникнуть из-за явного предпочтения родителями определенного ребенка или детей одного пола. Если родители основное внимание уделяют только мальчикам, любят их больше, то девочки в такой семье чувствуют себя неполноценными, ненужными, отчужденными и не любят своих братьев, и наоборот. Все первенцы чутко реагируют на изменение эмоционального настроения семьи, когда рождается второй ребенок. Изменения в семье накладывают большой отпечаток на ребенка, затрагивают его эмоциональную сферу. У детей появляется зависть, они могут чувствовать себя

забытыми, отверженными. На фоне таких переживаний могут возникнуть серьезные проблемы, психические травмы. Когда дети подрастают, то старший стремится унижить, ущемить младшего.

Семейная депривация – явление, причинно обусловленное. Выделяют внешние (состав семьи: ее культурный, социальный, экономический уровень) и внутренние (эмоциональные проблемы и незрелость родителей, отклонения характера, психотические, невротические, психические расстройства родителей, умственные недоразвития, дефекты органов чувств у родителей) факторы семейной депривации.

Проблемы семейной депривации особенно ярко могут найти свое проявление в подростковом возрасте. Дело в том, что подростковый возраст является сензитивным периодом для формирования ценностно-смысловых и мотивационных установок личности, познания себя, становления понятия о нравственности, волевой регуляция, способности противостоять стрессам. Депривационная ситуация в семье и для детей, и для подростков будет отягчать их комфортное развитие, накладывая отпечаток на физическое и психическое здоровье личности. Профилактика депривации несовершеннолетних – важная задача семьи и школы как институтов воспитания.

Литература

1. Лангмейер Й., Матейчек З. Психическая депривация в детском возрасте. Прага : Авиценум, Медицинское издательство, 1984. 335 с.
2. Боулби Дж. Привязанность. М. : Гардарики, 2003. 462 с.
3. Хегенхан Б., Олсон М. Теории научения. СПб., 2004. 474 с.
4. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб. : Питер, 2003. 352 с.

S. I. Balashova

TO THE QUESTION ABOUT THE ESSENCE OF THE PHENOMENON OF DEPRIVATION

The article is devoted to psychological support and rehabilitation of military personnel and other victims of war and terroristic acts. The possibilities and limitation of debriefing as a form of psychological support and prevention last heavy military stress, post-traumatic stress and other psychosomatics disorders are being analysed. The main mechanisms of debriefing and its functions is observed. Particular attention is drawn to the problem of social exchange of experiences, its role in overcoming the negative effects of war trauma, and the role and functions of social exchange of experiences in the reconstruction of the events of wars, disasters, and terrorist attacks.

Key words: *debriefing, war stress, survivor's guilt, posttraumatological stress disorders, protraumatological stress disorders, social sharing experiences.*

ПОНЯТИЕ «ИСТОРИЧЕСКАЯ ПАМЯТЬ МОЛОДЕЖИ»

В статье рассматривается понятие «историческая память молодежи», обосновывается актуальность исследования данной проблемы. Историческая память является выражением процесса организации, сохранения и воспроизводства прошлого опыта народа, страны, государства для возможного его использования в деятельности людей или для возвращения его влияния в сферу общественного сознания.

Ключевые слова: историческая память, молодежь.

Как показывает практика, социальная среда и жизненный опыт молодежи – два главных фактора, которые оказывают основное влияние на восприятие исторической памяти. Именно здесь возникают новые синапсы при погружении молодых людей в социально-культурную среду, более обогащенную и разнообразную культурно-историческим досугом.

Значимость исторической памяти как одного из мощных регуляторов общественной жизни, необходимость ее воспитания прежде всего у молодого поколения была осознана еще на ранних ступенях развития общества. В былинах, древних сказаниях, героическом эпосе утверждался культ предков, закреплялись традиции знать и чтить прошлое своей общности, следовать ее обычаям как нормам отношения к труду, природе, вещам, людям своей среды и другим народам.

По мнению профессора А. Д. Жаркова «историческую память можно представить как набор передаваемых из поколения в поколение исторических сообщений, мифов, субъективно

преломленных рефлексий о событиях прошлого, особенно социального опыта, непосредственно в отношении народа. Также она является видом коллективной (или социальной) памяти» [1, с. 178].

Роль и значение воспитания исторической памяти особенно определяется в процессе развития самосознания молодежи: самооценке, самоконтроле, самовоспитании. Также известно, что при дезорганизации, а впоследствии и при дегенерации молодого человека через алкоголь, наркотики разрушается его самосознание и изменяется сама личность молодого человека.

Остановить процесс разрушения личности молодого человека можно только погружая его в культурное пространство, где неизбежно он создает вокруг себя организованную пространственную сферу. Сфера эта, с одной стороны, включает в себя идейные представления, семиотические модели, а с другой – воссоздающую деятельность человека, так как мир, искусственно создаваемый людьми, –

агрокультурный, архитектурный и технический – коррелирует с их семиотическими моделями.

А. Д. Жарков считает, что «подлинная историческая память не может существовать без личной исторической памяти, без знания того, что связано с личной судьбой конкретного человека, историей его семьи, предшественников, которые функционировали в истории. Это означает, что человек не может в полной мере ощутить себя гражданином страны, если он не только не знает важнейшие события, вехи ее истории, но и родословную своей семьи, историю своего города, села, края, в котором родился или живет. Без памяти нет личности, без личности нет человека.

Тем самым историческая память является выражением процесса организации, сохранения и воспроизводства прошлого опыта народа, страны, государства для возможного его использования в деятельности людей или для возвращения его влияния в сферу общественного сознания» [1, с. 179].

Важная особенность воспроизводства прошлого опыта – деятельность учреждений культуры, которая строится как на словесно-дискретной, так и на рационально-эмоциональной основе. Здесь главной особенностью деятельности учреждений культуры является способность создания художественного образа.

Создание перцептивно-коммуникативного процесса происходит на основе высокой культуры обоих партнеров по межличностному общению. Однако опыт показывает, что структу-

ра общения неизбежно вводит словесный уровень с последующим смысловым напряжением между континуальной и дискретной знаковыми картинами мира.

Пространственная картина мира многослойна: она включает в себя и мифологический универсум, и научное моделирование, и бытовой «здравый смысл». При этом у обычного человека эти (и ряд других) пласты образуют гетерогенную смесь, которая функционирует как нечто единое.

В сознании современного молодого человека смешиваются ньютоновские, эйнштейновские (или даже постэйнштейновские) представления с глубоко мифологическими образами и назойливыми привычками видеть мир в его бытовых очертаниях. На этот субстрат накладываются образы, создаваемые искусством или более углубленными научными представлениями, а также постоянной перекодировкой пространственных образов на язык других моделей. В результате создается сложный, находящийся в постоянном движении семиотический механизм.

Создаваемый культурой пространственный образ мира у молодого человека находится между ним и внешней реальностью Природы в постоянном притяжении к двум этим полюсам. Он обращается к молодому человеку от имени внешнего мира, образом которого он себя объявляет.

Исторический опыт молодого человека подвергает этот образ постоянной переработке, стремясь к адекватности его представляемому им миру. Но образ этот всегда универсален, а

мир дан молодому человеку в его жизненном опыте только частично. Поэтому неизбежно неустранимое противоречие между этими двумя взаимосвязанными аспектами, образующими универсальный план содержания и выражения, с неизбежной неполной адекватностью отображения первого во втором.

Отсюда видно, что историческая память молодежи в одних случаях выступает как иерархическая структура, в других – как совокупность определенных структур, в третьих – как совокупность определенной организации и дезорганизации; все это предполагает включенность в социум и культуру молодого человека.

При этом культура может определяться, «во-первых, как синтез всех сфер жизни общества; во-вторых, как итог творческой деятельности общества и, наконец, в третьих, фундаментальная бытийная основа, которая проявляет себя не только и не столько в виде предметов материальной культуры (артефактов), сколько в виде живых духовных комплексов, индивидуальных и коллективных. При этом живые формы культуры наиболее значимы, так как именно живые процессы социальных взаимодействий и диалогов определяют степень практического освоения и наследования культуры материальной» [2, с. 14].

В учреждениях культуры молодежи знакомится с историей нашей страны, какой бы трудной она ни была. Мучительно больно происходит возрождение нашей истории: тяжело перекраивать свое сознание, отвергать прежние идеалы, когда все средства

массовой информации мира, включая Интернет, искажая историческую правду, оказывают огромное психологическое воздействие на людей.

На наш взгляд, только на основе правдивого изучения истории возможно овладеть всем опытом развития цивилизации, всеми ценностями общечеловеческой культуры и одновременно ощутить самобытность своей Родины, проследить, как Россия впитывала на протяжении многих веков все лучшее, что было создано в мире, и сама обогащала человечество своими достижениями.

Поэтому сложно выстроить отношения молодого человека к образу мира. С одной стороны, образ этот создается молодым человеком, а с другой – он активно погружает его в повседневную реальность.

Можно сказать, что социально-культурная активность молодого человека зарождается в коллективе, а обратное воспитательное воздействие на него создает личностью и воздействует в обратном движении на коллектив. Как и в процессе общения, так и в процессе пространственного моделирования социально-культурных программ активны оба направления.

Поэтому, воспитание исторической памяти эффективнее проходит на конкретных примерах, которыми так богата отечественная история.

На историческое сознание молодежи большое влияние могут оказать идеи классиков отечественной литературы. А. С. Пушкин, М. Ю. Лермонтов, Н. В. Гоголь, Ф. М. Достоевский, Л. Н. Толстой и др. Именно они гениально воспевали подвиг наших пред-

ков. Это традиция во все времена утверждала, что патриотизм основан на любви к своему Отечеству, а не на ненависти к его врагам.

Сегодня в сложной общественно-политической ситуации при превосходстве средств массовой информации Запада строительство гражданского общества может быть осуществлено только на правдивой основе и оценке Победы в Великой Отечественной войне.

Построение гражданского общества выступает одной из важных стратегических целей демократических сил.

Отсюда, повышение гражданско-патриотической культуры молодежи возможно через воспитание исторической памяти всеми социальными институтами. Это приобретает особую актуальность в деятельности учреждения культуры. В современных условиях, так как при отсутствии навыков активного участия граждан в жизни своего коллектива, социума отдельного региона и всего государства, без развитого чувства ответственности за судьбу страны все намечаемые преобразования так и останутся на стадии теоретического обсуждения.

Дальнейшее развитие демократии в нашей стране во многом зависит от грамотных, образованных специалистов учреждения культуры, использующих широкий спектр информации, в том числе и исторической, что позволяет передать ее в художественной форме, где рациональное начало и эмоциональное находят свое воплощение в едином порыве как у специа-

листов, их актива, так и молодежи, активно участвующей в жизни общества.

Воспитание исторической памяти молодежи происходит сегодня в ситуации, когда бурные изменения последних лет в основном воспитали новое поколение молодежи, среди которых большую роль играют и такие нежелательные качества, как правовой нигилизм; национальный снобизм; отсутствие уверенности в своих действиях как гражданина и др.

Проблема воспитания исторической памяти у молодежи предполагает более подробное изучение вопроса обновления содержания патриотического воспитания, взаимосвязи урочной и внеурочной деятельности, социальных факторов становления воспитания исторической памяти гражданина.

В настоящий период, когда молодежь адаптируется к огромным скоростям в жизни общества, когда роль досуга – свободного времени – становится бесценной, учреждения культуры должны стать активными помощниками молодежи в сосредоточении усилий по воспитанию исторической памяти.

К сожалению, молодежь традиционно созерцательно относится к происходящему, редко участвует в активных действиях. На фоне высоких этических, нравственных требований к своему окружению, семье у молодежи низкий уровень доверия, предъявляемый к государственным институтам. Отсюда и возникают политические кризисы, национальные пробле-

мы. Вот здесь-то самым национально-культурным объединением становится социально-культурная деятельность.

Но при этом в учреждениях социально-культурного и культурно-досугового типа воспитание молодежи на исторической памяти происходит с учётом новых эстетических стандартов поведения.

Воспитание исторической памяти у молодежи как интегративного качества личности позволяет молодому человеку ощущать себя нравственно и политически дееспособным. К основным элементам исторической памяти у молодежи относятся нравственная и этическая культура, позволяющие молодому человеку выполнять свои обязанности по отношению к своему государству и уважительно относиться к предыдущим поколениям. Отсюда — основная цель воспитания исторической памяти у молодежи на примерах нравственных идеалов общества, чувствах любви к Родине, потребности в деятельности на благо общества.

А. И. Ракилов особенно подчеркивает «взаимосвязь между историческими фактами и их социальной актуализацией», утверждая, что «социально-историческая память человечества, выступающая как знание о прошлом, дает множество образцов социально значимого поведения. Поступки исторических персонажей, различные исторические ситуации, типы разрешения определенных конфликтов, ведущих к укреплению данного общественного строя, данной этнической общности, социальной группы или организации, со временем становясь эталонами, дают обоснование нормам

предпочтительного, санкционированного обществом поведения» [4, с. 10].

На наш взгляд, наиболее точно определение исторической памяти у молодежи дает профессор А. Д. Жарков: «Историческая память — часть общественного сознания, а потому она не только персонифицирована, но и социальна. И хранителями (субъектами) ее выступают социальные общности: семья, нации, государство; отдельный же член общества, очевидно, не может быть рассмотрен как полноценный носитель всей совокупности фактов, включенной в историческую память» [1, с. 180].

Историческая память тогда представляет собой общественную структуру, главным смыслом которой как раз и является актуализация исторического опыта в деятельности учреждений культуры. Словом, историческая память представляет собой достаточно сложное образование, что обусловлено как ее функциями, так и элементами, ее составляющими.

В. М. Межуев объясняет это тем, что историческая память вынуждена «иметь дело с тем, что находится за пределами всякого опыта, то есть с идеальной, умопостигаемой сущностью мира, в данном случае социального» [3, с. 20 – 23].

А поскольку историческое сознание обнаруживает свою зависимость не только от прошлого, но и от будущего, будучи «существом историческим», помещённым в конкретные пространственно-временные и социально-культурные рамки, молодой человек, с одной стороны, осознаёт свою реальность, а с другой — свою принад-

лежность к бесконечному континууму, атрибутом которого выступает будущее.

Постоянно ускоряющиеся темпы цивилизационного развития все больше делают будущее, с точки зрения исторической памяти, трудно доступным. Это ускорение сокращает пространство исторического опыта, устраняет константные характеристики, актуализирует принципиально новые, не изученные факторы общественной жизни. Иными словами, мы существуем в эпоху постоянных изменений и постоянного ускорения.

Изучение истории своей страны должно быть направлено на наиболее точное отражение прошлого, часто на основе теорий и научных подходов, заимствованных из других научных дисциплин, особенно психологии. Наоборот, трудно представить молодежь любого общества, если у неё нет исторической памяти, ибо она сохраняет и «воспроизводит» сведения о прошлом на основе воображения, порожденного чувствами и ощущениями, вызванными настоящим.

А. Д. Жарков уверен, что: «Историческая память, несмотря на определенную неполноту, обладает все же удивительной особенностью удерживать в сознании людей основные исторические события прошлого вплоть до превращения исторического знания в различные формы мировоззренческого восприятия прошлого опыта, его фиксации в легендах, сказках, преданиях» [1, с. 181].

Здесь надо особенно подчеркнуть, что воспоминания о прошлых событиях, как бы давно они ни произошли, молодежь воспроизводит через призму настоящего.

Отличие между историей и исторической памятью состоит в том, как интерпретируют специалисты учреждений культуры возможности познания отдаляющегося от нас времени. Несмотря на то, что специалисты учреждений культуры зачастую недостаточно обеспечены разнообразными источниками, в целом преобладают большие возможности реконструировать исторические события в художественной форме. Сегодня становится возможным дать их более объективный показ и описание, включающее изложение причин, закономерностей и результатов, в чем нуждается историческая практика.

Конечно, с естественным уходом людей – современников исторических событий – историческая память меняется, приобретает новые оттенки, становится менее достоверной и более «насыщенной» реальностями дня сегодняшнего. Значит, в отличие от научного знания о прошлом историческая память со временем еще больше актуализируется.

Нельзя не согласиться с профессором А. Д. Жарковым, который рассматривает «историческую память как социально-философскую категорию, обозначающую целостную систему, одно из фундаментальных основ социального бытия, которое имеет двоякое значение:

- в широком смысле – являясь историческим срезом всех форм общественного сознания, историческая память не укладывается в рамки исторического знания и представляет собой фундаментальную основу бытия человеческой культуры, необходимое условие ее развития и преемственности, форму самосознания социального бытия;

- в узком смысле – выступает как соотношение элементов вечного, устойчивого и изменяющегося, выражающееся в историческом знании как результате исторического познания и его интерпретации, что ведет к осознанию собственной исторической идентичности в потоке универсальной историчности человека в его прошлом, настоящем и будущем» [1, с. 181 – 182].

Таким образом, рассматривая понятие «историческая память молодежи», автор статьи считает, что эта ка-

тегория является не просто отдельно взятой категорией, которая приобрела черты особого феномена, возникшего на основе междисциплинарного познания.

Ее прикладной характер находит выражение в ряде существующих практик социально-культурной деятельности. Поэтому воспитание исторической памяти молодежи – это целеустремленная, мотивированная, содержательная деятельность институтов воспитания.

Литература

1. Жарков А. Д. Теория, методика и организация социально-культурной деятельности : учебник. М. : МГУКИ, 2012. 480 с.
2. Мамаева О. Б. Социально-историческая память как базис национального характера русских : дис. ... канд. филос. наук. Нижний Новгород. 215 с.
3. Межуев В. М. Социализм как идея и как реальность // Вопросы философии. 1990. № 11. С. 19 – 22.
4. Ракитов А. И. Историческое познание: Системно-гносеологический подход. М., 1982. 306 с.

E. D. Vochkareva

THE CONCEPT OF «HISTORICAL MEMORY OF YOUTH»

The article discusses the concept of "historical memory of youth", the urgency of the study of this problem. Historical memory is an expression of the organization, preservation and reproduction of the past experience of the people, the country, the state to its possible use in the activities of people or for the return of its influence to the sphere of public consciousness.

Key words: *historical memory, the youth.*

**К ВОПРОСУ О СУЩНОСТИ ПРАВОВОГО ВОСПИТАНИЯ
КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ
ФСИН РОССИИ**

В статье рассматриваются и анализируются различные концепции ученых относительно дефиниции «правовое воспитание», а также ее целей. Определяются задачи, субъекты и объекты правового воспитания. Выявляется место и роль юридического образования в государственной системе правового воспитания, а также значимость образовательных организаций ФСИН России. Рассматриваются сущностные аспекты правового воспитания курсантов образовательных организаций ФСИН России. Дается авторское понятие правового воспитания курсантов образовательных организаций ФСИН России.

Ключевые слова: право; правовое воспитание; юридическое образование; курсанты; профессорско-преподавательский состав; целенаправленность; взаимодействие; субъективность; индивидуализация; самовоспитание.

Право, общественные нормы, мораль – эти явления являются базовыми основами в организации воспитания человека в духе гражданственности и обеспечении качественного уровня его социализации. Право – всеобъемлюще, оно пропитывает собой все повсеместно, регулирует все сферы человеческих отношений и осуществляемых ими действий. Человечество пользуется правом в своей жизни ежедневно и повсеместно, порой даже не замечая этого, в некотором случае в полной мере даже не осознавая его значимости.

В современном мире, в условиях повсеместно проводимой активной модернизации государства и общества, когда все основано на праве, все заключено в нем, правовая безграмот-

ность или нигилизм, проявляемый по отношению к праву, просто недопустимы. Данные явления крайне разрушительны для всего государственного устройства, и пока они будут прогрессировать, динамичное, качественное и перспективное развитие российского государства будет труднодостижимой мечтой. Существует справедливое выражение: «незнание законов не освобождает от ответственности», человек для обеспечения как индивидуальной, так и общественной защищенности и качественной жизнедеятельности просто обязан знать свои права и действующие законы, пользоваться ими, а также, в свою очередь, их неукоснительно соблюдать (руководствоваться ими, и именно на их основе строить свои дей-

ствия), необходимо, чтобы право в сознании индивидов занимало одно из важнейших мест в иерархии их жизненных ценностей.

Правовое воспитание – главный ключевой момент и определяющий фактор, обеспечивающий успешные преобразования в правовой сфере Российского государства. Организация повсеместного и обязательного правового воспитания и обучения – это залог повышения правовой (юридической) грамотности, компетентности и активности населения, роста народного правосознания и правовой культуры, профилактика антиправовых явлений. Только на основе высокого правового сознания, правовой воспитанности и правовой культуры населения Российское государство сможет идти по пути дальнейшего развития, процветания и благополучного реформирования.

Термин «правовое воспитание», а также его цели в научной литературе имеют различные смысловые вариации, представители различных наук трактуют их каждый по-своему: социологи видят в нем сугубо социальную значимость, политологи – идеологический оттенок, культурологи – исключительную культурную ценность. В контексте нашего исследования нам необходимо рассмотреть дефиницию «правовое воспитание» прежде всего с юридической и педагогической точек зрения (юридическо-педагогической точки зрения).

Воспитание, в том числе и правовое, – в первую очередь, сложная, многоаспектная и разносторонняя деятельность государственной образовательной системы. Воспитание как пе-

дагогическое явление авторы педагогического словаря трактуют следующим образом: «... это целенаправленная профессиональная деятельность педагога, содействующая максимальному развитию личности ребенка, вхождению его в контекст современной культуры. Правовое воспитание как составная часть общего воспитания служит «формированию» правовой культуры и правового поведения, заключающейся в осуществлении правового всеобуча, преодолении правового нигилизма, формировании законопослушного поведения» [10, с. 23].

«Правовое воспитание» рассматривается юристами как социально-правовое явление: «важнейший компонент правовой социализации личности, который характеризуется как система мер, направленных на формирование уважительного отношения к правовым нормам. Его целью является формирование у индивида привычки соотносить свои поступки с общепринятыми в обществе правовыми нормами, что способствует его правовой культуре» [2, с. 13]. В данном случае Д. А. Агапов подчеркивает особую общественно-важную, всеобъемлющую и социализирующую роль правового воспитания в процессе становления индивида в окружающем социуме, а также организации его законопослушного поведения, соотносящегося с существующими общественными требованиями.

Е. А. Певцова рассматривает правовое воспитание, как «особый вид юридической практики, связанный со становлением в России правовой государственности» [8, 78], посредством «целенаправленной деятельности го-

сударства, общественных организаций, отдельных граждан по передаче юридического опыта, систематическое воздействие на сознание и поведение человека в целях формирования позитивных представлений, взглядов, установок, которые бы позволили соблюдать, использовать и исполнять правовые предписания» [9, с. 44]. Поддерживая мнение Е. А. Певцовой, А. У. Абдигалиев считает, что «правовое воспитание – это такая общественная деятельность, которая идейно-теоретически готовит личность к необходимому сознательному восприятию и соблюдению правовых норм» [1, с. 18]. Выделенные понятия еще раз акцентируют внимание на массовости, широте и объеме оказываемых правовоспитательных влияний со стороны государства, уполномоченных организаций и лиц (различного рода учебных заведений, осуществляющих педагогическую практику и т. д.), на правовое сознание широких слоев населения с целью подготовки здравомыслящих, адекватно воспринимающих действительность, грамотно оценивающих складывающуюся ситуацию граждан, которые имеют желание и возможность, а также активную социально-правовую позицию по использованию и соблюдению существующих правовых норм на благо себе, обществу и государству.

Некоторые ученые рассматривают правовое воспитание как определенные средства влияния. В частности, Н. А. Власенко убежден, что правовое воспитание является «системой средств целенаправленного воздействия на личность с целью обогащения ее юридическими знаниями,

выработки цивилизованного правового мировоззрения и уважительного отношения к праву» [4]. Автор уделяет внимание правовому сознанию индивида как источнику его убежденного правомерного и законопослушного поведения. Указанное мнение поддерживает и развивает В. Ю. Мельников, рассматривая «правовое воспитание» как «систему мер, направленных на внедрение в сознание индивидов демократических правовых и моральных ценностей, принципов права, стойких убеждений в необходимости и справедливости норм. Целями являются: достижение прочных знаний людей о законодательстве, законности, правах и обязанностях личности, в первую очередь тех норм, которые непосредственно касаются человека» [7, с. 13]. В данном случае автор акцентирует внимание на ценностных ориентациях и убеждениях, формируемых в правовом сознании, с целью обеспечения личностью индивидуального защищенного правового пространства. Нам представляется интересной и близкой позиция Т. И. Акимовой, которая считает, что «правовое воспитание – это организованное, систематическое, целенаправленное воздействие на личность, формирующее правосознание, правовые установки, навыки и привычки активного правомерного поведения, правовую культуру» [3, с. 25]. Исходя из вышеуказанного, правовое воспитание представляется нам своеобразным механизмом, методом, а также педагогическим средством передачи всех существующих правовых знаний, ценностей цивилизованного мира, а также накопленного человечеством опыта как ис-

точника правомерного и законопослушного поведения индивидов в обществе.

Таким образом, категорию «правовое воспитание» в широком смысле можно понимать как воздействие различных (управляемых и стихийных) внешних окружающих факторов: семьи, общества, государства (как отмечал А. С. Макаренко, «воспитывает буквально все: люди, вещи, явления» [6]) на формирование правового сознания и передачу правовой культуры, (той сферы, которая аккумулирует, сохраняет и воспроизводит в себе все существующие образцы, нормы, ценности для формирования правовых качеств, взглядов, убеждений и ценностных ориентаций [5, с. 50]) в целом организуя общую правовую социализацию индивида. В более узком – как организованный, управляемый, целостный, педагогический процесс взаимодействия педагогов и воспитанников по формированию и развитию правовой культуры личности воспитуемых (по воспитанию социально-правовых качеств, взглядов и убеждений) посредством воздействия на их правовое сознание.

Анализируя представленные мнения относительно целей правового воспитания, можно определить, что оно призвано формировать и развивать личность с высоким, качественным и глубоким уровнем правовых знаний и правового сознания, установок, навыков и привычек стойкого убежденного, правомерного и законопослушного поведения, полностью и безоговорочно согласующуюся, и удовлетворяющую существующие общественные требования, личность с высокоразвитой пра-

вовой культурой и высоким уровнем социально-правовой активности, уважающей и чтящей закон как высшую ценность.

Правовое воспитание – это сложный, трудоемкий и долговременный процесс правового формирования личности. Система правового воспитания в целом дает не только определенную сумму знаний о праве (в форме правового обучения), но и обеспечивает его правильное толкование и осознанное восприятие, усвоение; образует грамотное правовое мышление; развивает и совершенствует его мотивацию (положительную эмоциональную оценку, отклик, волю); формирует ценностные ориентации и установки, систему глубокого внутреннего уважения права и закона, правопорядка в силу личностного убеждения, а также потребность к праву, здоровое, положительно-устойчивое правовое сознание индивида, социально-правовую активную жизненную позицию (желание и умение использовать свои права, привычку правомерного поведения), гражданскую ответственность (подготовить к соблюдению предписаний, запретов и исполнению обязанностей) и самостоятельность, осуществляемую в правовой сфере.

Основоутверждающий субъект правового воспитания – безусловно, государство, формирующее социальный заказ и заинтересованное в наличии высокого уровня правовой культуры своих граждан как основы гарантированности исполнения существующих законов, предписаний и норм. Государство – властно-политическая организация, которая реализует воспитательные функции посредством дея-

тельности государственных органов и учреждений. В таком случае реально функционирующими субъектами правовоспитательного процесса выступают специально уполномоченные на это государственные служащие, ученые, правоведы, преподаватели, иные специалисты, все те, кто действительно является непосредственными организаторами и практиками правового воспитания, «двигателями» научного прогресса.

Неоспорим тот факт, что самое значимое место в государственной системе правового воспитания занимает именно юридическое образование, которое подразумевает педагогический процесс обучения и воспитания с целью формирования совокупности необходимых компетенций, стройной и устойчивой, положительно направленной системы личностных убеждений и качеств относительно существующих правовых явлений в государстве. Оно служит своего рода ячейкой, колыбелью формирования, рождения правовой системы (пространства) государства в целом, воспитания и обучения тех специалистов-юристов, от которых зависит правовая система, жизнь и, в частности, правовая культура в стране.

На наш взгляд, большой вклад в организацию правового обучения и воспитания вносят образовательные организации ФСИН России, где ежегодно сотни молодых людей и девушек становятся курсантами и посвящают себя государственной службе в органах УИС. С 2013 года образовательные организации ФСИН России реализуют специализацию «Оперативно-розыскная деятельность», узкую

специализацию «Оперативно-розыскная деятельность в УИС». Цель – подготовка высококвалифицированных кадров, всестороннее развитие личности как источника их активного социального и правового поведения. Видом осуществляемой профессиональной деятельности является оперативно-розыскная и иная работа в различных органах и организациях УИС: следственных изоляторах, тюрьмах, исправительных колониях и других органах и организациях ФСИН России. В свете проводимых реформ в УИС, в целях повышения эффективности работы органов и организаций исполнения наказаний, наряду с изоляцией, охраной осужденных, проведением различного рода оперативных мероприятий, выступают задачи по психолого-педагогическому исправлению и ресоциализации осужденных к лишению свободы. На этом фоне ярко предстает вся сложность, ответственность и актуальность организации правового обучения и воспитания курсантов в связи с осуществляемыми ими в будущем служебными обязанностями, к которым они должны подойти через качественную подготовку в стенах образовательных организаций ФСИН России.

Процесс правового воспитания курсантов образовательных организаций ФСИН России характеризуется своей четко организованной, методически и всесторонне обеспеченной, сознательной, планомерной деятельностью педагогов и работников образовательных организаций, направленной на глубокое и всестороннее познание и осознанное восприятие курсантами правовых норм, юридических законов, правовых явлений и преце-

дентов как в теории, так и на практике, их особой ценности, т. е. обладает особо-организованной *целенаправленностью и управляемостью*. Большую роль играет целостность оказываемых воспитательных влияний, т. е. их своевременность, последовательность, достаточность, полнота, непротиворечивость и преемственность. Данные мероприятия впоследствии позволяют обеспечивать достижение высокого уровня квалифицированности курсантов как будущих специалистов.

Еще одна существенная особенность и неотъемлемый атрибут правового воспитания – процесс непосредственного человеческого диалогического *взаимодействия* профессорско-преподавательского состава и курсантов, который подразумевает взаимосогласованную дуалистическую активность, сотрудничество, сотворчество, включенность и вовлеченность, непосредственную созидательность в процессе правового воспитания, межличностный, эмоционально-позитивный конструктивный субъект-субъектный диалог (необходимо помнить, что курсанты выступают одновременно как субъекты, так и объекты воспитания), где, с одной стороны, преподаватели не будут абсолютизировать свое воздействие на курсантов, игнорируя межличностное взаимодействие, а будут оказывать различного рода поддержку и помощь, располагая к себе, не позиционируя себя выше воспитуемых. Для достижения положительных результатов правового воспитания должны строиться взаимоуважительные, равнопартнерские и доверительные отношения. Необходимо помнить и учитывать, что обсуждение волнующих

вопросов и прислушивание к мнению профессорско-преподавательского состава происходит лишь с теми, кому курсанты доверяют, чье мнение для них действительно важно и значимо, на основе чего в воспитании строятся длительные и прочные результаты. Курсанты же, в свою очередь, будут осознавать и чувствовать поддержку, не бояться быть непонятыми, переспросить и уточнить неясное (снятие психо-эмоционального блока страха и неуверенности), проявить инициативность, активное стремление понимать и быть заинтересованными в получении необходимых компетенций и передаваемого опыта.

Профессорско-преподавательский состав своим примером, личностными качествами, грамотным педагогическим отношением и профессиональными действиями должен создавать комфортную среду и окружающую обстановку, способствующую качественной реализации мер воспитания и обучения; формировать положительную мотивационно-поведенческую направленность курсантов, что обеспечивает переход теоретических знаний во внутреннее сознание, присваивается личностью как необходимое, единое и правильное, приобретает для него смысл, переходит в убеждение и привычку, в дальнейшем реализуясь как правомерное поведение курсантов в жизни и юридической практике.

Исходя из того, что основным объектом правового воспитания выступает правовое сознание курсантов, особую роль играет представление преподавателя о *субъективных* особенностях обучающихся, их индивидуальности. Педагогическое воздей-

ствие необходимо организовывать творчески (единообразие и шаблонность не допустимы), избирательно и с личностно-ориентированным подходом: посредством влияния на когнитивно-познавательную и эмоционально-волевою сторону личности. Посредством грамотного отбора содержания общей предоставляемой информации, учебного материала, которая непосредственно должна иметь отношение к реальной жизни и практическую направленность, в таком случае находя живой интерес и эмоциональный отклик курсантов (как известно осознается и запоминается лишь то, что становится понятным и имеет к личности прямое отношение). Отметим обязательную необходимость педагогической индивидуализации (возрастной подход: работа с опорой на индивидуальную возрастную, психологическую, социальную сформированность и особенности курсантов; их культурный, социально-правовой и жизненный опыт; личностные цели, ориентиры, интересы, уровень возможностей) и дифференциации применения методов и средств (убеждение, поощрение, поручение, упражнение, принуждение, пример, наказание, соревнование и т. д.) обучения и воспитания, также последовательность их применения, которые будут основываться на личностно-психологических особенностях курсантов. Крайне важна организация максимальной вовлеченности (активизации познавательской и мыслительной деятельности) и заинтересованности каждого обучающегося. Курсанты не должны занимать пассивную сторону в процессе правового

воспитания, наблюдая как бы со стороны за деятельностью товарищей и преподавателей, они должны научиться активному сотрудничеству и взаимодействию, самостоятельности в осуществляемых действиях, а также персональной ответственности в независимости от их индивидуальных возможностей.

Важный показатель эффективности осуществляемого правового воспитания курсантов – их способность, готовность и желание к *самовоспитанию*, т. е. сознательному, целенаправленному формированию человеком самого себя. Как неоднократно подчеркивал П. И. Пидкасистый, самовоспитание имеет крайнюю важность, оно составляет основу воспитания, ибо никто не сможет воспитать человека, если он этого не хочет и не воспитывает себя сам [11, с. 552]. Никакие меры не помогут, если человек этого не желает. Адекватная и реальная самооценка курсантов служит необходимым условием их самовоспитания, которое позволяет организовать сознательное движение по искоренению собственных несовершенств, недостатков, негативных привычек, свойств личности и выработке необходимых и желаемых качеств. Необходимо помнить, что содержание самовоспитания определяется идеалами и ценностями личности, на которые возможно оказать положительное педагогическое влияние.

Профессорско-преподавательский состав должен организовать свою деятельность таким образом, чтобы побудить курсантов к самовоспитанию, самообучению и саморегуляции, не

только общими призывами и наставлениями, а также иметь личностную направленность: организовать их рефлексии для первоначального целеполагания самовоспитания, оказать индивидуальную поддержку, помогать в поддержании веры в собственный успех, направлять, оказывать необходимое стимулирование и подкрепление, коррекционную помощь. Со стороны курсантов необходима воля и настойчивость для постоянной напряженной, планомерной деятельности, достижения определенных жизненных целей, работы над собой, самоанализа, самокритичности, самоограничения и самоконтроля.

Особое значение имеет понимание каждым из курсантов, насколько важную роль играет развитие в данный период (нахождение в стенах образовательной организации) в их дальнейшей жизни, чтобы они осознавали всю важность происходящего, трудились над собой и своим будущим, потому как оно всецело зависит от приложенных ими усилий сегодня. Необходимо комплексное взаимодействие воспитания и самовоспитания лично-

сти, ввиду того, что только единство деятельности педагогов и курсантов способно привести к достижению реально высоких результатов в деле правовой воспитанности личности.

Подводя итог проведенному анализу относительно сущности правового воспитания курсантов образовательных организаций ФСИН России, хотелось бы отметить, что данный феномен представляет собой целенаправленный, планомерно и четко организованный, разносторонний, но в то же время целостный педагогический процесс взаимодействия профессорско-преподавательского состава образовательной организации и курсантов, посредством воздействия на их правовое сознание, с целью развития личности каждого обучающегося и формирования устойчиво-высокого уровня их правовой культуры, отвечающей требованиям современности как основы активных профессиональных социально-правовых действий.

Литература

1. Абдигалиев А. У. Правовая культура современного общества (теоретико-правовой аспект) : автореф. дис. ... канд. юрид. наук: 12.00.01. СПб., 2004. 22 с.
2. Агапов Д. А. Правовая культура как элемент гражданского общества // Правовая культура. 2008. № 1. С. 10 – 14.
3. Анохина М. С., Гайворонская С. Г. Особенности ценностных ориентаций современной молодежи в РФ // Актуальные проблемы молодежи в условиях изменяющейся России : материалы Всерос. (заочной) науч.-практ. конф. / под ред. Т. А. Юмашевой. Балашов : Николаев, 2010. С. 25.
4. Власенко Н. А. Теория государства и права : учеб. пособие / изд. 2-е, перераб. и доп. М. : Проспект, 2011. 416 с.
5. Григорян В. А. Сущность правовой культуры курсантов образовательных учреждений ФСИН России // Мир науки, культуры, образования. 2015. № 2 (51). С. 49 – 52.

6. Макаренко А. С. Педагогические сочинения. В 8 т. Т. 4 / сост.: М. Д. Виноградова, А. А. Фролов. М. : Педагогика, 1984. 400 с.
7. Мельников В. Ю. Правосознание и правовое воспитание личности в демократическом, правовом государстве // Культура, право, нравственность. 2012. № 3. С. 11 – 17.
8. Певцова Е. А. Современные дефинитивные подходы к правовой культуре и правовому сознанию // Журнал российского права. 2004. № 3. С. 70 – 81.
9. Певцова Е. А. Правовое воспитание как средство формирования правовой культуры // Современное право. 2003. № 8. С. 44 – 48.
10. Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров; 2-е изд., стер. М. : Академия, 2005. 173 с.
11. Психология и педагогика : учебник / под ред. П. И. Пидкасистого. 3-е изд., перераб. и доп. М. : Юрайт, 2012. 724 с.

V. A. Grigoryan

TO THE QUESTION OF THE ESSENCE OF THE LEGAL EDUCATION OF THE CADETS OF THE EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF THE PENITENTIARY SERVICE OF RUSSIA

Various concepts of scientists concerning the definition of "legal education" and its purposes are considered and analyzed in the article. Tasks, subjects and objects of legal education are defined. The place and the role of legal education in the state system of legal education, and also the importance of the educational organizations of the penitentiary service of Russia comes to light. Intrinsic essential aspects of the legal education of cadets at educational organizations of the penitentiary service of Russia are considered. The author's concept of the legal education of cadets at educational organizations of the penitentiary service of Russia is given.

***Key words:** law; legal education; juridical education; cadets; professor-educational personal; purposefulness; interaction; subjectivity; individualization; self-education.*

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ: ХРОНИКА, КОММЕНТАРИИ, РЕЦЕНЗИИ

Е. Ю. Тепишкина, Г. Ю. Максимова

К ЮБИЛЕЮ КОЛЛЕГИ

21 сентября 2015 года отметила свой 50-летний юбилей наша коллега Ольга Валентиновна Морозова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного образования Педагогического института ВлГУ.

О. В. Морозова получила достаточно основательную историко-педагогическую подготовку на историческом факультете Владимирского государственного педагогического института. В студенческие годы заинтересовалась изучением проблем отечественной истории педагогики, активно занимаясь учебно-исследовательской деятельностью под руководством кандидата педагогических наук, доцента кафедры педагогики Александра Васильевича Плеханова (позднее – доктора педагогических наук, профессора, удостоенного высшей в педагогике награды – медали К. Д. Ушинского).

Живой аналитический ум, недюжинная работоспособность, твёрдое следование намеченной цели позволили Ольге Валентиновне с отличием окончить институт, продолжить исследовательскую деятельность (основательно углубившись в новую для себя область педагогического знания – дошкольную педагогику), подготовить и защитить кандидатскую диссертацию.

Сегодня мы уже говорим о сложившейся научной школе профессора

А. В. Плеханова, а об Ольге Валентиновне – как о достойном ее представителе. Диссертационное исследование О. В. Морозовой на тему «Становление теории первоначального сенсорного воспитания в отечественной педагогике конца XIX – начала XX вв.» (Владимир, 1994) по достоинству оценено научным сообществом как весомый вклад в развитие теории сенсорного воспитания в России – по крайней мере все последующие публикации отечественных авторов по данной проблеме, как правило, не обходятся без ссылок на исследование О. В. Морозовой.

Работая на кафедре со дня ее основания в 1994 году, имея все основания позиционировать себя и совершенствоваться далее как теоретик педагогики (с представлением уже докторской диссертации), Ольга Валентиновна предпочла сосредоточиться в своей профессиональной деятельности в большей степени на направлении научно-методической подготовки специалистов, а с 2011 года – и бакалавров дошкольного образования.

В период открытия и становления кафедры, который совпал с представлением вузам академических свобод, О. В. Морозова принимала активное участие в разработке первых учебных планов и программ подготовки специалистов в сфере дошколь-

ного образования, создании пакета учебно-методических материалов по профильным дисциплинам учебного плана с целью обеспечения качества образовательного процесса на дошкольном отделении (тогда ещё факультета начальных классов).

Будучи ведущим преподавателем профильной дисциплины «Дошкольная педагогика», Ольга Валентиновна опубликовала, в частности, программу и методические рекомендации по дошкольной педагогике (в трёх частях), а также программу и методические рекомендации по теории и методике социального развития дошкольника. Рабочие программы читаемых ею курсов отражают самые современные подходы к подготовке кадров высшей квалификации. Владея в равной степени профессионально как традиционными, так и инновационными образовательными технологиями, Ольга Валентиновна умело и продуктивно использует их при проведении аудиторных занятий, соотносясь с конкретными образовательными задачами. О. В. Морозова помогает студентам не только предметно сориентироваться в читаемых ею учебных курсах, но и понять самое себя, раздвигая горизонты их профессионального и личностного развития. Студенты, в свою очередь, понимают и ценят это, считая Ольгу Валентиновну очень требовательным преподавателем, высоким профессионалом.

Реализуемая кафедрой образовательная программа бакалавриата по профилю «Дошкольное образование» во многом благодаря доценту О. В. Морозовой имеет сегодня полноценное научное содержание, науч-

но-методическое обеспечение и практическое наполнение.

Рабочие будни юбиляра насыщены и разнообразны. Они связаны в принципе с реализацией компетентного подхода при подготовке работников дошкольных образовательных организаций как одного из основных условий обеспечения качества образования. Эти будни включают, в первую очередь, конечно, тщательную подготовку к лекционным, семинарским и практическим занятиям со студентами, а также – к участию (как персональному, так и совместно со студентами) в научно-практических конференциях разного уровня и статуса; разработку концепции педагогической практики студентов и подготовку к печати (в частности, в соавторстве со студенткой-заочницей) монографии по заказу зарубежного издательства; редактирование очередного сборника научных трудов участников Международной научно-практической конференции (которые регулярно проводит кафедра) и подготовку студентов к участию во Всероссийском конкурсе выпускных квалификационных работ, наконец, участие в защите диссертации в качестве оппонента, а также другие формы и виды деятельности современного профессионально-компетентного преподавателя высшей школы.

В связи с этим необходимо отметить, что основательное владение проблематикой дошкольного детства и дошкольного образования позволяет Ольге Валентиновне выступать с оригинальными содержательными статьями по целому спектру актуальных проблем, а именно: стандартизация

дошкольного образования, социальное развитие дошкольника, подготовка компетентного педагога дошкольной образовательной организации, педагогическая диагностика в дошкольном образовании, гендерный подход в воспитании и обучении детей дошкольного возраста и др.

О. В. Морозова – автор более 50 научных и научно-методических трудов.

Поле проявления организаторских способностей юбиляра – и выполнение персональных общественных поручений по кафедре. Ольга Валентиновна (теперь уже самолично) осуществляет руководство учебно-исследовательской деятельностью студентов, а также является ответственной за ведение кафедральной документации системы менеджмента качества (СМК ВлГУ). Реализуя эти важные в деятельности кафедры направления, она делает это (как и всё, что она делает) ответственно и четко, в первую очередь, в интересах профессионально-личностного становления студентов с целью качественной реализации основной образовательной программы.

Понятие качества, по сути, близко Ольге Валентиновне. Оно отражает не только ее профессиональный стиль, но и ее жизненное кредо: всё – на должном уровне, иначе – зачем?!

Вклад доцента О. В. Морозовой в реализацию принципа связи научного, научно-методического и организационного направлений работы кафедры в сочетании с практикой детских садов и всех образовательных организаций и учреждений культуры (имеющих отношение – в большей или меньшей степени – к дошкольному образованию) трудно переоценить. Ольга Валентиновна как один из ведущих экспертов в регионе по проблемам дошкольного образования активно востребована в этом качестве на муниципальном и региональном уровнях. В течение целого ряда лет она возглавляла экспертную группу по аттестации кадров при Главной аттестационной комиссии Департамента образования администрации Владимирской области.

Текущий год отмечен для Ольги Валентиновны также участием в разработке пакета документов с целью открытия магистратуры по направлению «Педагогика и психология дошкольного и начального образования» и осуществлением первого набора магистрантов.

Желаем нашему молодому юбиляру много лет в добром здравии и плодотворном служении любимому делу!

E. Yu. Tepishkina, G. Yu. Maksimova

FOR THE ANNIVERSARY COLLEAGUE

НАШИ АВТОРЫ

АМОСОВА

**Оксана
Сергеевна**

кандидат юридических наук
старший преподаватель кафедры государственно-правовых дисциплин Владимирского юридического института ФСИН России (г. Владимир)
E-mail: Amosova.o.s@mail.ru

АРПЕНТЬЕВА

**Мариям
Равильевна**

кандидат психологических наук, доцент
старший научный сотрудник кафедры психологии развития и образования, руководитель лаборатории психолого-педагогического сопровождения семьи и детства Центра социально-гуманитарных исследований Калужского государственного университета имени К. Э. Циолковского (г. Калуга)
E-mail: mariam_rav@mail.ru

БАЛАШОВА

**Светлана
Игоревна**

ассистент кафедры психологии личности и специальной педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир)
E-mail: miss88@mail.ru

БЕЛЯКОВА

**Наталья
Васильевна**

кандидат педагогических наук, доцент
зав. кафедрой педагогики и психологии дошкольного и начального образования Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир)
E-mail: n.v.belyakova2@mail.ru

БОЧКАРЕВА

**Екатерина
Дмитриевна**

аспирант кафедры культурно-досуговой деятельности Московского государственного института культуры (г. Москва)
E-mail: mgukidissov@mail.ru

ГОРСКИЙ

**Владимир
Ахкамович**

доктор педагогических наук, профессор
зав. Центром дополнительного образования и профессионального самоопределения обучающихся Института стратегии развития образования РАО (г. Москва)
E-mail: vio@fio.ru

ГРИГОРЯН

**Виолетта
Алексеевна**

аспирант кафедры психологии личности и специальной педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир)
E-mail: violetta_k89@mail.ru

НАШИ АВТОРЫ

- ДОМКИНА**
Марина
Сергеевна кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей биологии и биохимии Педагогического института им. В. Г. Белинского Пензенского государственного университета (г. Пенза)
E-mail: marinadomkina@yandex.ru
- ЕВТЕЕВА**
Ольга
Васильевна заслуженный учитель школы РФ, учитель русского языка и литературы ГБОУ «Гимназия № 1504» (г. Москва)
E-mail: 1504@edu.mos.ru
- ЕМЕЛЬЯНОВА**
Ольга
Сергеевна студентка 5-го курса Педагогического института Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир)
E-mail: afonyalya@mail.ru
- ЖАРКОВА**
Алена
Анатольевна доктор педагогических наук, доцент профессор кафедры культурно-досуговой деятельности Московского государственного института культуры (г. Москва)
E-mail: mgukidissov@mail.ru
- КАЗАКЕВИЧ**
Владимир
Михайлович доктор педагогических наук, профессор ведущий научный сотрудник Института стратегии развития образования РАО (г. Москва)
E-mail: kazak1943@yandex.ru
- КАЛИНЧУК**
Оксана
Григорьевна учитель истории и обществознания ГБОУ «Гимназия № 1504» (г. Москва)
E-mail: 1504@edu.mos.ru
- КУЖЕКОВ**
Андрей
Юрьевич кандидат юридических наук, старший преподаватель кафедры государственно-правовых дисциплин Владимирского юридического института ФСИН России (г. Владимир)
E-mail: akuzhekov33@mail.ru
- ЛЕВИНА**
Татьяна
Валентиновна доктор филологических наук, профессор профессор кафедры философии, истории, права и межкультурной коммуникации Владимирского филиала Финансового университета при Правительстве РФ (г. Владимир)
E-mail: eklevi@gmail.com

НАШИ АВТОРЫ

ЛЕВЧЕНКО

**Наталья
Валерьевна**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Калужского государственного университета им. К. Э. Циолковского (г. Калуга)
E-mail: natai-levche@mail.ru

ЛОМАКИНА

**Анна
Николаевна**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры пенитенциарной педагогики, психологии и социальной работы Владимирского юридического института ФСИН России (г. Владимир)
E-mail: anya-barinova@mail.ru

МАКСИМОВА

**Галина
Юрьевна**

кандидат педагогических наук, доцент доцент кафедры педагогики и психологии дошкольного и начального образования Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир)
E-mail: maksimova1221@rambler.ru

МАЛИЙ

**Дмитрий
Владимирович**

аспирант кафедры психологии и педагогики профессионального образования Тульского государственного педагогического университета им. Л. Н. Толстого (г. Тула)
E-mail: MaliyDmitriy@yandex.ru

МАСЛОВ

**Сергей
Ильич**

доктор педагогических наук, профессор зав. кафедрой педагогики Калужского государственного университета им. К. Э. Циолковского (г. Калуга)
E-mail: massi56@yandex.ru

МАСЛОВА

**Татьяна
Александровна**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Калужского государственного университета им. К. Э. Циолковского (г. Калуга)
E-mail: tat010206@yandex.ru

МИТРОХИНА

**Светлана
Васильевна**

доктор педагогических наук, доцент зав. кафедрой педагогики, дисциплин и методик начального образования Тульского государственного педагогического университета им. Л. Н. Толстого (г. Тула)
E-mail: svetamitr@yandex.ru

МИЩЕНКО

**Вячеслав
Иванович**

кандидат философских наук зав. отделением научно-исследовательской работы факультета внебюджетного образования Владимирского юридического института ФСИН России (г. Владимир)
E-mail: flk33@mail.ru

НАШИ АВТОРЫ

НАУМОВА
Наталья
Валерьевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры конституционного и муниципального права Владимирского филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (г. Владимир)
E-mail: natalya.naumova.69@list.ru

НИКОЛАЕВА
Лариса
Николаевна

кандидат педагогических наук
зам. директора по методической работе гимназии № 1504 (г. Москва)
E-mail: lorchhen@freemail.ru

ОВЧИННИКОВ
Олег
Михайлович

доктор педагогических наук, доцент
доцент кафедры оперативно-розыскной работы Владимирского юридического института ФСИН России (г. Владимир)
E-mail: omo33@mail.ru

ПАЛЬТОВ
Александр
Елисеевич

доктор педагогических наук, профессор
профессор кафедры психологии личности и специальной педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир)
E-mail: paltovae@mail.ru

ПЕРМИНОВА
Людмила
Михайловна

доктор педагогических наук, профессор
профессор Московского государственного областного университета (г. Москва)
E-mail: lum1030@yandex.ru

**ПЕТУХОВА-
ЛЕВИЦКАЯ**
Маргарита
Ивановна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики Тульского государственного педагогического университета им. Л. Н. Толстого (г. Тула)
E-mail: margolev-tula@yandex.ru

ПЛАКСИНА
Ирина
Васильевна

кандидат психологических наук, доцент
профессор кафедры общей и педагогической психологии Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир)
E-mail: irinaplх@mail.ru

ПОНОМАРЁВА
Ольга
Николаевна

доктор педагогических наук, профессор
профессор кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин Пензенского филиала Военной академии материально-технического обеспечения им. генерала армии А. В. Хрулёва (г. Пенза)
E-mail: olga-viktoria2010@yandex.ru

НАШИ АВТОРЫ

РОГАЧЕВА
Елена
Юрьевна

доктор педагогических наук, профессор
профессор кафедры педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир)
E-mail: erogacheva@hotmail.com

РОМАНОВ
Владимир
Алексеевич

доктор педагогических наук, профессор
профессор кафедры педагогики, дисциплин и методик начального образования Тульского государственного педагогического университета им. Л. Н. Толстого (г. Тула)
E-mail: romanov-tula@mail.ru

САДОВНИКОВА
Ирина
Николаевна

депутат Законодательного собрания Владимирской области шестого созыва, директор средней общеобразовательной школы № 24 (г. Владимир)
E-mail: ShkVlad24@yandex.ru

ТЕПИШКИНА
Екатерина
Юрьевна

кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры педагогики и психологии дошкольного и начального образования Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир)
E-mail: tepishkina@liat.ru

ФОМЕНКОВ
Олег
Николаевич

преподаватель кафедры физической подготовки Нижегородской академии МВД России (г. Нижний Новгород)
E-mail: fomenkov.oleg.1973@mail.ru

ШАРАЙ
Надежда
Андреевна

доктор педагогических наук, профессор
директор гимназии № 1504 (г. Москва)
E-mail: sharay.n@yandex.ru

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ (INFORMATION FOR AUTHORS)

Научно-методический журнал «Вестник ВлГУ. Серия: Педагогические и психологические науки» публикует статьи, обзоры, иные материалы (информационные, критические, дискуссионные).

Периодичность издания – четыре номера в год.

Просим предоставлять материалы в следующем виде:

- объем статьи – до 0,75 печатного листа (формат страницы А4);
- междустрочный интервал – 1,5;
- поля со всех сторон – 2,5 см;
- шрифт – 14 пт, Times New Roman;
- имя, отчество, фамилия автора (авторов);
- название работы – прописными буквами;
- в левом верхнем углу первой страницы проставляется индекс УДК (консультации при определении этого индекса дают библиографы);
- под названием работы размещается аннотация статьи объемом не более 8 строк (на русском языке, 12 пт обычный, выравнивание по ширине);
- после аннотации следуют ключевые слова (на русском языке, 12 пт обычный, выравнивание по ширине); словосочетание «ключевые слова» выделяется курсивом;
- графические изображения: **ТОЛЬКО** черно-белые, с обязательной копией изображения в отдельном файле (в формате bmp, jpg); каждый рисунок должен иметь объяснения значений всех компонентов рисунка, свой порядковый номер, название, расположенные под рисунком. В тексте на него дается ссылка. Сокращения слов в рисунках не допускаются;
- каждую таблицу следует снабдить порядковым номером и заголовком, расположенным над таблицей. Все графы в таблице должны иметь заголовки с прописной буквы, сокращения слов в таблице не допускаются;
- цитируемая в статье литература (автор, название, место издания, год издания, страницы) приводится в виде списка в конце статьи и оформляется по ГОСТ Р 7.0.5-2008 Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления. Ссылки на зарубежную литературу помещаются после ссылок на отечественную литературу. В тексте статьи в квадратных скобках указывается порядковый номер цитируемого источника по списку литературы;
- в конце статьи на английском языке приводятся: инициалы и фамилия автора; название работы, аннотация, ключевые слова;
- на последней странице должны стоять подписи всех авторов статьи;
- один экземпляр работы (без исправлений, распечатанный из последней версии файла);
- электронный вариант, набранный в текстовом редакторе (желательно MS Word 2010).

Рукописи, не принятые в печать, не возвращаются.

К статье прилагаются сведения об авторе (авторах), включающие: фамилию, имя и отчество, место работы и должность, ученую степень и звание (с указанием специальности), основные направления научных исследований, телефон, почтовый (с индексом) и электронный адреса для переписки – **НА ОТДЕЛЬНОМ ЛИСТЕ.**

Материалы следует направлять по адресу: 600000, г. Владимир, ул. Горького, 87, Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых, кафедра педагогики.

Телефоны для справок: (4922) 33-81-01, 34-75-99 (кафедра педагогики)

E-mail: eseliver@mail.ru