

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ЕСТЕСТВОЗНАНИЯ
ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ДОМ «АКАДЕМИЯ ЕСТЕСТВОЗНАНИЯ»
THE RUSSIAN ACADEMY OF NATURAL HISTORY
PUBLISHING HOUSE «ACADEMY OF NATURAL HISTORY»

НАУЧНОЕ ОБОЗРЕНИЕ. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ
SCIENTIFIC REVIEW. PEDAGOGICAL SCIENCES

№ 2
2016

Учредитель:
Издательский дом
«Академия Естествознания»,
440026, Россия, г. Пенза,
ул. Лермонтова, д. 3

Founding:
Publishing House
«Academy Of Natural History»
440026, Russia, Penza,
3 Lermontova str.

Адрес редакции
440026, Россия, г. Пенза,
ул. Лермонтова, д. 3
Тел. +7 (499) 704-1341
Факс +7 (8452) 477-677
e-mail: edition@rae.ru

Edition address
440026, Russia, Penza,
3 Lermontova str.
Tel. +7 (499) 704-1341
Fax +7 (8452) 477-677
e-mail: edition@rae.ru

Подписано в печать 01.03.2015
Формат 60х90 1/8

Типография ИД
Издательский дом
«Академия Естествознания»,
440026, Россия, г. Пенза,
ул. Лермонтова, д. 3

Signed in print 01.03.2015
Format 60x90 8.1

Typography
Publishing House
«Academy Of Natural History»
440026, Russia, Penza,
3 Lermontova str.

Технический редактор Доронкина Е.Н.
Корректор Андреев А.М.

Тираж 1000 экз.
Заказ НО 2016/2

Журнал «НАУЧНОЕ ОБОЗРЕНИЕ» выходил с 1894 по 1903 год в издательстве П.П. Сойкина. Главным редактором журнала был Михаил Михайлович Филиппов. В журнале публиковались работы Ленина, Плеханова, Циолковского, Менделеева, Бехтерева, Лесгафта и др.

Journal «Scientific Review» published from 1894 to 1903. P.P. Soykin was the publisher. Mikhail Filippov was the Editor in Chief. The journal published works of Lenin, Plekhanov, Tsiolkovsky, Mendelev, Bekhterev, Lesgaft etc.



М.М. Филиппов (M.M. Philippov)

С 2014 года издание журнала возобновлено
Академией Естествознания

From 2014 edition of the journal resumed by
Academy of Natural History

Главный редактор: М.Ю. Ледванов
Editor in Chief: M.Yu. Ledvanov

Редакционная коллегия (**Editorial Board**)
А.Н. Курзанов (**A.N. Kurzanov**)
Н.Ю. Стукова (**N.Yu. Stukova**)
М.Н. Бизенкова (**M.N. Bizenkova**)
Н.Е. Старчикова (**N.E. Starchikova**)
Т.В. Шнуровозова (**T.V. Shnurovozova**)

НАУЧНОЕ ОБОЗРЕНИЕ. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

SCIENTIFIC REVIEW. PEDAGOGICAL SCIENCES

www.science-education.ru

2016 г.



***В журнале представлены научные обзоры,
литературные обзоры диссертаций,
статьи проблемного и научно-практического
характера по педагогическим наукам***

The issue contains scientific reviews, literary dissertation reviews,
problem and practical scientific articles, based on pedagogical sciences

СОДЕРЖАНИЕ

НАУЧНЫЙ ОБЗОР: СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД В ПЕДАГОГИКЕ ЗДОРОВЬЯ <i>Абаскалова Н.П., Зверкова А.Ю.</i>	5
ИНТЕРАКТИВНЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКИ В ВУЗЕ <i>Биймурсаева Б.М., Алсеитова К.А.</i>	25
ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ БАРЬЕРЫ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ, МЕТОДИКА ИХ ВЫЯВЛЕНИЯ И НИВЕЛИРОВАНИЯ <i>Воронов В.К., Геращенко Л.А.</i>	30
ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЕ ЗНАНИЯ В ЮРИДИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ: СМЕНА ПАРАДИГМЫ <i>Гавриков В.П.</i>	42
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ <i>Гайтукиев М.А.</i>	56
ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВРАЧА <i>Мадалиева С.Х., Асимов М.А., Ерназарова С.Т.</i>	66
В ЮБИЛЕЙНЫЙ ГОД ВЫ С НАМИ... ВСПОМИНАЯ С.М. КОСТИКОВА И А.Н. КОЗЛОВА... <i>Минаев А.И., Исаева О.Н.</i>	74
СЕМАНТИКО-ТИПОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА НАЛОГОВОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ В АНГЛИЙСКОМ, РУССКОМ И КАЗАХСКОМ ЯЗЫКАХ <i>Сагнаева Ж.Б.</i>	78
ОБЗОР ИССЛЕДОВАНИЙ РЕФЛЕКСИИ В ПСИХОЛОГИИ. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕФЛЕКСИЯ <i>Сизикова Т.Э., Волошина Т.В., Повещенко А.Ф.</i>	89
МЕТОДИКА ПОЭТАПНОГО ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ОЦЕНОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ <i>Сюсюкина И.Е.</i>	103
ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГОВ ПРОМЫШЛЕННО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО ТЕХНИКУМА <i>Тараканова В.В., Савельева Т.И.</i>	106
ПРОБЛЕМА ТЕХНОЛОГИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА <i>Цвирко Н.И.</i>	116
ОБЗОР ПРОЕКТИРОВАНИЯ В ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ <i>Шаухалов Т.С.</i>	119
АКМЕОЛОГИЯ КРЕАТИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ <i>Штилькин Ю.И.</i>	133

CONTENTS

SCIENTIFIC SURVEY: SYSTEMS APPROACH IN PEDAGOGY OF HEALTH <i>Abaskalova N.P., Zverkova A.Yu.</i>	5
INTERACTION METHOD OF THE EDUCATION MATHEMATICIANS IN HIGH SCHOOL <i>Biymursaeva B.M., Alseitova K.A.</i>	25
COGNITIVE BARRIERS IN TRAINING THE STUDENTS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS, METHODOLOGY FOR THEIR ELUCIDATION AND OVERCOMING <i>Voronov V.K., Gerashchenko L.A.</i>	30
FUNDAMENTAL KNOWLEDGE IN LEGAL EDUCATION: A PARADIGM SHIFT <i>Gavrikov V.P.</i>	42
METHODOLOGICAL BASES OF FORMATION OF ECOLOGICAL LITERACY OF YOUNGER SCHOOLBOYS <i>Gaytukiev M.A.</i>	56
FORMATION AND DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF THE DOCTOR <i>Madaliyeva S.H., Asimov M.A., Yernazarova S.T.</i>	66
WE ARE WITH YOU DURING THE ANNIVERSARY YEAR CELEBRATIONS... IN REMEMBRANCE OF S.M. KOSTIKOV AND A.N. KOZLOV... <i>Minaev A.I., Isaeva O.N.</i>	74
SEMANTIC AND TYPOLOGICAL CHARACTERISTICS OF TAX TERMINOLOGY IN ENGLISH, RUSSIAN AND KAZAKH LANGUAGES <i>Sagnayeva Zh.B.</i>	78
REVIEW OF INVESTIGATIONS IN THE PSYCHOLOGY OF REFLECTION. PEDAGOGICAL REFLECTION <i>Sizikova T.E., Voloshina T.V., Poveshchenko A.F.</i>	89
THE METHODIC OF THE GRADUAL DEVELOPMENT OF INTERDISCIPLINARY SKILLS OF YOUNGER STUDENTS IN ASSESSMENT ACTIVITIES <i>Syusyukina I.E.</i>	103
FORMATION OF PROFESSIONAL CULTURE OF TEACHERS OF INDUSTRIAL-ECONOMIC COLLEGE <i>Tarakanov V.V., Saveliev T.I.</i>	106
PROBLEM TECHNOLOGIZING EDUCATIONAL PROCESS <i>Tsvirko N.I.</i>	116
OVERVIEW OF DESIGN IN EDUCATIONAL RESEARCH <i>Shauhalov T.S.</i>	119
ACMEOLOGY CREATIVE EDUCATION <i>Shpilkin Yu.I.</i>	133

УДК 373 + 74000.555 + 51.1

НАУЧНЫЙ ОБЗОР: СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД В ПЕДАГОГИКЕ ЗДОРОВЬЯ

Абаскалова Н.П., Зверкова А.Ю.*Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск,
e-mail: Abaskalova2005@mail.ru*

Образование является одним из наиболее эффективных механизмов развития личности и повышения социального статуса и защищенности граждан. Изменения в сфере образования связаны с введением новых ФГОС и сопровождаются расширением профессиональных функций учителя: консультанта, проектировщика, исследователя. Ситуация модернизации образования предъявляет учителям ключевые компетенции в сфере здоровьесберегающих технологий, проектирования индивидуального образовательного маршрута учащихся, психолого-педагогического сопровождения личностно-ориентированного и развивающегося обучения, создания условий становления ключевых компетенций обучающихся, в том числе базовой компетенции «быть здоровым». Принципы и стратегии, которые лежат в основе идеи создания здоровых школ, подтверждены научными фактами изучения эффективности концепции ЗОЖ для образовательных учреждений разного типа. Среди участников педагогического процесса все больше растет осознание того факта, что без решения проблемы сохранения и развития здоровья учащихся и учителей вряд ли произойдет гуманистическое обновление российской школы, а любая инновация в ней будет обречена на провал.

Ключевые слова: развитие личности, образование, здоровье, концепции ЗОЖ, компетенции, модели формирования ЗОЖ, системный подход, здоровьесберегающие технологии.

SCIENTIFIC SURVEY: SYSTEMS APPROACH IN PEDAGOGY OF HEALTH

Abaskalova N.P., Zverkova A.Yu.*Novosibirsk state pedagogical university, Novosibirsk, e-mail: Abaskalova2005@mail.ru*

Formation is one of the most effective mechanisms of the development of personality and increase in social status and protection of citizens. Changes in the sphere of formation are connected with the introduction of new FGOS and are accompanied by the expansion of the professional functions of the teacher: consultant, designer, researcher. The situation of the modernization of formation presents to teachers key scopes in the sphere of the zdorovsberegayushchikh technologies, design of the individual educational route of students, psychological and pedagogical tracking of the personal- oriented and developing instruction, creation of the conditions of the formation of the key scopes of the trainers, including of base scope "to be healthy". Principles and strategies, which be the basis of the idea of sozda niya of healthy schools, are confirmed by scientific facts to izuche of niya of the effectiveness of concept ZOZH for educational uch of different type rezhdeniy. Among participants in the pedagogical about tsessa increasingly more grows the realization of that fact that without the solution of the problem of retention and development of the health of students you teach leu hardly it will occur the humanistic renovation of rossiys of school, and any innovation in it will be doomed to failure.

Keywords: the development of personality, formation, health, concept ZOZH, scope, the model of formation ZOZH, systems approach, the zdorovsberegayushchie technologies.

Возникшее в условиях системного социально-экономического, экологического и духовно-нравственного кризиса в России здоровьесберегающее движение, отражающее основные направления педагогики здоровья, стало естественной реакцией передовой части общества на происходящие в стране деструктивные процессы – депопуляция населения, критическое состояние здоровья и низкий уровень культуры здорового и безопасного образа жизни, наличие здоровьезатратной образовательной системы, игнорирующей задачу приобщения подрастающего поколения к здоровому образу жизни. В этой связи, научную педагогику здоровья следует рассматривать и как гуманистический ответ на технократическое развитие цивилизации, сопровождающееся непомерным информационным давлением на систему образова-

ния, как попытку адаптировать растущего человека и саму школу к быстро меняющейся и осложняющейся социально-экологической среде.

Поэтому не случайно в последние годы ясно обозначилось и постепенно набирает силу здоровьесориентированное направление в сфере образования. Практически во всех регионах России, несмотря на финансовые трудности, создаются экспериментальные школы, детские сады здоровья, в обычных школах реализуются комплексные программы «Здоровье» и идея обучения культуре здоровья детей и взрослых, организованы службы здоровья, ведется поиск технологий обучения «без потерь здоровья» и здоровьесберегающих режимов обучения, разворачивается волонтерское движение сторонников здорового образа жизни и т.д. Всё это свидетельствует о накоплении об-

ширного эмпирического материала, нуждающегося в теоретическом обобщении [7].

В России основные положения педагогики здоровья развивались в рамках гуманистического (идея всесторонней и гармонически развитой личности), антропологического, физкультурного и гигиенического направлений. В 80-х годах XX века появление общей валеологии (труды Г.Л. Апанасенко, И.И. Брехмана, Э.Н. Вайнера, Э.М. Казина, В.П. Казначеева, Г.А. Калачёва, Г.А. Кураева, А.Г. Щедриной и др.), а в 90-х годах – педагогической валеологии (исследования Н.П. Абаскаловой, В.Ф. Базарного, В.Н. Волкова, Г.К. Зайцева, В.В. Колбанова, Л.Г. Татарниковой и др.) стало закономерным ответом передовой части общества на гуманитарный кризис, назревший в России на рубеже XX-го – XXI-го веков. Одной из нерешённых проблем педагогики здоровья, является недостаточная ее методологическая разработанность. Большинство исследований по проблемам педагогики здоровья направлено на решение частных задач. Предлагаемые модели здоровьесберегающих образовательных систем «страдают» редукционизмом и функционализмом, не выдерживая критики, с точки зрения системного подхода. Инновации в сфере педагогики здоровья способствует в определённой мере массовому обновлению образовательных учреждений, но в неизменном виде остаётся их здоровьезатратная сущность. Возможно, это связано с тем, что утрачена преемственность в научных исследованиях. Многие молодые исследователи недостаточно хорошо знают, какой опыт был накоплен в развитии педагогики здоровья в России. Решение названных задач требует обращение к передовому педагогическому опыту, накопленному в отечественной педагогике, проведение анализа научной литературы по рассматриваемой проблеме.

В процессе рассмотрения теоретико-методологических основ педагогики здоровья следует обратить внимание на исследования в области философии образования (Б.С. Гершунский, М.С. Каган и др.); теории индивидуального здоровья (Р.И. Айзман, Р.М. Баевский, М.М. Безруких, И.И. Брехман, Э.М. Казин, В.П. Казначеев, В.В. Колбанов, А.Г. Щедрина и др.), теории физкультурно-оздоровительной деятельности (В.К. Бальсевич, М.Я. Виленский, Л.И. Лубышева и др.), психологии образования (И.В. Дубровина, Р.В. Овчарова, Л.А. Ре-

гуш); теории педагогических систем (В.П. Беспалько, Т.А. Ильина, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластёнин и др.); теории гуманизации образования (А.Б. Орлов, В.В. Сериков, Г.Н. Сериков и др.); внутришкольного управления (М.М. Поташник, П.И. Третьяков, И.К. Шалаев, Т.И. Шамова); целостного педагогического процесса (Ю.К. Бабанский, Б.П. Битинас, А.И. Мищенко, Н.Д. Хмель); новых подходов к воспитанию и обучению школьников (А.А. Вербицкий, А.А. Деркач, И.А. Зимняя, В.Н. Максимова, Г.К. Селевко, Л.Г. Татарникова, А.П. Тряпицына, А.В. Хуторской, Н.Е. Щуркова и др.); истории отечественной школы и педагогической мысли (М.В. Богуславский, Р.Б. Вендровская, М.И. Демков, З.И. Равкин).

Теоретическими предпосылками решения указанной проблемы выступают исследования, связанные с пониманием особенностей организации здоровьесберегающей деятельности образовательного учреждения на основе системного и комплексного подхода (Н.П. Абаскалова, В.И. Бондин, Г.К. Зайцев, В.В. Колбанов, В.С. Кукушкин, Л.М. Митина, Н.К. Смирнов и др.). Идеи целостного подхода к определению феномена «здоровье», причин и механизмов его формирования, сохранения и совершенствования представлены в работах Г.Л. Апанасенко, Э.М. Казина, В.П. Казначеева, Г.А. Кураева и др. В исследованиях А.Д. Ботулу, О.С. Васильевой, О.И. Даниленко, Ю.А. Лукина, Ю.В. Науменко, С.И. Троицкой, Д.И. Фельдштейна, Ф.Р. Филатова, Е.В. Шестуна и других убедительно показано существование эталонов здоровья в их культурно-историческом контексте, которые, как концептуальные схемы описания жизнедеятельности человека, возникли в конкретных социокультурных условиях.

Социально-психологические аспекты феномена «здоровье» и его взаимосвязь с социальной адаптацией подростков анализировались в работах М.В. Бесединой, В.И. Дунаевой, И.А. Ерохиной, С.А. Завражина, Ю.А. Клейберга и др. Конкретные психолого-педагогические технологии формирования у подростков осознанного отношения к собственному здоровью представлены в работах В.А. Ананьева, И.В. Дубровиной, В.М. Кабаевой, Е.В. Конькиной, Г.С. Никифорова и др. Вопросы здоровьесбережения в аспекте здоровьесозидательной направленности процесса обучения освещались также в исследованиях Т.Ф. Акбашева,

Л.Б. Дыхан, В.И. Загвязинского, Н.Н. Млярчук и др. Различные подходы к обеспечению индивидуального опыта здоровьесбережения рассматривались в работах В.К. Бальсевича, В.С. Быкова, В.А. Вишневого, В.И. Дубровского, Н.А. Фомина и др.

Необходимость развития мотивации здоровьесбережения учащихся рассмотрены в трудах Э.Н. Вайнера, И.М. Семеновской-Соковни, В.И. Сыренского и др. В исследованиях А.Г. Дембо, В.И. Дубровского, С.П. Завитаева представлена стратегия развития мотивации здоровьесбережения через организацию физкультурно-оздоровительной деятельности школьников. Вопросы проектирования и реализации здоровьеразвивающей технологии физического воспитания студентов вузов освещены в диссертационных исследованиях С.В. Ким, Ю.П. Кобякова, С.Д. Сомова и др.

Анализ разработанности исследуемой проблемы показал, что значительное количество научных публикаций раскрывает различные аспекты здоровьесберегающей деятельности в образовании (М.М. Безруких, Э.Н. Вайнер, Е.Н. Дзятковская, Г.К. Зайцев, В.Н. Ирхин, И.В. Кузнецова, А.М. Митяева, Г.Н. Сердюковская, Н.К. Смирнов, В.П. Соломин, В.Д. Сонькин и др.). В работах, освещающих проблемы подготовки педагогов к осуществлению здоровьесберегающей деятельности в образовательных учреждениях (И.А. Баева, О.А. Клестова, С.Е. Ратенко, Т.В. Сущенко, Н.В. Суворова, Л.И. Уткина и др.), рассмотрены вопросы организации здоровьесберегающего обучения; психологически безопасной образовательной среды; формирования систем и моделей здоровьесберегающей деятельности в образовательных учреждениях; готовности педагогов к осуществлению здоровьесберегающей деятельности; реализации валеологического компонента профессиональной подготовки.

Становится очевидным, что усиление здоровьесозидающей функции является для современного образования необходимым условием его дальнейшего развития как сферы гуманитарной практики, с помощью которой формируется общественное сознание и личностное позитивно-активное отношение к здоровому образу жизни. Тем не менее, без внимания остаются вопросы поиска принципов систематизации и объяснения частных решений по использованию содержания и методов обучения и воспита-

ния, способных обеспечивать планируемые уровни формирования культуры здоровья и здоровьесозидающей позиции учащихся, которые составляют один из приоритетов и важнейших результатов образовательной деятельности.

Здоровье с точки зрения системного подхода

Можно утверждать, что здоровье как категория, отражает одну из характеристик человека, которая имеет определенную целостность, комплексность, то есть систему. Существует несколько концепций системного понимания здоровья [1, 2]. Ведущие ученые отмечают, что здоровье – это конкретное и четкое понятие, и чтобы здоровье было не только для здоровых, а для всех и каждого, необходима такая методология, с помощью которой можно было бы разрабатывать различные оздоровительные программы, учитывающие особенности конкретного человека, коллектива, общества, условия и обстоятельства, позволяющие внедрять их. Сформированным понятие является в том случае, если обучаемый имеет достаточно твердые знания существенных признаков, оформленные в строгое логическое определение, знает и свободно оперирует системой формальных и диалектических связей этого понятия с другими понятиями и способен, в случае необходимости, воспользоваться понятием в логической последовательности мыслей и речи, не нарушив содержательной и формальной структуры. Учебная практика сегодня ставит любого педагога в затруднительное положение, связанное с неопределенностью, размытостью границ в сущностных характеристиках формально-логических и субъективно-функциональных сторон понятия. Ситуация в педагогике здоровья затруднена тем, что в предлагаемой литературе (научной, учебной, методической) авторы часто допускают логическую вольность в употреблении термина понятие, особенно в формальных ситуациях, когда обозначаемая ими логическая конструкция никак не вписывается по своим параметрам в рамки понятия с точки зрения норм и постулатов формальной логики. «Болезнь» и «здоровье» как научные термины есть языковое выражение понятия, которое является смыслом данного термина. Однако в литературе нет порядка в этой системе логических форм, много отличий не только в структуре одного и того

же определения, но и в некоторых сущностных качествах. Такая путаница в понятиях не сможет обеспечить скорость и последовательность не только трансформации знаний, но и удержать эти знания в сложнейшей логической конституции.

Самое раннее из определений здоровья – определение Алкмеона (500 г. до н.э.): «Здоровье есть гармония противоположно направленных сил». Цицерон охарактеризовал здоровье как правильное соотношение различных душевных состояний. Стоики и эпикурейцы ценили здоровье превыше всего, противопоставляя его энтузиазму, стремлению ко всему неумеренному и опасному. Эпикурейцы считали, что здоровье – это полное довольство при условии полного удовлетворения всех потребностей [7].

Еще десять лет назад определений понятия «болезнь» было 20 раз больше (около 200 попыток), чем определений понятия «здоровье», однако сегодня категория здоровья изучена значительно шире [1]. Всем хорошо известно определение здоровья ВОЗ: «Полное психическое, физическое, биологическое, социальное благополучие, а не только отсутствие болезни или дефекта», которое было положено в основу концепции Всемирной организации здравоохранения в 1985 году «Здоровье для всех к 2000 году». Но у данного определения, несмотря на его популярность, сразу же появились противники, которых не удовлетворяло понятие здоровья, данное ВОЗ. В настоящее время существует множество других определений, авторы которых делают акцент на раз-

личные стороны здоровья [12, 15, 16, 17, 19, 21, 27, 41, 42, 47, 52 и др.].

Так, Ю.П. Лисицын [35] рассматривает здоровье человека как гармоническое единство биологических и социальных качеств, обусловленных врожденными и приобретенными биологическими и социальными явлениями, которые и определяют, в конечном счете, состояние человека.

Д.С. Саркисов [47] считает, что биологической основой здоровья является способность поддерживать стабильность гомеостаза; в зависимости от степени этой стабильности человек по-разному реализует свои биологические и социальные функции в определенном диапазоне на протяжении жизни и в каждый конкретный период времени.

Р.М. Баевский [16] рассматривает здоровье как возможность организма человека адаптироваться к изменениям окружающей среды, взаимодействуя с ней свободно на основе биологической, психической и социальной сущности человека.

И.И. Брехман [19,20] автор термина «валеология», следующим образом формулирует это понятие: здоровье человека – его способность сохранять соответствующую возрасту устойчивость в условиях резких изменений количественных и качественных параметров триединого потока сенсорной, вербальной и структурной информации.

В.П. Казначеев [29,30,31,32] в своих работах дает несколько определений и предлагает свое видение модели индивидуального здоровья человека (рисунок 1):

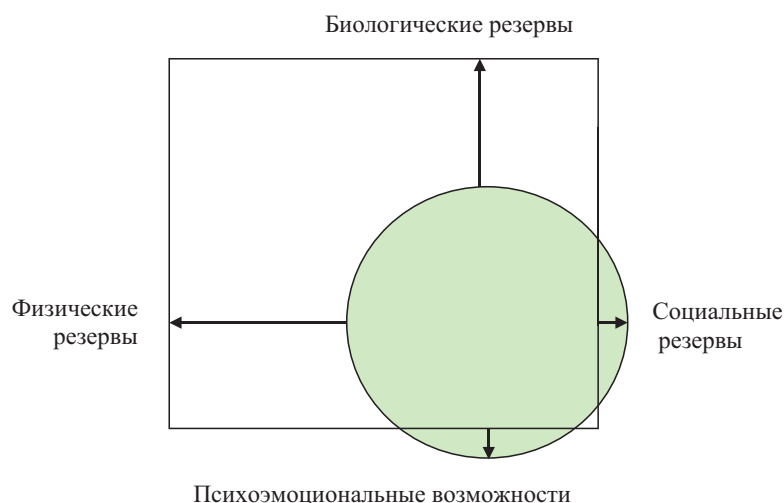


Рис. 1. Соотношение 4 аспектов здоровья

здоровье – это комплексное и вместе с тем целостное, многомерное динамическое состояние, развивающееся в процессе реализации генетического потенциала в условиях конкретной социальной и экологической среды и позволяющее человеку в различной степени осуществлять его биологические и социальные функции;

здоровье – это процесс сохранения и развития биологических, психологических, физиологических функций, оптимальная трудоспособность, социальная активность при максимальной продолжительности жизни. Это определение представлено с точки зрения целевой функции общества: «Таким образом, наше определение содержит цель обеспечение максимальной продолжительности активной жизни при оптимальных условиях трудоспособности и социальной активности, при сохранении и развитии биологических, психических и физиологических функций» [33, с. 164].

1. Верхняя сторона квадрата – это биологические резервы – то, что дано природой. Этот аспект отражает состояние иммунитета, обменные и гормональные процессы в организме, сексуальные и репродуктивные возможности.

2. Левая сторона – физические возможности организма (степень гармоничности в соответствии с физическим развитием, учет конституционального типа человека, силовые характеристики).

3. Нижняя сторона квадрата отражает психоэмоциональные возможности организма, ассоциативные или образные варианты памяти.

4. Правая сторона – это социальные возможности личности (способности ведущего или ведомого).

Круг внутри квадрата со смещением (используемые резервы), он определяет точки максимального риска. Векторы показывают возможности неиспользуемых резервов.

Предлагая данную модель, В. П. Казначеев указывает на то, что внутренняя картина здоровья человека характеризуется переоценкой социальных возможностей (область круга выходит за границу квадрата) и неадекватностью психоэмоционального поведения (область круга выходит за нижнюю сторону квадрата). Биологические возможности (линия внутренних биологических возможностей идет ниже верхней стороны квадрата), находится в области эндокринно-психологических стрессов. Физические ре-

зервы также полностью не используются, распространено гипокинезия.

Представленная выше модель здоровья в некоторой степени позволяет прогнозировать, проводить коррекцию и контроль над состоянием здоровья. Так как эта модель представлена в безразмерных величинах, а в реальной жизни отсутствует практически значимая интеграция между здравоохранением и образованием, нет методологии по развитию нового мышления и перестройки мировоззрения можно сказать, что данную модель здоровья нельзя принять за основу для разработки системного подхода как единственно верную.

В следующем определении говорится о том, что «здоровье популяции есть процесс – процесс социально-исторического развития психосоциальной и биологической жизнеспособности населения в ряду поколений...» [33, с. 166]. Здоровье – это процесс жизненного цикла (витальной жизнедеятельности) с адекватной природе человека реализацией физиологических, психологических, биологических потребностей личности, в оптимальной социально-трудовой активности, репродуктивности при максимальной продолжительности активной жизни. При этом обращается внимание на необходимость создания таких условий и таких гигиенических систем, которые обеспечивали бы не только сохранение здоровья человека, но и его развитие.

Н.Д. Граевский [21] в понятие «здоровье» включает оценку уровня функциональных возможностей организма, диапазона его компенсаторно-адаптационных реакций в экстремальных условиях, т.е. возможность приспособиться к повышенным требованиям среды без патологических проявлений.

С.Я. Чикин [50] определяет здоровье как гармоническое взаимодействие и функционирование всех органов и систем человека при его физическом совершенстве и нормальной психике, позволяющих активно участвовать в общественно полезном труде.

А.Я. Иванюшкин [24] рассматривает «здоровье» с точки зрения научного содержания и ценностного смысла. Он предлагает три уровня описания этой ценности: биологический изначальное здоровье предполагает совершенство саморегуляции организма, гармонию физиологических процессов и как следствие максимум адаптации; социальный здоровье является мерой социальной активности, деятельного отношения

человеческого индивида к миру; личностный психологический – здоровье есть не отсутствие болезни, но скорее, отрицание ее, в смысле преодоления (здоровье – не только состояние организма, но и «стратегия» жизни человека).

Г.И. Царегородцев [51] в понятие здоровья включает и среду обитания человека, т.е. определяет здоровье как состояние гармоничной саморегуляции и динамического равновесия со средой.

Н.А. Агаджанян [11,12] соотносит здоровье человека с его биологическими ритмами, по его определению, здоровье представляет собой оптимальное взаимоотношение взаимосвязанных эндогенных ритмов физиологических процессов и их соответствие внешним циклическим изменениям.

Н.М. Амосов [15] считает, что здоровье напрямую связано с проявлением резервных возможностей организма, его биологической надежностью.

Н.А. Барбараш [17] обращает наше внимание на то, что здоровье – это не подарок, который человек получает один раз и на всю жизнь, а результат сознательного поведения каждого человека и всех в обществе. Автор подчеркивает роль сознания человека для поддержания собственного здоровья и здоровья других.

Г.А. Кураев [34] определяет здоровье как оптимальное состояние организма, обеспечивающее реализацию генетических программ безусловно рефлекторной, инстинктивной, генеративной функций и умственной деятельности, реализующей фенотипическое поведение, направленное на социальную и культурную сферы.

Г.К. Зайцев [22] высказывает мнение, что здоровье – это состояние нашего благополучия, которое включает в себя следующие компоненты:

1. Физиологический (высокая работоспособность и устойчивость к заболеваниям. Основа этого – нормальная работа всех органов и систем организма).

2. Психологический (уверенность в себе, основанная на умении управлять своими чувствами и мыслями).

3. Нравственный (стремление и умение управлять собственным здоровьем и строить свое поведение без ущерба для благополучия других людей).

Э.М. Казин, Т.С. Панина, В.П. Казначеев, Г.А. Кураев [27,28], обобщая и анализируя работы по проблеме, считают, что по-

нятие здоровья должно определять возможности выполнения основных функций человека, учитывать тот факт, что человек есть живая система, в основе которой лежат физическое и духовное, природное и социальное, наследственные и приобретенные начала. Здоровье человека является одним из интегративных показателей, который определяется комплексом социально-психологических, медико-биологических характеристик и включает целостную систему различных факторов воздействия, таких, как окружающая среда, образ жизни, биологические факторы и организация медицинской помощи. Ими были предложены свои подходы к комплексной оценке здоровья, разработаны «паспорта здоровья» и комплексные методы его оценки на основе многоуровневого системного медико-биологического подхода (рисунок 2).

1. Образ жизни – изучаются особенности образа жизни в данный конкретный период, условия работы, отношение к вредным и полезным привычкам, факторы риска, особенности личности (представление о здоровье, отношение к собственному здоровью, отношение к болезням, характер медицинской активности), генетический анамнез.

2. Физическое развитие – оценка физического развития (по общепринятым методикам), оценивается тип конституции.

3. Функциональное состояние – оценивание проводится по результатам функциональных проб с дозированной физической нагрузкой. Оценивается функциональное состояние кардиореспираторной системы. Количественно оценивается физическая работоспособность.

4. Тип реактивности – определяется тип реактивности по результатам проб «стайер» или «спринтер». Это позволяет давать дополнительную оценку физическому развитию и функциональному состоянию организма.

5. Иммуитет и неспецифическая резистентность – выясняется количество простудных заболеваний в течение 1 года или обострений имеющегося хронического заболевания, закаленность, метеолабильность, наличие аллергического компонента.

6. Профилактика 1 и 2 уровня – ориентирована на популяцию здоровья детей и взрослых, ее задача – улучшение состояния здоровья всех людей в популяции на протяжении всего жизненного цикла. Профилактика 2 уровня – выявление маркеров консти-

туционального предрасположения и риска по отношению ко многим заболеваниям детского возраста. Медицина этого уровня ориентирована на вторичную профилактику.

Предложенная модель (рисунок 2) (система) оценки индивидуального здоровья довольно полно отражает проблемы медицинской валеологии, но проблемы, относящиеся к педагогике здоровья, при помощи этой схемы не могут быть решены.

Еще одна модель здоровья (холистическая модель здоровья) была предложена на рассмотрение Р.И. Айзманом [10,13]. Здоровье автором представляется как единство соматического, психического (бессознательного и сознательного) и духовного начал, которые оказывают взаимное влияние друг на друга (рисунок 3). Изменение в любой из этих сфер неминуемо вызывает реак-

цию других элементов, которые компенсируют за счет напряжения возникшее отклонение. Отмечается, что целостный организм находится под влиянием экологических факторов и социальных условий, причем эти взаимодействия носят постоянный непрерывный характер. Эколого-гигиенические нарушения оказывают свое влияние на весь организм, но в большей степени на соматическое, чем психическое здоровье, тогда как социальные условия в большей степени влияют на целостное здоровье через изменение духовной и психической сфер. Обязательным условием коррекции здоровья является не устранение отдельных симптомов, отклонений, а воздействие на весь комплекс факторов, влияющих на организм и на каждый компонент, формирующий целостное здоровье, т.е. систему.



Рис. 2. Комплексная оценка индивидуального здоровья



Рис. 3. Холистическая модель здоровья

Многокомпонентность здоровья была отражена и в других работах. С позиций единства здоровья, состоящего из взаимосвязанных частей, выделяются следующие компоненты здоровья: физическое, психоэмоциональное, интеллектуальное, социальное, личностное и духовное.

1. Под физическим компонентом здоровья понимается то, как функционирует организм, все его органы и системы, уровень их резервных возможностей. В этот аспект включается также наличие или отсутствие физических дефектов, заболеваний, в том числе генетических.

2. Психоэмоциональный аспект здоровья характеризует состояние психической сферы, наличие или отсутствие нервно-психических отклонений, умение понимать и выражать свои чувства, контролировать эмоции, способ выражения отношения к самому себе и окружающим людям.

3. Под интеллектуальным аспектом здоровья понимается то, как человек усваивает информацию, использует ее, эффективность поиска и накопления нужной информации, обеспечивающей развитие личности и ее адаптацию в окружающем мире.

4. Социальный компонент здоровья подразумевает осознание личности себя в качестве субъекта мужского или женского пола и ее взаимодействие с окружающими. Он отражает способ общения и отношения с разными группами людей (сверстниками, коллегами, родителями, соседями, детьми, начальством и т.д.), т.е. с обществом.

5. Личностный аспект здоровья означает то, как человек осознает себя в качестве личности, как развивается «собственное Я», т.е. самоощущение и чувство самореализации, так как каждый человек самореализуется по-своему, и способ самореализации зависит от того, что человек ценит и чего он хочет добиться на благо себе и общества (работа, карьера, семья...). Гармоничное сочетание разных способов и целей самореализации системы является основой личностного здоровья.

6. Духовный аспект здоровья отражает суть человеческого бытия, т.е. основополагающие целевые жизненные установки, которые обеспечивают целостность личности, ее развитие, ее жизнь в обществе. Это – стержень целостного здоровья, особым образом влияющий на остальные его части (компоненты). Любое решение, принятое человеком, может быть направлено либо на

поддержание здоровья и предотвращение заболевания, либо на полом целостной системы и как следствие – развитие болезни. Важно отметить, что с возрастом в процессе индивидуального развития изменяется вклад каждого из компонентов в целостное здоровье: если в детском возрасте ведущими являются физическое, эмоциональное и интеллектуальное здоровье, то в зрелом возрасте духовное, социальное и личностное здоровье, причем духовное здоровье становится стержнем, определяющим другие его составляющие.

Большинство авторов углубляют или уточняют понятие «здоровье», но все противопоставляют здоровье и болезнь, не дают количественных характеристик, рассматривая здоровье как гармонию с окружающей средой, но при этом все определения не отвечают требованиям законов диалектики, не конкретны, не определяют физиологический и морфофизиологический субстрат здоровья [1,2].

Одной из первых, кто поставил вопрос о разработке методологии системного подхода к проблеме индивидуального здоровья, была А.Г. Щедрина [55,59]. Она отмечает, что разнообразие комбинаций элементов системы «здоровье», свойственных конкретному человеку, определяет уровень его здоровья, жизнеспособности. Система должна быть гибкой, пластичной, с возможностью включения других компонентов здоровья (рисунок 4).

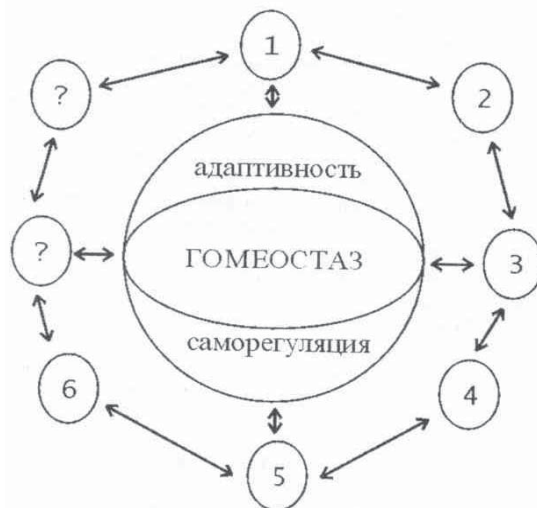


Рис. 4. Многомерность индивидуального здоровья

А.Г. Щедрина [53,55] включает в определение здоровья и количественную харак-

теристику, и материальный (биологический) субстрат, рассматривая здоровье как одну из составляющих организма в его многомерной характеристике, среди таких, как нравственность и интеллектуальность: «Здоровье – это целостное многомерное динамическое состояние (включая его позитивные и негативные показатели) в процессе реализации генома в условиях конкретной социальной и экологической среды, позволяющее человеку в различной степени осуществлять его биологические и социальные функции» [52, с. 65].

Термину «здоровье» автор предлагает синоним – жизнеспособность, а болезнь рассматривает как негативную часть здоровья в целостной его интерпретации: «Поскольку термин «здоровье» является абстракцией и суть его зависит от того, что мы вкладываем в это понятие, представляет интерес найти синоним, отражающий сущностную характеристику человеческого организма, его жизнеспособности. Если вывести понятие «здоровье» из сущностной характеристики жизнеспособности человека, то следует обратить внимание на такой критерий, как жизнеспособность – показатель, интегрально отражающий состояние человека и изменяющийся во времени, так и под влиянием различных факторов (внутренних и внешних, позитивных и негативных)» [54,56,57,58,59].

Многомерность индивидуального здоровья, его целостность определяются различными системами, участвующими в поддержании конкретного состояния, уровня здоровья, которые сами по себе также являются ценностями, интегрально отражающими какую-либо сторону здоровья, они связаны между собой, взаимозависимы и могут быть выражены количественно и качественно:

1. Уровень и гармоничность физического развития.
2. Резервные возможности основных физиологических систем.
3. Уровень иммунной защиты и неспецифической резистентности организма.
4. Наличие или отсутствие хронического заболевания, дефекта развития.
5. Способность освобождаться от метаболитов, эндотоксинов.
6. Уровень морально-волевых и ценностно-мотивационных установок.

Могут быть и другие признаки, но каждый из названных может позитивно или не-

гативно влиять на здоровье как целостное состояние организма. Все, что происходит с одним из признаков, обязательно влияет на остальные части целого. Все перечисленные показатели, здоровья имеют количественные характеристики, известны в специальной литературе, что позволяет следить за динамикой изменений такого интегративного показателя, как здоровье.

Проанализировав понятие «болезнь – morbus» и выбрав часто встречающиеся характеристики данного понятия (рисунок 5), мы выяснили, что наиболее популярными терминами являются: «нарушение» и «повреждение», взаимозависимые «отклонение» и «расстройство», на третьем месте раз личные словосочетания с ключевым термином «патология». Кроме того, имеются понятия, ключевым словом которых является жизнь «стесненная в своей свободе жизнь», «ограничение жизненных возможностей». Имеется и философское определение болезни как «диалектическое единство структурно-функциональных изменений», «переход количественных изменений в качественные» и другие. С этими понятиями согласуются следующие определения болезни «сочетание имеющихся проявлений» и «страдание целостного организма». В медицинской энциклопедии дано следующее понятие: «болезнь – нарушение нормальной жизнедеятельности организма, возникшее при действии на него повреждающих факторов или обусловленное пороками развития, а также генетическими дефектами». Мы можем отметить, что первые три группы понятий, часто включают в себя ключевые термины других понятий и являются основными в понятийном поле, Они получают свое развитие в таких понятиях, как «этиология» и «патогенез». Их можно проверить в мыслительной и речевой практике. Понятие «болезнь» включено в понятие-теорию. Студенты-медики получают знания (уровень понятийного аппарата), которые обеспечат разделение всех знаний о предмете (болезнь) на систему признаков, осознанное деление признаков на существенные и несущественные, что, в свою очередь, окажет помощь в профессиональной деятельности [1,2].

Поскольку понятий «здоровье» оказалось меньше, чем понятий «болезнь», мы ожидали большего единообразия и наличия конкретного существенного видообразующего признака данного понятия. Анализи-

руя понятия «здоровье», определяющие его как целое, так и его аспекты (составляющие), мы представили качественно-количественную характеристику (рисунок 6). Из рисунка можно видеть, что наиболее часто встречающимся термином является «состо-

яние», на второй позиции – «социальная и психическая функции организма», на третьей – взаимозависимые понятия: «адаптация» и «взаимодействие с окружающей средой», а также «функционирование систем» и «физиологическая норма».

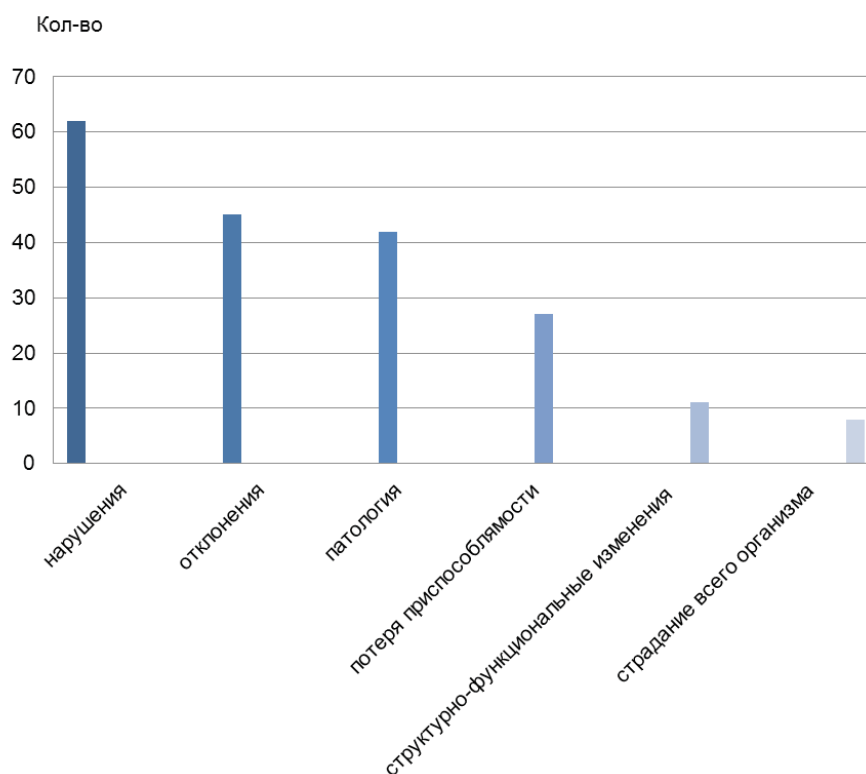


Рис. 5. Качественно-количественная характеристика терминов в определении понятия «болезнь»

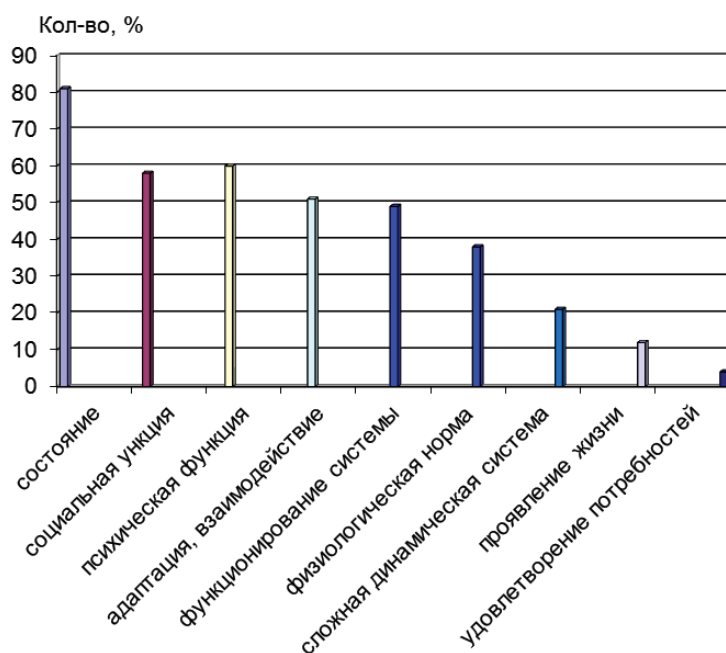


Рис. 6. Качественно-количественная характеристика в определении понятия «здоровье»

Последующие положения занимают: «процесс», «сложная динамическая система», «проявление жизни», «общественная и экономическая категория» и «удовлетворение материальных и духовных потребностей». Однако любое определение здоровья, включая и то, что записано в уставе Всемирной организации здравоохранения: «состояние полного физического, духовного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов», не может претендовать на абсолютную точность. Исходя из наиболее распространённых терминов «здоровья», можно вывести свое определение: *Здоровье – это состояние социальной и психической адаптации при взаимодействии с окружающей средой и нормальном функционировании систем организма.* [1,2].

При сопоставлении рисунков 5 и 6 можно отметить, что термины для определения понятия «здоровье» разнообразны и их количество значительно больше, чем для определения понятия «болезнь». Это вызывает некоторые трудности при отборе материала, как у преподавателей, так и у студентов. Педагогу для формирования мотивации на здоровый образ жизни крайне необходимо знать уровень мышления обучаемого. При «статическом состоянии» понятия «здоровье» или его слишком большом разнообразии (порой с искаженным смыслом) хорошая память обучаемого может скрыть все дефекты сформированное этого понятия, так как при традиционной проверке знаний учащиеся используют уже готовую логическую схему (воспроизводят то понятие, которое было названо преподавателем, либо то, которое запомнил ученик).

Сегодня существует несколько концептуальных подходов, которые позволяют рассматривать здоровье как *целевой ресурс личности*, которым можно управлять. У здоровья как ресурса должен быть определенный базис. В его роли выступает здоровьесозидающий потенциал личности, актуализация которого возможна в образовательном процессе [7]:

- с позиции *компетентностного подхода* здоровье есть способность к самосохранению, саморазвитию и самосовершенствованию (В.А. Лищук и Е.В. Мосткова). Ценность такого подхода, прежде всего, в том, что здоровье выступает не как результат влияния внешних условий и сопротивления им, а как проявление внутренней созидательной активности, творчества в процессе жизнедеятельности;

- в контексте *аксиологического подхода* здоровье понимается как главная ценность жизни и занимает самую высокую ступень в иерархии потребностей человека (А.Я. Иванюшкин, Д.В. Колесов, В.П. Петленко, Н.В. Сократов, Д.Н. Давиденко, А.В. Сахно, В.Ф. Сыч, Б.Г. Юдин и др.);

- в рамках *деятельностного подхода* здоровье рассматривается как результат собственной деятельности (Н.М. Амосов, В.И. Белов, Т.Ф. Орехова, В.А. Левашова, А.А. Петраков, А.С. Ворончихин и др.);

- *культурологический подход* трактует здоровье как область человеческой культуры (Н.Г. Гараян, В. Касаткин, М.Б. Каченовский, Л.И. Маленкова, А.Б. Холмогорова и др.);

- *акмеологический подход* интерпретирует здоровье как показатель жизненного благополучия человека, результат его саморазвития (А.А. Деркач, А.А. Бодалев, С.В. Кондратьев, Ю.Н. Казаков, В.Н. Максимова, Н.М. Полетаева и др.).

Анализ основных научных подходов показал, что здоровье в них рассматривается как сложный многомерный феномен [7]:

Акмеологический подход: здоровье рассматривается как необходимое условие актуализации высших возможностей человеческой природы. В парадигме этой модели здоровье рассматривается как важная, но подчиненная ценность для самореализации человека, раскрытия его потенциальных возможностей и способностей.

Комплексный (системный): здоровье рассматривается как многомерный феномен, сочетающий в себе гетерогенные качественно различные компоненты и отражающие фундаментальные аспекты человеческого существования. Главное в этом подходе – комплексное изучение здоровья. Но анализ данных затруднен, так как целостность рассматривается на принципиально различных теоретических и методологических предпосылках.

Диспозиционный подход: здоровье рассматривается как продукт определенных диспозиций, имеющих свою логику конструирования. В рамках данного подхода осуществляется культурно-исторический и сравнительный анализ различных дискурсивных моделей и практик.

Количественный подход к здоровью человека предполагает, что человек в каждый период времени имеет определенную вели-

чину функциональных возможностей, позволяющую ему реализовать свою генетическую программу, то есть величину здоровья. Это означает, что, в каком бы состоянии человек ни находился, у него есть определенный запас сил и энергии. Возможность контролировать динамику изменения количества здоровья выгодно отличает такой подход, так как ориентирует человека на постоянное стремление к увеличению количества здоровья. Обобщающей теоретической концепцией в рассмотрении здоровья в последние десятилетия стал системный подход.

Системный подход позволяет достаточно точно рассмотреть иерархическую структуру биосоциальной сущности человека и очертить методологическую стратегию в выработке понятия здоровья индивида, как состояния биологической системы – организма, являющейся также компонентом социальной системы – общества.

Эволюционистский подход: здоровье рассматривается как фундаментальная проблема приспособления человечества как вида к окружающей среде. Человечество рассматривается как эволюционирующий вид. По мере эволюции человек приобретает всё больше возможностей контролировать окружающую среду, становясь от неё всё более и более независимым. Основоположниками являются: К. Лоренц, В.И. Вернадский, Е.А. Спиркин и др.

Социально-ориентированный подход: здоровье – это социально-культурная переменная; его характеристики детерминированы специфическими социальными условиями, культурным контекстом, национальным образом жизни. Подчеркивается влияние цивилизации на здоровье, выявляется культурное своеобразие, характеризующее здоровье в контексте различающихся культурно-исторических условий.

Таким образом, здоровье рассматривается как сложный многомерный феномен, имеющий гетерогенную структуру, сочетающий в себе качественно различные компоненты и отражающий фундаментальные аспекты человеческого бытия.

Сегодня необходимо выбирать тактику не только профилактики болезней, но и оздоровлению. Под *оздоровлением* в этом случае понимается повышение функциональных резервов и адаптивных возможностей человека для предупреждения заболеваний и улучшения качества жизни у лиц, ослабленных в результате действия неблагопри-

ятных факторов среды и деятельности, или имеющих функциональные (преморбидные) расстройства здоровья. Именно на таком фундаменте возникла концепция «Сохранения здоровья здоровых» в ее основе лежит не просто профилактика болезней, сколько охрана и восстановление здоровья человека, особенно здорового. Возникновение этой концепции обусловило даже развитие новой отрасли здравоохранения – восстановительной медицины [46,49]. Таким образом, приоритет отдается сохранению и восстановлению здоровья здоровых или практически здоровых людей и реабилитации больных и инвалидов, то есть оздоровлению человека.

Только используя методологию целостного (системного) подхода к оценке здоровья человека, можно будет решить данную проблему – «здоровье для всех и каждого». В конце концов, человек един, как бы не «растаскивали» его на части специалисты. Иначе говоря, рассматривая проблему одинаково, специалисты разного профиля должны уметь находить для себя собственные аспекты деятельности, результаты которой образуют единое целое. Это, однако, не препятствует наличию специфических для каждой из профессий центров наибольшего внимания и различных сфер практической деятельности. На пути к реальной искомой конкретности (здоровье человека), результативно используя подобный подход, можно утверждать, что здоровье как категория, отражающая одну из характеристик человека, его бытия, представляет собой такой «качественный узел», имеющий внутреннюю определенную целостность, комплексность, т.е. систему.

Все сказанное выше позволяет использовать принцип системности при анализе сущности понятия «здоровье», разработке методологически обоснованной концепции здорового образа жизни [1,2].

Таким образом, становится очевидным, что оздоровление современного человека возможно только благодаря изменению его образа жизни. Нельзя, конечно отрицать огромное влияние на состояние здоровья людей таких внешних факторов, как окружающая среда, культурная среда, состояние службы здравоохранения и т.д. Но ведущая роль среди множества этих факторов принадлежит все же образу жизни, совокупное влияние которого на здоровье достигает в среднем 50%.

Культура здоровья как определяющий фактор уровня здоровья

Культура здоровья – это комплексное понятие, которое включает теоретические знания о факторах, благоприятствующих здоровью, а также грамотное применение в повседневной жизни принципов активной стабилизации здоровья, то есть оздоровления. Культура здоровья человека отражает его гармоничность и целостность как личности, адекватность взаимодействия с окружающим миром и людьми, а также способность человека к творческому самовыражению и активной жизнедеятельности, что в конечном итоге определяет уровень здоровья личности. Культура здоровья каждого человека формируется на основании следующих компонентов: *когнитивного, эмоционального, волевого и коммуникативного* [1, 46].

• Под *когнитивным компонентом* понимается познавательная деятельность личности. То есть, насколько сам человек понимает «культуру здоровья». Здесь важна информированность человека в отношении физиологических и патологических процессов в организме, а также о влиянии на них различных факторов окружающей среды и образа жизни. Однако в настоящее время часто встречается вариант несоответствия образа «культуры здоровья» в понимании человека и его поведением. То есть, когда образ жизни человека, его стиль жизни, образ мышления и поведения не соответствуют его представлениям о «правильном, здоровом образе жизни». Вероятнее всего в таком случае недостаточна мотивация человека, то есть осознанное проектирование «правильного образа жизни» и соответствия ему.

• *Эмоциональный компонент* «культуры здоровья» отражает уровень физического и социального благополучия, качество и удовлетворенность жизнью. Другими словами, от того, какие эмоции доминируют у человека, зависит его психологическое здоровье. Оно, в свою очередь, оказывает влияние на физическое состояние человека, а также определяет отношение личности к жизни в целом. Среди факторов, влияющих на эмоциональный фон, могут быть финансовое состояние человека, состояние его здоровья, межличностные отношения, события трудовой деятельности, личные проблемы и т.д. Эмоциональный компонент личности может являться основой развития психосо-

матических расстройств, так как одной из причин их возникновения являются эмоциональные стрессы, вызывающие перестройку нервных и эндокринных механизмов регуляции адаптивных процессов. С другой стороны, положительный эмоциональный настрой благоприятно воздействует на физическое состояние организма.

• *Коммуникативность* также является важным компонентом культуры здоровья, так как она отражает адекватность взаимодействия человека с другими людьми и с окружающим миром. Коммуникативность зависит от разнообразных факторов: воспитания, опыта личности, а также ее культуры, ценностей, потребностей, интересов, установок, характера, темперамента, привычек, особенностей мышления. Коммуникативность отражает способность человека к самоконтролю и самокоррекции, а также его психологическое здоровье.

Даже обширные теоретические знания в области культуры здоровья недостаточны для формирования правильного поведения человека [4,5,6,8,18,23,26]. Сознательное и активное отношение к сохранению и укреплению своего здоровья требует от человека определенных *волевых качеств* (самообладания, целеустремленности). Поэтому еще раз необходимо подчеркнуть важность волевого компонента, а также мотивации для формирования высокой культуры здоровья [1, 46].

Формирование культуры здоровья в современном обществе является сложным интегративным процессом. Социально-экономическая среда оказывает наибольшее влияние на формирование культуры в целом, и культуры здоровья в частности. Например, по данным Всемирной Организации Здравоохранения, дети из семей с более низким социальным статусом в среднем занимаются физкультурой меньше, чем из семей с более высоким статусом, кроме того, они получают меньше физической нагрузки вне школы (Питание и здоровье в Европе. Региональные публикации ВОЗ, № 96). Важную роль играют также культурная среда, вероисповедание, общий уровень образования. Например, в литературе есть сведения, что люди, более образованные обычно больше занимаются физическими упражнениями. Среди людей интеллектуальных профессий в два раза больше тех, кто занимается спортом или имеет другую физическую нагрузку в свободное время, чем среди неквали-

фицированных рабочих или экономически неактивных людей (Питание и здоровье в Европе, Региональные публикации ВОЗ, № 96). Безработные мужчины и, в некоторой степени, безработные женщины ведут, как правило, менее подвижный образ жизни, чем работающие.

Педагогическое влияние накладывается на образ «культуры здоровья», уже сформированный культурной и социальной средой. Известно, что эффективное образование в области культуры здоровья может привести к изменению образа мысли, правильной оценке и переоценке негативных жизненных ценностей, появлению необходимых навыков и в результате изменить или сформировать не только поведение, но и стиль жизни в целом [1,2, 26,36,37,39,40,42].

**Концепция формирования
здорового образа жизни субъектов
образовательного процесса
(Н.П. Абаскалова, В.Н. Ирхин,
А.Г. Маджуга)**

Акцентируя внимание на проблеме поиска новых технологий обучения школьников и студентов здоровому образу жизни, основанных на современных методологических принципах и системном подходе, Н.П. Абаскалова ставит целью своего исследования разработку системы содержания, средств, форм и методов, способствующих формированию здоровья учащихся, студентов и учителей [1, 2].

Здоровый образ жизни Абаскалова Н.П. представляет как многоуровневую систему многосторонних причинных связей субъекта и окружающего мира, поэтапно формируемую на основе универсальных закономерностей как наиболее эффективной направленности эволюционного развития. При этом субъектом в системных отношениях может рассматриваться и человек, и коллектив, и общество, и человечество, поскольку универсальные закономерности развития систем повторяются в многоуровневых отношениях с единственным отличием – объем пространства организации системы взаимосвязей и времени ее развития.

Соответственно, важнейшей задачей Абаскаловой Н.П. ставится формирование научно-педагогического стиля мышления педагога, специфической чертой которого должно быть своеобразное сочетание методологичности и технологичности. Педагог должен владеть совокупностью научно-ме-

тодических знаний и педагогической техникой, иметь соответствующее отношение к своей деятельности и, наконец, овладеть высокой культурой и необходимыми личными качествами. Чтобы произошло раскрепощение труда учителя, развитие всех его способностей необходим иной уровень методологической базы, иные теоретические подходы.

Абаскалова Н.П. предлагает концепцию формирования теории обучения здоровому образу жизни, которая не противоречит общепризнанным законам преподавания и воспитания и должна выступать в качестве препятствия поспешным, не всегда обоснованным решениям, методу «проб и ошибок», субъективизму. В то же время концепция является открытой системой, в которую могут быть внесены коррективы, она призвана стимулировать творческую деятельность педагогов, ученых и общественности, направленную на творческое обогащение и развитие представлений о сущности, целях и задачах образования, в том числе и по здоровому образу жизни. Согласно выдвинутой концепции система образования должна обладать принципами целостности, преемственности, вариативности, адаптивности к возрастным и психолого-физиологическим особенностям учащихся, их запросам и интересам. Главной целью образования становится цель – заложить основы всесторонне, гармонически развитой здоровой личности. При обучении в такой системе на первый план в учебно-воспитательном процессе выдвигается формирование потребностей и умений учиться без потери здоровья, а самообучение становится все более индивидуализированным и приобретает творческий характер [1, 2,7].

Практическое значение и научно-теоретическая ценность исследований В.Н. Ирхина заключает в разработке концепции развития педагогической системы школы здоровья, выстроенной с учетом исторических предпосылок и ведущих закономерностей в построении и существовании школ здоровья. Что позволит, по мнению автора, разрешить противоречие между насущной потребностью практики (как общественной, так и педагогической), громадным эмпирическим материалом школ и уровнем научных знаний о концептуальных основах педагогической системы школы здоровья [7].

Концепция В.Н. Ирхина опирается на совокупность системного, валеологическо-

го, аксиологического, деятельностного и культурологического подходов. Обоснованный автором принцип здоровьесцентризма позволяет аккумулировать здоровьестворческий потенциал конкретно-научных подходов к обеспечению здоровья учащихся, на валеологическое обновление целевых, содержательных, операциональных, управленческих, средовых составляющих педагогической системы. Концепция включает в себя компоненты, специфические функции педагогической системы школы здоровья, закономерности, этапы, противоречия, механизмы, критерии и показатели оценки развития педагогической системы школы здоровья. Согласно концепции В.Н. Ирхина, педагогическая система школы здоровья представляет собой целостное, взаимодействующее с внешней средой явление, характеризующееся упорядоченной совокупностью следующих компонентов:

– *управление* – важнейший компонент педагогической системы школы здоровья, отвечающий за упорядочение ее внутренней организационной структуры, обновление системы и достижение ей устойчивости;

– *педагогический процесс* – процесс взаимодействия педагогов и учащихся, направленный на достижение цели воспитания здорового человека;

– *школьные службы* – медицинские, валеологические, социальные службы, сопровождающие учебно-воспитательный процесс и обеспечивающие сохранение, укрепление и формирование здоровья и развития личности учащихся и учителей;

– *предметно-пространственная школьная среда* – материальная база (школьное здание, оборудование, мебель, технические средства обучения, то есть предметы, используемые педагогами и учащимися в учебно-воспитательном процессе для достижения воспитательных и образовательных целей) и материальная обстановка (воздушно-тепловой, световой и цветовой климат, то есть определенная среда, все то пространство, среди которого находится субъект развития в окружающем его школьном мире).

Представленные компоненты объединены генеральной целью: воспитания, обучения и развития здорового человека [7, 25].

Вопрос о социально значимых составляющих здоровья населения относится к числу наиболее сложных, поскольку имеет прямое отношение к ключевым аспектам

жизни людей, условиям их труда и образу жизни. Акмеовалеологический подход в формировании индивидуальной стратегии здорового образа жизни субъектов образовательного процесса представлен в концепции А.Г. Маджуги [7].

Акмеология здоровья полагает интегрированную оценку состояния здоровья индивида в соотнесении с его способностями к активной и перспективной для деятельности (с позиции философского, психологического и медицинского осмысления) роли и значения статуса здоровья в жизнедеятельности и в акмеологическом развитии. С ее позиций возможно раскрытие обусловленности биологической, социальной и психической составляющих в определении здоровья. Данная направленность акмеологического здоровья позволяет обозначить акмеолого-психологическое содержание адаптации, социализации и формирования устойчивости физического, социального и психического здоровья индивида в решении проблем удовлетворения жизненных потребностей среди которых потребность быть здоровым и активно действенным является главной. Учение акмеологии здоровья позволяет выстроить понимание акмеологических основ формирования здоровых начал личности, сущности интеракций и проблем интериоризации, значение моделей, алгоритмов и уровней акмеологических составляющих здоровья; оценивать внутреннюю позицию личности, направленную на сохранение своего здоровья.

Акмеовалеологический подход, представляет собой интегративный научный подход устанавливающий соотношение между феноменами «акме» и «здоровье» и постулирующий необходимость рассмотрения целостного здоровья как динамического процесса, направленного на осознание необходимости самосовершенствования и саморазвития человека в аспекте целостного здоровья как главной детерминанты его успешности в профессиональной деятельности и личностном росте, а также показывающий взаимосвязь между профессиональным самосознанием и аутокомпетенциями в отношении своего здоровья и формирование на этой основе стратегий жизни и деятельности, направленных не только на сохранение, укрепление здоровья, но и его приращение, т.е. созидательную активность в отношении своего здоровья [7, 14, 38].

Формирование у студентов общекультурных и профессиональных компетенций

Проблема компетентности выпускника учебного заведения на рынке труда в настоящее время стоит очень остро. Ведь конкурентоспособность молодого специалиста в данный момент времени обуславливается не только наличием у него профессиональных знаний умений и навыков, но и наличием определенных качеств и свойств личности. Т.о. перед профессиональным образовательным учреждением стоит задача подготовки выпускников с высоким уровнем профессиональной и личностной компетентности, способных адаптироваться к изменяющимся условиям профессиональной деятельности, то есть – компетентных и конкурентоспособных специалистов.

Основой современных образовательных стандартов становится формирование **базовых компетентностей современного человека:**

- **информационной** (умение искать, анализировать, преобразовывать, применять информацию для решения проблем);
- **коммуникативной** (умение эффективно сотрудничать с другими людьми);
- **самоорганизация** (умение ставить цели, планировать, ответственно относиться к здоровью, полноценно использовать личностные ресурсы);
- **самообразование** (готовность конструировать и осуществлять собственную образовательную траекторию на протяжении всей жизни, обеспечивая успешность и конкурентоспособность).

Культура здорового образа жизни личности – это часть общей культуры человека, которая отражает его системное и динамическое состояние, обусловленное определенным уровнем специальных знаний, физической культуры, социально-духовных ценностей, приобретенных в результате воспитания и самовоспитания, образования, мотивационно-ценностной ориентации и самообразования, воплощенных в практической жизнедеятельности, а также в физическом и психофизиологическом здоровье.

В новых ФГОСТ отражены вопросы сохранения и развития здоровья учащихся [43,44,48], поэтому школа должна пройти путь в направлении создания инновационных здоровьесберегающих педагогических технологий от моделирования с детьми проблемных ситуаций, направленных на пере-

дачу информации и осуществление профилактической работы, от организации здоровьесберегающего пространства и формирования потребности в здоровом образе жизни до креативно-волонтерского движения и формирования компетентности «быть здоровым» [3,4,9,13,23,39,40].

Здоровьесберегающая педагогика по-новому выстраивает отношения между образованием и воспитанием, переводит воспитание в рамки человекообразующего и жизнеобеспечивающего процесса, направленного на сохранение и приумножение здоровья ребенка. Здоровьесберегающие образовательные технологии – это программы и методы, которые направлены на воспитание у обучающихся культуры здоровья, личностных качеств, способствующих его сохранению и укреплению, формирование представления о здоровье как ценности, мотивацию на здоровый образ жизни [1,2].

Вопросы оптимизации учебной, психологической и физической нагрузки обучающихся и обеспечение в образовательных учреждениях здоровьесберегающего пространства нашли свое отражение в ряде нормативных документов. Созданы организационные условия для развития сети «школ здоровья» через принятие Примерного положения о Центре содействия укреплению здоровья обучающихся, воспитанников образовательного учреждения (приказ № 1418 от 15.05.2000 года). Разработаны рекомендации «О приведении в соответствие с действующими санитарными нормами условий обучения и пребывания детей в образовательных учреждениях» (приказ № 26/4100-6 от 30.10.2003).

Реализация программы «Здоровье» в школе предполагает осуществление деятельности по ряду основных направлений:

- Создание единого, ориентированного на сохранение здоровья, развивающего пространства в образовательном учреждении, позволяющего обучающимся в процессе креативной жизнедеятельности освоить ключевую компетенцию «быть здоровым» и сформировать здоровый образ жизни.
- Улучшить состояние внутри школьного пространства через создание аудио-визуального здоровьесориентированного имиджа учреждения.
- Организовать условия для социальной рекламы ценностей здорового образа жизни в подростковой субкультуре внутри школы и микрорайоне.

- Предоставить условия для комплексной реабилитации (педагогической, социальной, психологической, медицинской и т.д.) в условиях образовательного учреждения.

- Сформировать психологические и социальные ресурсы для поддержания всех участников педагогического взаимодействия.

Направления формирования базовой личностной культуры здоровья в учебных заведениях:

1. Противодействие специфическим факторам риска нарушения здоровья, связанным с организацией воспитательно-образовательной деятельности.

2. Обеспечение конкурентоспособности здорового образа жизни (ЗОЖ) среди других способов времяпрепровождения людей.

3. Обеспечение однонаправленности всех социальных и педагогических воздействий и обеспечения за счет этого резонанса ЗОЖ.

4. Развитие творческих проявлений человека, его самообразование и самопознание в сфере культуры культуры здоровья и ЗОЖ.

5. Включение в состав показателей оценки качества деятельности образовательных учреждений интегральных показателей здоровья и ЗОЖ всех участников педагогического процесса.

Здоровьесберегающее сопровождение воспитательно-образовательного процесса – это комплекс мероприятий, включающих анализ и дифференциацию образовательных маршрутов учащихся в сопоставлении с показателями успешности обучения, результатами тестирования, прогнозирования и коррекции функционального состояния каждого учащегося, с учетом степени его адаптации к учебному процессу, работоспособности и здоровья.

Под здоровьесберегающими технологиями в образовательной среде следует понимать систему мер по охране и укреплению здоровья обучающихся и воспитанников, учитывающую важнейшие характеристики образовательной среды с точки зрения ее воздействия на здоровье конкретной группы лиц.

В Новосибирском государственном педагогическом университете для бакалавров «Педагогические здоровьесберегающие технологии», «Безопасность жизнедеятельности» и магистрантов «Здоровьесберегающее образование» разработан и проводится курс «Здоровьесберегающие технологии в образовательном процессе».

Цель освоения курса – содействие формированию у студентов общекультурных и профессиональных компетенций в области проектирования применения здоровьесберегающих технологий в различных социальных средах (путем формирования культуры здоровья и ЗОЖ, создания оптимальных условий обучения, использования физических упражнений, а также современных психологических средств воздействия на личность).

Метод проектов оптимален для реализации инновационных подходов в профессиональном образовании. В основе метода проектов лежит развитие критического мышления учащихся, развитие их познавательных навыков, умений самостоятельно конструировать свои знания и ориентироваться в информационном пространстве. Для реализации метода проектов необходимо научить студентов самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы, привлекая для этой цели знания из разных научных областей, формировать способность прогнозировать результаты и возможные последствия разных вариантов решения, умения устанавливать причинно-следственные связи.

Разработка критериального аппарата и использование комплекса диагностических методик, соответствующих выделенным критериям и показателям, позволяют оценить эффективность созданных условий для обеспечения физического, психического и социального благополучия студентов, а также формирования у них мотивационно-ценностного отношения к здоровью и здоровьесберегающей деятельности.

- *Готовность студентов педагогического вуза к самоорганизации оздоровительной деятельности* – системное качество, включающее совокупность компонентов: *потребностно-мотивационный* – сознательный выбор студентом общественных ценностей и формирование на их основе устойчивой индивидуальной системы ценностных ориентаций, определяющих мотивацию, потребность в оздоровительной деятельности и её саморегуляцию; *содержательный* – наличие системы знаний о здоровом образе жизни, принципах организации и проведения оздоровительных мероприятий, средствах и методах укрепления здоровья, его оценки и мониторинга; *операционный* – владение педагогическими умениями и практическими навыками планирования, организации и реализации меропр-

ятий, направленных на сохранение и укрепление собственного здоровья; *рефлексивно-оценочный* – способность к познанию, анализу и коррекции здравотворческой деятельности, умение объективного оценивания себя, готовности к оздоровлению своего организма, ведению здорового образа жизни.

• *Уровень готовности (низкий, средний, высокий)* студентов педагогического вуза к самоорганизации оздоровительной деятельности оценивается на *основании выделенных критериев*: 1) мотивация к здоровому образу жизни, осознание потребности в сохранении и укреплении здоровья, самоорганизации оздоровительной деятельности; 2) системное представление факторов, определяющих здоровый образ жизни; 3) знание методологических основ оздоровительной тренировки, средств и методов укрепления здоровья, способов оздоровления организма; 4) умение планировать и организовывать самостоятельные занятия, направленные на укрепление здоровья; 5) наличие активной позиции в самоорганизации оздоровительной деятельности, соблюдение здорового образа жизни.

Программа разработана на основе ФГОСТ, Закона РФ «Об образовании», статьи №51 и приоритетного национального проекта «Образование и здоровье», ориентирована на подготовку кадров высшей квалификации:

1) *компетентных*

- в организации здоровьесберегающей среды ОУ, разработке моделей программ здоровья для образовательных учреждений разного уровня;

- в проектировании индивидуальных образовательных траекторий обучающихся по проблемам здоровья, здорового образа жизни и безопасности;

- в организации педагогических исследований по актуальным проблемам образования, здоровья и ЗОЖ;

- в применении здоровьесберегающих технологий, инновационных педагогических технологий и информационно-коммуникационных технологий в профессиональной деятельности;

- в управлении образовательным учреждением с позиций здоровьесберегающего образования

2) *готовых к работе*

- педагогом в учреждениях начального, среднего, высшего и дополнительного образования;

- научным сотрудником в научно-образовательных центрах, центрах здоровья, оздоровительных лагерях, институтах;

- руководителем методических служб и других структурных подразделений образовательных учреждений разного уровня.

Такая подготовка возможна за счет реализации модульного образования: общенаучный модуль, профессиональный модуль, научно-методический модуль, исследовательско – проектный модуль, организационно-управленческий модуль. Таким образом, выпускники магистерской программы получают возможность выбора научной, педагогической и управленческой карьеры.

Таким образом, развитие педагогики здоровья, накопление обширного эмпирического материала в результате опытно-экспериментальной деятельности здоровьеориентированных образовательных учреждений позволил ученым предложить оригинальные концепции в сфере образования. В монографических исследованиях обосновывается гуманистическая сущность педагогики здоровья, показывается ее место в ряду человековедческих научных дисциплин как специфической отрасли педагогики. Объектом педагогики здоровья является воспитание, обучение и развитие здорового человека, а предметом – факты, закономерности, механизмы и условия воспитания, обучения и развития здорового человека.

Отсутствие целостной теории педагогики здоровья является, по нашему убеждению, одним из существенных факторов, сдерживающих внедрение валеологического подхода в массовую практику образовательных учреждений. В тоже время, введение новых ФГОС, требующих реализации системы сохранения и развития здоровья обучающихся и воспитанников, позволит через систему образования подготовить специалистов в области педагогики здоровья.

Вместе с тем, следует рассматривать приведённый обзор как попытку анализа современного состояния теории и практики педагогики здоровья в России. Мы надеемся, что поднятые нами вопросы привлекут внимание учёных на исследование социально значимой проблемы развития теории педагогики здоровья.

Список литературы

1. Абаскалова Н.П. Системный подход к формированию здорового образа жизни субъектов образовательного процесса «школа-ВУЗ»: монография. – Новосибирск: НГПУ, 2001. – 325 с.

2. Абаскалова Н.П. Системный подход к формированию здорового образа жизни субъектов образовательного процесса «школа-ВУЗ»: дис. ... д-ра пед. наук. – Барнаул, 2001. – 372 с.
3. Абаскалова Н.П. Формирование у бакалавров и магистров общекультурных и профессиональных компетенций в области здоровьесбережения // Сибирский педагогический журнал. – Новосибирск, 2012. – № 2. – С. 17-21.
4. Абаскалова Н.П. Формирование ключевой компетенции «быть здоровым» в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения / Н.П. Абаскалова, А.Ю. Зверкова // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 9. – С. 25-29.
5. Абаскалова Н.П. Здоровью надо учить: методическое пособие для учителей. – Новосибирск: Лада, 2000. – 295 с.
6. Абаскалова Н.П. Опыт внедрения программы «Культура здоровья» в образовательный процесс // Новые технологии в науке и образовании. – Новосибирск, 1998. – С. 309-314.
7. Абаскалова Н.П., Ирхин В.Н., Маджуга А.Г. Педагогика здоровья: новый этап развития: монография. – Стерлитамак: Изд-во «Фобос», 2014. – 242 с.
8. Абаскалова Н.П., Гей Грэй (Англия) Современное представление о школе, содействующей здоровью // Вестник педагогических инноваций. – Новосибирск: НГПУ, 2007. – №4(12). – С. 7-14.
9. Abaskalova N.P., Aizman R. Formation in Baccalaureates and Masters of General Cultural and Professional Scopes in Field of Health Car // American Journal of Educational Research. – 2014. – № 2(6). – P. 378-382.
10. Айзман Р.И. Методика комплексной оценки здоровья учащихся общеобразовательных школ / Айзман Р.И., Рубанович В.Б., Лебедев А.В. // Регистрационное свидетельство № 0320800711 от 27 марта 2008 г. ФГУП НТЦ «Информрегистр» № 12938.
11. Агаджанян Н.А. Предисловие // Шапошникова В.И. Индивидуализация и прогноз в спорте. – М., 1984. – С. 4.
12. Агаджанян Н.А. Резервы нашего организма. – М., 1990. – 240 с.
13. Aizman R, Abaskalova N.P. Health and Safety of All Participants of Educational Process Are the Priorities of Modern Education System // International Journal of Modern Education Research. – 2015. – № 2(4). – P. 29-33.
14. Акмеология здоровья: коллективная монография / М.Б. Мусакаев, А.Г. Маджуга, С.Н. Сладков, В.В. Сладкова) / науч. ред. А.А. Вербицкий. – Стерлитамак: Инф. издат. центр «ФОБОС», 2012. – 288 с.
15. Амосов Н.М. Раздумья о здоровье. – М., 1987. – 191 с.
16. Баевский Р.М. Прогнозирование состояний на грани нормы и патологии. – М., 1979. – 298 с.
17. Барбараш Н.А. Очерки поведенческой психологии здоровья. Аргументы, факты, тесты. – Кемерово, 1995. – 245 с.
18. Безруких М.М. Здоровье школьников, проблемы, пути решения // Сибирский педагогический журнал. – Новосибирск, 2012. – №9. – С. 11-17.
19. Брехман И.И. Валеология – наука о здоровье. 2-е изд. – М., 1990. – 208 с.
20. Брехман И.И. Введение в валеологию – науку о здоровье. – Л., 1987. – 125 с.
21. Граевская Н.Д. Спорт и здоровье студентов // Научные проблемы охраны здоровья студентов. – М., 1979. – С. 144.
22. Зайцев Г.К. Структурный анализ здоровья и обоснование валеологических принципов // Экология человека и валеология: научные и прикладные аспекты здоровья детей и подростков. – СПб., 1997. – С. 35-37.
23. Зверкова А.Ю. Формирование ключевой компетенции «Быть здоровым» в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения / Зверкова А.Ю., Абаскалова Н.П. // Сибирский педагогический журнал. – Новосибирск, 2012. – № 9. – С. 25-30.
24. Иванюшкин А.Я. Здоровье и болезнь // Вестник АМН СССР. – М., 1990. – Т. 45. – № 4. – С. 21-27.
25. Ирхин В.Н. Педагогическая система школы здоровья: генезис, принципы и закономерности развития: дис. ... д-ра пед. наук. – Барнаул, 2002. – 374 с.
26. Казин Э.М. Образование и здоровье: медико-биологические и психолого-педагогические аспекты: монография. – Кемерово, 2010. – 214 с.
27. Казин Э.М., Панина Т.С., Казначеев В.П., Кураев Г.А. Методологические и организационные подходы к проблеме валеологического образования и воспитания. – Кемерово, 1997. – 109 с.
28. Казин Э.М., Панина Т.С., Казначеев В.П., Кураев Г.А. Методологические и организационные подходы к проблеме валеологического образования и воспитания. – Кемерово, 1998. – 100 с.
29. Казначеев В.П. Лекции по валеологии // Валеология. – 1996. – № 4. – С. 70-106.
30. Казначеев В.П. Теоретические основы валеологии. Фундаментальные основы. – Новосибирск, 1993. – С. 7-41.
31. Казначеев В.П. Здоровье нации. Просвещение. Образование. – Москва; Кострома, 1997. – С. 17-89.
32. Казначеев В.П. Проблемы геополитики и выживания России в XXI веке // Новые технологии науки и образования на рубеже третьего тысячелетия. – Новосибирск, 1999. – С. 1-9.
33. Казначеев В.П., Складнова Н.А. Этиология здоровья // Педагогические и медицинские проблемы валеологии. – Новосибирск, 1999. – С. 164-166.
34. Кураев Г.А., Сергеев С.К., Шленов Ю.В. Валеологическая система сохранения здоровья населения России // Валеология. – Ростов н/Д, 1996. – С. 7-18.
35. Лисицын Ю.П. Социальная гигиена и организация здравоохранения. – М., 1973. – 455 с.
36. Маджуга А.Г. Валеоакмеологический подход к формированию здоровьесберегающих стратегий поведения личности / А.Г. Маджуга, Л.Б. Сабитова, О.В. Антонова // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2009. – № 3. – С. 50-54.
37. Маджуга А.Г. Модель развития здоровья личности учащейся молодежи в ракурсе концептуальных положений валеоакмеологии / А.Г. Маджуга, Л.Б. Сабитова // Культура физическая и здоровье. – 2008. – № 1(15). – С. 30-34.
38. Маджуга А.Г. Педагогическая концепция здоровьесозидающей функции образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Владимир, 2011. – 49 с.
39. Маджуга А.Г. Здоровьесозидающее образование: теория, методология, практика: монография. – Уфа: РИО РУНМЦ, 2010. – 300 с.
40. Мельникова М.М. Концептуальные подходы к системе организации здоровьесберегающего образования в вузе / Мельникова М.М., Абаскалова Н.П. // Сибирский педагогический журнал. – Новосибирск, 2007. – №9. – С. 304-314.
41. Новиков А. Постиндустриальное общество – общество знаний // Высшее образование в России. – 2008. – № 3. – С. 109-117.
42. Орлова Е.Н. Опыт преподавания раздела о здоровье ребенка в курсе «Валеология для студентов педагогического института» // Валеологическое образование (проблемы, поиски, решения). – Липецк, 1996. – С. 84-88.
43. Приказ Министра образования и науки РФ от 12 января 2007 г. №7 «О проведении ежегодного мониторинга здоровья обучающихся и воспитанников образовательных учреждений»
44. Приказ Минобрнауки РФ от 28.12.2010 № 2106 «Об утверждении федеральных требований к образовательным

учреждениям в части охраны здоровья обучающихся, воспитанников»; национальные стратегии «Наша новая школа» и «О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы» от 1 июня 2012 г.

45. Разумов А.Н. Здоровье здорового человека (Основы восстановительной медицины) / А.Н. Разумов, В.А. Пономарев, В.А. Пискунов. – М.: Медицина, 1996. – 414 с.

46. Саркисов Д.С. Очерки по структурным основам гомеостаза. – М., 1977. – 350 с.

47. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. – URL: <http://standart.edu.ru/>

48. Физиологические основы здоровья: учебное пособие / под ред. Р.И. Айзмана. – М.: ИНФРА-М, 2015. – 351 с.

49. Чикин С.Я. Здоровье – всему голова. – М., 1979. – 174 с.

50. Царегородцев Г.И. Социально-гигиенические проблемы научно-технического прогресса // Дialeктика в науках о природе и человеке: человек, общество, природа в век НТР. – М., 1983. – С. 409–414.

51. Щедрина А.Г. Методологические подходы к «измерению здоровья» // Здоровье человека в условиях НТР: Методологические аспекты. – Новосибирск, 1989. – С. 26–33.

52. Щедрина А.Г. Онтогенез и теория здоровья: Методологические аспекты. – Новосибирск, 1989. – 136 с.

53. Щедрина А.Г. Педология – наука о детстве как фундаментальная основа валеологии и педагогики. – Новосибирск, 1996. – 42 с.

54. Щедрина А.Г. Понятие индивидуального здоровья – центральная проблема валеологии. – Новосибирск, 1996. – 49 с.

55. Щедрина А.Г. Методологические основы валеологии как науки о здоровье человека // Валеология – наука о здоровье в системе медицинского образования. – Новосибирск, 1998. – С. 6–10.

56. Щедрина А.Г. Методологические ошибки в становлении валеологии как науки о здоровье // Валеология – наука о здоровье в системе медицинского образования. – Новосибирск, 1998. – С. 110–111.

57. Щедрина А.Г. Методологические основы валеологии как науки о здоровье // Педагогические и медицинские проблемы валеологии: сборник трудов международной конференции. – Новосибирск, 1999. – С. 408–410.

58. Щедрина А.Г. Педология – наука о детстве в формировании здорового образа жизни. – Новосибирск: Сибирский центр деловых технологий, 2010. – 220 с.

УДК 378.14

ИНТЕРАКТИВНЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКИ В ВУЗЕ**Биймурсаева Б.М., Алсеитова К.А.***Нарынский государственный университет им. С. Нааматова, Нарын,
e-mail: bijmursaeva-burul@rambler.ru*

Актуальность работы заключается в том, что информационная компетентность все более определяет уровень его образованности. Бесспорным является утверждение о начале перехода человеческой цивилизации в новое качественное состояние («постиндустриальная», или «информационная», культура приходит на смену «индустриальной»). Каждой стадии развития общества соответствуют свои форма и содержание процесса обучения новых поколений, передачи им накопленных знаний, навыков, традиций. Информатизация образования – процесс обеспечения сферы образования методологией и практикой разработки и оптимального использования современных или, информационных технологий, ориентированных на реализацию психолого-педагогических целей обучения, воспитания.

Ключевые слова: информатизация, индивидуализация, мобильность, самоопределения, инновационные технологии, интеллектуальная состоятельность, комбинирование.

**INTERACTION METHOD OF THE EDUCATION MATHEMATICIANS
IN HIGH SCHOOL****Biymursaeva B.M., Alseitova K.A.***Narynskiy state university im. S. Naamatova, Naryn, e-mail: bijmursaeva-burul@rambler.ru*

Urgency of the work is concluded in that that information компетентность all more defines the level his(its) образованности. Undoubted is an approving the transition begin about to human civilization in new qualitative condition («постиндустриальная», or «information», culture comes on change «industrial»). Each stage of the development society correspond to their own manner and matter of the process of the learning the new generations, issues to him dug knowledges, skill, tradition. The Informatization of the formation – a process of the ensuring the sphere of the methodology and practice formation of the development and optimum use modern or, information technology, oriented on realization techie-pedagogical integer of the education, education.

Keywords: informatization, personalization, transportability, self-determinations, renovation to technologies, intellectual wealth, combine.

Процессы глобализации и информатизации как наиболее значимые характеристики XXI века не могут не влиять на систему образования. Сегодня происходит многоаспектное сближение стран и народов, становление единого взаимозависимого, поликультурного мира. Увеличивающаяся мобильность, как реальная, так и виртуальная, усиливает необходимость успешной культурной адаптации и эффективной коммуникации, что, в свою очередь, вносит изменение в требования.

Происходящие в современности изменения в общественной жизни требуют развития новых способов образования, педагогических технологий, имеющих дело с индивидуальным развитием личности, творческой инициацией, навыка самостоятельного движения в информационных полях, формирования у обучающегося универсального умения ставить и решать задачи для разрешения возникающих в жизни проблем в профессиональной деятельности, самоопределении, повседневной жизни.

Основу методологии в воспитании и в обучении подрастающих, рассмотрены так же в работах А.С. Макаренко, П.П. Блонско-

го, В.А. Сухомлинского и многих других видных педагогов. Для развития интерактивного метода в Кыргызстане большой вклад внесли немало ученые, такие, как И.Б. Бекбоев, С.К. Калдыбаев, О. Саалаев, И.А. Ниязовская, Т.М. Сияев, Б.М. Биймурсаева и др.

В работе О. Саалаева «Методы интерактивного обучения» представлены и даны обширные понятия о методике. Он считает, что «интерактивный метод – это взаимодействие учителя и ученика. И это значительная часть этой методики». Так же его методике рассматривается качество образования улучшается. Например, остановимся на основных из них:

- Дискуссии – 50%
- В практических работах – 70%
- В обучении друг – друга – 90% [3].

А в книге профессора С. Байгазиева «Методика интерактивного обучения», он отмечает, основные направления и цели обучение. А так же роль учителя в обучении [1].

В работе Б.М. Биймурсаевой рассмотрены некоторые эстетические элементы в обучении в курсах математики и в высших образовательных заведениях. Она считает, что

в воспитании студентов чувствовать красоту математики в решении примеров и доказательств теорем можно передать через простые эстетические примеры. Эстетическое образование в геометрии можно использовать национальные особенности, как, например, юрта, шырдак, принадлежности юрты и т.д. В таких занятиях обучают национальным традициям кыргызов и прикладные особенности с применением элементов юрты [2].

Слово «интерактивный» образовано от слово «interaction» (англ.), где «inter» – взаимный, «act» – действовать. «Интерактивность» означает способность взаимодействовать или находиться в режиме диалога. Следовательно, интерактивное обучение – это, прежде всего, диалоговое обучение. Интерактивное обучение – это специальная форма организационной познавательной деятельности, способ познания, осуществляемый в форме совместной деятельности студентов. Все участники взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации, оценивают действие других и свое собственное поведение, погружаются в реальную атмосферу делового сотрудничества разрешению проблемы. Одна из целей состоит в создании комфортных условий обучения, таких, при которых студент чувствует свою успешность свою интеллектуальную состоятельность, что делает продуктивным сам процесс обучения. В современной педагогической практике разработаны и применяются несколько десятков новых стратегий, методов и приемов обучения, в том числе интерактивных. Современный педагог, независимо от преподаваемого предмета или учебной дисциплины, должен владеть необходимым «арсеналом» интерактивных методов обучения и уметь использовать их в учебном процессе. Основными характеристиками применения современных информационных технологий являются возможность дифференциации и индивидуализации обучения, а также возможность развития творческой познавательной активности учащихся [4].

В обучении интерактивного метода разработаны разные виды и принципы для развития этого метода. В настоящее время интерактивный метод в ВУЗах распространяется в быстром темпе и с это связан развитием новых технологий, новых навыков, но при этом рассматривается все возможные

улучшение условий. Для этого ВУЗы оснащаются новыми информационными технологиями; компьютерами, проекторами, Интернет ресурсами, электронными учебниками и т. д. Суть интерактивного обучения состоит в том, что учебный процесс организован, чтобы развивать деятельность учащихся с помощью новых технологий, новых навыков. Значит, инновационные технологии имеют важную значимость в развитии.

Понятие «информационная технология» базируется на понятии «технология». Наиболее распространенным является определение, зафиксированное в различных энциклопедиях и словарях: «Технология (от греч techno – искусство, мастерство, умения) – совокупность методов обработки, изготовления, изменения состояния свойств, формы сырья, материала, осуществляемых в процессе производства продукции». Информационная технология – это совокупность средств и методов их применения для целенаправленного изменения свойств информации, определяемого содержанием решаемой задачи или проблемы». Интерактивные технологии применяют приёмы и методы, которые позволяют сделать урок необычным, более насыщенным и интересным, качественно осваивать учебный материал и включать мотивационную сферу студента.

По результатам педагогических исследований можно судить об эффективности использования компьютерных технологий при ознакомлении учащихся с новым учебным материалом, на этапе закрепления изученного материала, в процессе формирования умений и навыков и применении их на практике, при контроле знаний. Применять компьютерные технологии может только учитель, обладающий достаточным уровнем методических знаний и умений. Практическое внедрение компьютерных технологий в учебный процесс возможно только при наличии позитивного отношения педагогов и учащихся к вопросу применения компьютера.

На практике применяются три вида речевого интерактивного взаимодействия учащихся: 1) сотрудничество учащихся в выработке единой цели; 2) комбинирование информации, известной разным участникам; 3) передача информации от одного участника к другому (возможны задания типа «выполнение инструкций»). В опытном обучении интерактивному взаимодей-

ствию на уроках математики мы использовали задания, предполагающие «информационное неравенство». Данные задания могут принимать различные формы: обнаружить различия с помощью вопросов, восполнить недостаток информации, у одного есть информация, которой нет у другого – восполнить, у обучаемых имеются разные убеждения – нужно выработать единое мнение, имеются разные доказательства, которые важно собрать вместе и сопоставить.

Приведем список методов, отвечающих целям и задачам интерактивного обучения математики: творческие задания, ролевые и образовательные игры, соревнования, конкурсы, спектакли, представления, разминки, ПОПС – формула, проектный метод, компьютерные презентации, дебаты, дискуссия, аквариум, разрешение проблем, мозговой штурм, тренинги, кластер [5].

«Метод кейсов» (англ. Casemethod, кейс-метод, кейс-стади, case -study, метод конкретных ситуаций) – техника обучения, использующая описание реальных ситуаций. Обучающиеся должны проанализировать ситуацию, разобраться в сути проблем, предложить возможные решения и выбрать лучшее из них. Кейсы базируются на реальном фактическом материале, или же приближены к реальной ситуации.

«ПОПС – формула» (позиция – обоснование – пример – следствие). Она помогает учащимся прояснить свои мысли, а также сформулировать и представить свое мнение в четкой и сжатой форме. ПОПС-формула учит кратко излагать свою мысль и не отклоняться от темы [5].

В стратегии Критического мышления так же рассматриваются некоторые интерактивные методы, как, кластер, синквейн, сравнительная диаграмма, пазл и т.д. В зависимости от содержания учебного материала, уровня подготовки группы используются различные методы обучения.

Кластер (англ. Cluster – пучок, гроздь) – объединение нескольких однородных элементов, которое может рассматриваться как самостоятельная единица, обладающая определенными свойствами.

В методике кластер – это карта понятий, которая позволяет студентам свободно размышлять над какой – то темой, дает возможность оценить свои знания и представления об изучаемом объекте, помогает развивать память.

Кластер – это способ графической организации материала, позволяющий сделать наглядными те мыслительные процессы, которые происходят при погружении в ту или иную тему.

Каковы этапы работы при составлении кластера?

1-й этап – посередине чистого листа пишется ключевое слово или словосочетание, которое является «сердцем» идеи, темы.

2-й этап – студенты записывают все то, что вспомнилось им по поводу данной темы. В результате вокруг «разбрасываются» слова или словосочетания, выражающие идеи, факты, образы, подходящие для данной темы. Записывается все, что называют учащиеся, ничего не отсеивается

3-й этап – осуществляется систематизация. После чтения учебника, объяснения преподавателя студенты начинают анализировать и систематизировать изученный материал. Хаотичные записи слов-ассоциаций объединяются в группы, в зависимости от того, какую сторону содержания отражает то или иное записанное понятие, факт. Не-нужное, ошибочное зачеркивается.

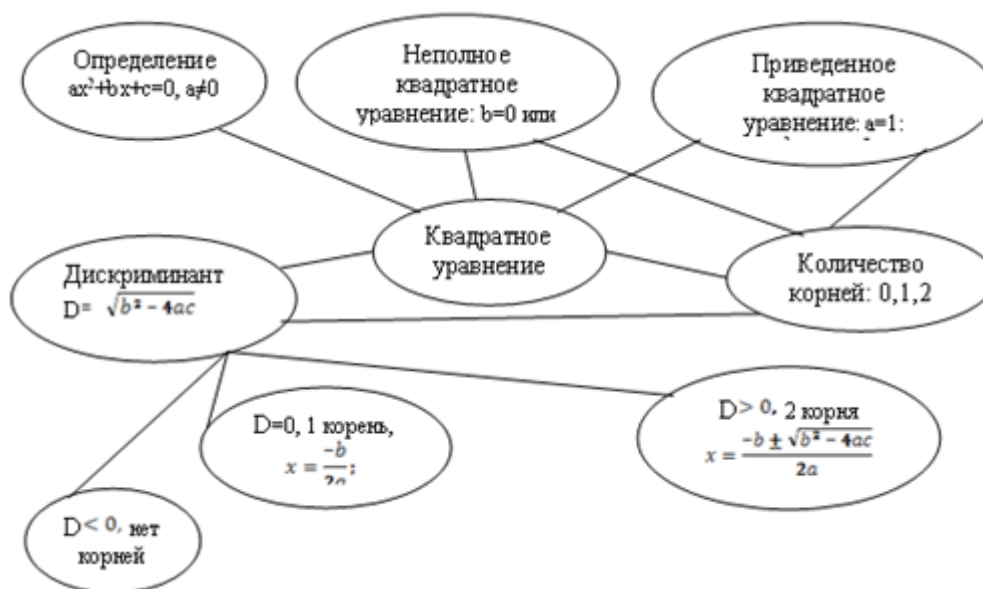
4-й этап – по мере записи появившиеся слова соединяются прямыми линиями с ключевым понятием. У каждого из «спутников» в свою очередь тоже появляются «спутники», устанавливаются новые логические связи. В итоге получается структура, которая графически отображает наши размышления, определяет информационное поле данной темы.

Визуально посмотрим кластер на тему «Квадратные уравнения» (рисунок).

Составлять кластер можно и при самостоятельном чтении учебного материала. Это позволяет осмыслить прочитанное, а учитель имеет возможность по составленному кластеру определить верность установления причинно-следственных связей и, при необходимости, оказать индивидуальную помощь учащимся.

Использовать кластер возможно и на стадии контроля, предложив учащимся заполнить уже подготовленные учителем схемы-связи по контролируемому материалу. Заполнение такого кластера требует от ученика четкого изложения фактов и основных положений изученного материала.

Синквейн (от фр. cinquains, англ. cinquain) – это стихотворение, состоящее из пяти строк.



Кластер на тему «Квадратные уравнения»

– Первая строка – одно ключевое слово (понятие), определяющее содержание синквейна.

– Вторая строка – два прилагательных, характеризующих данное понятие.

– Третья строка – три глагола, показывающие действие понятия.

– Четвертая строка – короткое предложение, в котором автор высказывает свое отношение.

– Пятая строка – одно слово, обычно существительное, через которое человек выражает свои чувства, ассоциации, связанные с данным понятием. Составление синквейна требует от студента в кратких выражениях резюмировать учебный материал, информацию, что позволяет рефлексировать по какому-либо поводу, и возможно на уроках по любому предмету. Примерно составили синквейн на тему «Функция»:

1. Функция.
2. Рациональная, четная, (нечетная).
3. Возрастает (убывает), имеет область определения, имеет производную.
4. Рациональная функция непрерывна в каждой точке области определения.
5. График.

Возможно, синквейны по математике не всегда отличаются изяществом и полным соответствием требованиям французского пятистишия, но их создание поддерживает высокий уровень познавательного интереса и способствует умственной активности студента.

Сравнительная диаграмма – универсальный метод активизации студентов в учебной деятельности, позволяющий им научиться находить общее и различное в изучаемых объектах, научиться находить параметры, по которым можно провести подробный анализ двух-трех рассматриваемых понятий (моделей).

Пазл (англ. *puzzle* – загадка, головоломка) – известная детская игра по сбору картинок из неровных частей.

Выполнение заданий по этому методу построено на основе игры. В учебной практике изучаемый (или контролируемый) материал частями записан на отдельных карточках, но в каждой карточке должна быть информация к поиску следующей. Студент должен собрать все карточки по указанному преподавателем материалу.

На занятиях математики его можно использовать при работе с формулами, при решении уравнений и задач. Метод «пазл» способствует формированию внимания, сосредоточенности, умения собирать и анализировать полученную информацию.

Учебный «пазл» можно составлять со студентами на любой стадии изучения материала, в любой возрастной группе. Это может быть индивидуальная или коллективная работа [6].

Итак, интерактивный метод – это взаимодействие студента и преподавателя, их совместная работа, творческие деятельности и процесс взаимодействия. Начало

истории развития и использования интерактивных методов обучения приходится на 20-е годы XX века, а в Кыргызстане с 1997 года. С этого момента использовались многие технологии интерактивного метода, мы привели некоторые из них, которые в настоящее время значительно применяются, но в то же время, говорить это предел развития интерактивного метода не объективно, так, как всегда технологии обновляется и поэтому, с каждый раз меняется методы обучения. Из этого можно сделать вывод, что преподаватель как универсальный обла-

датель направления должен обладать всеми новейшими методами.

Список литературы

1. Байгазиев С. Методика интерактивного обучения.
2. Биймурсаева Б.О. Математиканы окутуу процессинде окуучуларга эстетикалык таалим-тарбия берүүнүн илимий-методикалык негиздери. 2010. – ж.
3. Саалаев О. Окутуунун интерактивдүү методду.
4. Чепель П.Н. Психологические механизмы интенсивного педагогического образования. 2002.
5. Интернет – ресурс.
6. Научно-методический электронный журнал «Концепт».

УДК 37.013.75

ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ БАРЬЕРЫ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ, МЕТОДИКА ИХ ВЫЯВЛЕНИЯ И НИВЕЛИРОВАНИЯ

¹Воронов В.К., ²Герашенко Л.А.¹Национальный исследовательский Иркутский государственный технический университет,
Иркутск, e-mail: voronov@istu.edu.ru²Братский государственный университет, Братск, e-mail: fizika-brgu@yandex.ru

В статье приводятся результаты проводимых авторами исследований проблемы познавательных барьеров (затруднений), связанных с третьей составляющей педагогической триады «как учить, чему учить, как учиться». На первом этапе отработывались методические приемы входного контроля знаний студентов по предметам цикла математических и естественнонаучных дисциплин. На следующем этапе выявлялись познавательные барьеры студентов, возникающие в процессе изучения предметов указанного цикла. Полученные в процессе выполнения двух указанных этапов результаты послужили основой для разработки методического обеспечения занятий по дисциплине «Концепции современного естествознания», преподаваемой студентам, обучающихся по направлениям гуманитарного и экономического профиля. Основу предлагаемой методики преподавания упомянутой дисциплины составляет теоретический курс, опирающийся на фундаментальные положения физики, сформулированные к настоящему времени наиболее определенно в концептуальном плане.

Ключевые слова: принцип развивающегося образования, познавательные барьеры, закономерности непонимания учебного материала, статистический анализ банка данных.

COGNITIVE BARRIERS IN TRAINING THE STUDENTS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS, METHODOLOGY FOR THEIR ELUCIDATION AND OVERCOMING

¹Voronov V.K., ²Gerashchenko L.A.¹National research Irkutsk state technical university, Irkutsk, e-mail: voronov@istu.edu.ru²Bratsk state university, Bratsk, e-mail: fizika-brgu@yandex.ru

The paper deals with a problem (studied by the authors for several years) of the cognitive barriers (difficulties) related to the third component of a pedagogical triad “how to learn, what to learn, how to study”. At the first stage, methodical approaches to the control of students knowledge in mathematical and natural-science disciplines were worked out. At the next stage, the cognitive barriers of the students arising in the course of studying the above-mentioned disciplines were elucidated. The results obtained during the performance of the two specified stages allowed methodological recommendations related to “The concept of modern natural sciences” discipline to be developed.

Keywords: principle of developing education, cognitive barriers, regularities of misunderstanding of a training material, statistical analysis of databank.

Анализ публикаций по проблеме познавательных барьеров, позволяет утверждать, что среди проблем педагогики, формулируемых в рамках принципа развивающегося образования, проблема познавательных затруднений, возможно, является наиболее интригующей. В самом деле, казалось бы очевиден тот факт, что абитуриенты относятся к разряду обучаемых, которые должны быть подготовленными для усвоения предлагаемого им материала. Поэтому третьей составляющую триады «чему учить, как учить, как учиться» можно было бы считать если ненадуманной, то играющей подчиненную роль. По крайней мере, по отношению к двум другим частям обозначенной триады она должна быть менее значимой. Однако исследования, выполненные в восьмидесятых – девяностых годах прошлого века показали, что немалый резерв

на пути дальнейшего совершенствования методики обучения связан с готовностью (способностью) субъекта усваивать предлагаемый ему материал. Более того, исследователи пришли к заключению, что существуют не только закономерности понимания учебного материала, но и закономерности его непонимания. В результате за счет третьей составляющей триады (как учиться) был расширен круг вопросов, поиск ответов на которые стал необходимым этапом учебного процесса. Естественно, что принципиальным моментом в этом плане является поиск общедидактических аспектов, объясняющих причины познавательных барьеров.

В существующей на сегодня трактовке упомянутая выше педагогическая триада была сформулирована сравнительно недавно – примерно пятнадцать лет назад. Хотя, конечно, исследования в этом направлении

начались, по-видимому, порядка двадцати пяти – тридцати лет назад (см. [7,10-12] и приведенную там литературу). Считается, в частности, что этапным оказался предложенный в 1993 году принцип дополнительности в педагогике (аналогично принципу дополнительности Бора в физике). Наконец, в 1997 году были сформулированы познавательные барьеры, обуславливаемые как раз третьей составляющей выше обозначенной триады. Фактически благодаря исследованиям, выполненным, прежде всего, А.А. Пинским, А.И. Пилипенко, Г.Г. Гранатовым, В.А. Попковым, А.В. Коржуевым, Е.В. Шевченко, было обозначено новое научное направление в педагогике, которое представляется чрезвычайно перспективным с точки зрения проведения востребованных научных исследований.

В процессе обучения учебная информация может восприниматься, либо по какой-то причине не восприниматься. Кроме того, она может быть неверно интерпретирована или просто искажена в ходе ее обработки. Вследствие этого вполне закономерно складываются соответствующие негативные явления в учебной мыслительной деятельности обучаемого, которые предлагается идентифицировать как *познавательные барьеры*, т.е. совокупность явлений, отрицательно влияющих на субъективно-познавательные возможности обучаемого. В реальных условиях индикатором проявления таких барьеров является степень интеллектуальной готовности обучаемого к усвоению учебного материала. Выявив указанную готовность, можно затем констатировать проявление тех или иных познавательных барьеров, с которыми студенты включаются в учебный процесс.

Существует четыре уровня проблемы связанной с третьей составляющей, упоминаемой выше педагогической триады. Первый уровень – это типы барьеров как таковые; второй – признаки их проявления; третий уровень, который мы предлагаем называть технологическим, должен включать методики выявления познавательных барьеров. Если первые два уровня можно считать содержательно наполненными, то третий уровень в этом отношении все еще открыт для исследователей. И, наконец, четвертый уровень, на котором замыкаются первые три, отражает проявление барьеров в реальном учебном процессе. Необходимость проведения таких исследований про-

диктована актуальностью проблемы познавательных барьеров именно на технологическом уровне.

Можно констатировать, что к концу девяностых годов двадцатого века исследования проблемы познавательных затруднений достигли стадии, когда стала очевидна необходимость непосредственного включения в организацию (планирование) учебного процесса мероприятий, направленных на преодоление упомянутых барьеров. Ясно, что для этого необходимо иметь соответствующие методики, которые к началу наших исследований, результаты которых отражены в работах [1-6] еще не были разработаны. Таким образом, на первый план вышла проблема реализации теоретических разработок. Необходимо подчеркнуть, что это отнюдь не просто техническая задача. В самом деле, совсем не очевидно, каким образом преломить проблему познавательных барьеров к той реальной среде, в которой происходит учебный процесс. Такая среда, как известно, имеет свою специфику в каждом вузе, каждом регионе, наконец, в каждой учебной группе.

Концепция познавательных барьеров в обучении ориентирует педагога на интеллектуальные проблемы обучающегося и исходит из того, что учебная деятельность не может осуществляться без целенаправленного и систематического предупреждения и преодоления барьеров, функционирующих в сознании. Таким образом, характерной особенностью указанной концепции является четкое выделение в содержании учебного материала элементов, смысл которых может быть искажен познавательными барьерами, функционирующими в сознании учащегося, или искажен в исходном тексте. Другими словами, системе формируемых знаний, умений и приемов мышления необходимо сопоставить систему познавательных барьеров и соответствующих механизмов учебного сознания. Преподаватель, подготавливая учебный материал, планируя занятия, обязан обдумать вероятные мыслительные проблемы учащихся, предвидеть возможность и выявить точки вероятного рассогласования собственных усилий и мыслительных усилий студентов. С позиции повседневной педагогической практики это означает, что при разработке учебно-методических материалов для той или иной специальности должна быть выполнена такая подготовительная работа, чтобы был уч-

тен весь комплекс условий, выполнение которого и обеспечивает высокий уровень процесса обучения. Необходимым элементом такой работы должно стать установление степени интеллектуальной готовности учащихся освоить учебный материал в необходимом объеме. Проблема как раз и состоит в том, чтобы иметь возможность использовать определенную методику, которая включает процедуру оценки такой готовности при организации учебного процесса для конкретного контингента студентов.

Основная часть данной статьи построена следующим образом. Сначала излагается предложенная нами методика выявления познавательных барьеров студентов. В связи с этим обосновывается выбор оптимального количества признаков сходства, необходимых для анализа результатов опроса, проводимого на основе специально подобранных тестовых заданий. Затем дается анализ собранного массива данных по выбранным признакам сходства с использованием методов математической статистики. Наконец, приводится оценка тесноты связи указанных признаков сходства с помощью коэффициентов взаимной сопряженности Чупрова, которая показала высокую степень их (признаков) однородности. Поэтому они могут быть использованы для совместного анализа с целью получения выводов обобщающего характера. На основании этого в работе делается вывод о характерных познавательных барьерах, присущих основной массе студентов вузов, обучающихся по специальностям гуманитарного и экономического профиля. В заключительной части работы обсуждается учебно-методический комплекс по дисциплине «Концепции современного естествознания» как средство нивелирования выявленных познавательных барьеров.

Обсуждение результатов

Выполненные нами исследования включали три стадии: 1) сбор первичной информации; 2) статистическая сводка и обработка полученной первичной информации; 3) анализ статистической информации. Первая стадия исследования осуществлялась методом опроса на основании тестовых заданий, включающих десять предложенных нами вопросов. Опрос – незаменимый прием получения информации о мире людей, их склонностях, мотивах деятельности, мнениях. В определенном смысле он

универсален – с помощью его можно получать информацию о чем угодно. Однако, при этом необходимо принимать во внимание, что получаемая в процессе его проведения информация содержит субъективные мнения и оценки, которые подвержены колебаниям, воздействиям условий опроса и других обстоятельств. Поэтому на второй стадии исследования собранная информация подвергалась статистической обработке – систематизации и группировке по основным признакам сходства. На третьей стадии исследования проводился анализ статистической информации описательным и математическим методами. В эксперименте принимали участие 1417 человек, из них 1191 – студенты очной формы, 226 – заочной формы обучения.

В соответствии с существующими представлениями успех использования статистических методов для анализа экспериментальных результатов очень часто зависит от того, насколько успешно удастся совместить выполнение двух условий. Первое из них – использовать по возможности небольшое количество параметров (критериев), на основании которых собирается предполагаемая затем для обработки база данных; второе – выбранные критерии должны наиболее полно отражать ту информацию, которую предполагается получить в процессе статистической обработки. Проведенный нами анализ ответов на нашу анкету, полученных в течение трехлетнего цикла, позволил подобрать именно такое количество критериев интегрального характера: 1) уровень подготовки опрашиваемых студентов в школе; 2) желания учиться; 3) склонность к изучению дисциплин естественнонаучного и (или) гуманитарного цикла; 4) интерес к предмету. Проведенный на основе указанных критериев анализ позволил, в конечном счете, обозначить познавательные барьеры (затруднения), возникающие у студентов при изучении предметов цикла математических и естественнонаучных дисциплин, в том числе и дисциплины «Концепции современного естествознания» (КСЕ). Это комплексная дисциплина. Ее изучение базируется на знании определенного объема конкретного материала нескольких дисциплин естественнонаучного цикла (прежде всего, конечно, физики). Отсюда вытекает проблема, обуславливающая затруднения (барьеры) в изучении указанного предмета. Речь идет о готовности приступающих к

изучению КСЕ интегрально осмысливать (к умению обобщать) основополагающие знания, на которых базируются современные представления, лежащие в основе естественнонаучной картины мира. Приведенные ниже результаты статистического анализа отражают проведенные нами на этот счет исследования.

Оценка уровня подготовки в школе

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

Таблица 1

Оценка уровня подготовки в школе

Год	Форма обучения	Интервал	Середина интервала x	Количество студентов f	xf	x_{cp}	$ x - x_{cp} $	$ x - x_{cp} ^2 f$
1	2	3	4	5	6	7	8	9
2003-2004	Очное	2,3,4,5	3,5	-	-	4,2	-	-
		3,4	3,5	25	87,5		0,7	12,3
		3,4,5	4	52	208		0,2	2,1
		4,5	4,5	86	387		0,3	7,7
		5	5	12	60		0,8	7,7
		Итого		175	742,5		2,0	29,8
	Заочное	2,3,4,5	3,5	-	-	3,9	-	-
		3,4	3,5	32	112		0,4	5,1
		3,4,5	4	14	56		0,1	0,1
		4,5	4,5	13	58,5		0,6	4,7
		5	5	3	15		1,1	3,6
		Итого		62	241,5		2,2	13,5
2004-2005	Очное	2,3,4,5	3,5	1	3,5	4,2	0,7	0,5
		3,4	3,5	39	136,5		0,7	19,1
		3,4,5	4	61	244		0,2	2,4
		4,5	4,5	120	540		0,3	10,8
		5	5	18	90		0,8	11,5
		Итого		239	1014		2,7	44,3
	Заочное	2,3,4,5	3,5	-	-	4,0	-	-
		3,4	3,5	15	52,5		0,5	3,8
		3,4,5	4	9	36		0,0	0,0
		4,5	4,5	10	45		0,5	2,5
		5	5	1	5		1,0	1,0
		Итого		35	138,5		3,2	7,3
2005-2006	Очное	2,3,4,5	3,5	2	7	4,2	0,7	1,0
		3,4	3,5	42	147		0,7	20,6
		3,4,5	4	53	212		0,2	2,1
		4,5	4,5	114	513		0,3	10,3
		5	5	17	85		0,8	10,9
		Итого		228	964		2,7	44,9
	Заочное	2,3,4,5	3,5	2	7	3,9	0,4	0,3
		3,4	3,5	34	119		0,4	5,4
		3,4,5	4	92	368		0,1	0,9
		5	5	1	5		1,1	1,2
		Итого		129	499		2,0	7,8

Анализ проводился на основании существующих методик обработки базы данных [8,9]. Здесь уместно замечание о том, что в ходе ответов на предложенные вопросы студенты могли давать не совсем точную информацию относительно своих оценок в школе. Данное обстоятельство указывает на необходимость проведения соответствующей количественной обработке результатов опроса, чтобы делать на их основе достаточно адекватные выводы. Речь идет об использовании статистических методов, которые позволяют (при соответствующем их применении) делать обобщающие (прогнозные) выводы на основании сравнительно небольшого фактического материала. Используемые нами методики предполагают сначала нахождение среднего выборочного (x_{cp}) значения соответствующего параметра и среднего квадратичного отклонения (σ^2) отдельно для каждой из групп. Значения x_{cp} и σ^2 позволяют оценить степень однородности анализируемых оценок на основании коэффициента вариации (V) и моды (M).

Здесь необходимы пояснения. Однородность – это свойство, которое показывает близость характеристик отдельных явлений, образующих данную (рассматриваемую) совокупность. Для оценки однородности используется коэффициент вариации (V) по факторным признакам, который равен отношению среднего квадратичного отклонения к среднему выборочному значению. Если коэффициент вариации меньше 33%, то совокупность однородная. В однородной совокупности значения признака типичны (близки по значению). Естественно, что в неоднородной совокупности (коэффициент вариации $> 33\%$) значения признака нетипичны (противоположные по значению).

Таким образом, определение однородности нам необходимо для того, чтобы выяснить, совпадают ли мнения студентов относительно того или иного вопроса. Естественно, что совокупность студентов мно-

гообразна с точки зрения социальных, биологических, семейных, экономических и других причин, но качественно однородна относительно процесса учебы, в результате которого формируются специалисты высокой квалификации.

Использованные нами параметры для статистической обработки полученного массива экспериментальных данных вычислялись с использованием ниже приведенных формул [9].

$$x_{cp} = \frac{\sum x f}{\sum f}; \quad (1)$$

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

$$V = \frac{\sigma}{x_{cp}}; \quad (3)$$

$$M = X_M + i \frac{f_M - f_{(M-1)}}{[f_M - f_{(M-1)}] + [f_M - f_{(M+1)}]}, \quad (4)$$

где X_M – нижняя граница модального интервала;

f_M – частота модального интервала;

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

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

i – величина модального интервала.

Целесообразно вычислять моду, когда изучаемая совокупность содержит некоторое количество единиц с очень большим или очень малым значением варьирующего признака. Эти, не очень характерные для совокупности значения вариантов, влияя на среднее арифметическое, в существенно меньшей степени определяют значения мод, что делает последние ценными для статистического анализа показателями. В таблице № 2 приведены исходные данные для расчета моды взяты из таблицы № 1, исходя из следующих допущений.

Таблица 2

Исходные данные для расчета моды

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

Таблица 3

Расчетные характеристики массива данных

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

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

Полученные в процессе вычисления значения M собраны в таблице 3, в которой приведены также параметры σ^2 , σ , V , свидетельствующие о том, что анализируемый нами массив экспериментальных данных является однородным, а большинство участвующих в опросе студентов имели в школе в среднем хорошую оценку по предметам естественно-научного цикла.

Желание учиться

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

Однако проведенный нами опрос показал, что нередко студент обучается не по той специальности, которую он хотел бы иметь. Тому имеется две причины: 1) высокий конкурс (как правило, это относится к бюджетным местам) препятствует поступлению всех желающих на ту или иную специальность; 2) порой будущую профессию выбирают не сами студенты, а их родители (особенно это характерно для студентов, обучающихся на платной основе). В результате выясняется, что студенты не стремятся к глубокому изучению необходимых (согласно учебному плану) предметов, проявляя, однако, повышенный интерес к предметам из другой области знаний (таблица 4).

Таблица 4

Ответы на вопрос о желании углубленного изучения предметов

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

Чтобы определить, хотят ли студенты познавать новое, мы воспользовались ответами на вопрос: «Хотели бы Вы изучать какой-нибудь предмет углубленно?» Имелись ввиду предметы естественно-научного цикла. Из полученных на поставленный вопрос ответов (таблица 4) следует, что примерно шестьдесят процентов студентов дневной формы обучения и пятьдесят процентов заочного отделения выразили желание получать углубленные знания в процессе обучения в вузе. Обращает на себя внимание тот факт, что значительная группа из опрошенных студентов отнеслись довольно индифферентно к ответу на поставленный вопрос.

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

Третьим критерием, которым мы пользовались при решении проблемы познавательных затруднений, встречающихся в процессе изучения студентами КСЕ, был их интерес (склонность) к тем или иным учебным предметам (таблица 5).

увеличивают степень адекватности знаний абитуриентов требованиям, необходимым для усвоения вузовской программы, т.е., в конечном счете, чтобы стать специалистом высшей квалификации. Естественно, что у преподавателя, начинающего работать с данными студентами, появляется дополнительная информация, которая (по крайней мере, в принципе) позволяет более эффективно организовывать учебный процесс.

Прежде, чем проводить опрос, мы разделили предметы на две группы – гуманитарные и естественнонаучные. Конечно, в этом делении есть определенный элемент условности, поэтому нами давалось пояснение студентам относительно того, что означает это деление. Естественно, принимался во внимание тот факт, что окажутся и такие студенты, которые проявляют интерес к предметам обеих групп.

Результаты данного опроса показали, что студенты, участвующие в опросе, явно отдают предпочтение предметам естественно-научного цикла (соотношение ответов

Таблица 5

Ответы на вопрос о предпочтении в изучении предметов

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

Нам представлялось, что данный критерий важен хотя бы потому, что успех в усвоении представлений о естественнонаучной картине мира на уровне требований, определяемых учебными планами вуза, в небольшой степени зависит также и от возможности изучать дисциплины естественнонаучного цикла. Конечно, сама по себе указанная склонность является, если использовать точную математическую формулировку, еще не достаточным условием для успешной учебы. В конце концов, студент обязан (может он или хочет того или нет) изучать предусмотренные учебным планом дисциплины. Тем не менее, и эти данные также

595/47 для очной и 193/ 33 для заочной форме обучения).

Интерес к предмету

Стремясь получить более полное представление о готовности студентов к изучению КСЕ, мы предложили ответить студентам на вопрос о том, почему им импонировало изучение того или иного предмета (какой именно – в данном случае не принципиально) в школе (таблица 6). По нашему мнению, ответы на подобные вопросы, возможно косвенно, но также способствуют составлению более адекватного представления о потенциальных возможностях студентов, с которыми приходится работать преподавателю.

Таблица 6

Данные опроса студентов о причинах интереса к изучению предметов

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

Начиная опрос, мы поясняли студентам, что они сами должны назвать причину интереса к изучению в школе того или иного предмета. Такими причинами назывались: личный интерес к предмету, интересное преподавание, предметы были более понятны по сравнению с другими. Вместе с тем были студенты, которые затруднялись ответить что-либо на поставленный вопрос. Таким образом, если судить по полученным нами ответам на указанный выше вопрос, большинство опрошенных студентов потенциально оказались подготовленными для того, чтобы осознанно учиться в вузе. В то же время существенный процент опрошенных (39% и 43% для дневной и заочной формы обучения соответственно), не давших какого-либо конкретного ответа, может свидетельствовать о пассивном отношении этих студентов к учебному процессу в школе.

Оценка корреляционной связи с использованием коэффициента Чупрова

В соответствии с существующими представлениями статистический анализ массива (банка) данных в конечном счете проводится с целью получения модели, которая могла бы достаточно адекватно описывать рассматриваемые явления и (или) процессы, к которым относится анализируемый массив. В случае, когда используется для этой цели несколько признаков (факторов), необходимо проводить оценку тесноты их связи с помощью коэффициентов взаимной сопряженности Пирсона или Чупрова [9]. При этом первичная или исходная статистическая информация, необходимая для количественного ана-

лиза тесноты связи используемых в процессе моделирования признаков, собирается в таблицы, аналогичные таблице 7.

Таблица 7

Таблица исходных данных для расчета коэффициентов взаимной сопряженности

Признаки	<i>A</i>	<i>B</i>	<i>C</i>	Итого (<i>n_y</i>)
<i>D</i>	<i>f₁₁</i>	<i>f₁₂</i>	<i>f₁₃</i>	<i>A_{1i}</i>
<i>E</i>	<i>f₂₁</i>	<i>f₂₂</i>	<i>f₂₃</i>	<i>A_{2i}</i>
<i>F</i>	<i>f₃₁</i>	<i>f₃₂</i>	<i>f₃₃</i>	<i>A_{3i}</i>
Итого (<i>n_x</i>)	<i>A_{1j}</i>	<i>A_{2j}</i>	<i>A_{3j}</i>	<i>n</i>

Примечание: *f_{ij}* – частоты взаимного сочетания двух атрибутивных признаков;

n – суммарное число парных наблюдений.

Коэффициенты Пирсона (*C*) находятся по формуле:

$$C = \sqrt{\frac{\phi^2}{1 + \phi^2}}, \quad (5)$$

где ϕ^2 – показатель средней квадратичной сопряженности. Он определяется как сумма отношений квадрата частот каждой клетки таблицы к произведению итоговых частот соответствующего столбца и строки за минусом единицы:

$$\phi^2 = \left(\sum \frac{f_{ij}^2}{A_i \cdot A_j} \right) - 1, \quad (6)$$

где *f_{ij}* – частота каждой клетки, *i* – номер строки, *A_i* – суммарные частоты по строкам, *A_j* – суммарные частоты по столбцам, *j* – номер столбца.

Таблица 8

Таблица исходных данных для оценки коэффициента Чупрова

Год обучения	Форма обучения	Желание учиться	Оценка уровня подготовки в школе (варианты ответов) f_{ij}					Итого
			2,3,4,5	3,4	3,4,5	4,5	5	
2003-2004	Очное	Нет	-	7	4	19	1	31
		Не знаю	-	6	17	4	1	28
		Да	-	12	31	63	10	116
		Итого	-	25	52	86	12	175
	Заочное	Нет	-	4	3	3	-	10
		Не знаю	-	18	3	2	2	25
		Да	-	10	8	8	1	27
		Итого	-	32	14	13	3	62
2004-2005	Очное	Нет	-	19	14	25	4	62
		Не знаю	1	1	4	7	-	13
		Да	-	19	43	88	14	164
		Итого	1	39	61	120	18	239
	Заочное	Нет	-	4	1	-	-	5
		Не знаю	-	-	-	-	-	-
		Да	-	11	8	10	1	30
		Итого	-	15	9	10	1	35
2005-2006	Очное	Нет	-	10	10	22	4	46
		Не знаю	1	10	16	12	5	44
		Да	1	22	27	80	8	138
		Итого	2	42	53	114	17	228
	Заочное	Нет	1	4	6	5	-	16
		Не знаю	-	13	19	13	-	45
		Да	1	17	20	29	1	68
		Итого	2	34	45	47	1	129

Считается, что в исследованиях, подобных проведенными нами, более приемлемым является использование коэффициентов Чупрова (K), определяемых выражением:

$$K = \sqrt{\frac{\phi^2}{(K_1 - 1)(K_2 - 1)}}, \quad (7)$$

где ϕ имеет тот же смысл, что и в выражении (6),

K_1 – число групп по столбцам таблицы,

K_2 – число групп по строкам таблицы.

Коэффициенты C и K изменяются в пределах от нуля до единицы. Отличное от нуля значение свидетельствует о наличии связи между рассматриваемыми признаками, при чем большее значение C и (или) K соответствует и большей тесноты связи между ними [9].

Нами проведен анализ с целью установления корреляционной связи между четырьмя использованными нами признаками.

Ниже приводится расчет коэффициента Чупрова при сопоставлении двух признаков – оценки уровня подготовки в школе и желания учиться. Исходные для этого данные, взятые из таблиц 1 и 4, собраны в таблице 8 (отдельно по каждому году). Оба рассматриваемых признака являются альтернативными по своему смыслу, т.е. единицы изучаемой совокупности могут либо обладать ими, либо не обладать. В таких случаях наличие признака обозначается единицей, а его отсутствие – нулем.

На основании таблицы 8 находились парные наблюдения n , собранные в таблице 9. Они получены путем суммирования соответствующих частот для каждого года (отдельно для очной и заочной формы обучения). При этом значения f_{ij} из столбца «2,3,4,5», существенно меньшие аналогичных значений из других колонок, не принимались во внимание.

Таблица 9

Сводная таблица парных наблюдений

Учебные годы	Форма обучения	Желание учиться	Уровень подготовки в школе f_{ij}				Итого n_y
			3,4	3,4,5	4,5	5	
2003-2006	Очное	Нет	36	28	66	9	139
		Не знаю	17	39	23	6	85
		Да	53	102	231	32	418
		Итого n_x	106	169	320	47	642
	Заочное	Нет	12	11	8	-	31
		Не знаю	31	23	15	2	71
		Да	38	36	47	3	124
		Итого n_x	81	70	70	5	226

Данные таблицы 9 являлись исходными значениями для нахождения показателя среднеквадратичной сопряженности ϕ^2 и коэффициента связи Чупрова K между сопоставляемыми признаками (уровнем подготовки в школе и желанием учиться) с использованием выражений (6) и (7). Ниже приведен пример такого расчета.

Следующим шагом в установлении корреляционной связи стало попарное сопоставление остальных факторов. Здесь уместно еще раз отметить, что речь идет о критериях интегрального характера, использованные нами для выявления познавательных барьеров (затруднений), возникающих у студентов при изучении предметов цикла математических и естественнонаучных дисциплин, в том числе и КСЕ. Как и в

случае сопоставления факторов (признаков) «уровень подготовки в школе» и «желание учиться», сначала делалась выборка (из полученных нами в результате опроса ответов) соответствующих парных значений по каждому году в отдельности (аналог таблицы 8). Эти данные сводились в таблицу (аналог таблицы 9), содержащую суммарные значения частот f_{ij} за три года отдельно для очной и заочной форм обучения. Затем вычислялся показатель среднеквадратичной сопряженности ϕ^2 и коэффициента связи Чупрова K между сопоставляемыми признаками с использованием выражений (6) и (7). Найденные таким образом коэффициенты, характеризующие уровень связи различных факторов между собой, собраны в таблице 10.

$$\phi_{очн}^2 = \left(\frac{36^2}{106 \cdot 139} + \frac{17^2}{106 \cdot 85} + \frac{53^2}{106 \cdot 418} + \frac{28^2}{169 \cdot 139} + \frac{39^2}{169 \cdot 85} + \frac{102^2}{169 \cdot 418} + \frac{66^2}{320 \cdot 139} + \frac{23^2}{320 \cdot 85} + \frac{231^2}{320 \cdot 418} + \frac{9^2}{47 \cdot 139} + \frac{6^2}{47 \cdot 85} + \frac{32^2}{47 \cdot 418} \right) - 1 = 0,06$$

$$K_{очн} = \sqrt{\frac{0,06}{\sqrt{(4-1)(3-1)}}} = 0,15$$

$$\phi_{заочн}^2 = \left(\frac{12^2}{81 \cdot 31} + \frac{31^2}{81 \cdot 71} + \frac{38^2}{81 \cdot 124} + \frac{11^2}{70 \cdot 31} + \frac{23^2}{70 \cdot 71} + \frac{36^2}{70 \cdot 124} + \frac{8^2}{70 \cdot 31} + \frac{15^2}{70 \cdot 71} + \frac{47^2}{70 \cdot 124} + \frac{2^2}{5 \cdot 71} + \frac{3^2}{5 \cdot 124} \right) - 1 = 0,03$$

$$K_{заочн} = \sqrt{\frac{0,03}{\sqrt{(4-1)(3-1)}}} = 0,11$$

Таблица 10

Сводная таблица коэффициентов Чупрова

Форма обучения	Сравниваемые признаки					
	Уровень подготовки / Желание учиться	Уровень подготовки / Склонность к предметам	Уровень подготовки / Интерес к предмету	Желание учиться / Склонность к предметам	Желание учиться / Интерес к предмету	Склонность к предметам / Интерес к предмету
Очное	0,15	0,17	0,14	0,20	0,19	0,25
Заочное	0,11	0,11	0,17	0,20	0,15	0,35

Данные таблицы 10 однозначно указывают на то, что анализируемый нами массив экспериментальных данных (ответы на заданные вопросы) обладает высокой степенью однородности. В свою очередь это означает, что предложенные нами критерии интегрального характера – уровень подготовки опрашиваемых студентов в школе, желания учиться, склонность к изучению дисциплин естественнонаучного и (или) гуманитарного цикла, интерес к предмету – могут быть использованы для совместного их анализа с целью получения выводов обобщающего характера.

С позиции теории познавательных барьеров, полученные экспериментальные данные следует рассматривать как признаки существования у студентов познавательных барьеров, обуславливаемых технологическим стилем мышления, т.е. рецептурным мышлением, который оказывается тормозом для развития более глубокого продуктивного мышления. В этом случае даже хо-

рошо усвоенная система знаний, умений и навыков воспринимается обучаемым как игра в правильные ответы на правильные вопросы. Но поставив «правильный» вопрос в непривычной формулировке и обучающийся оказывается в беспомощном положении.

Проведенный нами анализ собранного банка данных позволяет также констатировать и существование познавательных барьеров исторического типа у абитуриентов, поступающих в высшие учебные заведения. С методической точки зрения эти результаты дают повод для того, чтобы исторический аспект развития науки использовать для оптимизации учебного процесса.

Схема, приведенная на рисунке, иллюстрирует предложенную и обоснованную нами методику выявления познавательных барьеров у студентов гуманитарных, экономических и художественных специальностей, приступающих к изучению дисциплин естественнонаучного цикла.



Схема, иллюстрирующая этапы выявления познавательных барьеров у студентов

В широком смысле ее можно рассматривать как модель, позволяющую выявлять уровень интеллектуальной готовности обучающихся.

На основании полученных выводов относительно познавательных барьеров, присущих студентам вузов, разработан учебно-методический комплекс по дисциплине КСЕ как средство их нивелирования. Основу его составляет курс лекций, опирающийся на фундаментальные положения физики, сформулированные к настоящему времени наиболее определенно в концептуальном плане.

Заключение

В качестве резюме данной статьи могут стать следующие замечания.

1. Проведенные в девяностых годах двадцатого века исследования показали, что существуют не только закономерности понимания учебного материала, но и закономерности его непонимания (принцип дополненности Бора в педагогике). Вследствие этого вполне закономерно складываются соответствующие негативные явления в учебной мыслительной деятельности обучающегося, которые предлагается идентифицировать как познавательные барьеры.

2. Предложена и отработана методика выявления познавательных барьеров студентов. Ее реализация предполагает выполнение трех последовательных этапов. Первый этап исследования осуществляется методом опроса на основании тестовых заданий. На втором этапе исследования собранная информация подвергается систематизации и группировке по основным признакам сходства. На третьем этапе исследования проводится обработка экспериментальных данных методами математической статистики путем оценки тесноты связи признаков сходства с помощью коэффициентов взаимной сопряженности Чупрова. Показано, что предложенные нами критерии и показатели действительно характеризуют познавательные барьеры студентов. Эффективность предложенной нами методики была продемонстрирована в процессе выявления наиболее характерных познавательных барьеров, присущих основной массе абитуриентов, поступающих в вузы на специальности гуманитарного и экономического профиля.

3. Разработано конкретное методическое обеспечение для проведения занятий по

дисциплине «Концепции современного естествознания» со студентами специальностей экономического и гуманитарного профиля высших учебных заведений. Основу предлагаемой методики преподавания упомянутой дисциплины составляет теоретический курс, опирающийся на фундаментальные положения физики, сформулированные к настоящему времени наиболее определенно в концептуальном плане.

Список литературы

1. Воронов В.К., Геращенко Л.А. Педагогическая модель выявления и нивелирования познавательных барьеров в обучении студентов технических вузов // Вестник Иркутского государственного технического университета. – 2012. – № 1. – С. 203-206.
2. Геращенко Л.А., Воронов В.К., Ким Де Чан. О результатах входного контроля знаний студентов, изучающих дисциплину «Концепции современного естествознания» // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Фундаментальное естественнонаучное образование». – 2003. – № 8 (1-2). – С. 101-105.
3. Геращенко Л.А., Воронов В.К., Петровская В.Н., Анализ входного контроля знаний студентов, изучающих дисциплину «Концепции современного естествознания» // Вестник Иркутского государственного технического университета. – 2004. – № 4. – С. 90-94.
4. Геращенко Л.А., Воронов В.К., Дадвани Т.А., Петровская В.Н., Ким Де Чан. Особенности входного контроля знаний студентов заочной формы обучения по дисциплине «Концепции современного естествознания». Современный университет: образование, наука, культура. Материалы международной научно-практической конференции. – Иркутск: Изд-во ИрГТУ, 2005. – С. 63-73.
5. Геращенко Л.А., Воронов В.К., Ким Де Чан. Познавательные затруднения (барьеры) в обучении дисциплины «Концепции современного естествознания» // Вестник Иркутского государственного технического университета. – 2006. – № 3. – С. 115-119.
6. Геращенко Л.А., Воронов В.К., Ким Де Чан. Проблема познавательных затруднений студентов вузов в изучении цикла математических и естественнонаучных дисциплин // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2009. – № 3. – С. 52-57.
7. Гранатов Г.Г. Метод дополненности в педагогическом мышлении (методология развивающего образования): дис. ... д-ра пед. наук. – Челябинск, 1993. – 398 с.
8. Новиков Д.А. Статистические методы в педагогических исследованиях. – М., 2004. – 67 с.
9. Общая теория статистики: учебник / под ред. Башин О.Э., Спирина А.А. – 5-е изд., доп. и перераб. – М., 2001. – 440 с.
10. Пилипенко А.И. Познавательные барьеры в обучении физике и методические принципы их преодоления: дис. ... д-ра пед. наук. – Курск: Курский государственный технический университет, 1997. – 242 с.
11. Попков В.А., Коржуев А.В. Теория и практика высшего профессионального образования: учебное пособие для системы дополнительного педагогического образования. – М.: Академический Проект, 2004. – 432 с.
12. Voronov V.K., Gerashchenko L.A. Cognitive Barriers in Training the Students of Higher Education Institutions, Methodology for Their Elucidation and Overcoming // I.J. Modern Education and Computer Science. – 2013. – № 2. – С. 1-11.

УДК 34.03

**ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЕ ЗНАНИЯ В ЮРИДИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ:
СМЕНА ПАРАДИГМЫ****Гавриков В.П.***Институт управления, бизнеса и технологий, Калуга, e-mail: gavrikov@universitys.ru*

Проведен анализ отечественных учебников по теории государства и права, в процессе которого обнаружены нарушения взаимосвязей в изложении понятий об объективно существующих явлениях и процессах правовой действительности, установлены факты изложения учебного материала с позиций разного правового понимания, что отрицательно сказывается на усвоении учебного материала. Уточнены понятия правового регулирования и его механизма, законности и правопорядка, предложена новая парадигма изложения учебного материала, которая соответствует объективно существующим взаимосвязям явлений и процессов правовой действительности, которые отражаются в соответствующих правовых понятиях и категориях.

Ключевые слова: учение о предмете и методологии науки теории государства и права, учение о государстве, статика права, динамика права, юридическая компаративистика.

**FUNDAMENTAL KNOWLEDGE IN LEGAL EDUCATION:
A PARADIGM SHIFT****Gavrikov V.P.***Institute of Management, Business and Technology, Kaluga, e-mail: gavrilov@universitys.ru*

The analysis of domestic textbooks on the theory of state and law in the process of which is in violation of the relationships in the presentation of the concepts of the objectively existing phenomena and processes of legal reality, facts, presentation of educational material are installed with different positions of law, that negatively affects learning. Clarified the concept of legal regulation and its mechanism of law and order, proposed a new paradigm of presentation of educational material, which corresponds to the objectively existing relationships of phenomena and processes of legal reality, which are reflected in the relevant legal concepts and categories.

Keywords: the teaching of the subject and methodology of science of theory of state and law, the doctrine of the state, the law of statics, dynamics law, legal comparative studies.

В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования по направлению 030900 «Юриспруденция» представлена новая образовательная парадигма, в нем указывается пять видов профессиональной деятельности, для исполнения которых у студентов в процессе обучения должны быть сформированы соответствующие профессиональные компетенции. Но в структуре основной образовательной программы Федерального государственного образовательного стандарта ни в учебных циклах и проектируемых результатах их освоения, ни в перечне дисциплин для разработки примерных программ, учебников и учебных пособий не нашли отражения образовательные средства для подготовки студентов к нормотворческой деятельности. В настоящее время освещенность данной проблемы в курсе теории государства и права тоже оставляет желать лучшего. По всей видимости, составители Федерального государственного образовательного стандарта дидактическим единицам для подготовки бакалавров к нормотворческой деятельности отводят место в вариативной части учебного цикла основной образовательной программы, определяемого самим учебным за-

ведением. Вряд ли это правильно. Все знания и профессиональные компетенции для всех видов профессиональной деятельности бакалавра, определенных стандартом, должны иметь место в обязательной (базовой) части учебного цикла основной образовательной программы. Ведь вариативная (профильная) часть дает возможность расширения и углубления знаний, умений и навыков, определяемых содержанием базовых (обязательных) дисциплин (модулей), позволяет получить углубленные знания и навыки для успешной профессиональной деятельности и для продолжения профессионального образования в магистратуре. А при существующем подходе вариативная часть учебного цикла дисциплин будет в определенной степени подменять, а не углублять его базовую часть. Более того, разные учебные заведения по-разному сформируют вариативную часть учебного цикла основной образовательной программы и по-разному будут готовить бакалавров к нормотворческой деятельности. Разное будет и качество подготовки, так как требования стандарта для подготовки бакалавра к нормотворческой деятельности до конца не определены. Налицо проблема реализации данного стандарта в образовательной дея-

тельности. Для ее преодоления необходимы соответствующие новеллы в учебниках по теории государства и права, а также усиление профильной, вариативной части основной образовательной программы с единых методологических позиций.

Научные данные теории государства и права, изложенные в одноименных учебниках, отличаются многообразием подходов в изложении учебного материала по одним и тем же вопросам, смешиванием категориального аппарата юридической науки с категориями политологии и даже противоречивостью высказываемых суждений.

По нашему мнению, недостатком всех учебников по теории государства и права является то обстоятельство, что в них нарушена логика изложения научных данных о правовой действительности. Явления и процессы правовой действительности имеют между собой тесные объективные взаимосвязи, которые, в конечном счете, определяют наиболее общие закономерности, изучаемые наукой теории государства и права. Логика изложения правовых понятий изучаемых явлений и процессов должна определяться объективно существующими взаимосвязями в правовой действительности. Этого-то и не наблюдается в действующих учебниках.

Другой негативный аспект содержательной стороны учебников заключается в том, что правовые понятия освещаются с позиций различного правопонимания, а само понятие современного правопонимания излагается вместе с понятием права, когда обучаемые к этому еще не готовы. Им еще не известны такие понятия, как система права и система законодательства, правовая система и правовая семья и ряд других понятий, используемых в освещении этих вопросов.

Указанные выше обстоятельства обусловили проведение автором специального исследования, результаты которого изложены в шести разделах работы (Теория государства и права: смена парадигмы), а ее структура определена логикой исследования и существующими проблемами в изложении учебного материала основополагающей юридической дисциплины. По существу предлагается новая парадигма изложения учебного материала по теории государства и права с учетом уточнения отдельных основополагающих понятий.

В литературе и энциклопедических словарях существует несколько определений

термина «парадигма». В нашем исследовании речь идет о парадигме основополагающей юридической дисциплины – теории государства и права, то есть о новой парадигме учебников по данной дисциплине.

В первом разделе дается характеристика современного состояния теории государства и права как науки и учебной дисциплины, освещаются проблемные вопросы предмета и метода этой науки. Особое внимание уделено вопросу задач и структуре учебного курса теории государства и права.

Так, наука теории государства и права определяется как практическая деятельность по исследованию взаимосвязей явлений и процессов правовой действительности между собой и с другими социальными явлениями и процессами. Предмет же науки теории государства и права составляют три группы закономерностей и случайных процессов в образовании и функционировании государства и права.

Первая группа – это ретроспективные закономерности возникновения государства и права. Они обусловлены материальными и социальными условиями развития человеческого общества.

Вторая группа – это структурно-функциональные закономерности государства, права и производных от них явлений и процессов правовой действительности. Эти закономерности обязывают исследователей рассматривать изучаемые явления и процессы правовой действительности с точки зрения содержания их структуры и функциональной направленности ее элементов.

Третья группа – это закономерности развития государства, права и производных от них явлений и процессов правовой действительности. При исследовании этих закономерностей принимаются во внимание как взаимосвязи между явлениями и процессами правовой действительности между собой, так и их взаимосвязи с другими явлениями и процессами социальной действительности.

По-нашему мнению, случайные процессы могут иметь место при действии закономерностей всех трех групп. Например, в новейшей истории развития Российской Федерации вопрос об импортозамещении, который определенным образом изменяет вектор развития государства, никогда не возникал, пока ряд стран не применил по отношению к России экономических санкций. Это не закономерный, а случайный аспект во

взаимоотношениях России и других стран, и связан он с нарушением последними международных норм права и использованием в межгосударственных отношениях так называемых двойных стандартов.

Взаимосвязи явлений и процессов правовой действительности с другими социальными явлениями и процессами обуславливают необходимость определения объекта теории государства и права.

В юридической литературе не все авторы различают объект и предмет науки. «В ряде научных и учебных изданий – пишет М.Н. Марченко – предмет и объект исследования рассматриваются как совпадающие друг с другом, как идентичные» [16]. В большинстве учебников по теории государства и права об объекте науки вообще ничего не говорится. А между тем данная категория является важной в курсе теории государства и права, так как обуславливает объективно существующую взаимосвязь этой науки с другими отраслями гуманитарного знания. В этой связи справедливо замечает В.М. Сырых, что с помощью данной категории определяется круг явлений и процессов объективной реальности, с познания которых начинается сложный, противоречивый и чреватый ошибками и заблуждениями процесс познания предмета науки [22]. Анализ существующих точек зрения о понятии объекта теории государства и права предопределил предпочтение автора взглядам В.С. Нерсисянца и М.Н. Марченко, которые под объектом теории государства и права понимают государство и право как взаимосвязанные социальные институты в наиболее общем, абстрактном виде. Эти же социальные институты являются объектами исследования и других общественных наук, с которыми теория государства и права взаимодействует при исследовании своей предметной области, в том числе взаимосвязи явлений и процессов правовой действительности с иными, не правовыми социальными явлениями.

Освещение в учебниках по теории государства и права объекта науки в такой трактовке и его взаимосвязей с ее предметом является методологической основой формирования у обучаемых необходимых умений в проведении научных исследований при написании курсовых работ и итоговой выпускной квалификационной работы.

Анализ существующей литературы по курсу теории государства и права обнару-

жил, что в ней весьма слабо отражен вопрос о задачах данной дисциплины, а ведь они обусловлены ее методологической ролью в процессе юридического образования и призваны формировать у обучаемых «фундамент» всего юридического знания и потому должны быть сформулированы предельно четко. И в этой связи заслуживает внимания мнение В.М. Сырых по данному вопросу, который исходит из воспитательной функции теории государства и права и совершенно справедливо отмечает, что «курс общей теории права призван сыграть роль своеобразного плацдарма, с которого студенты начинают всестороннее и системное овладение юридической специальностью» [18].

Только это утверждение необходимо распространить и на курс общей теории государства, без которого невозможно овладеть юридической специальностью.

Указанный автор сформулировал две взаимосвязанные задачи курса общей теории права. Во-первых, эта дисциплина вооружает студентов знаниями системы общеправовых понятий и категорий, владение которыми является необходимым условием успешного усвоения конкретных юридических дисциплин, осознания их взаимосвязей между собой и с общей теорией права, единообразного понимания проблем, присутствующих в нескольких или во всех юридических дисциплинах. Во-вторых, этот курс формирует основу профессионального мировоззрения студентов, вырабатывает у них умение с правильных методологических позиций подходить к анализу правовых явлений, видеть подлинные причины их возникновения и развития, сводить внешние свойства, признаки правовых явлений и процессов к их внутренним, закономерным связям и взаимосвязям [18].

Формулировка этих задач всецело можно отнести к курсу теории государства и права, разделами которого являются теория государства и теория права. Разделять эти курсы можно только в методических целях. Изучение же их в отрыве друг от друга невозможно. Данное обстоятельство является одной из особенностей изучения курса теории государства и права.

Система научных знаний, составляющих содержание курса теории государства и права, определяет логику познания категориального аппарата теории государства и права. Поэтому распределение учебного материала курса подчинено структурно-функ-

циональным закономерностям государственно-правовых явлений и процессов. Взаимосвязи явлений и процессов правовой действительности позволяют сформировать понятие о них в соответствующих главах и разделах.

Каждый раздел курса представляет собой научное знание, объединенное на основе внутренних связей в соответствующие учения.

Так, в первом разделе должны быть сконцентрированы научные сведения о предмете и методологии теории государства и права, месте этой науки в обществоведении в целом и роли в юридическом знании, в частности.

Второй раздел курса необходимо посвятить изложению научных данных о происхождении государства и права, где должны освещаться ретроспективные закономерности возникновения государства и права.

В третьем разделе должно быть место учения о государстве. В нем следует раскрыть такие основополагающие категории, как сущность и типология государства, форма и функции государства, механизм государства, а также осветить концептуальные взгляды о понятии правового государства.

Четвертый и пятый разделы, согласно логике отражения правовой действительности, предназначены изложению учения о праве. Так, в четвертом разделе так называемая «статика права» должна раскрываться через общее понятие права и производные от него понятия и категории, такие как нормы и источники права, правосознание и правовая культура, система права и система законодательства. В пятом разделе следует изложить вопросы учения о государственно-правовом регулировании (динамика права). Изучение динамики права следует начинать с уяснения понятия правового регулирования, его структуры и механизма, затем раскрыть понятие толкование права и его значение в правотворчестве и реализации права; в качестве элемента механизма правового регулирования требуют своего освещения понятия правовых отношений и юридических фактов; логика познания предметной области теории государства и права вызывает необходимость рассмотрения понятия правомерного поведения, обусловленного формами реализации права, и его антипода – правонарушения с его видами и как их следствие – юридической ответственности. Законность, правопорядок и

дисциплина определенным образом характеризуют правовое регулирование и состояние правовой действительности. Поэтому эти понятия в своей взаимосвязи также должны освещаться в данном разделе. Поскольку правовое регулирование непосредственно связано с внешним выражением права и формами его реализации, т.е. с документированием юридической деятельности, то отдельного рассмотрения требуют многочисленные вопросы юридической техники.

В шестом разделе курса следует раскрыть особенности правовой карты мира, т.е. современные правовые системы, с которыми увязывается проблемный вопрос отечественной юриспруденции: о современном правопонимании. Именно в данном разделе должны освещаться различные подходы к пониманию права. Материал до шестого раздела нужно излагать с позиции концепции позитивного права. Такова парадигма системы научных знаний, составляющих содержание курса теории государства и права. Этой логике в изложении материалов своего исследования и придерживался автор.

Первый раздел, как уже отмечалось, завершается изложением вопросов методологии теории государства и права. Обобщая существующие взгляды по данной проблеме, автор предлагает три уровня методологии этой основополагающей отрасли юридической науки: 1) общий диалектический метод познания с философскими категориями, общетеоретическими принципами и логическими приемами познания, что характерно для всех общественных наук; 2) частнонаучные методы познания правовых явлений, которые теория государства и права заимствует у других наук; 3) частноправовые методы исследования правовых явлений и процессом (формально-юридический метод, метод сравнительного правоведения, метод правового толкования и метод правового моделирования).

Во втором разделе излагаются вопросы происхождения государства и права, которые для юридической науки и юридического образования имеют фундаментальный характер. Они помогают уяснить природу, сущность, формы и социальное назначение государства и права. Однако данные вопросы в юриспруденции носят дискуссионный характер. Противоречивость взглядов ученых по вопросам происхождения государства и права нашла свое отражение и в учеб-

никах. Данное обстоятельство отрицательно сказывается на восприятии учебного материала. В этом разделе предпринята попытка сглаживания теоретических противоречий. Некоторые аспекты первобытной истории иллюстрированы в приложении теоретическими положениями из энциклопедической литературы.

Традиционно учебники по теории государства и права включают два основных учения: о государстве и о праве.

Вопросы, касающиеся сущности, типологии, формы, функций и механизма государства, а также теории правового государства излагаются в третьем разделе под объединенным названием: «Учение о государстве». Парадигма изложения учебного материала в данном разделе сводится к следующим положениям.

Во-первых, сущность государства определяется как политическая, структурная и территориальная организация общества, обладающая суверенной властью, издающая законы и другие обязательные для исполнения веления, взимающая налоги и имеющая монопольное право на принуждение (насилие). Семь сущностных признаков государства, отраженные в данном определении, пригодны для анализа государства любого типа.

Во-вторых, для выражения исторически меняющейся социальной природы государства, определения его характера на самых разнообразных этапах становления и развития в юриспруденции используется понятие «тип государства», представляющий собой строгую систему его важнейших сторон и свойств, порождаемых соответствующей исторической эпохой. Типология государства представляет собой учение о типах государства, включающая знания о формационном и цивилизационном подходах к определению типа государства, описание типичных государств в зависимости от подхода; критику прежнего учения об общественно-экономических формациях; характеристику государства постиндустриального общества.

В-третьих, парадигма изложения учебного материала относительно понятия формы государства на основе анализа существующих взглядов сводится к определению С.А. Комарова, который под формой государства понимает совокупность существенных способов (сторон) организации, устройства и осуществления государственной власти, выражающих его сущность [12, с.44].

Совокупность существенных способов организации государственной власти, как признак понятия формы государства, позволяет уяснить, как на различных исторических этапах государственного строительства была организована политическая власть, что структурно собой представляла политическая организация общества.

Совокупность существенных способов устройства государственной власти позволяет уяснить, как объединено население и устроена государственная власть в пределах территории государства, как она структурирована, как организовано взаимодействие между структурными элементами государства.

Совокупность существенных способов осуществления государственной власти, как признак понятия формы государства, воплощается в приемах и методах осуществления государственной власти. Эти приемы и методы осуществления государственной власти организационно и политически характеризуют государственный строй. Каждый из указанных признаков определяет структурные элементы формы государства: форму правления, форму государственного устройства и форму государственного режима. При этом автор выражает отрицательное отношение к использованию категории «политический режим», так как она отражает более объемное понятие, чем форма государственного режима.

Все три свойства (стороны) формы государства составляют органическое единство. Эти три аспекта единой формы государства в каждом конкретном случае принимают неповторимый облик.

Анализ учебного материала о понятии и классификации функций государства обнаружил большой разброс мнений по данному вопросу: что ни учебник, то новая точка зрения. Данное обстоятельство не способствует усвоению учебного материала. Но для нас представил интерес и другой аспект существа вопроса: все авторы в той или иной степени отмечают, что сферами деятельности государства являются экономика, социальная структура, духовная жизнь общества, сложившийся общественный порядок. Поэтому как во внутренней жизни, так и при взаимодействии на международной арене можно выделить следующие основные, общие для всех проявлений государства функции: экономическую, политическую, социальную и охранительную. Поэ-

тому новая парадигма изложения рассматриваемого вопроса заключается в раскрытии содержания указанных функций государства как внутри страны, так и на международной арене. При этом учитывается тот факт, что проявление функций государства на международной арене обеспечивается координацией ее усилий со стороны международных организаций.

Аналогично в действующих учебниках освещается и вопрос о понятии механизма государства. Плюрализм мнений о данном понятии осложняется его отождествлением с понятием государственного аппарата. Для снятия дискуссионности данного положения автор использовал определение С.А. Комарова, который утверждает, что структурно механизм государства состоит из государственного аппарата, государственных учреждений и государственных предприятий [12, с. 60]. Раскрывая сущность данного понятия, он отмечает, что государственный аппарат специально предназначается для осуществления государственной власти, на его структуру и принципы формирования оказывали и оказывают влияние факторы экономического, политического, исторического, религиозного и иного характера [12, с. 60].

К государственным учреждениям он относит такие государственные организации, которые осуществляют непосредственную практическую деятельность по выполнению функций государства в различных сферах и, в отличие от государственного аппарата, властными полномочиями не наделены.

Государственные предприятия, по мнению С.А. Комарова, учреждаются для осуществления хозяйственной деятельности в целях производства продукции, выполнения различных работ и оказания многочисленных услуг для удовлетворения потребностей общества, частных лиц и извлечения прибыли. Такая позиция структурного рассмотрения понятия механизма государства представляется вполне логичной и убедительной.

Взаимосвязь элементов механизма государства проявляется в осуществлении функций государства. Если государственный аппарат осуществляет все функции государства, то государственные учреждения и предприятия участвуют в реализации лишь отдельных функций. Кроме того, государственные предприятия, получая прибыль от оказания услуг и реализации выра-

ботанной продукции, в определенной степени пополняют бюджет и, тем самым, материально обеспечивают госаппарат и государственные учреждения.

Пестрят многообразием учебники и по вопросу понятия правового государства. Каждый из авторов стремится по-своему детализировать признаки исследуемого понятия. Однако представляется, что проблема заключается не в том, чтобы назвать и описать всевозможные признаки правового государства, а лишь наиболее существенные из них. Поэтому за основу мы взяли определение Р.З. Лившица (связанность государства правом при разделении властей и приоритете прав человека) [15] и добавили еще один важный признак: «верховенство закона». В итоге получилось следующее синтезированное определение данного понятия: «Правовое государство – это государство связанное правом при верховенстве закона, разделении властей и приоритете прав человека». Таким образом, парадигма изложения учебного материала по данной проблеме должна состоять из истории становления теоретических взглядов о правовом государстве и раскрытии наиболее существенных признаков данного понятия.

Учение о праве включает статику права и динамику права. Результатам исследования данных вопросов отведены четвертый и пятый разделы.

В четвертом разделе систематизируются вопросы, касающиеся понятия, принципов, функций и типологии права, характеристики норм и источников права, системы права и системы законодательства, а также правосознания и правовой культуры.

Понятие и принципы права раскрываются и описываются, исходя из концептуальных положений позитивного права. При освещении функций права основной акцент делается на регулятивную, охранительную и воспитательную функции, так как они в большей степени, чем другие функции, определяют социальную роль права и имеют практическое значение в государственно-правовом регулировании общественных отношений.

Типология права раскрывается во взаимосвязи с соответствующими типами государства: как ретроспективными, так и историческими.

Поскольку концепция позитивного права рассматривает это основополагающее понятие юриспруденции как систему право-

вых норм, то автор исходит из того, что все признаки родового понятия, некоего целого присущи и его частям. При этом нормы права подразделяются на основные (регулятивные и охранительные), специализированные (нормы-дефиниции, нормы-принципы, нормы-цели и др.) и интерпретационные (результаты нормативного толкования норм права). Автор выражает отрицательное отношение публикациям о двухэлементной структуре охранительных и регулятивных норм права, так как в правовом регулировании общественных отношений проявляются функции трех структурных элементов нормы права: гипотезы, диспозиции и санкции. Эти элементы в зависимости от способов изложения могут содержаться в одной статье, в разных статьях одного и того же нормативного правового акта и даже в разных видах законодательства.

Источники права раскрываются с позиции форм внешнего выражения правовых норм (нормативные правовые акты, договоры нормативного характера, религиозные тексты, правовые обычаи и традиции).

Системность права раскрывается, исходя из двух критериев: характера общественных отношений и способов воздействия на них правовых предписаний.

Признавая определяющую роль системы права для систематизации законодательства, автор это понятие рассматривает в узком (совокупность всех действующих законов) и широком (совокупность всех нормативных правовых актов и договоров нормативного содержания) смыслах.

По мнению автора должна измениться и парадигма изложения учебного материала относительно понятий правосознания и правовой культуры. При изложении структуры правосознания берется за основу позиция А.В. Полякова, который выделяет в правосознании познавательные, ценностные и волевые элементы [19]. Структурные элементы правосознания определяются им как правовая онтология, правовая аксиология и правовая праксиология [19].

Правовая онтология это сознание того, что собой представляет право вообще и что есть право в отдельном обществе. При этом выделяется теоретическая правовая онтология, т.е. теоретико-рациональный уровень правосознания и практическая правовая онтология, т.е. что предписывается субъектам общественных отношений в той или иной правовой ситуации. Утверждается также,

что правосознание включает в себя не только рациональное знание о правовой действительности, но и эмоциональное, ценностное отношение к праву.

Правовая аксиология и представляет собой интеллектуально-эмоциональное восприятие права. Она подразделяется на правовую идеологию и правовую психологию. Правовая идеология выполняет функцию средства, при помощи которого осуществляется легитимация правовых текстов, т.е. процедура общественного признания или подтверждения их законности. Сама же легитимация осуществляется на уровне правовой психологии.

Правовая праксиология есть совокупность представлений о том, каковы пути и средства воздействия на правовую ситуацию в обществе, как себя нужно вести в той или иной правовой ситуации. Она тесно связана с волевым аспектом правосознания и отражает его деятельную сторону и состоит из правовой политики и правовой установки.

Правовая политика (политика права) – это совокупность представлений о путях и средствах можно воздействия на правовую ситуацию в обществе. Правовая политика может быть разной: реформистской, консервативной, радикальной (революционной). Она может быть либеральной и авторитарной; национально ориентированной и космополитичной и т.д. В конечном счете, правовая политика тесно связана с правовой идеологией и в значительной мере ею определяется (какова идеология, такова и политика).

Под правовой установкой понимается состояние готовности, предрасположенности субъекта к определенной правовой активности в определенной ситуации, а также сформировавшиеся устойчивые представления о том, как нужно действовать в той или иной правовой ситуации. Правовая установка включает эмоциональные, рациональные и поведенческие составляющие и, таким образом, имеет сложную структуру. В психической структуре готовности к правовому действию можно выделить на разных уровнях регуляции поведения неосознаваемые установки относительно простейших правовых ситуаций и сложные правовые установки, регулирующие правовые действия на основе ценностных ориентаций личности и определенной правовой идеологии.

Отдельного внимания при изложении этих вопросов заслуживает классификация правовой идеологии, которую М.М. Рассолов связывает с приоритетом тех или иных ценностей, лежащих в основе модели социальной коммуникации. В итоге правовую идеологию он различает по трем типам: *индивидуальный тип правовой идеологии*, когда право сводится к правам и свободам человека, независимо от того, как конкретно понимаются эти права и обязанности; *теоцентрические правовые идеологии*, когда доминирующей ценностью и источником права признается Бог; *коллективистский тип правовой идеологии*, когда основными правовыми ценностями признаются права каких-либо групп, классов, народов, общества [20, с.338]. Дефекты и деформации правосознания редко излагаются в учебных курсах, а ведь они играют существенную роль в государственно-правовом регулировании общественных отношений. Поэтому освещение этих вопросов изложено автором в отдельном параграфе. *Дефекты (ущербность) правосознания* свидетельствует о его недостаточной сформированности и тенденциозности восприятия права. Наиболее распространенными *дефектами правосознания являются: правовой нигилизм, правовой идеализм, правовой релятивизм, правовой субъективизм и правовой инфантилизм*.

От дефекта правосознания следует отличается его деформация. Если дефект правосознания обусловлен недостатками в его формировании, то *деформация правосознания* — это различного рода искажения уже сформированного профессионального сознания, которое свидетельствует о его глубоко изменении. На сформировавшееся правосознание негативно воздействуют условия и обстоятельства юридической деятельности (постоянное общение с преступными элементами, принятие властных решений и другие обстоятельства).

Отрицательные особенности профессионального правосознания могут выступать в виде профессиональных деформаций. В зависимости от характера искажений выделяют два типа деформаций: *репрессивную и криминальную деформацию правосознания*.

Репрессивная деформация правосознания проявляется в отрицательном отношении к гражданам работников правоохранительных органов. Они воспринимают людей как правонарушителей, для изобличе-

ния которых приемлемо применение любых мер, в том числе и насилия. Например, на стене в коридоре прокуратуры одного из столичных округов висел плакат следующего содержания: «Если вы еще не сидели — это не ваша заслуга, а наша недоработка». Получается, что в каждом посетителе, обратившегося за защитой своих прав, работники прокуратуры видят потенциального преступника.

Криминальная деформация правосознания проявляется в убеждении сотрудников правоохранительных органов, в том, что правонарушения являются вполне приемлемым способом удовлетворения жизненных потребностей. С таким типом деформации правосознания сотрудники вступают в связь с преступными элементами, что свидетельствует о их криминальном перерождении. Криминальная деформация правосознания является идеологической основой коррупции.

Категория «правовая культура» обозначает в юриспруденции дискуссионное понятие. Так, многие авторы предполагают, что правовая культура означает оценку «качества» правовой жизни того или иного общества и сравнение его с наиболее развитыми правовыми системами, идеалами и ценностями. Например, пишут, что правовой нигилизм является прямой противоположностью правовой культуры [23].

Автор исходит из того, что правовая культура является частью общей культуры конкретного общества. Соотношения понятий «культура» и «правовая культура» можно рассматривать как род и вид. Поэтому родовые признаки культуры неизбежно имеют место и в видовом понятии. Но понятие «культура» чрезвычайно многообразна, и единых признаков этого понятия выделить невозможно. Под культурой обычно понимают человеческую деятельность в различных ее проявлениях, формах и способах человеческого самовыражения и самопознания. И в этой связи нельзя согласиться с утверждением, что «правовая культура включает в себя и то, что есть в правовых явлениях относительно прогрессивного, социально полезного и ценного» [20, с.40]. Она включает в себя и ценное, и вредное, например, правовой нигилизм.

Правовая культура тесно связана с правосознанием, зиждется на нем, опирается на него. А раз так, то в правовую культуру входят все дефекты и деформации правосоз-

знания. Но правовая культура шире правосознания, включает в себя не только психологические и идеологические его элементы, но и *юридически значимое поведение членов общества, правовую деятельность в виде правотворчества и реализации его результатов, практику функционирования правовых институтов в целом.*

Таким образом, *структура правовой культуры* состоит из следующих компонентов: *правового сознания; правового поведения населения; правотворческой, правоприменительной и правоохранительной деятельности.*

Вопросы динамики права (учения о государственно-правовом регулировании) проанализированы в пятом разделе. Логика изложения материала отличается от традиционного изложения в существующих учебниках по теории государства и права. Парадигма изложения данного раздела апробирована результатами специального исследования[9]. Автор исходил из того факта, что правовое регулирование является разновидностью социального регулирования и состоит из двух этапов: правотворчества и реализации права. Поэтому в данном разделе вначале излагаются вопросы понятия и механизма правового регулирования, а затем вопросы правотворчества и реализации права. ***Государственно-правовое регулирование определяется как результативное правовое воздействие государства на общественные отношения в целях их упорядочения и установления правопорядка в обществе посредством правотворчества и реализации права [9].***

В зависимости от средств воздействия на субъекты общественных отношений правовое регулирование подразделяется на два вида или две формы: нормативно-правовое и индивидуально-правовое регулирование. В нормативно-правовом регулировании воздействие осуществляется правовыми предписаниями, содержащимися в нормах права. При индивидуально-правовом или казуально-правовом регулировании воздействие осуществляется правовыми средствами, содержащимися в казуальных правовых актах (договорах, локальных актах и т.п.). Нормативно-правовое регулирование является первичным, именно с него начинается правовое воздействие, рассчитанное на неопределенное число *типичных ситуаций* и на упорядочение поведения *неопределенного круга лиц*. Казуально-правовое регулиро-

вание обусловлено нормами права и дополняет нормативно-правовое регулирование *в конкретных ситуациях* и упорядочивает поведение *конкретных лиц*.

Вопросы толкования права рассматривается автором в качестве инструмента правового регулирования, который всецело зависит от уровня правосознания и правовой культуры субъектов толкования. Особое внимание обращается на нормативное толкование. Если постановления пленумов Верховного Суда и Высшего Арбитражного Суда РФ как результаты толкования законодательства и своеобразные источники права не вызывают сомнения, то результаты нормативного толкования, изложенные в актах Конституционного Суда РФ, в определенной части содержат проблему как научного, так и практического характера. Дело в том, что акты Конституционного Суда РФ содержат как результаты нормативного, так и казуального толкования. Уяснение этих положений осуществляется на основе анализа компетенции этого органа. Так, согласно ст.3 ФКЗ «О Конституционном Суде Российской Федерации» [1] этот орган имеет четыре группы полномочий: разрешает дела о соответствии Конституции РФ; разрешает споры о компетенции; по жалобам на нарушение конституционных прав и свобод граждан проверяет конституционность закона, примененного в конкретном деле и дает толкование Конституции Российской Федерации.

Все полномочия Конституционного Суда непосредственно связаны с Конституцией РФ, которая априорно считается правовым законом. Эти полномочия он реализует в целях защиты основ конституционного строя, основных прав и свобод человека и гражданина, обеспечения верховенства и прямого действия Конституции Российской Федерации на всей территории Российской Федерации.

В соответствии с ч.1 ст. 79 ФКЗ «О Конституционном Суде Российской Федерации» его решения являются окончательными и обжалованию не подлежат.

Таким образом, изложенное позволяет сделать вывод о том, что Конституционный Суд РФ как субъект толкования правовых норм обладает уникальным правовым статусом, которым не обладает никакой другой орган государства. Конституционный Суд дает толкование правовых норм в связи с их конституционностью и в форме конституционного судопроизводства.

Что касается реализации его полномочий относительно толкования Конституции Российской Федерации, определения конституционности законов и разрешения споров о компетенции государственных органов, то здесь все ясно: результаты такого толкования содержат интерпретационные нормы, они излагаются в его постановлениях, которые большинством авторов расцениваются как специфические источники права. Именно в них излагается правовая позиция Конституционного Суда относительно смысла положений Конституции РФ и конституционности применяемых законов.

Под правовой позицией Конституционного Суда в литературе понимается результат истолкования Судом положений Конституции и других нормативных правовых актов, отражающий аргументированные суждения и выводы Суда, из которых он исходит при разрешении конкретных конституционно-правовых ситуаций [4;6;7;13;24]. Но, на наш взгляд, более предпочтительной является определение, сформулированное В.В. Лазаревым, который рассматривает правовую позицию Конституционного Суда, как нормативно-интерпретационные установления, содержащие толкование конституционных принципов и норм либо выявляющие конституционно-правовой смысл закона, на которых основаны итоговые выводы решений, как образец (правило), которым должны руководствоваться законодательные, судебные и иные органы, а также должностные лица при решении вопросов в рамках своей компетенции [14]. Именно закрепление правовых позиций как нормативно-интерпретационных установлений в решениях Конституционного Суда в единстве с нормативными предписаниями резолютивной части придает этим решениям качество не индивидуального правоприменительного, а нормативно-интерпретационного акта.

Однако Конституционный Суд разъясняет конституционный смысл законов не только в итоговых решениях, которые излагаются в постановлениях, но и в иных решениях, принимаемых в процессе конституционного судопроизводства и излагаемых в определениях Суда по конкретному юридическому делу. Но официальное казуальное толкование Конституционного Суда существенно отличается от казуального судебного толкования, осуществляемого судом общей и арбитражной юрисдикции в

процессе правоприменения, т.е. отличается от правоприменительного толкования. Так, общий характер правовых позиций означает их распространение не только на конкретный случай, который был предметом рассмотрения в Конституционном Суде РФ, но и на все аналогичные ситуации. Например, признание неконституционной нормы закона одного субъекта РФ распространяется на аналогичные нормы законодательства всех других субъектов Федерации, что прямо подтверждается в решениях Конституционного Суда РФ: «...положения мотивировочной части решения Конституционного Суда, содержащие толкование конституционных норм либо выявляющие конституционный смысл закона, на которых основаны выводы Суда, сформулированные в резолютивной части этого же решения, отражают правовую позицию Конституционного Суда и также носят обязательный характер»[2]. В этом проявляется их нормативность и прецедентность.

Таким образом, постановления Конституционного Суда РФ, в которых содержатся интерпретационные нормы права как результаты нормативного толкования положений Конституции РФ, являются интерпретационным источником права в силу его общеобязательности и распространения на всех субъектов права. Определения же Конституционного суда, в которых содержатся результаты казуального толкования законодательных положений, обладают свойством прецедентности и должны распространяться не только на субъекты права по конкретному юридическому делу (подателей жалобы), но и на субъекты права по аналогичным делам. Представляется, что их можно назвать интерпретационно-прецедентными источниками права.

Однако как в теории, так и на практике не все разделяют данные взгляды. Одни суды общей и арбитражной юрисдикции при осуществлении правосудия не обращают внимания на толкования правовых норм Конституционным Судом, изложенные в его определениях, а другие руководствуются ими, и в этих целях составляют обзоры правовых позиций Конституционного Суда РФ, например, по вопросам применения норм уголовного и уголовно-процессуального права. Тем не менее, проблема реализации правовых позиций Конституционного Суда РФ в правовом регулировании продолжает иметь как теоретическое, так и

практическое значение. Разрешить эту проблему может следующий аргумент. При выработке своих правовых позиций Конституционный Суд в открытом заседании осуществляет системное толкование многих норм, причем из различных отраслей законодательства. На их основании формируется правовая позиция, обязательность которой ни у кого не вызывает сомнений. Если правовая позиция (выводное знание) обязательна, то и ее основания (результаты казуального толкования различных норм права) тоже обязательны и могут использоваться в правовом регулировании в качестве правовых средств. Здесь уместно провести аналогию с проверкой и оценкой судом заключения эксперта. Заключение эксперта – это выводное знание, которое считается доказательством, если методы исследования и его результаты правомерны и содержат объективные сведения. Судом проверяется истинность методов исследования и процедурность полученных с их помощью результатов.

Таким образом, в правовом регулировании общественных отношений должны использоваться не только правовые позиции Конституционного Суда РФ, изложенные в резолютивной части его постановления, но и результаты системного толкования правовых норм, изложенные в мотивировочной части постановления, а также результаты толкования правовых норм, изложенные в определениях Суда.

Анализ существующих точек зрения позволил автору сделать вывод о наличии в структуре механизма правового регулирования трех элементов: **правотворчества или правовой регламентации общественных отношений; субъективации права и реализации права.**

Таким образом, **механизм государственно-правового регулирования представляет собой структурную характеристику правового регулирования, состоящую из правотворчества, субъективации объективного права и реализации права.**

Правотворчество обеспечивает формирование норм права. С их помощью моделируются направления общественного поведения, которые предусматриваются в общественных отношениях, определяется круг субъектов, на которые распространяется воздействие правовых предписаний, формулируются обстоятельства, которыми руководствуются данные субъекты, раскрыва-

ется содержание самого правила поведения и устанавливаются меры юридической ответственности за нарушение этих правил. Все эти признаки в совокупности позволяют считать правовые нормы нормативной основой механизма государственно-правового регулирования.

Субъективация права представляет собой процесс трансформации объективного права, т.е. правовых предписаний, обращенных к неопределенному кругу лиц, в субъективные права и юридические обязанности конкретных субъектов общественных отношений. Те дозволения, позитивные обязывания и запреты, те стимулы и ограничения, сформулированные в диспозиции абстрактной нормы права, благодаря юридическим фактам, на которые указывается в гипотезе правовой нормы, и толкованию (уяснению) этой нормы субъективируются для совершенно конкретных субъектов, вступающих в правоотношения. Иными словами – происходит возникновение, изменение и прекращение правоотношений.

Поскольку условием субъективации объективного права в механизме государственно-правового регулирования является юридический факт, эти вопросы излагаются автором в отдельном параграфе. При этом используются результаты фундаментальных исследований, принадлежащих В.Б. Исакову [10;11]. Юридический факт определяется как определенные жизненные обстоятельства (условия, ситуации), с которыми в норме права связывается возникновение, изменение и прекращение правоотношений.

Реализация права рассматривается автором как заключительный этап государственно-правового регулирования и третий элемент его механизма.

В содержание понятия правового регулирования включены в качестве отдельных аспектов вопросы юридических презумпций, фикций и преюдиций. Эти вопросы являются общими и для правотворчества и для реализации права. В правотворчестве они находят закрепление в нормативно-правовой форме, практическое же их использование имеет место в формах реализации права.

Правотворчеству посвящена отдельная глава, в которой рассматриваются все виды правотворчества: и законотворчество, и подзаконное правотворчество, и локальное нормотворчество.

Нетрадиционно излагаются и вопросы правомерного поведения, правонарушения и юридической ответственности. Все они непосредственно связаны с правовым регулированием. А вопросы понятий законности и правопорядка рассматриваются как состояние, цель и результат правового регулирования.

Так, правомерное поведение связывается с формами реализации права, а правонарушение рассматривается как его антипод, следствием которого является юридическая ответственность. При этом автор выражает отрицательное отношение к позитивной юридической ответственности. Под позитивной ответственностью понимается не ответственность лица за совершенное им правонарушение, а правомерное поведение лица, неуклонное, строгое и предельно инициативное осуществление лицом его обязанностей [3]. Принципиальное отличие данных научных подходов состоит, в отрицании возможности существования ответственности до совершения правонарушения или в признании ответственности независимо от факта совершения правонарушения. Но тогда позитивная юридическая ответственность является правомерным поведением. Происходит смешение этих двух самостоятельных понятий. И прав М.И. Байтин, когда пишет: «смешение понятий юридической (ретроспективной) и позитивной (проспективной) ответственности, ориентирующее на расторжение юридической ответственности в нравственной и других видах социальной ответственности, мало что дает в научном и практическом отношении, но вносит изрядную путаницу в юриспруденцию» [5].

Помимо понятия и форм реализации права к общим вопросам реализации права отнесены так называемые негативные факторы правового регулирования: пробелы в законодательстве и юридические коллизии.

В такой комплектации данные вопросы ранее в юридической литературе не излагались.

При освещении понятия законности автор исходил из того, что в настоящее время единого понимания этих вопросов в публикациях авторов не наблюдается, но предложен некий комплексный подход к определению данного понятия, т.е. трактовка законности в трех аспектах: как принцип государственно-правовой жизни, как метод государственного руководства обществом и

как режим жизни общества [17]. Но при таком подходе аспектность исследования данного понятия не устраняется, а подтверждается. Более того, происходит своего рода подмена понятий. Так, под принципом законности понимается строгое и неуклонное соблюдение всеми субъектами права правовых предписаний, содержащихся в нормах права, т.е. речь идет о различных формах реализации права, о заключительном этапе правового регулирования. Законность как метод государственного руководства обществом означает нечто иное, как воздействие с помощью правовых предписаний-тех дозволений, позитивных обязываний и юридических запретов на сознание и волю субъектов общественных отношений. Управляющее воздействие на общество в данном случае осуществляется с помощью способов правового регулирования. Законность как режим общественной жизни представляет собой режим реального выражения права в законах государства, в самом законодательстве, в подзаконном нормотворчестве и в повсеместном исполнении законов. Данное определение охватывает своим содержанием понятие правового регулирования: все его этапы и стадии. Поэтому существующие трактовки понятия законности есть условность (фикция), существенно отличающаяся от правовой реальности. Все существующие определения данного понятия свидетельствуют о его неразрывной связи с правовым регулированием: и с правотворчеством, и с реализацией права. Данное обстоятельство позволяет рассматривать законность в качестве свойства правового регулирования, отражающего его перманентное состояние.

Иными словами: законность – это перманентное состояние правового регулирования, т.е. совокупность основных параметров и характеристик регламентации общественных отношений, а также реализации субъективных прав и выполнения юридических обязанностей их субъектов. Естественно, что на этапе правотворчества свои параметры и характеристики, а на этапе реализации права – свои.

Таким образом, *законность можно определить как перманентное состояние правового регулирования общественных отношений, представляющего собой совокупность основных параметров и характеристик правотворчества и реализации права* [8, с.43].

Рассматриваемый подход к определению законности ставит под сомнение утверждение о том, что оно – самостоятельное политико-правовое явление. Законности вне правового регулирования не существует. Она – не деятельность по формированию и реализации права, но свойство этой деятельности в виде некоего перманентного состояния.

Гарантиями этого перманентного состояния выступают положительно действующие условия, факторы и средства как внутри той или иной госструктуры, осуществляющей правовое регулирование, так и вне ее. Эти гарантии в литературе подразделяются на общие (экономические, политические и духовные) и специальные (правовые) [23, с.313-317].

При освещении понятия правопорядка автор исходил из того, что это разновидность общественного порядка, в определении правового регулирования он обозначен в качестве цели регулирования общественных отношений и что юридическое содержание этого понятия представляется в виде совокупного результата реализованности права и законности, системы правовых отношений и связей, упорядоченности и урегулированности правовых элементов, процессов, отношений и связей [23, с.313-37]. А структурная характеристика правопорядка представлена следующими элементами: 1) закреплённая нормами права правовая структура общества, куда входят государство, его органы, организации и учреждения, негосударственные образования, другие объединения людей, а также индивиды – словом все субъекты права; 2) правовые отношения и связи субъектов права, последовательность их возникновения, развития, изменения и прекращения, т.е. динамический аспект взаимодействия структурных элементов; 3) упорядоченность элементов структуры, порождающие атрибутивные элементы правопорядка [23, с.313-37].

Под формой правопорядка понимается правовое оформление его содержания. Имеются в виду оформление внутренней организации и внешнего проявления его структурных элементов, все его статические элементы и характеристики, выраженные в нормах материального права, функционирование структурных элементов правопорядка, т.е. все динамические процессы и характеристики правопорядка, выраженные в нормах процессуального права, а также

определённые формы поведения участников правопорядка, которые оформляют его.

Структура и форма правопорядка определяются процедурами правового регулирования общественных отношений, так как вне правового регулирования правопорядка не существует. По этой же причине бессмысленно говорить о функциях и принципах правопорядка, являющегося целью и результатом правового регулирования общественных отношениях. Освещение понятий законности и правопорядка в отечественной юриспруденции в отрыве от теории правового регулирования, по – нашему мнению, осуществлялось в связи с недостаточной разработанностью этой теории.

Таким образом, **правопорядок – это свойство государственно-правового регулирования, определяющее упорядоченность общественных отношений в качестве ее цели и результата.**

Завершает раздел глава о юридической технике, которая рассматривается как средство выражения результатов правового регулирования. Проблема в изложении учебного материала заключается в том, что понятие юридической и законодательной техники трактуются по-разному. Сторонники широкого понимания этих понятий включают в их содержание процессуально-процедурные аспекты, что противоречит объективно существующим взаимосвязям явлений и процессов правовой действительности. Поэтому возникает необходимость в новой парадигме изложения учебного материала.

В данной главе излагаются общие вопросы юридической техники, имеющие одинаковое значение и для правотворчества, и для реализации права. При этом автор исходит из речевой природы данного понятия и что преподавание особенной части юридической техники должно быть «привязано» к профилям подготовки бакалавров юриспруденции и призвано углублять положения ее общей части.

В шестом разделе излагаются теоретические положения относительно понятия, классификации и содержания современных правовых систем. В разных правовых системах по-разному понимают право. Поэтому вопрос о проблеме современного правопонимания излагается не традиционно при освещении понятия права, а в комплексе с правовыми системами современности.

Правовые системы современного мира являются самостоятельной темой или раз-

делом учебников по теории государства и права и одновременно – содержанием учебной дисциплины «Сравнительное правоведение». В последние годы данная проблема все больше освещается на страницах юридической печати. Направление научного исследования данного предмета получило название юридической компаративистики. Причем при освещении одних и тех же вопросов ученые используют различные подходы и взгляды. Например, существуют разные подходы к определению понятия правовой системы, используются неоправданные синонимы к обозначению понятия «правовая семья», но наиболее дискуссионным в науке является вопрос о критериях классификации национальных правовых систем. Кроме того, существует неопределенность при освещении правовых систем, содержащих в своем составе религиозное право, признаваемое и обеспечиваемое государством.

Современный мир в последние десятилетия стремительно меняется под воздействием процесса глобализации и некоторых других факторов. Меняется и теоретическое знание. Издатели едва успевают, а иногда и не успевают за стремительным изменением в содержании научного знания. Отдельные положения изданных учебников морально и фактически стареют в течение года. Данное обстоятельство относится и к компаративистике, которая содержит множество дискуссионных вопросов. Излагая вопросы национальных правовых систем, отдельные ученые делают акценты на исторические аспекты, на зарождение и развитие национальных правовых систем в ущерб содержательной стороне их сегодняшнего состояния. Теоретическому анализу этих и других дискуссионных вопросов, содержащихся в учебной и монографической литературе, и посвящается настоящий раздел, при подготовке которого широко использовались материалы энциклопедического знания.

Таким образом, новая парадигма учебников по теории государства и права определяется новеллами в логике изложения учебного материала, а также уточнением некоторых фундаментальных правовых понятий.

Список литературы

1. ФКЗ «О Конституционном Суде Российской Федерации» от 27.07.1994 г. № 1-ФКЗ // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2013. – Выпуск № 14. – Ст. 1637.
2. Определение Конституционного Суда РФ от 8 октября 1998 г. № 118-О «По жалобе гражданки Головановой Людмилы Александровны о нарушении ее конституционных прав положением абз. 1 ч. 7 ст. 19 Закона РСФСР «О милиции» // sudbiblioteka.ru/ks/docdelo...konstitut_big_728.htm
3. Алексеев С.С. Проблемы теории права. – М., 1972. – Т. 1. – С. 371.
4. Анишина В. Правовые позиции Конституционного Суда России // Российская юстиция. – 2000. – № 7. – С. 11.
5. Байтин М.И. Сущность права (современное нормативное правопонимание на грани двух веков). – Саратов: СГАП, 2001. – С. 198.
6. Витрук Н.В. Конституционное правосудие. Судебно-конституционное право и процесс. – М., 2005. – С. 119-128.
7. Волкова Н.С., Хабриева Т.Я. Правовые позиции Конституционного Суда РФ и парламент. – М., 2005. – С. 34.
8. Гавриков В.П. Теория государственно-правового регулирования: сборник статей. – Saarbrücken: Издательство LAP LAMBERT Academic publishing, 2015. – С. 13.
9. Исаков В.Б. Фактический (юридический) состав в механизме правового регулирования: дис. ... канд. юрид. наук. – Свердловск, 1975. – 224 с.
10. Исаков В.Б. Юридические факты в советском праве: дис. ... д-ра юрид. наук. – Свердловск, 1986. – 392 с.
11. Комаров С.А. Общая теория государства и права: учебник. 6-е изд., доп. – СПб.: Изд-во Юридинститут, 2001.
12. Кряжкова О.Н. Правовые позиции Конституционного Суда РФ: теоретические основы и практика реализации судами России. – М., 2006. – С. 24.
13. Лазарев В.В. Правовые позиции Конституционного Суда России. – 2-е изд. перераб. и доп. – М.: Юрист, 2005.
14. Лившиц Р.З. Теория права: учебник. – 2-е изд. – М.: Издательство БЕК, 1994. – С. 54-55.
15. Марченко М.Н. Теории государства и права: учебник. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2006. – С. 12-13.
16. Морозова Л.А. Теория государства и права: учебник. – М.: «Юрист», 2004. – С. 348.
17. Общая теория права: учебник для юридических вузов / под общ. ред. проф. А.С. Пиголкина. – М., 1995. – С. 31.
18. Поляков А.В., Тимошина Е.В. Общая теория права: учебник / А.В. Поляков, Е.В. Тимошина. – СПб.: Изд. Дом С.-Петерб. гос. ун-та, Издательство юридического факультета С.-Петерб. гос. ун-та, 2005. – С. 376-411.
19. Рассолов М.М. Проблемы теории государства и права: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 030501 «Юриспруденция». – М.: ЮНИТИ-ДАНА; Закон и право, 2007. – С. 338.
20. Смирнов В.Г. Уголовная ответственность и уголовное наказание // Правоведение. – 1963. – № 4. – С. 49.
21. Сырых В.М. Логические основания общей теории права. – Т. 1. Элементный состав. – М., 2000. – С. 97.
22. Теория государства и права: учебник / коллектив авторов; отв. ред. А.В. Малько. – 4-е изд., стер. – М.: КНОРУС, 2012. – С. 301.
23. Эбзеев Б.С. Конституционный Суд Российской Федерации: становление, юридическая природа, правовые позиции (вступ. ст.) // Комментарий к постановлениям Конституционного Суда РФ / отв. ред. Б.С. Эбзеев. – М., 2001. – Т. 1. – С. 24-25.

УДК 37

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Гайтукиев М.А.*Ингушский государственный университет, Ессентуки, e-mail: lezina07@rambler.ru*

В данной статье рассматриваются проблемы, связанные с сохранением и укреплением здоровья обучающихся в начальных классах средней общей школы. Такие проблемы носят как внешний характер (учебные перегрузки, «школьные стрессы, отсутствие в школе горячего питания, недостаточная компетентность педагогов и родителей в вопросах здоровьесбережения), так и внутренний (недостаток валеологической грамотности у обучающихся, распространение среди них вредных привычек, зависимостей). Решение внутренних проблем, по мнению автора, является приоритетным, т.к. позволяет избежать многие внешние неблагоприятные обстоятельства усилиями самих детей. Предметом данного исследования является валеологическая грамотность младших школьников, которая предполагает овладение обучающимися системой основных валеологических понятий и их значений, воспитание привычек здорового образа жизни и ценностных ориентаций на здоровье.

Ключевые слова: здоровьесбережение, валеологическая грамотность, компетентностный подход.

METHODOLOGICAL BASES OF FORMATION OF ECOLOGICAL LITERACY OF YOUNGER SCHOOLBOYS

Gaytukiev M.A.*Ingush State University, Essentuki, e-mail: lezina07@rambler.ru*

This article discusses issues related to the preservation and strengthening of health of students in the primary grades of general secondary school. These problems are as an external character (training overload, «school stress, lack of hot meals in school, lack of competence of teachers and parents in matters of health preservation) and internal (lack of ecological literacy among students, among them the spread of harmful habits, dependencies). The solution of internal problems, according to the author, is a priority, as it avoids many adverse circumstances external efforts of the children themselves. The subject of this study is to Ecological literacy of younger students, which involves the mastery of basic training systems ecological concepts and values and raise healthy habits and values health.

Keywords: zdorovesberezheniya, valeologicheskyy literacy, competence approach.

Конец XX – начало XXI веков отмечены достижениями российского образования в области здоровьесбережения школьников. Сформирована нормативная база, дающая возможность более эффективно заботиться о здоровье подрастающего поколения. Однако остаются нерешенными проблемы, связанные с сохранением и укреплением здоровья обучающихся в начальных классах средней общей школы. Такие проблемы носят как внешний характер (учебные перегрузки, «школьные стрессы, неправильная организация физической активности обучающихся, отсутствие в школе горячего питания, недостаточная компетентность педагогов и родителей в вопросах здоровьесбережения), так и внутренний (недостаток валеологической грамотности у обучающихся, распространение среди них вредных привычек, зависимостей). Решение внутренних проблем является приоритетным, т.к. позволяет избежать многие внешние неблагоприятные обстоятельства усилиями самих детей.

Предметом нашего исследования является валеологическая грамотность младших

школьников. Она предполагает овладение обучающимися системой основных валеологических понятий и их значений, воспитание привычек здорового образа жизни и ценностных ориентаций на здоровье.

Выдвижение в современном российском образовании компетентностной парадигмы в качестве приоритетной обуславливает принятие компетентностного подхода в качестве базового применительно к нашему исследованию.

Компетентностный подход понимается как направленность образования на развитие личности обучающегося в результате формирования у него таких качеств, как компетентность средствами решения профессиональных и социальных задач в образовательном процессе [1].

Педагогическим сообществом компетентностный подход рассматривается как одно из продуктивных направлений модернизации системы образования. Содержание компетентностного подхода следует рассматривать под углом процесса и результата. С точки зрения процесса под компетент-

ностным подходом понимается основанное на знаниях формирование в процессе обучения и практической деятельности интеллектуально и личностно обусловленных социальных качеств индивида, т.е. компетенций. С точки зрения результата такой подход коррелирует с методом моделирования результатов образования и их представления как норм качества образования [2].

Компетентностный подход делает акцент не на информированность обучающегося, а формирование у него умения решать задачи, выстраивать линию поведения в проблемных ситуациях, действовать, совершенствовать свои умения, навыки и при этом быть личностью, полноправным членом коллектива и социума. Компетентностный подход ориентирован на такие цели образования, как индивидуальное развитие личности, обучаемость.

Сущностными характеристиками компетентностного подхода являются: 1) социальная и личностная значимость формируемых знаний, умений и навыков, качеств и способов продуктивной деятельности индивида, 2) наличие определенных критериев измерения, которые можно фиксировать и подвергать обработке статистическими методами [3].

Компетентностный подход воплощен в Федеральном государственном стандарте начального общего образования. Федеральный компонент стандарта направлен на реализацию качественно новой личностно-ориентированной развивающей модели массовой начальной школы и призван обеспечить в числе прочих основных целей охрану и укрепление физического и психического здоровья детей.

Личностные результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования отражают формирование установки на безопасный, здоровый образ жизни.

Метапредметные результаты предполагают овладение начальными сведениями о сущности и особенностях здоровьесберегающих процессов и явлений. Предметные результаты освоения основной образовательной программы включают формирование первоначальных представлений о здоровье как факторе успешной учебы и социализации, овладение умениями организовывать здоровьесберегающую жизнедеятельность (режим дня, утренняя зарядка, оздоровительные мероприятия, подвижные игры).

Содержательный раздел основной образовательной программы начального общего образования включает среди прочих программу формирования экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни. Эта программа должна обеспечивать:

1) становление у детей заинтересованного отношения к собственному здоровью путем соблюдения правил здорового образа жизни и организации здоровьесберегающего характера учебной деятельности и общения;

2) формирование установок на использование здорового питания;

3) использование оптимальных двигательных режимов для младших школьников с учетом их возрастных, психологических и иных особенностей, развитие потребности в занятиях физической культурой и спортом;

4) соблюдение здоровьесозидающих режимов дня;

5) формирование негативного отношения к факторам риска здоровью детей (сниженная двигательная активность, курение, алкоголь, наркотики и др. психоактивные вещества, инфекционные заболевания);

6) становление умений противостояния вовлечению в табакокурение, употребление алкоголя, наркотических и сильнодействующих веществ;

7) формирование потребности ребенка безбоязненно обращаться к врачу по любым вопросам, связанным с особенностями роста и развития, состояния здоровья, развитие готовности самостоятельно поддерживать свое здоровье на основе использования навыков личной гигиены;

8) формирование умений организовывать успешную учебную работу, создавая здоровьесберегающие условия, выбирая адекватные средства и приемы выполнения заданий с учетом индивидуальных особенностей;

9) формирование умений безопасного поведения в экстремальных (чрезвычайных) ситуациях [4].

Программа формирования экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни должна содержать:

1) модели организации работы, виды деятельности и формы занятий с обучающимися по формированию здорового и безопасного уклада школьной жизни, поведения, оздоровительной работе, профилактике употребления психоактивных веществ, профилактике детского дорожно-транспортного травматизма;

2) критерии, показатели эффективности деятельности образовательного учреждения в части формирования здорового и безопасного образа жизни [Там же].

Итак, в стандарте в полной мере воплощена идея компетентностного подхода к формированию валеологической грамотности младшего школьника.

С позиции компетентностного подхода валеологическая грамотность у младших школьников включает знания и представления о здоровье как жизненной ценности человека, о здоровом образе жизни, способность дифференцировать типичное и индивидуальное в проявлении здоровья, умения и навыки здравосозидающего поведения на основе постоянной двигательной активности, готовность следовать здоровому образу жизни.

В основе компетентностного подхода к формированию валеологической грамотности младших школьников – педагогическая деятельность, направленная на проектирование и реализацию принципов, методов, форм, условий обучения и воспитания, которые способствуют формированию такой грамотности. Данные теоретические основания воплощены в педагогических концепциях и технологиях, направленных на формирование валеологической грамотности младших школьников.

Среди здоровьесберегающих образовательных технологий С.А. Цацыбин выделяет несколько групп, в которых используются разные подходы к охране здоровья, а соответственно разные методы и формы работы. Названный автор дифференцирует медико-гигиенические, физкультурно-оздоровительные, экологические здоровьесберегающие, здоровьесберегающие образовательные технологии, а также технологии обеспечения безопасности жизнедеятельности [5].

Существуют и другие основания для классификации здоровьесберегающих технологий. По характеру действия они могут подразделяться на защитно-профилактические, компенсаторно-нейтрализующие, стимулирующие, информационно-обучающие [Там же]. Наиболее обобщенной из возможных классификаций является выделение двух типов здоровьесберегающих технологий – организационных и педагогических.

В свою очередь образовательные здоровьесберегающие технологии делятся на три подгруппы:

1) организационно-педагогические технологии, определяющие структуру учебного процесса, частично регламентированную в СанПиН, способствующую предотвращению состояний переутомления, гиподинамии и других дезадаптационных состояний;

2) психолого-педагогические технологии, связанные с непосредственной работой учителя на уроке, воздействием, которое он оказывает все 45 минут на учеников; сюда же относится и психолого-педагогическое сопровождение всех элементов образовательного процесса;

3) учебно-воспитательные технологии, которые включают программы по формированию валеологической грамотности и формированию культуры здоровья обучающихся, мотивации к ведению здорового образа жизни, предупреждению вредных привычек, проведение организационно-воспитательной работы со школьниками после уроков, просвещение родителей [Там же. С. 78].

Отдельное место занимают еще две группы технологий, традиционно реализуемых вне школы, но в последнее время включаемых во внеурочную работу. К ним относятся:

1) социально адаптирующие и личностно развивающие технологии (социально-психологические тренинги, программы социальной и семейной педагогики и др.), обеспечивающие формирование и укрепление психологического здоровья обучающихся, повышение ресурсов психологической адаптации личности;

2) лечебно-оздоровительные технологии, составляющие самостоятельные медико-педагогические области знаний, лечебную педагогику и лечебную физкультуру, воздействие которых обеспечивает восстановление физического здоровья школьников [6].

Здоровьесберегающие технологии в работе отдельного учителя можно представить как системно организованное на едином методологическом фундаменте сочетание принципов педагогики сотрудничества, эффективных педагогических техник, элементов педагогического мастерства, направленных на достижение оптимальной психологической адаптированности школьника к образовательному процессу, заботу о сохранении его здоровья и воспитание у него культуры здоровья.

По масштабу внедрения здоровьесберегающих технологий отмечается разная сте-

пень приверженности школы идеям здоровьесбережения:

- комплексное использование технологий в содержательной связи друг с другом и на единой методологической основе;

- внедрение отдельных технологий, направленных на решение конкретных задач здоровьесбережения: нарушение зрения, предупреждение переутомления, оптимизация физической нагрузки и др. Это приводит к регистрируемым результатам и оказывает модифицирующее влияние на другие, используемые в данной школе, технологии;

- использование отдельных методов, направленных на нейтрализацию конкретных патогенных факторов (недостаточная освещенность, отсутствие горячего питания и др.) или активизацию отдельных здоровьесберегающих воздействий (введение дополнительных уроков физкультуры, проведение физкультминуток, организация фитобара и др.).

Приоритетным методом сохранения и укрепления здоровья младших школьников в образовательных учреждениях является рациональное использование разнообразных средств и форм физического воспитания при оптимальной двигательной активности. Для ее ежедневного обеспечения каждому школьнику кроме уроков физической культуры необходим определенный комплекс внеурочных занятий и двигательный режим.

В ряде школ г. Санкт-Петербурга реализуется программа «Укрепи здоровье смолоду» согласно методу организации педагогического процесса с учетом индивидуальных особенностей детей. К таким особенностям отнесены уровень развития, биоритмологический профиль, пол, степень адаптации к учебному процессу, уровень работоспособности.

Такая задача требует перестройки как учебного процесса, так и переподготовки педагогов. Сомнителен учет биоритмологических особенностей детей, если все они учатся в одну смену. Ввиду отсутствия научного обоснования и оценки результативности многих новаций, они носят декларативный характер.

Многие школы осуществляют работу в рамках лично-ориентированного валеологического подхода к организации образовательного процесса, что способствует сохранению здоровья школьников. В частности, на основе реализации валеологическо-

го подхода и принципа индивидуализации работают некоторые школы г. Тюмени. В МОУ СОШ № 17 г. Иркутска осуществляется технология индивидуального обучения ребенка с учетом его состояния здоровья и экологической ситуации в месте проживания.

Итак, значительное число школ использует отдельные методы сохранения и укрепления соматического (телесного) здоровья школьников. Тем не менее эффективность этих подходов фактически не подтверждается. Полагаем, что значимую роль в сохранении и укреплении здоровья младших школьников играет формирование их валеологической грамотности.

Логика нашего исследования обусловила проектирование Технологии формирования валеологической грамотности у младших школьников. В научно-педагогической литературе последних десятилетий часто встречается понятие «педагогическая технология». Под ним понимается «систематический метод планирования, применения и оценивания всего процесса обучения и усвоения знаний путем учета человеческих и технических ресурсов и взаимодействия между ними для достижения более эффективной формы образования» [7].

Понятие «педагогическая технология» может рассматриваться в разных аспектах:

- 1) научный аспект – это часть педагогической науки, изучающая и разрабатывающая цели, содержание и методы обучения и проектирующая педагогические процессы;

- 2) процессуальный аспект рассматривается как описание (алгоритм) процесса, совокупность целей, содержания, методов и средств достижения планируемых результатов обучения;

- 3) деятельностный аспект представляет собой осуществление технологического (педагогического) процесса, функционирование всех личностных, инструментальных и методологических педагогических средств [8].

В работах В.П. Беспалько, В.Ф. Венды, О.В. Долженко, М.М. Левина, В.С. Леднева, Б.Т. Лихачева, В.Д. Майорова, А.С. Макаренко, Н.И. Орлова, Н.Ф. Талызиной, Д.В. Чернилевского, Р.Х. Шаймарданова, П.М. Эрдниева, Ф. Янушевича дается развернутый анализ педагогических технологий.

По мнению Г.К. Селевки и Н.Е. Щурковой, педагогическая технология должна «удовлетворять основным методологическим

требованиям», так называемым критериями технологичности, которыми являются:

– концептуальность – предполагает, что каждая педагогическая технология должна основываться на определенной научной концепции, включая философское, дидактическое и социально-педагогическое обоснование достижения образовательных целей;

– системность – обладает всеми признаками системы: логикой процесса, взаимосвязью его частей, целостностью;

– управляемость – предполагает возможность диагностического целеполагания, планирования, проектирования процесса обучения, поэтапной диагностики, варьирования средств и методов с целью коррекции результатов;

– эффективность – указывает на то, что современные педагогические технологии существуют в конкурентных условиях и должны быть эффективными по результатам и оптимальными по затратам, гарантировать достижение определенного стандарта обучения;

– воспроизводимость – подразумевает возможность применения (повторения, воспроизведения) педагогической технологии в других однотипных образовательных учреждениях, другими субъектами [9].

Композиционно педагогическая технология включает следующие блоки:

1) концептуальный, т.е. методологический фундамент технологии, где отдельно выделяется целевой аспект, представленный технологическими целью и задачами;

2) содержательно-процессуальный, раскрывающий содержание учебного материала и процесс овладения им;

3) контрольно-оценочный, формирующий базу для верификации технологии (Структуризация наша).

В разработке концептуального блока Технологии формирования валеологической грамотности у младших школьников будем придерживаться классификации педагогических технологий Г.К. Селевко (Педагогические технологии: учебное пособие для студентов педагогических специальностей / под общ. ред. В.С. Кукушина. М.: ИКЦ «МАРТ» – Ростов н/Д: «МАРТ», 2006. С.30).

По уровню применения наша технология общепедагогическая. По философской основе – материалистическая, природосообразная. По концепции усвоения – развивающая. По ведущему фактору психического

развития – комплексная: био-, социо- и психогенная. По ориентации на личностные структуры – информационно-прикладная: формирующая валеологические знания и умения для действенно-практической сферы. По характеру содержания и структуры – обучающая, проникающая (содержит включаемые в другие технологии элементы, играющие роль катализаторов, активизаторов). По организационным формам обучения – коллективная. По типу организации и управления познавательной деятельностью – современное традиционное обучение. По преобладающим подходам – компетентностная, процессуальная, имеющая валеологическую, антропоцентричную направленность. Преобладающие методы – обучающие, творческие, игровые. По направлению модернизации существующей традиционной системы – авторская. По категории обучающихся – массовая (традиционная) школьная.

К принципам формирования валеологической грамотности у младших школьников отнесем:

- 1) доступность,
- 2) комплексность,
- 3) системность,
- 4) эффективность,
- 5) воспроизводимость.

Принцип доступности в обучении исходит из достигнутого уровня развития обучающихся, учитывает их возрастные, индивидуальные и половые особенности и возможности, уровень знаний в области сохранения и укрепления здоровья. «Следует учить от близкого к далекому, от легкого к трудному, от известного к неизвестному» [10].

Принцип комплексности подразумевает единовременный охват широкого круга показателей, отражающих уровень и характер учебного и внеучебного материала, индивидуальные возможности младшего школьника и др.

Системность обладает всеми признаками системы: логикой процесса, взаимосвязью его частей, целостностью.

Эффективность указывает на конкурентоспособность нашей технологии, оптимальность по результатам и затратам, гарантию достижения определенного стандарта в обучении.

Воспроизводимость означает возможность применения нашей педагогической технологии иными субъектами в других образовательных учреждениях.

При формулировании целевого блока мы исходили из общих положений ФГОС начального общего образования и требований к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования. Целью данной технологии является формирование у младших школьников начальных представлений, знаний и умений в области здоровья, его сохранения и укрепления. Поставленная цель определила следующие задачи:

- 1) становление у младших школьников мотивации к валеологической грамотности;
- 2) формирование у них представлений о здоровье, его сохранении и укреплении;
- 3) пробуждение в детях желания и готовности заботиться о своем организме;
- 4) формирование умений следовать режиму дня, правильно питаться, организовывать успешную учебную работу, чередовать ее с отдыхом, элементарных умений поведения в экстремальных ситуациях.

Поставленные задачи реализуются посредством следующих компонентов: мотивационный, аксиологический, процессуальный – деятельностный.

Пусковым компонентом формирования валеологической грамотности у младших школьников является развитие мотивации на валеологическую грамотность. Трудность такой деятельности усугубляется тем обстоятельством, что в системе формирующихся у младших школьников базовых приоритетов (социально одобряемое поведение, высокая успеваемость в школе и др.) их собственное здоровье еще не занимает сколько-нибудь заметного места. Ценность здоровья признается детьми формально.

Педагогическая деятельность по становлению мотивации к валеологической грамотности у младших школьников является сложным многокомпонентным психолого-педагогическим процессом. По мнению Н.И.Соловьевой, «такая деятельность основывается на всех видах, направлениях и формах воспитательной работы, учитывая, что здоровый образ жизни – это практически все, что приносит пользу обучающемуся (как в личностном, так и в социальном плане) для его духовного, психического, социального и физического здоровья» [11].

Анализ научной литературы (Ю.В. Варданян, Н.Ф. Дик, М.П. Дорошкевич, М.А. Нашкевич, Д.М. Мупавьева, В.Ф. Черник) позволил выделить следующие мотивы формирования валеологической грамотности:

учебно-познавательные (изучение организма человека и составляющих его здоровья), достижения, или успеха (стремление получить хорошую оценку, заслужить похвалу учителя или одобрение родителей, получить награду, желание выделиться в коллективе, занять высокое статусное положение), эстетические (красивая внешность, гибкость, ловкость, быстрота передвижения), гуманистические (проявление заботы о родителях, родственниках, друзьях), социальные (следование примеру взрослых членов общества в их ориентации на здоровый образ жизни) и др.

Создание мотивации на валеологическую грамотность у младших школьников предусматривает беседы о здоровьесберегающих семейных традициях, устные рассказы о здоровье, заучивание пословиц, поговорок и стихов, чтение и анализ сказок, рассказов на тему здоровья, совместное с педагогом планирование здоровьесберегающих процедур (закаливание, утренняя гимнастика и др.), игры экологического характера, групповую эколого-валеологическую работу (кружки, группы здоровья, гимнастические секции, коррекционные группы), школу здоровья для родителей. Младшие школьники демонстрируют удовольствие от групповых занятий гимнастикой. Подготовка костюмированных танцев и праздничные выступления в школе, занятия физической культурой, плавание, спортивный досуг (игры, развлечения, спортивные праздники) – эффективные способы развития мотивации на валеологическую грамотность младшего школьника в сенситивный период.

Этот период характеризуется повышенной чувствительностью (восприимчивостью) к воздействию тех или иных упражнений. Современные исследования подтверждают, что у детей с 3 до 7 лет формируется гибкость, с 5 до 7 лет – равновесие, с 6 до 11 лет – быстрота бега, с 8 до 14 лет – быстрота движения рук, с 6 до 12 лет – устойчивость, с 8 до 13 лет – ловкость, с 8 до 14 лет – динамическая сила, с 7 до 15 лет – статическая сила рук, с 8 до 13 лет – прыгучесть [12].

Ценностное отношение к сохранению и укреплению здоровья согласно аксиологическому компоненту составляет комплекс установок, доносимых до ребенка ближайшим окружением: учителем, семьей, родственниками. Важным условием развития данного компонента выступает соответ-

ствие, совпадение, согласованность внешних педагогических воздействий с внутриличностным потенциалом младшего школьника, «внутренними условиями». Такая позиция означает соответствие его целей, мотивов, способов действий педагогическим требованиям. В идеале система педагогических требований инициирует формирование валеологической грамотности у ребенка, стимулирует его ценностное здоровьесберегающее развитие, валеологическую активность.

Профессиональная среда, соответственно организованный процесс обучения со своими знаниями, нормами, отношениями становятся внешними регуляторами формирования валеологической грамотности. Внешние регуляторы (нормы, правила, ценности) интериоризируются во внутренние регуляторы жизни и деятельности ребенка. При этом эффект перехода внешних воздействий во внутриличностный план будет тем выше, чем более они адекватны разнообразным условиям формирования валеологической грамотности. Процедуры аксиологического обучения младших школьников должны осуществляться на всех уровнях формирования валеологической грамотности, тактически изменяясь соответственно динамике индивидуального развития ребенка.

В соответствии с такой логикой процессуально-деятельностный компонент формирования валеологической грамотности младшего школьника включает несколько этапов. Первый этап (подготовительный) – формирование мотивации. Второй этап – изучение своей физиологии, собственных биологических возможностей, процесса укрепления здоровья. Третий этап – информирование младших школьников о факторах риска для здоровья. Четвертый этап – формирование готовности ребенка к решению здоровьесберегающих задач. Поэтапное развитие процесса формирования валеологической грамотности младших школьников сопровождается её диагностикой в промежутках между этапами в целях последующей коррекции.

При этом условиями эффективной реализации такого процесса выступает согласованность его содержания и организации с возрастными и личностными характеристиками детей, готовность педагогов следовать описанной стратегии, участие в нем родителей, ближайших родственников (бабушек, дедушек и др.). Семья является для ребенка

источником любви, доброты, человеколюбия. Радость жизни, надежда на счастье, ожидание удовольствия остаются основой и смыслом существования ребенка. Его воодушевляет забота членов семьи друг о друге, успешность здоровьесберегающей деятельности. Семья демонстрирует включенное участие в процесс формирования валеологической грамотности ребенка.

Педагогические методы и формы, способы воздействия родителей на ребенка в семье варьируются в зависимости от темы занятий. Компетентностный подход к данному процессу сообщает целесообразность формулирования ожидаемых результатов. Предложенная методика положена в основу разработанной нами программы «Валеологическая грамотность младших школьников».

Раскроем содержание программы. Ее тематическое наполнение включает 7 разделов и 26 тем. Первый раздел «Организм человека» формирует представление детей о здоровье, его формирующих, укрепляющих и разрушающих факторах. Согласно этому дети овладевают валеологическими понятиями: «организм человека», «здоровье», «части тела», «внутренние органы», «болезнь» и др. Далее рассматриваются укрепляющие факторы здоровья: гигиена, профилактика, здоровый образ жизни, физическая культура, закаливание, режим дня и др. Отдельно приводятся разрушающие здоровье факторы: вредные привычки, несчастные случаи, болезни и меры по их преодолению – безопасность, профилактика, первая помощь. Итогом знакомства детей с этим разделом будут вышеназванные ожидаемые результаты.

Второй раздел «Здоровье и болезнь» включает информацию о здоровье, здоровом питании, основных пищевых веществах, их значении, полезных продуктах, витаминах, пищеварении, режиме питания, непереносимости отдельных продуктов, диетическом питании, правилах поведения за столом, традициях приема пищи разных народов, микробиотике организма, инфекционных заболеваниях, защите от болезней. Дети осваивают элементарные гигиенические правила: мытье рук, ношение маски, прививки.

Третий раздел знакомит с организмом и окружающей средой. Данная тема проходит через все прогрессивные педагогические учения прошлого. В ретроспективе она де-

тально представлен педагогами-гуманистами прошлого: Я.А. Коменским, Ж.-Ж. Руссо, Песталоцци, А. Дистервегом. Отечественные выдающиеся педагоги – К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, А.С. Макаренко, С.Т. Шацкий, В.А. Сухомлинский – также настаивали на следовании человека закономерностям окружающей среды.

Естественной основой этого процесса являются объективно складывающиеся онтогенетические предпосылки. У детей младшего школьного возраста отношения с окружающей средой существуют на бессознательном уровне. Не отдавая себе отчета, они не выделяют себя из объектов и субъектов окружающего мира. Они ощущают себя естественной частью природы и развиваются в органическом единстве с ней. «Между детьми, животными, растениями устанавливаются интуитивное взаимоощущение, взаимовосприятие, взаимочувствование» [13]. К примеру, дети играют с животными на равных и животные не воспринимают ребенка как чуждый объект. Цветы и дети одинаково непосредственны. Мы согласны с мнением Б.Т. Лихачева, что «между ребенком и субъектами среды образуются непосредственные объект – объектные, межобъектные отношения» [Там же]. Ребенок открыт для того, чтобы воспринимать и присваивать экологические, гармоничные правила этих отношений, превращать их в свои привычки, часть своей натуры. Этот возраст наиболее благоприятен и сенситивен для экологических воздействий. Ребенок легко воспринимает правила игры и непосредственно закрепляет их в бессознательной сфере. Он овладевает законами природной и социальной гармонии как опытом нормального взаимодействия с окружающей его средой.

Тема 4 раскрывает суть здоровьесбережения и знакомит с основными методами сохранения и укрепления здоровья. Наш многолетний педагогический опыт свидетельствует о том, что лучше всего дают такие знания воспитательные мероприятия в форме реальности, т.е. те, которые разрабатываются и проводятся с непосредственным участием младших школьников. К числу таких мероприятий мы отнесли беседы и классные часы на следующие темы: «Что такое гигиена?», «Культура питания: самые полезные продукты», «Твой режим дня», «Физкультура и спорт», «Закаливание», «Берегите осанку!», «Визит к стоматологу»,

«Начинаем утреннюю гимнастику!», «Гигиена одежды», «Берегите зрение!», «Лекарственные растения». Для обучающихся 1,2,3,4 классов проводятся беседы о профилактике ОРЗ. Целесообразно проведение акций «Нет сигарете!», «Бегом от болезней!», «Эстафета здоровья». Популярностью среди младших школьников пользуется конкурс «Богатырь года», конкурсы рисунков «Если хочешь быть здоров!», «Я и спорт» и др. Дети с готовностью участвуют в утреннике «Друзья Мойдодыра», спортивных играх «Чемпионы скакалки (велосипеда, мяча и др.), соревнованиях «Самый спортивный класс», «А ну-ка, парни!», «Папа, мама, я – спортивная семья!», Спартакиаде ловких и сильных, «Веселом стадионе», подвижной игре «Веселые старты», походах выходного дня.

Тема 5 посвящена гигиене учебы и отдыха. Длительность основных видов учебной деятельности обучающихся регламентируется в связи с развитием утомления, его неблагоприятным воздействием на органы чувств. Для младших школьников существуют нормы непрерывного письма, чтения, работы с компьютером. Такие нормы приводятся в санитарных правилах и нормах, публикуемых в журнале «Вестник образования» и др.

Смена видов деятельности определяет степень концентрации внимания детей, которая на начальном этапе обучения не превышает 3–8 минут. При планировании домашнего задания учитывается возможность произвольной концентрации внимания на нужном предмете. По этой причине по каждому предмету домашнее задание не должно превышать 30 минут. Его выполнение должно чередоваться с физкультминутками, паузами для релаксации. В первом классе ребенок приучается к режиму дня. Во втором классе – следует ему самостоятельно и отвлекается через каждые 30 минут от домашней работы для краткого выполнения двигательной активности и отдыха. Долговременные (1–1,5 часа) фазы отдыха следуют до и после выполнения домашней работы, желательно пребывание ребенка на свежем воздухе.

Тема 6 информирует о здоровосозидающем труде и формирует готовность к труду по самообслуживанию. Под внушением педагога в школе и родителей – дома ребенок заботится о чистоте, порядке, учится регулярно их поддерживать. Мать, отец, учи-

тель контролируют внутреннюю потребность младшего школьника в таком действии и готовность к труду по самообслуживанию.

В условиях школы ребенок учится следить за своим рабочим местом: после уроков убирает мусор из парты, следит за ее чистотой. Дежурный по классу поливает цветы, обеспечивает чистоту классной доски.

В условиях семьи дети способны убирать помещение (проветривать комнаты, заправлять постель, протирать пыль, чистить ковры пылесосом, мыть полы), ухаживать за комнатными растениями, следить за чистотой одежды и обуви, гладить свои вещи, мыть посуду, делать несложные покупки в магазине, сервировать стол, выносить мусор, готовить простые блюда, посильно участвовать в текущем ремонте. Такой труд в 1–2 классах может составлять 16 часов в неделю, что составляет 16% от общего времени бодрствования ребенка. В 3–4 классах это соотношение достигает 18 часов в неделю (17, 5%) [14].

Труд по самообслуживанию должен отвечать возрастным особенностям детей, быть посильным, систематическим, планомерно продуманным по времени. Первоначально такой труд должен сопровождаться регулярным контролем, далее он переводится «на доверие» и самоконтроль. Таким образом через простейшие виды труда по самообслуживанию воспитываются самосознание, самоконтроль, ответственность. Ребенок увлекается радостью успешного труда, воодушевляется похвалой.

Тема 7 посвящена здоровому образу жизни и готовности следовать ему. Рассматриваются темы: «Гигиена тела, полости рта», «Вред курения и табачного дыма», «Вред от употребления алкоголя».

Готовность следовать здоровому образу жизни сопряжена с ситуацией успеха. Радость жизни, повседневная надежда на счастье, ожидание удовольствия остаются основой и смыслом существования ребенка. Его увлекает радость заботы о ближнем, благородного поступка. Переживание успеха меняет психологическое самочувствие ребенка, стиль и ритм его деятельности, взаимоотношения с окружающими. Ситуация успеха становится своего рода «пусковым механизмом» дальнейшей здоровьесберегающей деятельности младшего школьника. Он не столько осознает, сколько пере-

живает успех и готовность сохранять и укреплять здоровье свое и окружающих.

С психологической точки зрения успех – это переживание состояния удовлетворения, радости от достижения цели. На базе этого состояния могут сформироваться устойчивые чувства удовлетворения, новые мотивы здоровьесберегающей деятельности, меняется уровень самооценки. С педагогической точки зрения ситуация успеха – это подготовленное педагогом и семьей целенаправленное, организованное сочетание условий достижения значительных результатов в здоровьесберегающей деятельности ребенка, его готовности к ней.

В данном случае готовность предполагает: продуманный выбор действий, внушение веры в себя, увлечение примером или идеей, «заражение» здоровьесберегающей активностью, педагогически целесообразная состязательность, сопереживание, объединение единомышленников, наделение ребенка функцией вестника радости.

Резюмируем изложенное. Формирование валеологической грамотности младших школьников играет превентивную роль в сохранении и укреплении их здоровья. В основе методологии исследования этого процесса – компетентностный подход, отвечающий требованиям Федерального государственного стандарта начального общего образования и модернизации российской начальной школы.

Технология формирования валеологической грамотности младших школьников композиционно представлена тремя блоками: концептуальным, содержательно-процессуальным, контрольно-оценочным. В концептуальном блоке нами разработаны теоретические основания технологии, отражена ее методологическая соотнесенность с существующими педагогическими технологиями, представлен целевой аспект (цель, задачи). Содержательно-процессуальный блок содержит компоненты формирования валеологической грамотности у младших школьников, этапы этого процесса, содержание изучаемого материала, методы, формы, способы дополнительного обучающего воздействия на ребенка в семье, результаты, педагогические условия. Контрольно-оценочный блок включает критерии и уровни сформированности валеологической грамотности младших школьников.

Список литературы

1. Стратегия модернизации общего образования. Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М., 2001. – С. 12.
2. Ростовцева В.М. Компетентность и компетенции: герменевтический аспект в контексте диверсификации современного образования. – Томск: Изд-во ТПУ, 2009. – С. 56.
3. Губарь А.И. Проблемы управления образовательным процессом в условиях компетентностно-ориентированного подхода // Проблемы перехода на компетентностно-ориентированное образование: материалы международной научно-практической конференции. – Барнаул: Изд-во ААЭП, 2008. – С. 10-21.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (1-4 классы). Утвержден приказом Минобрнауки России от 6 октября 2009 г. № 373.
5. Цацыбин С.А. Здоровьесберегающие технологии в образовательном процессе. – Волгоград: Учитель, 2009. – С. 76-77, 78.
6. Педагогические технологии: учебное пособие / под общ. ред. В.С. Кукушина. – М.: ИКЦ «МарТ», 2006. – С. 45.
7. Смирнов С.А. и др. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: учебное пособие. – М.: Академия, 2004. – С. 49.
8. Юдин В.В. Сколько технологий в педагогике? // Школьные технологии. – 1999. – № 3. – С. 37-38.
9. Щуркова Н.Е. Педагогическая технология. – М., 2005. – С. 62.
10. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Изд. центр «МарТ», 2004. – С. 267.
11. Соловьева Н.И. Здоровьесберегающая система образования в обеспечении формирования культуры здорового образа жизни учащихся: автореф. ... дис. канд. пед. наук. – Ставрополь, 2005. – С. 18.
12. Кучма В.Р. Медико-профилактические основы обучения и воспитания детей. – М., 2005. – С. 132.
13. Лихачев Б.Т. Философия воспитания. Специальный курс: учебное пособие. – М.: Прометей, 1995. – С. 251.
14. Потапова Л.А. Антикризисное воспитание в современной российской семье: монография. – Пятигорск: ПГЛУ, 2011. – С. 68.

УДК 378.147/378.180.6 (574)

ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВРАЧА**Мадалиева С.Х., Асимов М.А., Ерназарова С.Т.***Казахский национальный медицинский университет им. С.Д. Асфендиярова, Алматы,
e-mail: saltanat.e@bk.ru*

Сформированность коммуникативной компетентности у будущего врача это профессионально значимое качество, результатом которого, является эффективное общение врача с пациентом, необходимое для достижения взаимопонимания, при решении не только лечебно-диагностических задач, но и личностных и семейных проблемных ситуаций, способных оказывать существенное влияние на исход конкретного заболевания и качество жизни человека в целом. В данном научном обзоре отображены теоретические принципы формирования коммуникативной компетентности врача, основанные на понимании ее как интеграл качества личности. Раскрыты особенности коммуникативной компетентности врача, основные психологические характеристики, формирующие коммуникативную компетентность врача. Эти результаты выявлены на основе глубокого теоретического анализа научных работ, а также предоставлен опыт КазНМУ им. С.Д. Асфендиярова по формированию коммуникативной компетентности будущего врача.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, врач, пациент, общение, коммуникативная толерантность, общительность, эмпатия, установление контакта, активное слушание, медицинское интервью, аффилиация, эмоциональная стабильность.

FORMATION AND DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF THE DOCTOR**Madaliyeva S.H., Asimov M.A., Yernazarova S.T.***Kazakh National Medical University named after C.D. Asfendiyarov, Almaty,
e-mail: saltanat.e@bk.ru*

Maturity of communicative competence at the future doctor is professionally significant qualities, the result of which is the effective communication of the doctor with the patient needed to achieve mutual understanding in dealing with not only medical and diagnostic tasks, but also personal and family problem situations that could have a significant impact on the specific disease outcome and quality of life in general. This scientific review Showing theoretical principles of the communicative competence of the doctor, based on its understanding of the integral qualities of the person. The features of the communicative competence of the doctor, the main characteristics of forming communicative competence of the doctor. These results revealed an in-depth theoretical analysis of scientific papers, and also provided expertise KazNMU after S.D. Asfendiyarov of formation of communicative competence of the future doctor.

Keywords: communicative competence, the doctor, the patient, communication, communicative tolerance, sociability, empathy, establishing contact, active listening, medical interviews, affiliation, emotional stability.

Изменения нашего общества, связанные с достижениями науки и техники, бурным развитием медицины – создают новую ситуацию, в которой растет роль человеческого фактора в лечебном процессе. Повседневная жизнь и практика выдвигает на первый план значение личности врача и взаимоотношений врача и больного. Вследствие этого оптимизация процессов психологического воздействия в сфере общения врача и пациента, а, следовательно, и социально-психологической подготовки врача стоит сейчас достаточно остро.

Профессия врача – одна из немногих профессий, которая требует совершенного владения приемами и способами эффективного общения, как с пациентами, их родственниками, так и с коллегами для достижения взаимопонимания, необходимого при решении не только лечебно-диагностических задач, но и личностных и семейных проблемных ситуаций, способных оказы-

вать существенное влияние на исход конкретного заболевания и качество жизни человека в целом [8].

Как известно, профессиональная врачебная деятельность имеет ряд специфических особенностей. С одной стороны, врачебная деятельность характеризуется тем, что в ней существенное место занимает высокая частота межличностных контактов при общении с больными и их родственниками [11]. С другой стороны, профессия врача связана с психо-эмоциональными перегрузками, чрезмерно высокой степенью напряженности, с необходимостью принимать решения в условиях дефицита времени [30]. Ее успешность определяется не только, и не столько собственно профессиональными знаниями и навыками, сколько умениями реализовать их в своей деятельности за счет развития профессиональных качеств личности, а ее эффективность трудно оценить однозначно [33,13].

Особенности коммуникативной компетентности врача

Под коммуникативной компетентностью врача понимают определённый уровень межличностного и профессионального опыта взаимодействия с окружающими, который необходим для успешного функционирования в профессиональной сфере и обществе.

Профессиональная врачебная деятельность имеет ряд специфических особенностей. С одной стороны, врачебная деятельность характеризуется тем, что в ней существенное место занимает высокая частота межличностных контактов при общении с больными и их родственниками (С.Л. Соловьева и др., 1994; Л.А. Цветкова, 1994; М.М. Кабанов, 1995). С другой стороны, работа врача связана с психоэмоциональными перегрузками, высокой степенью напряженности [25,21].

Специфику медицинской деятельности можно выразить словами врача и философа Карла Ясперса, который полагал, что врачевание опирается на два основания: одним из них являются естественнонаучные познания и их практическое применение, другим – этика человечности. Вследствие доведения до крайности узкой специализации возникла «немая» медицина, как считают Б. Любан-Плоцца и др. Коренным образом, изменениям отношений врача и больного способствовала нарастающая технологизация лечебно-диагностического процесса. Во многом это связано также и с тем, что произошло изменение позиции пациента, выразившееся в значительном внимании к его правам в ходе терапевтического процесса, которое в свою очередь не сопровождалось конгруэнтным изменением врача. В настоящее время в ряде зарубежных стран наметилась тенденция к сотрудничеству между врачом и пациентом. Поворот в отношениях врача и пациента наметился в 1880-1882 годах благодаря работам Брейера, стоявшего наряду с З. Фрейдом у истоков психоанализа [3,21].

Традиция врачебной власти, восходящая к временам врачей-жрецов древности, сменилась открытостью врача в форме сценического понимания (сплавленности личности больного с его жизненным миром), интерпретации, жизненно-практического постижения. «Раньше анамнез устанавливался врачом, который задавал вопросы пациенту; либо он вообще изучал его, не произнося ни

звука, осматривал и высказывал свое мнение, тогда как пациент только отвечал на вопросы. Теперь инициатива переходит к пациенту, причем настолько, что такой инициативы раньше не позволяли даже придворные врачи своим коронованным пациентам» [34, с. 141-142].

В настоящее время в ряде зарубежных стран наметилась тенденция к сотрудничеству между врачом и пациентом [22].

Согласно представлениям Жака Лакана, больной – это не просто «носитель симптомов», а врач не просто «манипулятор симптомами», но, зачастую они представители различных культур, и игнорирование этого факта приводит к резкому снижению продуктивности коммуникации, а иногда и к полному взаимному непониманию [18].

Для медицины сегодняшнего дня характерны ситуация большого выбора лечебных тактик и отсутствие одного общепризнанного средства, кардинально решающего проблему заболевания. В свою очередь, эта тенденция способствует чувству растерянности, тревожности, неопределенности у пациентов. «В этих случаях все большее значение приобретает взаимодействие в диаде врач – больной» [31].

Для того чтобы медицинский работник перешел с патерналистской модели взаимоотношений к модели сотрудничества, врачу-клиницисту необходимо преобразиться в интерпретирующего слушателя. Если раньше пациент должен был следовать медико-диагностической схеме и не мог приблизиться к своим переживаниям по поводу страдания, то теперь врач и пациент должны стремиться вместе понять историю жизни пациента. В настоящий момент практической медицине необходимо расширять свое поле зрения: больной больше не должен пониматься как носитель какого-то заболевшего органа, а должен рассматриваться и лечиться как человек в целом [2].

В свете новой парадигмы в медицине больше внимания привлекается к правам личности, в том числе и к правам пациента, что привело к новому пониманию сути взаимоотношений между врачом и пациентом [1]. Решению данного вопроса могут помочь достижения психологической науки. «Не будет большой методической ошибкой, если исследователи отойдут от глобальных проблем, обязательно требующих системного подхода, а займутся детальной проработкой той или иной стороны жизнедеятельности»

тельности конкретного объединения людей, конкретной, научной, творческой или какой-либо другой организации» [6].

На основании учета человеческого фактора, как пишет Б.Г. Ананьев, достигаются научная организация труда, повышение эффективности лечения и профилактики заболеваний, особенно нервно-психических и сердечно-сосудистых, в наибольшей мере зависящих от взаимоотношений [23].

В основном, резервом повышения эффективности медицинской помощи считается профессиональная подготовка медиков [9].

Однако, как отмечают чешские психологи Р. Конечный и М. Боухал, квалификация специалиста является только инструментом, больший или меньший эффект применения которого зависит от других сторон личности врача [16].

Одним из первых научных исследований, посвященных изучению коммуникативной компетентности практикующих врачей, была работа Л.А. Цветковой [31].

Врачебная деятельность имеет ряд специфических особенностей, таких как влияние и взаимодействие многочисленных меняющихся факторов, которые нередко невозможно формализовать, алгоритмизировать для анализа, внести в жестко структурированные схемы, а эффективность врачебной деятельности трудно оценить однозначно [12,31].

В работе Л.А. Цветковой основное внимание сосредоточено на изучении интерактивной составляющей общения. Данная работа продолжает направление отечественных исследователей. Делается акцент не на общественные отношения между врачом и пациентом, а на межличностные, складывающиеся на эмоциональной основе, то есть на основе определенных чувств, возникающих у людей друг к другу. Особое внимание обращено на то, что врач является для пациента источником информации о ходе лечения. [12, 31, с.13]. В то же время врач играет значительную роль в терапевтическом процессе, так как наиболее часто употребляемое и эффективное лекарство – сам доктор [4]. Отношения между врачом и больным являются основой любой лечебной деятельности. (И. Харди) [27].

В работах, посвященных анализу основных признаков, по которым пациенты оценивают уровень квалификации врача, отмечается, что на первое место выдвигается

показатель «отношение к пациентам», на второе – «результаты лечения больных», затем опыт работы, отзывы пациентов, личные качества врача (порядочность, трудолюбие, вежливость и др.) [17]. Такой показатель, как образование врача (в т.ч., глубина специализации), оказался на седьмом месте среди перечисляемых признаков [10].

Одной из базовых характеристик профессиональной компетентности специалистов медицинского профиля является коммуникативная компетентность. Ее формирование составляет одну из важнейших задач подготовки будущего врача, служит залогом его дальнейшего личностного и профессионального развития. На сегодняшний день уделяется существенное внимание развитию коммуникативной компетентности, однако проблема методологии по данному направлению еще недостаточно разработана [28].

Коммуникативно-компетентностная подготовленность врачей – ключевой фактор их профессионального успеха, так как она является профессионально важным качеством, востребованным на медицинском рынке труда. И нацелена она на формирование личности, обладающей готовностью и способностью жить и взаимодействовать в современном быстро меняющемся мире. А также потребность учреждений здравоохранения и осознания значимости самих медицинских работников в коммуникативно-грамотных медицинских работниках высшего звена и их реальным уровнем профессиональной культуры. Коммуникативная компетентность как личностное качество специалиста обеспечивает успешное выполнение всех этапов лечебного процесса: формирование информационной базы о пациенте, физикальное обследование, осуществление терапии, оценка выполненных действий [4].

Основные психологические характеристики, формирующие коммуникативную компетентность врача

От умения общаться, устанавливать и развивать взаимоотношения с людьми во многом зависит профессиональная успешность врача. Коммуникативная компетентность врача – профессионально значимое качество. Профессия врача предполагает в той или иной степени выраженное интенсивное и продолжительное общение: с

больными, их родственниками, медицинским персоналом – от медицинских сестер и санитарок до главных врачей, руководителей медицинских учреждений [26].

Хороший психологический контакт с больным помогает точнее собрать анамнез, получить более полное и глубокое представление о больном. Умение общаться, или коммуникативная компетентность, обеспечивает взаимопонимание, доверие в отношениях, эффективность в решении поставленных задач. Если пациент доверяет своему врачу, не сомневаясь в правильности диагностики и адекватности терапии, то он будет выполнять назначения, пройдет все необходимые диагностические и терапевтические процедуры [24].

Коммуникативная компетентность предполагает сформированность некоторых специальных навыков: умения устанавливать контакт, слушать, «читать» невербальный язык коммуникации, строить беседу, формулировать вопросы. Важно также владение врачом собственными эмоциями, способность сохранять уверенность, контролировать свои реакции и поведение в целом. Адекватная коммуникация предполагает правильное понимание больного и соответствующее реагирование на его поведение. Независимо от состояния пациента, испытывает ли он гнев или печаль, беспокойство, тревогу или отчаяние, врач должен уметь с ним взаимодействовать, адекватно строить отношения, добиваясь решения профессиональных задач. В связи с этим профессионально значимым качеством медицинского работника является *коммуникативная толерантность* – терпимость, снисходительность и др. Коммуникативная толерантность показывает, в какой степени врач переносит субъективно нежелательные, неприемлемые для него индивидуальные особенности пациентов, отрицательные качества, осуждаемые поступки, привычки, чуждые стили поведения и стереотипы мышления [24, с 27].

Для человека наличие социальных связей столь важно, что уже только их недостаточность считается возможной причиной развития стресса. Эта психологическая черта, потребность в других людях, стремление к взаимодействию с ними, в литературе обозначается термином «*аффилиация*» – потребность человека быть в обществе других людей, стремление к «присоединению». Внутренне (психологически) аффилиация

выступает в виде чувства привязанности и верности, а внешне – в общительности, желании сотрудничать с другими людьми, постоянно находиться вместе с ними, в особенностях невербального поведения. Хекхаузен определяет аффилиацию как определенный класс социальных взаимодействий, имеющих повседневный и в то же время фундаментальный характер. Содержание таких взаимодействий заключается в общении со знакомыми, малознакомыми и незнакомыми людьми, и такая их поддержка, которая приносит удовлетворение, увлекает и обогащает. В работе врача, отличающейся длительностью и интенсивностью разнообразных социальных контактов, эта черта помогает сохранить живое заинтересованное отношение к пациентам, стремление помогать им и сотрудничать с ними, а также защищает от профессиональных деформаций, равнодушия и формализма, удерживает от такого подхода к больному, когда он начинает рассматриваться как безличное анонимное «тело», часть которого нуждается в терапии. Другая психологическая характеристика, обеспечивающая коммуникативную компетентность врача, – это *эмоциональная стабильность*, уравновешенность при отсутствии импульсивности, чрезмерной эмоциональной экспрессивности, с сохранением контроля над эмоциональными реакциями и поведением в целом. Эмоциональная стабильность помогает врачу во взаимоотношениях с больными избегать «психологических срывов», конфликтов. Интенсивные эмоциональные реакции не только разрушают доверие больного, пугают и настораживают его, но и астенизируют, утомляют. Напротив, душевное равновесие врача, его спокойная доброжелательность, эмоциональная стабильность вызывают у пациента чувство надежности, способствуют установлению доверительных отношений [29].

С.Л. Соловьева выделяет следующие базовые коммуникационные навыки взаимоотношений «врач – пациент», которые относятся к числу главных навыков, которые позволяют создавать эффективные партнерские взаимоотношения. Тренировка этих навыков должна иметь своей целью достижения базового уровня компетентности в следующих областях:

Адекватное вещественное окружение – необходимость в создании адекватного вещественного окружения определяется тем,

что это увеличивает степень уединенности, комфорта и внимания к пациенту. Небольшие детали, такие, как оформление места, где сидит собеседник, так, чтобы это не было травмирующим и не увеличивало бы дистанцию, либо наличие штор, что создает чувство уединенности, будут способствовать более успешному результату интервью;

Приветствие пациентов – будет способствовать сохранению чувства собственного достоинства, и поощрять их к участию в беседе. Использование имени пациента уместно, когда он знаком врачу, при этом врач подает соответствующий сигнал о том, что он узнал собеседника;

Активное слушание – включает использование как вербальных (словесных), так и невербальных коммуникационных приемов. Врач должен отчетливо сигнализировать о том, что все его внимание сосредоточено на пациенте и делать это взглядом, путем посылки сигналов, обозначающих, что информация принимается, и контакт должен быть продолжен таких, как кивание головой, фразы типа «верно», «понимаю» и т. д.

Эмпатия, уважение, заинтересованность, теплота и поддержка – эти составные части являются сердцевинной интерперсональных навыков. Их нельзя с легкостью подделать, и если врачи лишены этого, то таких врачей нельзя быстро научить тому, как выполняя эти вещи способом, который бы позволил их развивать.

Язык – врачи должны также постоянно контролировать степень сложности языка, который они используют для своих объяснений, в частности, объяснении диагноза и причин, которые привели к болезни, а также предложения по поводу лечения и причин, на которых основываются эти предложения;

Взаимоотношение сотрудничества – важно, чтобы пациент мог чувствовать, что врач ясно понимает его нужды и готов к тому, чтобы работать вместе с пациентом для их удовлетворения.

Завершение интервью – в дополнение к навыкам создания вещественной обстановки, начала и продолжения интервью, столь же важным является и способ его завершения. Врач должен подать ясный сигнал о том, что интервью движется к своему завершению, обычно путем суммирования того, что было сказано, и того, что в ходе его обсуждалось;

Навыки сбора информации – главная, решающая часть взаимоотношений врача и больного состоит в способности извлечения информации у пациента. Основными навыками, необходимыми для облегчения процесса сбора информации, являются те, которые помогают облегчить вовлечение пациента в медицинское интервью способом, позволяющим врачу добиться правильной постановки диагноза симптомов или проблем пациента;

Молчание – необходимо научиться правильному использованию молчания как способа вдохновить пациента высказаться как можно более полно, затронуть сложные темы и вспомнить важные сведения;

Управление потоком информации – хотя предоставление пациентам возможности для свободного общения и является важным, но в то же время студента надо научить способности сохранять контроль над интервью в своих руках путем тактичного направления содержания беседы в сторону диагностики проблемы;

Суммирование – так как за время консультации может быть получено большое количество сведений, студент должен научиться суммировать главные данные, возникшие в ходе консультации, он также должен убедиться в том, что понимание это разделяется с ним его пациентом [20 с. 26-32].

По мнению Н.Д. Лакосиной и Г.К. Ушакова основная ответственность за характер этих взаимоотношений, столь важных для успешного лечения, всегда ложится на медицинского работника. Он обязан, строя свои взаимоотношения с больным, учитывать особенности его личности, переживания. Так, диагностический процесс для врача начинается уже с момента появления больного: его внешнего вида, походки, особенностей речи и тому подобное. Однако нельзя забывать, что и больной с первых мгновений оценивает врача. Разница в том, что, если врач видит каждого пациента фоне бесконечной вереницы больных, то для больного врач – человек необычный, уникальный, которому он вверяет свое благополучие, а то и жизнь. Поэтому он пылливо и с особым пристрастием изучает врача. Создающееся у него впечатление является фундаментом будущего психотерапевтического влияния [14].

В этой связи стоит отметить такой феномен, распространенный в клинической психологии, как ятропсихогения. Б.Д. Карва-

сарский описывает его, как не кратковременная реакция больного на неправильное высказывание или действие врача, а зафиксированное невротическое расстройство, имеющее обычно истинные причины в личности пациента и характере отношений с врачом. Она представляет собой своего рода отрицательный плацебо – эффект, связанный с определенными ожиданиями, опасениями и установками пациента в отношении болезни, врача и лечения [32].

Отрицательное влияние врача на больного могут располагаться в широком диапазоне от явных ятрогений (эффект обусловлен в основном неправильным поведением врача) до псевдоятрогений (эффект обусловлен главным образом болезненным восприятием больного). Отсутствие доверительного контакта между пациентом и врачом является общим условием возникновения ятрогений [32].

Таким образом, из выше изложенного материала видно, что знание симптомов болезней и дозировок лекарств не ограничивается профессиональная деятельность врача. Важную роль играет также и психологический фактор: представляет ли собой врач гармонически развитую личность с морально – этическими устоями, умеет ли входить в контакт с людьми и грамотно взаимодействовать с ними – все это также является составляющим личности врача как профессионала.

Опираясь на теоретический материал по проблеме исследования (Н.В. Яковлевой, Ю.М. Жукова, В.И. Кашицкого), можно сформулировать основные положения: Коммуникативную компетентность врача необходимо рассматривать как интегративное качество личности, направленное на установление, поддержание и развитие эффективных контактов с пациентами и другими участниками лечебно-профилактического процесса. Формирование коммуникативной компетентности врача происходит в процессе деятельности. В ходе становления врача как профессионала уровень его коммуникативной компетентности должен возрастать. Уровень коммуникативной компетентности врача зависит от личностных качеств [19,27 с.36-37].

Исходя из того, что в современном обществе возрастает значимость компетентности в общении, развитие последней является актуальной проблемой психологии. Коммуникативная компетентность должна

быть сформирована как внутренняя, характерологическая составляющая, способная к осознанной вовлеченности в процесс взаимодействия с окружением как необходимое условие взаиморазвития, как высшего смысла сущности человека. Коммуникативная компетентность рассматривается как система внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективной коммуникации в определенном круге ситуаций личностного взаимодействия и выступает в качестве важнейшего критерия профессиональной деятельности будущего врача. Индивидуально-личностные качества, социально-культурный и исторический опыт способствуют формированию профессионального общения врача.

Основными факторами, снижающих эффективность коммуникации являются семантические невербальные барьеры, отсутствие обратной связи, неумение слушать и другие. Для развития способностей эффективного общения будущего врача в процессе обучения в условиях медицинского вуза необходимо педагогическому составу направлять свои усилия на развитие у студентов коммуникативной компетентности. А именно способности к эмпатии, доверительному, открытому общению и поведению; толерантному отношению, конструктивности – способности позитивно воспринимать и предотвращать или рационально разрешать конфликтные ситуации; навыков сотрудничества – умения работать «в команде».

В связи с вышеизложенным назрела необходимость проведения разработки новых методов развития коммуникативной компетентности врача, ориентированных на поиск эффективных способов.

В Казахском национальном медицинском университете им. С.Д. Асфендиярова на кафедре коммуникативных навыков, основ психотерапии, общей и медицинской психологии, с 2007 года занимаются разработкой научных и методических основ формирования коммуникативной компетентности будущих врачей. При университете был открыт Центр коммуникативных навыков, основной задачей которого, является развитие и формирование коммуникативной компетентности врача на до и после дипломном этапах. Для развития коммуникативной компетенции настоящее время разработана стратегия формирования коммуникативной компетентности студентов, которая стре-

мится ответить на четкое определение важных компонентов развития коммуникативной компетентности, на основе целей, задач и действий.

Для планирования процесса формирования содержательных компетенций и последующей оценки их сформированности установлены уровни, требования к знаниям, представлениям и умениям, необходимым и достаточным для достижения соответствующего результата.

Разработаны следующие пути реализации новых методов обучения: обучение студентов коммуникативной компетентности поэтапно, на протяжении всего процесса обучения в вузе, планирование процесса формирования содержательных компетенций с последующей оценкой их сформированности, установка уровней.

Разработаны дифференцированные подходы к эффективному обучению коммуникативной компетентности путем поэтапного обучения студентов КазНМУ им С.Д. Асфендиярова. Само по себе развитие коммуникативной компетентности предполагает обучение от начального уровня к последующим базовым, системным и специализированным коммуникативным компетенциям. Разработаны методы оценки коммуникативной компетенции на каждом этапе обучения. Обеспечивается мониторинг развития и оценка коммуникативной компетентности, разработаны методы и формы преподавания с каждым курсом усложняя их уровень.

Таким образом, основной целью обучения коммуникативной компетенции является повышение эффективности подготовки специалистов медицинского профиля и их соответствия запросам современных условий (рынка) путем создания в вузе благоприятных условий для свободного и осознанного выбора обучающимися будущей профессиональной деятельности, личностной траектории образования, направления и профиля профессиональной подготовки, необходимой квалификации в соответствии с личностными интересами, образовательными запросами и потребностями рынка труда.

Новые подходы к развитию коммуникативной компетентности позволяют повысить эффективность процесса формирования психологической компетентности врача в процессе вузовского обучения.

Список литературы

1. Аверин В.А. Психология в структуре высшего медицинского образования: автореф. дис. ... канд. псих. наук. – СПбГУ, 1997. 23 с.
2. Аверин В.А., Бухарина Т.Л. Психология медицинского образования. – СПб., 1995. – С. 47-52.
3. Алексеева Л.Л. Личностные особенности и коммуникативный потенциал медицинского персонала в амбулаторной педиатрии. 2002.
4. Андронов В.П. Психологические основы формирования профессионального мышления врача // Вопросы психологии. – 1991. – № 5. – С. 88-95.
5. Арасланова А.Т. Формирование коммуникативной компетентности студентов в условиях медицинского колледжа: автореф. дис. канд. пед. наук. – Оренбург, 2008. – 25 с.
6. Бойко В.В. Субъектные отношения во взаимодействии стоматолога с пациентом. – СПб., 2000. – С. 23-27.
7. Василькова А.П. Эмпатия как один из специфических критериев профессиональной пригодности будущих специалистов медиков: автореф. дис. ... канд. псих. наук. – СПб., 1998. – 21 с.
8. Горшунова Н.К., Медведев Н.В. Формирование коммуникативной компетентности современного врача // Успехи современного естествознания. – 2010. – №3.
9. Гурвич И.Н. Социально-психологические факторы эффективности врачебной деятельности: автореф. дис. ... канд. псих. наук. – Л., 1981. – 25 с.
10. Доника А.Д. Профессиональный онтогенез: Медико-социологические и психолого-этические проблемы врачебной деятельности. – М.: Академия Естествознания, 2009.
11. Дуброва В.П. Некоторые аспекты психологической подготовки врача к терапевтическому взаимодействию с пациентом // Психологическая наука и образование. – 2000. – № 3. – С. 62-66.
12. Кассирский И.А. О врачевании. Проблема и раздумья. – М.-Л., 1970. – С. 73-79.
13. Кипиани А.И. Развитие коммуникативной компетентности врача-стоматолога как условие профессиональной успешности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Ставрополь: СевКавГТУ, 2006. – 23 с.
14. Климович И.Г. Модель специалиста медицинского профиля. – М.: Медицина, 1989. – 126 с.
15. Клиническая психология / под ред. Б.Д. Карвасарского. – СПб.: Питер, 2007. – 960 с.
16. Конечный Р., Боухал М. Психология в медицине. – Прага, 1983. – С. 43-51.
17. Соловьева С.Л. Личность врача: учебно-методическое пособие. – СПб., 2004. – С. 15-18.
18. Константинова Т.В. Особенности коммуникативных установок во взаимодействии врача с больными: дис. ... канд. психол. Наук. – Самара, 2006. – 156 с.
19. Коршунов Н.И., Яльцева Н.В. Ревматоидный артрит: оценка эффективности лечения и некоторые аспекты в диалог врач-больной // Терапевтический архив. – 1997. – № 5. – С. 33-35.
20. Коршунов Н.И. Оценка больными некоторых личностных качеств и эффективность терапии / Н.И. Коршунов, Ю.С. Филатова, Н.В. Яльцева, Е.В. Речкина // Научно-практическая ревматология. – 2007. – № 2. – С. 77-80.
21. Лытаев С.А., Овчинников Б.В., Дьяконов И.Ф. Основы клинической и медицинской психодиагностики. – СПб.: ЭЛБИ, 2008. – 320 с.
22. Любан-Плоца Б., Пельдингер В., Крегер Ф. Психосоматический больной на приеме у врача. – СПб.: НИП И.М. В.М. Бехтерева, 1994. – 245 с.
23. Менделевич В.Д. Клиническая и медицинская психология. Практическое руководство. – М., 2005. – 432 с.

24. Микиртичан Г.Л. Биоэтика: Основные проблемы. Материалы научно-методической конференции. Проблемы человека: гуманитарные аспекты человека / под редакцией Г.Л. Микиртичан, Г.Г. Ершова. – СПб., 1995. – С. 6-8.
25. Минюрова С.А. Психология саморазвития человека в профессии. – М.: «Компания Спутник +», 2008. – 304 с.
26. Мисюк М.Н., Михайлюк Ю.В. Исследование эмпатии как составляющей коммуникативной компетентности студента-медика. – Минск: Изд-во МИУ, 2011. – С. 273-275.
27. Петрова Н.Н. Психология для медицинских специальностей. – М.: Академия, 2008. – 320 с.
28. Поддубная А.В. Структура и механизмы становления профессионального самосознания // Психология и жизнь. – М.: МОСУ, 2000. – Вып. №1. – С. 53-57.
29. Решетников А.В. Медико-социологический мониторинг: руководство. – М., 2003. – 1048 с.
30. Спринц А.М., Михайлова Н.Ф. Медицинская психология с элементами общей психологии. – М.: СпецЛит, 2009. – 448 с.
31. Урванцев Л.П., Кодочигова И.А. Психологические аспекты общения в диаде «Врач-больной» // Ярославский психологический вестник. – Москва-Ярославль, 2001. – Вып. № 5. – С. 96-108.
32. Цветкова Л.А. Коммуникативная компетентность врачей педиатров: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 1994. – 23 с.
33. Яковлев Б.П., Богдан И.Т. Формирование личностной готовности к профессиональной деятельности в условиях многоуровневого образовательного пространства // Психология и практика: ежегодник РПО. – Ярославль, 2007. – Т. 4. – Вып. № 4. – С. 254-258.
34. Ясько Б.А. Психология личности и труда врача: курс лекций. – М.: Феникс, 2005.
35. Donna C. Crisis intervention. Theory and methodology. Agulera Ph.D., F.A.A.N. Janice M. Lupton D. Perspectives on power, communication and the medical encounter: implications for nursing theory and practice. Nursing Inquiry. 2 (3): 157-63, 1995 Sep. Messick, M. S F.A.A.N. The C V. Mosby Company. St. Louis Toronto-London 1982.

УДК 372.881.1

**В ЮБИЛЕЙНЫЙ ГОД ВЫ С НАМИ...
ВСПОМИНАЯ С.М. КОСТИКОВА И А.Н. КОЗЛОВА...****Минаев А.И., Исаева О.Н.***Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, Рязань,
e-mail: a.minaev@rsu.edu.ru, o.isaeva@rsu.edu.ru*

Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина на рубеже XX-XXI веков стал одним из лидеров на образовательном пространстве региона. Расцвет РГУ имени С.А. Есенина связан с именем его ректора академика Российской академии образования, доктора педагогических наук, профессора Анатолия Петровича Лиферова. Одной из многочисленных граней его таланта как руководителя было умение формировать «команду» единомышленников, из которых долгие годы состоял проректорский корпус. Наиболее яркими фигурами в нем стали рано ушедшие из жизни Сергей Михайлович Костиков и Александр Николаевич Козлов.

Ключевые слова: РГУ им. С.А. Есенина, 100-летний юбилей, А.П. Лиферов, С.М. Костиков, А.Н. Козлов.

**WE ARE WITH YOU DURING THE ANNIVERSARY YEAR CELEBRATIONS...
IN REMEMBRANCE OF S.M. KOSTIKOV AND A.N. KOZLOV...****Minaev A.I., Isaeva O.N.***Ryazan State University named after S.A. Yesenin, Ryazan,
e-mail: a.minaev@rsu.edu.ru, o.isaeva@rsu.edu.ru*

At the cusp of the 20th and 21st centuries Ryazan State University named for S.A. Yesenin has become one of the leading educational institutions in the region. The University reached its zenith during the period when Doctor of Pedagogical Science, Associate Professor Anatoly Petrovich Liferov was the Rector of the university. One of the various sides of his talent as a leader was the ability to build a team of like-minded people. It was these people who the rectorship consisted of. The most outstanding personalities among them were Sergey Mikhailovich Kosikov and Alexander Nikolayevich Kozlov, the two who passed away too soon.

Keywords: Ryazan State University named for S.A. Yesenin, 100th anniversary, A.P. Liferov, S.M. Kosikov, A.N. Kozlov.

В недавнем прошлом Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина добился впечатляющих успехов и по праву на рубеже XX-XXI веков стал одним из лидеров на образовательном пространстве региона. Были открыты новые факультеты и специальности, сам вуз получил статус классического университета.

Расцвет РГУ имени С.А. Есенина связан с именем его ректора академика Российской академии образования, доктора педагогических наук, профессора Анатолия Петровича Лиферова. Одной из многочисленных граней его таланта как руководителя было умение формировать «команду» единомышленников, из которых долгие годы состоял проректорский корпус.

Наиболее яркими фигурами в нем стали рано ушедшие из жизни Сергей Михайлович Костиков и Александр Николаевич Козлов. Авторы, хорошо знавшие этих людей, посчитали возможным для себя писать эти краткие строки воспоминаний и размышлений об этих замечательных людях.

О них действительно хочется писать вместе. Тепло, по-товарищески, а, наверное, и «по-братски» относясь друг другу, они были двумя ключевыми исполнителя-

ми, того слаженного «оркестра», которым управлял талантливый «дирижер», часто доверявший своим коллегам играть и «сольные партии». Такая слаженность увенчалась периодом наивысшего до сегодняшнего дня интеллектуального, научного и образовательного успеха университета.

Эти яркие индивидуальности роднили, пожалуй, три общие для них черты – высочайший профессионализм, бесконечная преданность родному учебному заведению и доброе отношение к людям, то есть те качества, которые, по нашему мнению, являются важнейшими в профессиограмме преподавателя высшей, да и любой другой, школы. С ними ушла в прошлое целая эпоха – эпоха взаимоуважения, основанного на уважении самих себя. Будучи требовательными к другим, они были беспощадны к собственной жизни, целиком отдавая свои силы делу – университету, который для них не был безликим, но был очеловечен многими судьбами друзей и коллег.

В непростые года реформирования российского высшего образования наши старшие товарищи сохраняли оптимизм, стойкость, со свойственной истинным интеллигентам иронией, и что особенно примеча-

тельно, самоиронией, относились к трудностям того времени, опирались на веру в торжество здравого смысла.

Без них мы сразу ощутили, как много они значили для нас, для университета. Отвергая сослагательное наклонение в социальной практике, смеем утверждать: с ними мы сделали бы меньше неверных шагов и приняли бы меньше неверных решений. К величайшему сожалению их жизни оказались слишком коротки и для них, и для нас.

Напомним кратко основные вехи жизненного пути Сергея Михайловича и Александра Николаевича.

С.М. Костиков родился в 1956 году в городе Карл-Маркс-Штадт (ГДР), в семье военного. В 1973 году окончил среднюю школу №14 г. Рязани. Успешно сдав вступительные экзамены, он поступил на факультет истории и английского языка Рязанского государственного педагогического института (РГПИ), который закончил с отличием в 1978 году. Будучи студентом, принимал активное участие в научной и общественной работе вуза.

После окончания института был распределен на работу учителем истории в Мамонтовскую восьмилетнюю школу Пронского района Рязанской области, а через год переведен на должность учителя английского языка Полянской средней школы-интерната Рязанского района. Одновременно Сергей Михайлович преподавал на кафедре политэкономии и научного коммунизма в РГПИ. В 1980 году поступил в аспирантуру при МГУ, которую закончил досрочно в связи с защитой кандидатской диссертации [1]. С 1981 по 1982 год Сергей Михайлович проходил службу в рядах Советской Армии. С декабря 1985 года работал на должности старшего преподавателя, а затем и доцента кафедры политэкономии и научного коммунизма РГПИ.

Научно-педагогическая деятельность неразрывно сочеталась в жизни Сергея Михайловича с большой общественной работой. Он прошел путь от секретаря партийной организации факультета истории до секретаря парткома института. В 1992 году Сергею Михайловичу присвоено звание доцента. В том же году он был назначен на должность проректора по экономическим вопросам РГПИ. В тяжелой экономической ситуации его усилия помогли обеспечить регулярную выплату заработной платы, что в то время само по себе являлось по-

бедой. Внешний облик и внутреннее состояние корпусов вуза оставалось на достойном уровне.

В 2000 году Сергей Михайлович назначен проректором по международной деятельности, и с этого момента о Рязанском государственном педагогическом университете имени С.А. Есенина узнали во многих странах мира. Свободно владея английским языком, Сергей Михайлович организовывал встречи с иностранными делегациями, как в стенах родного вуза, так и в региональных властных структурах.

Под его руководством и при непосредственном участии был разработан и реализован проект международного сотрудничества с университетом штата Индиана, в рамках которого в 1996-1997 годах осуществлялся проект подготовки и переподготовки банковских служащих рязанского региона. С 1995 года реализовывался проект в области политических наук с Вестфаль-Вильгельмским университетом города Мюнстера на средства фонда Фольксваген и службы ДАД.

При деятельном участии Сергея Михайловича в университете появляется целый ряд международных научно-исследовательских центров: Центр глобального образования, Центр европейской политики и права, Центр японского языка и культуры. В рамках реинтеграции образовательного пространства стран СНГ С.М. Костиков наладил партнерские отношения с вузами Армении, инициировав создание Центра российско-армянской дружбы, а также с образовательными учреждениями других стран Содружества. Были заключены договоры и велось активное сотрудничество с 6 международными организациями и учебными заведениями, такими, как Фонд за глобальное образование (Нью-Йорк, США), Антверпенский институт переводчиков (Бельгия), географическое общество университета штата Арканзас (США), департамент образования Саксонии (Германия), Фонд защиты журавлей (Канада).

Его многогранная деятельность была деятельностью профессионала. Сергей Михайлович был отмечен многими наградами и званиями, в том числе «Почетный работник высшего профессионального образования РФ».

Скончался 5 февраля 2007 года.

Последняя фраза звучит как страшный приговор и обрывает творческую, блестя-

щую и очень короткую жизнь нашего наставника, учителя и товарища.

Александр Николаевич родился в 1954 году в городе Касимове Рязанской области. Его отец был капитаном грузового теплохода, перевозившего грузы по Волге и ее крупным притокам, а мать работала на этом же судне поваром.

После окончания школы в 1971 году он поступил на факультет естествознания Рязанского государственного педагогического института. На выбор его профессии оказала влияние школьный учитель химии Раиса Максимовна Филинкова. В 1976 году А.Н. Козлов закончил институт по специальности «учитель биологии и химии». Трудовую деятельность начал в качестве учителя химии и биологии Елатомской средней школы Касимовского района Рязанской области. В 1982 году поступил в очную целевую аспирантуру МГПИ им. В.И. Ленина при кафедре общей и аналитической химии. После окончания аспирантуры с 1985 по 1990 год работал ассистентом кафедры химии РГПИ имени С.А. Есенина, затем – старшим преподавателем кафедры химии и заведующим подготовительным отделением РГПИ (РГПУ).

В 1995 году Александр Николаевич защитил диссертацию на соискание ученой степени кандидата химических наук по теме «Электродные процессы на железе и его сульфидах в условиях коррозии в сероводородсодержащих растворах и действие ингибиторов коррозии». В январе 1996 года назначен начальником учебно-методического отдела и исполняющим обязанности заведующего подготовительным отделением РГПУ. С 1 сентября 1996 года работал на должности доцента кафедры химии, ученое звание доцента по кафедре химии было присвоено в январе 1999 года. С 1 февраля 2005 года занимал должность профессора кафедры; в сентябре 1996 года избран заведующим кафедрой химии. А. Н. Козловым опубликовано 38 научных работ по электрохимии и коррозии металлов и методическим аспектам преподавания химии в высшей школе.

С апреля 1998 по март 2007 года являлся проректором по учебно-методической и воспитательной работе РГПУ (РГУ) имени С.А. Есенина. 26 марта 2007 года Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации был назначен исполняющим обязанности ректора РГУ имени С.А. Есени-

на. Решением Ученого совета РГУ от 16 ноября 2007 года А.Н. Козлов был включен в список кандидатур на должность ректора университета, однако незадолго до выборов снял свою кандидатуру. После избрания в феврале 2008 года Ирины Михайловны Шеиной ректором, был назначен первым проректором университета.

В начале марта 2010 года здоровье А.Н. Козлова резко ухудшилось. После нескольких дней в реанимации 7 марта 2010 года, на 56 году жизни Александр Николаевич скончался.

В годы, когда А.Н. Козлов руководил учебно-методической работой в университете РГПУ (РГУ) имени С.А. Есенина, было открыто более двадцати новых специальностей. В каждом случае требовался выверенный анализ востребованности каждой из них на региональном рынке труда, их дальнейшее методическое сопровождение. Во многом благодаря профессионализму проректора, коллектив успешно справлялся с этими непростыми задачами.

Духовная и культурно-просветительская составляющие деятельности университета развивались целенаправленно и динамично. Одним из наиболее успешных социокультурных и воспитательных проектов стал студенческий театр-студия «Переход», образованный в 1988 году, который и сегодня играет заметную роль в театральной жизни Рязани. В 2002 году был освящен Храм в честь Покрова Пресвятой Богородицы и Святой Мученицы Татианы; в 2004 году открыт музей истории Рязанского государственного педагогического университета; в 2005 году – музей С.А. Есенина; в 2007 году – музей академика И.И. Срезневского [2]. Во все эти благие дела и проекты А.Н. Козлов внес свой большой вклад.

Александр Николаевич был человеком разнообразных интересов и увлечений. Будучи широко образован, он обладал блестящими знаниями по истории и классической литературе, замечательно пел. Не просто хобби, а важным делом в его жизни стало коллекционирование грамзаписей русской и зарубежной классической музыки. Колlekция А.Н. Козлова сопоставима с фондами музыкального отдела Рязанской областной универсальной научной библиотеки имени А.М. Горького. Он был очень хлебосольным человеком и всегда рад был угостить друзей закусками и блюдами собственного приготовления.

Из русского фольклора мы знаем о «домовых». Александр Николаевич, пусть простят нас за такое определение, был нашим «университетским», хранителем и защитником. Создавалось такое впечатление, что он первым приходил на работу и последним уходил домой. Он жил университетом, делал его атмосферу интеллектуально богаче и духовно чище.

Размышляя о судьбах Сергея Михайловича Костикова и Александра Николаевича Козлова, хотелось бы привести одну уместную, на наш взгляд, историческую параллель. В древности дом знатного римлянина украшали восковые маски его умерших предков. Этот глубокий по своему нравственному смыслу обычай, символизировал уважение к прошлому опыту и, одновременно, уверенность в завтрашнем дне, основанную на единении всех поколений родственников. Университет – наш общий дом, воздвигнутый усилиями ныне здравствую-

щих и уже ушедших. Вклад тех, кого сегодня нет с нами, неоценим и незабываем.

Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, в котором работали Сергей Михайлович Костиков и Александр Николаевич Козлов, многие и многие талантливые ученые и педагоги, бились их добрые сердца, обязан быть всегда. Уверены, что РГУ имени С.А. Есенина ждет большое творческое будущее, которое станет главным исполненным долгом и перед нашими предшественниками, и перед теми, кто только придет в вуз учиться и преподавать, а значит, в конечном итоге, и перед самими собой.

Список литературы

1. Костиков С.М. Характер и особенности современного антивоенного движения в США: дис. ... канд. ист. наук. – М., 1984.
2. Сускина Л. Его отличало верное служение университету и безграничная любовь к людям // Комсомольская правда. – 2010. – № 32.

УДК 811.111.1'37+811.161.1+811.512.112

СЕМАНТИКО-ТИПОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА НАЛОГОВОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ В АНГЛИЙСКОМ, РУССКОМ И КАЗАХСКОМ ЯЗЫКАХ

Сагнаева Ж.Б.

Евразийский лингвистический институт Московского государственного лингвистического университета, Иркутск, e-mail: zhanarochka_s@mail.ru

В статье представлена семантико-типологическая характеристика налоговой терминологии, используемой в английском, русском и казахском языках. Проведен семантический анализ языковых единиц сферы налоговой терминологии. Семантика и типология этих языков теряет смысловой характер при целенаправленном прямом переводе. Предпринята попытка сравнительной характеристики разных подсистем налоговой терминологии: финансово-кредитной, торговой, правовой и др. Затронуты аспекты истории формирования налоговой лексики. Трехкомпонентные, четырехкомпонентные и более терминологические сочетания в рассматриваемых языках составляют небольшое количество полилексемных сочетаний: англ. – the tax the declaration on to tax on incomes, рус. – налоговая декларация по налогу на доходы, каз. – табыстарға салық бойынша салық декларация. Это трехкомпонентное терминологическое словосочетание знает каждый гражданин мира: англ. – the registration the number of taxpayer (RNT), рус. – регистрационный номер налогоплательщика (РНН), каз. – салық төлеушінің тіркеу нөмірі (CTH) или особое пояснение и перевод официальных названий налоговых служб: The federal tax service of Russian Federation – Федеральная налоговая служба Российской Федерации – Ресейлік Федерациялар федералды салық қызметі; The tax the committee of ministry financial Republic Kazakhstan – Налоговый комитет министерства финансов Республики Казахстан – Қазақстан Республикасының қаржы министрлігінің салық комитеті; The tax the service of Great Britain – Британская налоговая служба – Ұлыбритандық салық қызметі.

Ключевые слова: семантика, типологическая сравнительная характеристика, налоговая терминология, налог, плательщик.

SEMANTIC AND TYPOLOGICAL CHARACTERISTICS OF TAX TERMINOLOGY IN ENGLISH, RUSSIAN AND KAZAKH LANGUAGES

Sagnayeva Zh.B.

*Eurasian Institute of Linguistics of the Moscow State Linguistic University,
Irkutsk, e-mail: zhanarochka_s@mail.ru*

This article is about a semantic and typological characteristics of tax terminology in English, Russian and Kazakh languages. Semantic analysis of linguistic units in tax terminology is conducted. Semantics and typology of these languages lose significant character during purposeful direct translation. An attempt of a comparative characteristics of the various subsystems of tax terminology was made. The aspects of the formation history of tax vocabulary were affected. During research among tax terms of the Kazakh language the structural types of two-component combinations which containing pretexts or the unions weren't found. Three-component, four-component terminological combinations in the considered languages make a small amount of the polylexemed combinations: english – the tax the declaration on to tax on incomes, russian – налоговая декларация по налогу на доходы, kazakh – табыстарға салық бойынша салық декларация. This three-component terminological phrase is known by each citizen of the world: English – the registration the number of taxpayer (RNT), Russian – регистрационный номер налогоплательщика (РНН), Kazakh – салық төлеушінің тіркеу нөмірі (CTH) or special explanation and translation of official names of tax administrations: The federal tax service of Russian Federation – Федеральная налоговая служба Российской Федерации – Ресейлік Федерациялар федералды салық қызметі; The tax the committee of ministry financial Republic Kazakhstan – Налоговый комитет министерства финансов Республики Казахстан – Қазақстан Республикасының қаржы министрлігінің салық комитеті; The tax the service of Great Britain – Британская налоговая служба – Ұлыбритандық салық қызметі.

Keywords: semantics, typological characteristics, comparative tax terminology, taxes, payer.

Глубокие преобразования экономики стран СНГ в результате осуществления налоговых реформ, перехода к экономике рыночного типа вызвали изменения в лексике современных языков: появилось большое количество терминов, обозначающих новые понятия экономического содержания, в частности и налогового.

Многие экономические термины получили распространение в силу большого интереса в настоящее время к экономике сре-

ди широких слоёв населения, специалистов, предпринимателей, налогоплательщиков и др. Возникла необходимость в изучении налоговой лексики и исследования налоговой терминологии. Экономическая терминология всегда была объектом пристального внимания. Отдельные этапы формирования налоговой лексики русского языка описаны в работах [Мандрик, 1989], [Шмелева, 1961].

В последние годы был опубликован ряд обзорных работ, посвященных современно-

му состоянию языка экономики [Китайгородская, 1996], [Монкоша-Богдан, 1978], [Жукова, 1971]. Исследован функционально-семантический анализ терминологических словосочетаний [Подолина, 1992]. Исследован деривационный потенциал и парадигматические отношения современной русской налоговой терминологии [Коновалова, 1998]. Проведено системное описание терминологии бизнеса современного русского языка [Никитина, 1994].

На базе русского языка освещение получили разные подсистемы налоговой терминологии. Пристальное внимание уделялось диахронии (истории формирования налоговой лексики), проблемам словообразования, функционирования и синхронному изучению проблем деривации, терминопорождения, функционирования; лексико-семантическим процессам, происходящим в налоговой лексике [Алексеева, 1991; Иванов, 2002].

Однако до настоящего времени оказалась вне поля зрения лингвистов профессионально терминологизированная лексика налоговой сферы знаний и деятельности, так называемые наименования, находящиеся на периферии налоговой терминологии и составляющие фрагмент налоговой лексики. Эти наименования тесно связаны с терминологией, непрерывно пополняют налоговую лексику, расширяют ее границы и вовлекают в налоговую сферу коммуникации большой пласт общеупотребительной и иноязычной лексики [Жубанов, 1999].

Объектом исследования является активный функционирующий пласт налоговой терминосистемы анализируемых языков. Исследованию подвергаются однокомпонентные и поликомпонентные термины, отражающие особенности развития сферы налогообложения и формирующие понятийный каркас терминосистемы в синхронном срезе конца XX и начала XXI веков.

Предметом исследования являются сходства и различия в области структуры и семантики однокомпонентных и поликомпонентных налоговых терминов, репрезентирующих подязык сферы экономики казахского и английского языков.

Цель исследования. Опираясь на фактический языковой материал, изучить семантические процессы, реализуемые в этом фрагменте налоговой лексики, источники и способы ее формирования.

Нас заинтересовало, в чем заключается налоговая специфика именования на казах-

ском языке, в связи с чем был проведен сравнительный анализ данных по именованию на английском языке (Яа), русском (Яр) и казахском (Як). Анализ проводился в рамках понимания стратегической природы когнитивных процессов [Кацнельсон, 1986].

Семантика произошло от греч. *sema-ntikos* – обозначающий, это раздел логики и семиотики, посвященный анализу комплекса связанных между собой понятий, центральными из которых являются понятия значения и смысла. Вся проблематика семантики выражается вопросами вида: что означает то или иное понятие (термин) или высказывание, суждение (запись, текст, формула), т.е. исследующий отношение языковых выражений к обозначаемым объектам и выражаемому содержанию [Лингвистический энциклопедический словарь, 2002].

Семантическая проблематика обсуждалась еще в античности, однако только на рубеже 19–20 вв. в трудах Ч. Пирса, Ф. де Соссюра, Ч. Морриса С. стала оформляться в самостоятельную дисциплину. Значительный вклад в логическую семантику и ее создание внесли Г. Фреге, Б. Рассел, А. Тарский, Р. Карнап и др [Карнап, 1959; Фреге, 1982; Тарский, 1936].

Тип языка – устойчивая совокупность ведущих признаков языка, находящихся между собой в определенных связях, причем наличие или отсутствие какого-нибудь одного признака обуславливает наличие или отсутствие другого признака или других признаков, которые детально изучались В.Д. Аракиным [Аракин, 2005].

В работах Л. В. Ивиной рассматриваются некоторые особенности использования синонимии в английской терминологии права на материале единиц, номинирующих концепт «сокращение налоговых выплат» – «салық төлемнің қысқыруы» [Ивина, 2003].

В вышеуказанной статье рассматриваются проблемы синонимии в англоязычной терминологии права на примере терминологических единиц, номинирующих концепт «салық төлемнің төмендеуі» «снижение налоговых выплат»; анализируются особенности и закономерности использования синонимических терминов с целью дифференцированной номинации конкретного фрагмента картины мира; представляется значение синонимического ряда как эффективного средства языковой объективации концепта.

Еще одной важной особенностью правовых концептов, оказывающей влияние на

их репрезентацию, является их меньшая определенность по сравнению с техническими, что неминуемо создает предпосылки для их более широкой трактовки. В связи с этим Ч. Филлмор даже полагал, что развитие семантики юридического языка подчиняется некоторым собственным закономерностям, к которым относил условность дефиниций юридических терминов [Филлмор, 1988].

Основной задачей данной работы явилось изучение семантических отношений между терминологическими словосочетаниями, составляющими поле, номинирующее концепт «снижение налоговых выплат». Выбор для изучения именно этого концепта был обусловлен несколькими причинами. Во-первых, важной особенностью является его функционирование как в юридическом и в экономическом налоговом описании. Во-вторых, для описания данного концепта используются различные языковые новые приемы, что свидетельствует о его значимости, поскольку в соответствии с законом номинативной дробности развернутая сеть синонимических единиц, репрезентирующих концепт, демонстрирует его важность в сознании членов языкового сообщества. В-третьих, наличие достаточно обширного синонимического ряда, с одной стороны, создает предпосылки для выявления как интегральных и дифференциальных признаков единиц, номинирующих данный концепт, так и более глубокого понимания репрезентируемых ими ментальных сущностей в частности в английской, русской и казахской налоговой терминологии.

В качестве основы в нашей работе был использован описательно-аналитический метод, предполагающий описание анализируемых единиц в русле соответствующей теоретической концепции, а также дальнейший анализ полученных результатов. В работе также применялся метод анализа словарных дефиниций с последующим определением концептуального содержания исследуемых единиц.

В кембриджском словаре дефиниций дается следующее описание tax: (an amount of) money paid to the government that is based on your income or the cost of goods or services you have bought: They're increasing the tax on cigarettes. В Налоговом Кодексе Российской Федерации под налогом понимается обязательный, индивидуально безвозмездный платеж, взимаемый с организаций и физи-

ческих лиц в форме отчуждения принадлежащих им на праве собственности, хозяйственного ведения или оперативного управления денежных средств в целях финансового обеспечения деятельности государства и муниципальных образований. В казахском языке значение слова налог понимается как: «салық – мемлекеттік бюджетке заңды және тұлғалардан белгілі бір мөлшерде түсетін міндетті төлемдер». Переведя это на русский язык, мы видим, что значения слово «налог» на всех трех языках идентичны между собой.

В настоящее время принято различать три основных механизма уменьшения налоговых платежей [Айтбаев, 2000]: уклонение от уплаты налогов, салықты төлеуден тартылу (taxevasion), обход налогов, салықтан айнала құтылу (taxavoidance), налоговое планирование, салық жоспарлау (taxplanning). Несмотря на то, что все эти механизмы активно используются на практике, они, перечисленные в такой последовательности, представляют собой не только эволюцию от простого к сложному, но и эволюцию характера взаимоотношений между бизнесом и государством, своего рода историю поиска компромисса. При этом каждая из единиц несет не только четко очерченную смысловую нагрузку, но и определенную коннотацию. В частности, термин «taxevasion» номинирует концепт, связанный со способами уменьшения налоговых платежей, носящими незаконный характер. Отличительной чертой данного термина является изначальный конфликт с законом, умышленное его нарушение. Естественно, данный термин имеет негативную коннотацию, которая становится еще более явной, если принять во внимание реальные способы уменьшения налоговых выплат, номинируемые данным термином: сокрытие информации, фальсификацию документов.

Вслед за денотативным отчуждением (которое уже происходит с единицей «taxavoidance») приходит и этап выбора новых означающих – эвфемистических субститутов. Для этой цели избираются, как правило, лексические единицы, отличающиеся от заменяемых более позитивным аксиологическим употреблением. На данном этапе, конечно, трудно точно определить, какая из единиц синонимического ряда превратится в его доминанту, но бесспорным является то, что изменение концептуальных представлений о способах снижения нало-

говых выплат продолжится. При этом в доминанте обязательно будет сохраняться сема «законность», «занды», но акцент с обхода законодательства сместится в сторону завышенной семы «планирование», «жоспарлау» («taxplanning») или «улучшение», «жақсару» («taxoptimization»).

Отметим, что единица taxcircumvention как единственный синоним в этом ряду (помимо единицы «taxavoidance»), концептуализирующий обход законодательства, во-первых, низкочастотен, а, во-вторых, вслед за доминантой, несущей ту же сему, постепенно вытесняется из ряда единиц, объективирующих концепт «снижение налоговых выплат законными средствами», «салық төлемдерді заңды төмендету».

Таким образом, проведенное исследование позволяет утверждать, что одной из важнейших в прагматическом плане функций синонимических терминологических единиц является их способность обеспечивать важную в практическом отношении дифференциацию близких, но не идентичных концептов. Актуализация тех или иных сем в единицах одного синонимического ряда позволяет не только номинировать концепты с определенной расшифровкой, но и обеспечивать им разную репрезентацию в сознании как отдельного индивида, так и всего языкового коллектива.

По своему семантико-типологическому уровню русскоязычная налоговая терминология, а казахская исходит в основном из нее, и делится на:

- единичные слова (простые и сложные) – 43% (налог – салық, счет-фактура – есеп-фактура);
- словосочетания – 56% (юридическое лицо – заңды тұлғалар, выступать поручителем – кепілші бөлып жауап беру);
- предложные конструкции, сочинительные конструкции и транслитерированные варианты англоязычных терминов-словосочетаний (лидз энд лэгз, без прав, құқықсыз) – 1%.

В составе англоязычной терминологии налогообложения выделяются:

- единичные слова (простые, производные и сложные) – около 38% (tax, legislative taxpayer);
- словосочетания – около 61% (differentiated rates of taxes, customs payments);
- предложные конструкции (in kind, at par) около 1%.

Сопоставительно-типологический анализ структурных типов номинации в ан-

глийском, русском и казахском языках позволил выявить следующие межъязыковые корреляции:

1. Простые слова-термины – эквиваленты, или полные переводческие соответствия: tax – налог – салық, arrears – недоимка – мерзімінде төленбеген, excise – акциз – акциз.

2. Производные и сложные слова – эквиваленты, или полные переводческие соответствия: taxation – налогообложение – салық өндіру, recovered – взимаемый – төлетхатын, lawfully – законно – заңды.

3. Терминосочетания – эквиваленты, или полные переводческие соответствия: rights and duties of taxpayers – права и обязанности налогоплательщиков – салық төлеушілердің құқығы және міндеттері, tax violations – налоговые правонарушения – салық құқық бұзушылықтар.

Проанализирован ряд терминов, характеризующихся частичной эквивалентностью и безэквивалентностью. К частичным переводческим соответствиям можно отнести многозначные слова, которые совпадают в одном из своих нескольких значений, например: suit – иск – талап; duty – пошлина – баж; treasury – казначейство – қаржы мекемесі. Неполными эквивалентами являются термины, между которыми можно отметить отсутствие структурного, семантического или структурно-семантического тождества, например: камеральная проверка – in-house tax verification – өңделетін тексеру, выездная налоговая проверка – on-site tax verification – шығатын салық тексеру. Эти номинации нетождественны как структурно, так и семантически.

Среди проанализированных терминосочетаний также можно отметить частичные семантические соответствия (переводческие трансформы): платежное поручение – authorization for payment – төлеу тапсырма, неписаное право (правовой обычай) – unwritten law – жазылмаған құқық (заңға сүйенген салт).

К безэквивалентным терминологическим единицам относятся такие, которые обозначают реалии, отсутствующие в лексике другой страны, например: replevisor, writ of assistance; подъемные, выручка; көтергіштік, құжатпен көмек көрсету.

Неполная семантическая эквивалентность и безэквивалентность терминов в рассматриваемой сфере вызывается следующими причинами:

- различиями в сочетаемости компонентов аналитических номинаций, например: каузальная сделка – contract with consideration – себепсіз мәміле;

- использованием в сравниваемых языках разных типов номинаций для обозначения одного понятия: доверенность – a power of attorney – сенімхат, отсрочка – a deferral payment (system) – кейінге қалдыру, адвокат – barrister at law – қорғаушы, ценные бумаги – securities – бағалы қағаздар.

- отсутствием соответствующей реалии в одном из сравниваемых языков, например: replevisor – истец по иску о возвращении владения движимой вещью – жылжитын зат иелік етіп қайту туралы талап бойынша талапкер.

Особый случай представляют собой терминологические единицы, соотносимые с одним понятием, но обозначаемые в сравниваемых языках словами с разным объемом и разными типами значения. Так, казахской и русскоязычной номинации коллизиялық қалыпты күй – коллизияльная норма соответствует в английском языке термин conflict rule.

Среди единичных слов в этих терминологических системах преобладают имена существительные (93% – в русском языке, 91% – в казахском языке, 81% – в английском языке), далее идут прилагательные и глаголы (6% – в русском 11% – казахском языке, 17% – в английском языке), остальные части речи (около 1% – в русском и казахском языках, около 2% – в английском языке). Исключительно большая доля существительных объясняется в значительной степени более строгими требованиями к термину в русскоязычной терминоведении, в особенности требованием предметной номинативности.

Этимологический состав рассматриваемой терминологии в русском и казахском языках следующий:

- заимствования, иноязычные вкрапления, слова, основанные на заимствованных корнях – 79% (акт, акциз, лицензия, орган), (фактура, акциз, коллизия, лизинг);

- исконная лексика – 21% (налог, законодательство, доход).

Около 75% заимствований составляют термины из латинского и греческого языков (кредит, экономика). Около 25% – заимствования из английского языка (форфейтинг, лизинг), из французского языка (финансы, контроль), из немецкого языка (вексель, биржа), из итальянского языка (валюта, инкассация)

и др. Однако следует отметить, что основная часть новых терминов приходит преимущественно из английского языка [Гумбольдт, 1984; Есперен, 1958; Иванов, 2002].

Исследованный пласт англоязычной налоговой терминологии имеет следующий этимологический состав:

- заимствованные слова, семантические кальки и слова, образованные на основе заимствованных элементов (tax, legislation, budget, customs) – 88%;

- исконная лексика (right, duty, law, set-off, deal) – 12%.

Большинство заимствований (82%) имеют латинские и французские корни (legal acts, procedure, tax base, license, taxation, arbitrary) [Вендина, 2005].

Таким образом, заимствование иноязычной налоговой терминологии в анализируемых языках подчиняется как чисто лингвистическому, так и экстралингвистическому факторам, причем основная роль принадлежит последнему. В качестве основного экстралингвистического фактора, влияющего на процесс заимствования отдельных единиц англоязычной терминологии налогообложения в русский и казахский язык, выступают последние преобразования экономического и правового характера. Значительную роль играют также процессы, связанные с ее вхождением в международное экономическое, политическое и правовое поле, в котором английский язык является средством международного общения [Балли, 1955; Бюлер, 1993].

Межъязыковое сходство терминов, рассматриваемых систем проявляется в использовании наиболее рекуррентных для каждого языка способов терминообразования. Большое число заимствований в этой системе английского языка объясняется специфичностью его лексики, формирование которой в течение длительного времени находилось под влиянием нескольких зарубежных источников. Формирование терминологии налогообложения в русском языке, как и казахском, исторически осуществлялось, в основном, за счет фонда исконной лексики, но в настоящее время находится под заметным влиянием зарубежных терминологий и прежде всего англоязычной [Бодуэн де Куртенэ, 1963; Будагов, 2003].

В целом семантические характеристики рассматриваемой терминологии обеспечивают достижение адекватного перевода текстов, содержащих термины налогообложе-

ния: как с русского языка на английский, так и с английского языка на русский, а также с русского и английского на казахский язык. Основание для достижения переводимости заключается в универсальной функции налога, выступающего при формировании соответствующих терминосистем в качестве базового понятия, а различия определяются:

- источниками права;
- институционализацией понятия о коммуникативной ситуации взимания и уплаты налогов; понятия о статусах участников, о налоговых обязанностях и о налоговом контроле, интенциях, целях и используемых средствах;
- положениями о праве и дифференциацией понятий права и правонарушения;
- разной дифференциацией налогов в каждом отдельном государстве;
- спецификой формирования налогового режима: в законодательствах языкообладателей существует налоговое право, в то время как в Великобритании в особую отрасль права оно не выделяется [Алексеев, 1991; Гак, 1998]. Поэтому в русском и казахском языках соответствующая терминология обозначается как терминология налогового права, в то время как в английском – терминология налогообложения.

В центре терминообразования находится понятие: налог – салық – tax. Наиболее близким к нему является понятие: сбор – жинақ – charge.

Структурно-семантические характеристики терминов налог – салық – tax определяются тем, что в содержании каждого из них имеется общий семантический компонент – понятийная гиперсема, способствующая их соотносительности в системе английского, русского и казахского языков с рядом общенаучных и специальных обозначений понятий налогового права. Остальные термины включают дифференциальные семантические компоненты – гипосемы, свидетельствующие об их референции к разным реалиям налогового права и к понятиям, относящимся к сфере их реализации. Кроме того, они включают также и функциональный семантический компонент, свидетельствующий об их одинаковой лексико-семантической сочетаемости и функционально-стилистической принадлежности [Вандриес, 1937; Норман, 1977].

Терминоточетания типа подоходный налог – табыс салық – income tax являются,

соответственно, обозначениями видовых понятий. В отличие от английского языка понятийное поле «налог» в русском и «салық» казахском языках, можно представить как состоящее из 3 блоков: федеральный, региональный, местный налог. Данные блоки образуют в свою очередь 3 тематических ряда. Например, блок «федеральные налоги», «мемлекеттік салық» включает следующий тематический ряд: НДС, акцизы, налог на прибыль, налог на доходы от капитала, налог на доходы физических лиц, государственная пошлина, взносы в государственные и внебюджетные фонды, таможенные пошлины и сборы как в РФ, так и в РК.

Каждый из тематических рядов образуется на основе понятия, которое по отношению к родовому понятию налога является видовым, но по отношению к членам данного тематического ряда выступает как центральное, формируемое из менее общих и более конкретных понятий. Как показывает сопоставление, тематические группы терминов, относящихся к понятийному полю: налог – салық – tax в сопоставляемых языках, функционируют одновременно как понятийно-тематические и лексико-семантические группы. Каждая из лексико-грамматических единиц, образующих данные лексико-семантические группы, способствует упорядочению и уточнению базового понятия налога в простых словах-терминах:

Русский	Английский	Казахский
налог	tax	салық
сбор	charge	жинақ
акциз	excise	Акциз

Юридические тексты, включающие налоговую лексику, представляют собой образец преимущественно рационального мышления. Термины, образующие понятийное поле налог, салық (tax) в институционализированном юридическом дискурсе выполняют референтивную функцию. Они обозначают видовые и подвидовые понятия, связанные с налогами (салықтармен) и сборами (жинақтармен).

В нашей работе мы проследили терминологические сочетания на английском, русском и казахском языках, которые делятся на двухкомпонентные (табл. 1), трехкомпонентные, четырехкомпонентные, где наиболее распространенными являются двухкомпонентные сочетания, образованные по модели «имя сущ. + имя сущ.» или «прил.+имя сущ.»:

Таблица 1

Двухкомпонентные терминологические сочетания
на английском, русском и казахском языках

№ п.п	Язык		
	Английский	Русский	Казахский
1	tax politics	налоговая политика	салық саясаты
2	ductile licence	пластичная лицензия	икемді лицензия
3	equivalent of excise	акцизный эквивалент	акциздік балама
4	tax declaration	налоговая декларация	салық мағлұмдамасы
5	tax of bankruptcy	налог банкротства	банкротқа ұшырау салық
6	sum income	сумма дохода	табыс сомасы
7	income on to taxes	доход по налогам	салық жайындағы табыс
8	tax service	налоговая служба	салық қызметі
9	tax payer	налоговый плательщика	салық төлеуші
10	tax registration	регистрация налогов	Салықтарды тіркеу
11	tax avoidance	уход от налогообложения	салық салудан бас тарту
12	tax evasion	незаконное скрывание доходов	табысты заңсыз жасыру

В данной таблице мы видим, что словосочетания под номером 11 и 12 являются синонимами. В этом нам помог перевод с английского языка на русский и казахский языки. При составлении английского текста это поможет нам не повторяться и разбавить нашу речь. Например, Tax problems generate tax avoidance devices. Tax evasion is a similar problems in interpreting the si[teenth-century subsidy rolls.

К данной модели в английской терминологической лексике относится 62%, в русской – 61%, в казахской – 57% от общего числа двухкомпонентных сочетаний (табл. 2).

Таблица 2

Процентное соотношение терминологических сочетаний в английской, в русской и в казахской терминологической лексике

Терминологические сочетания, %			
Языки		Двух-	Трех-
		-компонентные сочетания	
1	В английском языке	62	5
2	В русском языке	61	11
3	В казахском языке	57	10

К структурному типу «имя прил. + имя сущ.» относится небольшое количество словосочетаний, что составляет 18% от числа двухкомпонентных сочетаний: англ. – tax politics, рус. – налоговая политика, каз.

– салық саясат; англ. – ductile licence, рус. – пластичная лицензия, каз. – солқылдақ лицензия; англ. – equivalent of excise, рус. – акцизный эквивалент, каз. – акцизды балама.

В ходе исследования среди налоговых терминов казахского языка структурные типы двухкомпонентных сочетаний, содержащие предлоги или союзы, не были обнаружены (рис. 1).

Среди трехкомпонентных терминологических сочетаний преобладают конструкции по типу «имя сущ. + имя сущ. + имя сущ.». Образование сложных составных понятий в терминологической лексике объясняется неспособностью однословной терминологической единицы удовлетворить потребность в номинации. Обращение к словосочетаниям связано с терминообразованием в современной налоговой отрасли, в которой синтаксический способ обозначения понятий занимает ведущее место и является существенной характеристикой английского, казахского и русского языков, как в плане содержания, так и в плане выражения (рис. 2).

Трехкомпонентные, четырехкомпонентные (рис. 3) и более терминологические сочетания (рис. 4) в рассматриваемых языках составляют небольшое количество полилексемных сочетаний: англ. – the tax the declaration on to tax on incomes, рус. – налоговая декларация по налогу на доходы, каз. – табыстарға салық бойынша салық декларация.

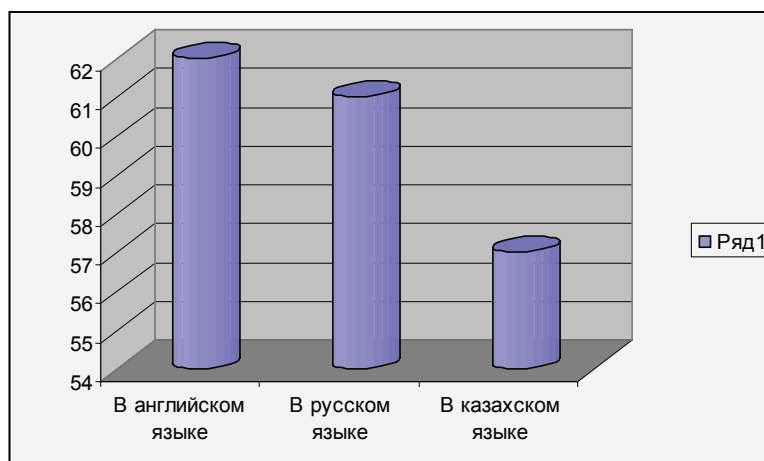


Рис. 1. Двухкомпонентные терминологические сочетания, % – количественное соотношение полилексемных двухкомпонентных единиц терминополья «налоговая» в английском, русском и казахском языках

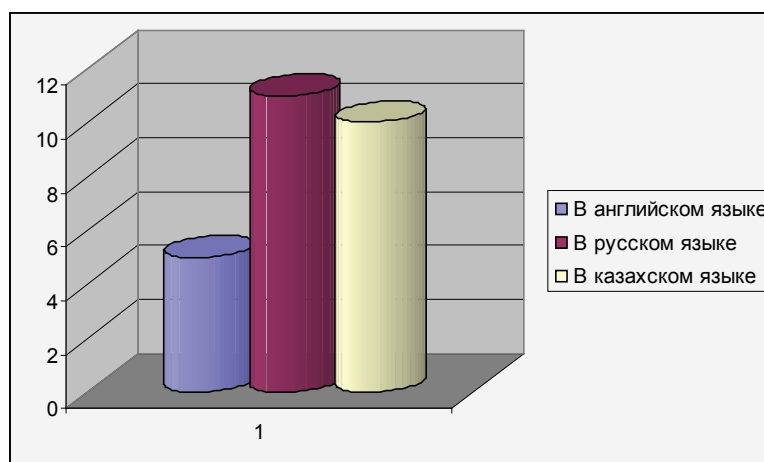


Рис. 2. Трехкомпонентные терминологические сочетания, % – количественное соотношение полилексемных трехкомпонентных единиц терминополья «налоговая» в английском, русском и казахском языках.

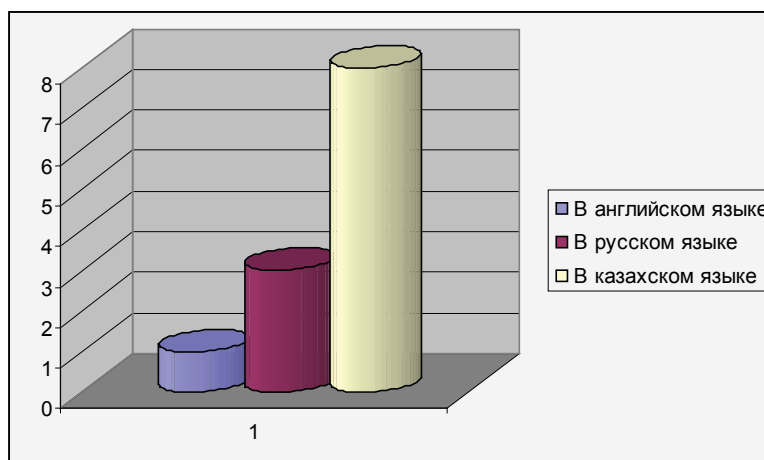


Рис. 3. Четырехкомпонентные терминологические сочетания, % – количественное соотношение полилексемных четырехкомпонентных единиц терминополья «налоговая» в английском, русском и казахском языках

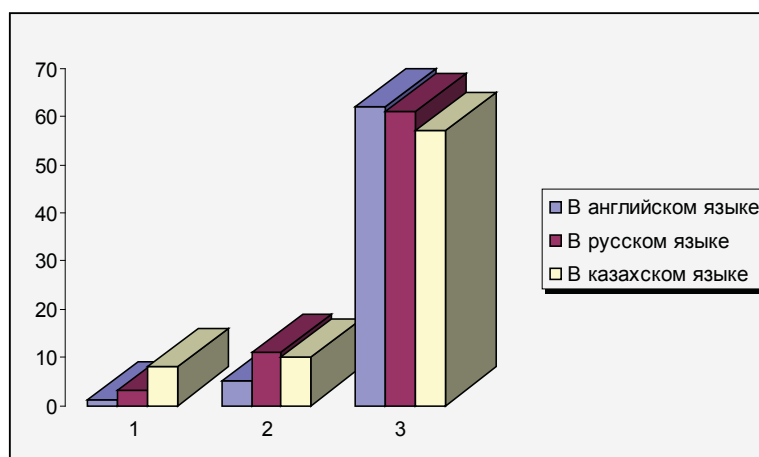


Рис. 4. Терминологические сочетания, % – количественное соотношение полилексемных 1-четырёхкомпонентных, 2-трехкомпонентных, 3-двухкомпонентных единиц терминополья «налоговая» в английском, русском и казахском языках

Это трехкомпонентное терминологическое словосочетание знает каждый гражданин мира: англ. – the registration the number of taxpayer (RNT), рус. – регистрационный номер налогоплательщика (РНН), каз. – салық төлеушінің тіркеу нөмірі (СТН) или особое пояснение и перевод официальных названий налоговых служб: The federal tax service of Russian Federation – Федеральная налоговая служба Российской Федерации – Ресейлік Федерациялар федералды салық қызметі; The tax the committee of ministry financial Republic Kazakhstan – Налоговый комитет министерства финансов Республики Казахстан – Қазақстан Республикасының қаржы министрлігінің салық комитеті; The tax the service of Great Britain – Британская налоговая служба – Ұлыбритандық салық қызметі (рис. 3,4).

Терминология многокомпонентных терминов иногда созвучны на трех языках: codes categories taxpayer – код категорий налогоплательщика – төлемшінің салық категориясы; tax the TSR of Russian Federation – налоговый резидент Российской Федерации – Ресейлік Федерация салық резиденті; sum of tax on to incomes – сумма налога по доходам – табыстар бойынша салықтың сомасы; bankruptcy of individual employer – банкротство индивидуального предпринимателя – жеке кәсіпкердің банкроттығы; united agricultural tax – единый сельскохозяйственный налог – біртұтас ауылшаруашылық салық; registration in organs tax services – регистрация в органах налоговой службы – салық қызметтердегі кеңселерде тіркелу.

Терминологическое словосочетание состоит из стержневого и зависимого компонентов, где стержневой компонент несет основное значение, а зависимый компонент дополняет основное значение. Однословные термины в рассматриваемых языках довольно разнородны и делятся на три основных структурных типа: простые, аффиксальные и сложные термины, среди которых преобладают аффиксальные термины:

– простые: англ. – tax, рус. – налог, каз. – салық;

– аффиксальные: англ. – migration, рус. – миграция, каз. – көшу;

– сложные: англ. – taxpayer, рус. – налогоплательщик, каз. – салық төлеуші.

В заключении обобщены результаты проведенного в исследовании детального рассмотрения налоговой терминологии на материале английского, русского и казахского языков, что представляет большой интерес в силу того, что исследуемые языки являются типологически и генетически различными. Структура терминосистемы налоговой отрасли выступает внутренне организованной совокупностью взаимосвязанных и взаимообусловленных единиц, специфика которых проявляется в типологическо-семантической организации и способах образования. Терминологическая лексика английского, русского и казахского языков не является однородной и делится на две различные категории слов по характеру: научную терминологию, всегда связанную с определениями соответствующих понятий, и профессиональную терминологию, нося-

щую номенклатурный характер. Исследование фактического материала свидетельствует о том, что в стилистическом отношении терминология является неоднородной, а именно: научная терминология обнаруживает ярко выраженную тенденцию к стилистической нейтральности, что отражается в определенном отборе словообразовательных средств; профессиональная терминология, в частности налоговая, включает как стилистически нейтральные, так и экспрессивно-окрашенные лексические единицы. Следует отметить, что те или иные термины являются экспрессивными лишь как члены всего словарного состава в целом.

Образование новых терминов способствует передаче информации, которая находит однозначное содержание и выражение в разных языках. При образовании терминов наблюдается соединение двух способов терминотворчества – лексического и семантического, когда происходит заимствования иноязычной однословной терминологической единицы и многокомпонентного термина вместе с понятием. Термины определенной отрасли или науки образуются согласно существующим словообразовательным моделям, на базе терминологизации слов из общеупотребительного языка, их семантической трансформации – сужения или расширения значений, переосмысления значения слов, заимствования или калькирования иноязычных терминоединиц.

Появление терминов иноязычного происхождения обусловлено процессами определенного периода в обществе, вызывающими переходные недолговременные явления в языке, на место которых придут другие процессы конструирования и функционирования терминов, так как язык все время находится в развитии. Терминологическое словообразование в области налоговой отрасли, в целом, основывается на системе общелитературного словообразования. При этом, практикой терминотворчества в исследуемой отрасли вырабатываются такие отличительные черты, которые терминообразованию придают черты автономной подсистемы.

В общие задачи терминологизации налоговой отрасли английского и казахского языков входит: формирование фонда межатраслевых терминов, используемых в области геологии, добычи, переработки и транспортировки нефти и газа, создание многоязычного терминологического словаря по

нефти и газу, повышение качества перевода терминов и терминосочетаний в лексикографических источниках, периодике.

Выводы

1. Изучение терминосистемы в рамках экономической и правовой терминологии целесообразно проводить в отдельном сегменте.

2. Для налоговой терминологии характерно явление динамизма и прогресса, что ведёт к появлению новых терминов, что обуславливает в дальнейшем процесс совершенствования.

3. Для анализируемой терминосистемы характерны совпадения с соответствующими терминами английского языка, что демонстрирует международный характер всей экономики в целом и влияющей на расширение терминологического фонда сферы налогообложения.

4. Семантизация включает в себя понятие определения, толкование, описание. В английской, русской и казахской налоговой терминологии различают родовидовые определения, описательные и отсылочные.

5. Анализ терминологии подтверждает профессионально терминированные наименования, связанные на понятийном уровне, слабее выражена между ними деривационные и синтагматические связи. Однако они так же, как термины, образуют профессионально терминированное семантическое поле, из которого терминология, в данном случае налоговая, черпает понятийные ресурсы.

6. На основе общности интегральных и дифференциальных сем профессионально терминированных наименований выделены блоки. В каждом блоке можно выделить ряды по общности семантического признака, но эти ряды находятся в отношениях сопряженности, соподчинения, иерархические отношения выражены слабо.

Список литературы

1. Айтбаев У.А. Основы казахской терминологии. – Алматы, 2000. – С. 114.
2. Алексеев М.Е. Задачи по лингвистике / М.Е. Алексеев, В.И. Беликов, С.М. Евграфова, А.Н. Журицкий, Е.В. Мурзавенко. – М.: РГГУ, 1991. – С. 106.
3. Алексеева Л.М. Терминопорождение как основа научного творчества // Русский филологический вестник. – М.: Московский лицей, 1998. – Т. 31. – Вып. 1-3. – С. 19-27.
4. Аракин В.Д. Сравнительная типология английского и русского языков: учебное пособие. – 3-е изд. – М.: ФИЗМАТЛИТ, 2005. – С. 232.
5. Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка / пер. с фр. – М.: ИИЛ, 1955. – С. 416.

6. Бодуэн де Куртенэ И.А. Избранные труды по общему языкознанию. – М.: Изд-во АН СССР, 1963. – С. 384.
7. Будагов Р.А. Введение в науку о языке. – М.: Добросвет, 2003. – С. 544.
8. Бюлер К. Теория языка. – М.: Прогресс, 1993. – С. 502.
9. Вандриес Ж. Язык. Лингвистическое введение в историю. – М.: Соцэкгиз, 1937. – С. 410.
10. Вендина Т.И. Введение в языкознание. – М.: Высшая школа, 2005. – С. 391.
11. Гак В.Г. Языковые преобразования. – М.: Языки русской культуры, 1998. – С. 764.
12. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию. – М.: Прогресс, 1984. – С. 397.
13. Есперсен О. Философия грамматики. – М.: ИИЛ, 1958. – С. 404.
14. Жубанов К. Исследования по казахскому языку. – Алматы: Ғылым, 1999. – С. 560.
15. Жукова Л.В. Особенности терминологии в устной научной речи (на материале экономических текстов). – М.: 1992. – С. 16.
16. Иванов В.В. Языкознание // Лингвистический энциклопедический словарь. – М., 2002. – С. 618-623.
17. Ивина Л.В. Лингво-когнитивные основы анализа отраслевых терминотем. – М., 2003. – С. 304.
18. Карнап Р. Значение и необходимость. – М., 1959.
19. Кацнельсон С.Д. Общее и типологическое языкознание. – М.: Наука, 1986. – С. 298.
20. Китайгородская М.В. Современная экономическая терминология. – М., 1996. – С. 162-236.
21. Коновалова Е.А. Деривационный потенциал и парадигматические отношения современной русской экономической терминологии. – М., 1998. – С. 197.
22. Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В.Н. Ярцевой. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – С. 685.
23. Мандрик. Торгово-экономическая лексика в русском языке 17 века. – Киев, 1989. – С. 19.
24. Монкоша-Богдан Я. Новейшие заимствованные термины в польской и русской внешнеторговой терминологии. – Варшава, 1978. – С. 63-74.
25. Никитина С.Е. Семантический анализ языка науки (на материале лингвистики). – М.: Наука, 1987. – С. 141.
26. Норман Б.Ю. Введение в языкознание. Хрестоматия / Б.Ю. Норман, Н.А. Павленко. – Минск: Вышэйшая школа, 1977. – С. 366.
27. Подолина О.В. Функционально-семантический анализ именных терминологических словосочетаний в структуре учебного текста. – М., 1992.
28. Филлмор Ч. Фреймы и семантика понимания. – М.: Прогресс, 1988. – С. 320.
29. Шмелева И.Н. Торговая терминология XVI века (по материалам Торговой книги) // Начальный этап формирования русского национального языка. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1961. – С. 182.
30. Frege G. Über Sinn und Bedeutung // Zeitschrift für Philosophie und philosophische Kritik. – 1892.
31. Hegarty M. // Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition. – 1992.
32. Tarski A. Der Wahrheitsbegriff in den formalisierten Sprachen // Studia philosophica. – 1936.

УДК 376+37.0

**ОБЗОР ИССЛЕДОВАНИЙ РЕФЛЕКСИИ В ПСИХОЛОГИИ.
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕФЛЕКСИЯ****Сизикова Т.Э., Волошина Т.В., Повещенко А.Ф.***Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск,**e-mail: fppd.voloshina@ngs.ru*

Проведен анализ исследований рефлексии в российской психологии. Была выделена особенность рефлексии, ее многомерность как объекта, что обусловило возникновение трех основных школ, занимающихся ее изучением – школа психологии рефлексии, школа мыследеятельностного подхода, школа методологии рефлексии интеллектуальных систем. Обоснован комплексный подход в исследовании рефлексии. Рассмотрено применение мета – модели рефлексии в педагогической деятельности.

Ключевые слова: рефлексия, рефлексия в деятельности, рефлексия в мышлении, рефлексия в сознании, мета – модель рефлексии в онтологии единства деятельности, мышления, сознания, личности, педагогическая рефлексия, учебная ситуация.

**REVIEW OF INVESTIGATIONS IN THE PSYCHOLOGY OF REFLECTION.
PEDAGOGICAL REFLECTION****Sizikova T.E., Voloshina T.V., Poveshchenko A.F.***Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, e-mail: fppd.voloshina@ngs.ru*

Were analyzed researches of reflection in Russian psychology. Has been allocated a special feature of reflection, its multi-dimensional as an object that has caused the emergence of three major schools involved in its study – School of Psychology of reflection, School of thought-activity approach, and a School of methodology of reflection in intelligent systems. Substantiated an integrated approach to the study of reflection. We reviewed the use of meta-model of reflection in educational activities.

Keywords: reflection, reflection in the activity, reflection in thinking, Meta – Model of reflection in the ontology of activity, thought, consciousness, personality, pedagogical reflection, the learning situation.

Введение

В настоящее время рефлексия приобрела одно из наиболее важных значений и трактуется как механизм социальной жизни человека во всех ее проявлениях, механизм самоорганизации и саморазвития сложных систем, источник и средство свободы личности. Рефлексия включена в качестве предмета и объекта исследования в науку о сознании (философия, психология, педагогика), в теорию мышления (когнитивная психология, герменевтика, дидактика), в науку о личности (психология, педагогика) и в теорию деятельности (психология, управление).

К настоящему времени произошло оформление трех научных направлений изучения рефлексии: психология рефлексии [8], методология рефлексии интеллектуальных систем [4] и мыследеятельностного подхода изучения рефлексии [9]. Еще недостаточно четко оформлены направления исследования – в педагогической психологии, психологии сознания, психологии личности, возрастной психологии, прикладной психологии. Доминирующим становится педагогический аспект в психологии рефлексии – развитие рефлексивных способностей, владение техниками рефлексии, фор-

мирование многопланового, многомерного сознания, способностей самоопределяться в истории культуры.

Рефлексия в структуре мышления

А.Н. Леонтьев, рассматривая «Психологические вопросы сознательности учения», указывал, что «проблема формирования и развития мышления не может быть целиком сведена к проблеме овладения знаниями, умственными умениями и навыками» [1], необходимо психолого-педагогическое воздействие на смысловые, собственно личностные образования мышления в целях его развития. Он неоднократно подчеркивал, что «смыслу не учат – смысл воспитывается... Смысл можно только раскрыть в процессе обучения, воплотить его в ясно сознаваемую, развитую идею...» [1].

В связи с этим, в исследованиях мышления выделяли его содержательные и личностные компоненты, а также механизмы, одним из которых является рефлексия.

Рассмотрим психологические исследования рефлексии в мышлении, которые непосредственным образом необходимо учитывать в педагогической деятельности при организации учебного процесса и постановке учебных задач.

Большинством исследователей считается, что рефлексия в мышлении в общем виде может быть представлена как отношение мышления к самому себе, его направленность на самого себя, посредством чего выявляются и описываются уже существующие или формируются новые его компоненты. Такими компонентами выступают задачи, схемы рассуждений, признаки предметов и понятия, знаковые формы рассуждения.

В настоящее время ведущим направлением в изучении рефлексии в структуре мышления является нормативный подход. Возможность его теоретического использования была показана Г.П. Щедровицким [9], в рамках логико-педагогических исследований В.А. Лефевром, В.В. Давыдовым, И.С. Ладенко, И.Н. Семеновым, С.Ю. Степановым, Н.Г. Алексеевы [7] были разработаны процедуры нормативного анализа рефлексивных механизмов мыслительной деятельности при решении типовых алгебраических задач. Эти исследования ориентировались на описание формирования рефлексирования как особого типа умственной деятельности, направленной на осознание ее оснований и средств, оценку их адекватности, контроль за правильностью их применения.

Исследуя учебную интеллектуальную деятельность В.В. Давыдов определил рефлексии как умение субъекта выделять, анализировать и соотносить с предметной ситуацией свои собственные способы деятельности. Н.Г. Алексеев и Э.Г. Юдин рассмотрели ее как направленность испытуемого на осознание им средств, используемых при решении поставленной в эксперименте задачи [7].

Было выявлено, что при решении задачи логика субъекта позволяет проецировать ее в многомерное оценочное пространство, сопоставлять различные точки зрения на ситуацию задачи, осуществлять когнитивную репрезентацию задачи с учетом не только предъявляемых к человеку объективных требований в сочетании с внешними условиями, но и в равной мере систему ценностей и личностных свойств самого субъекта решения, его отношение к цели, условиям и своим возможностям.

Эти исследования открыли широкие перспективы применения в педагогической и учебной деятельности индивидуальных и коллективных форм решения учебных задач с целью изучения умственных действий.

В исследованиях Гальперина П.Я., Данилова В.Л., Эльконина Б.Д., и др. был раскрыт вопрос о способе связей операций в составе мыслительного процесса [7]. В поисках ответа обращалось внимание на отношение опосредования одних операций другими, в частности на опосредующее замещение. В связи с этим, в мыслительной деятельности был поставлен акцент на рефлексивное выделение новых познавательных задач. Творческая способность рефлексии, способность вырабатывать новые средства и создавать новые условия рассматривалась в работах Г.П. Щедровицкого, И.С. Ладенко, Н.Г. Алексеева, В.А. Лефевра, Котельникова, В.В. Давыдова [7]. В этих исследованиях утверждалось, что механизмы развития мышления связаны с развитием рефлексии.

С 80-х годов ведущей линией в исследованиях средств мышления стал, предложенный П.Я. Гальпериным процессуальный подход: от формирования отдельных умственных действий с определенными средствами через общие типы и методы ориентировки и методы исследования задачи к формированию творческого мышления [7]. В обозначенных рамках проводились исследования визуального мышления в работах И.М. Ариевич, Н.Н. Нечаева и др., дискурсивного мышления в работах И.Н. Семенова, С.Ю. Степанова, В.К. Зарецкого, А.В. Советова и других [7]. На основе денного подхода в этих видах мышления рефлексия рассматривалась как средство решения типовых и творческих задач, что непосредственно повлияло на учебную деятельность.

С.В. Дмитриев выделил в структуре поиска решения задачи три взаимосвязанные стадии: стадия понимания задачи (ориентация в ситуации и формирование замысла решения), стадия планирующих действий (выдвижения принципа решения и основных механизмов действия) и стадия реализации замысла (например, моторное решение) [5]. Каждая стадия завершается соответствующим принятием решения, осуществляющимся с помощью рефлексии. Так, понимание заканчивается тем, что субъект дает оценку и самой задаче, и своей возможности решить ее. При этом он приступает к поиску решения или отказывается от задачи (уход от решения). На стадии проектирования вырабатываются дифференцированные поисковые стратегии, рациональные и конструктивные по отношению к за-

даче. На стадии реализации замысла принимается решение о способах действия в заданных условиях, в соответствии с требованиями задачи и субъективными критериями ее решения [5].

При решении задачи субъект перемещается в «мир» образов и значений, рефлексировать по поводу этого построенного «мира», оперирует предметными образами, значениями, символами и т.д. Результатом этого процесса является трансформация образно – концептуальной модели в модель проблемной ситуации. Решающим в такой трансформации является установление смысла. Основная функция рефлексии, по мнению В.П. Хинченко вслед за В.П. Зинченко – осмысление значений и означение смыслов [3]. На этапе построения образно-концептуальной модели Н.Г. Алексеев, В.К. Зарецкий, И.С. Ладенко, И.Н. Семенов фиксируется неопределенность или чрезмерно большое число степеней свободы в ситуации, а на этапе формирования модели проблемной ситуации происходит понимание, осознание и означение смысла, выделение главного противоречия или конфликта, в котором представлена эта неопределенность [2]. По мнению И.Н. Семенова и С.Ю. Степанова [5], при таком решении мыслительной задачи ситуация может выделяться как проблемно – конфликтная потому, что имеющиеся у субъекта средства, знания и умения не соответствуют условиям решения задачи, необходимо адекватное преобразование, соответствующее требованиям задачи для нахождения решения. Адекватное преобразование совершается за счет рефлексии, в самом рефлексивном процессе. Была подтверждена, представленная в трудах Г.П. Щедровицкого и ставшая классической схема: «Sit 1 – «рефлексивный выход» – Sit 2» означающая, что то, что субъект выхватывает из реальности становится для него ситуацией и подвергая ее рефлексии, он преобразует ее за счет выделения новых связей, внесения нового смысла [9]. В результате, это уже не та ситуация, которая была изначально в представлении и понимании субъекта, это новая ситуация, на основе которой субъект принимает решения и выстраивает свое будущее. «Рефлексивный выход», понятие, введенное Г.П. Щедровицким, означает смену «места» или позиции действующего индивида[9].

Придерживаясь мнения С.Л. Рубинштейна о том, что необходимо не только

углублять исследование процесса мышления как такового, но и ввести личностный аспект в контекст экспериментальных исследований мыслительной деятельности Б.Д. Богоявленская, А.В. Брушлинский, И.А. Васильев, Г.М. Кучинский, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов, и др. провели ряд исследований личностной обусловленности мышления [7]. Было выявлено влияние смены репродуктивной позиции на продуктивную в ходе решения задачи и появление личностных новообразований благодаря личностной и интеллектуальной рефлексии [7].

В прикладных инженерно-психологических исследованиях В.К. Зарецкого, Е.Г. Михка-Юдиной, Н.Б. Сазонтьевой-Ковалевой, И.Н. Семенова, С.Ю. Степанова, И.П. Цыганковой и др. с нормативным варьированием стрессогенных факторов оказалось, что при искусственной дезорганизации мышления имеют место не только негативные явления (схожие с собственными нарушениями), но и позитивные – связанные с личностной самобилизацией и усилением самоорганизации мышления путем его рефлексивной саморегуляции [7].

В механизм мышления был включен личностный аспект, задающий целостность мыслительного процесса через его рефлекссию. Субъектом осмысления является личность, рефлексировавшая над осуществляемой деятельностью и собственным «Я», а непосредственным объектом – выполняемые операции и их предметные основания.

И.Н. Семеновым и С.Ю. Степановым были обнаружены два взаимодополняющих личностных механизма рефлексии, затрагивающие, по нашему мнению, в большей степени, эмоционально – волевую сферу субъекта – механизмы самобилизации и самоорганизации[5].

Механизм самобилизации представлен в преодолении во что бы то ни стало конфликта между привычными, наиболее очевидными представлениями, актуализирующихся в связи с отдельными условиями задачи и условиями проблемной ситуации (фрагментарное представление), в которых обнаруживается неадекватность этих средств. Субъект либо преодолевает затруднение, либо отказывается от дальнейших усилий на каком-либо щадящем самооценку основании.

Механизм самоорганизации связан с переосмыслением, с изменением личност-

ного отношения субъекта к собственному способу, которым он предполагает добиться успеха в решении задачи. В результате обнаруживается достаточность, либо недостаточность собственного опыта как средства разрешения конфликта и ведется поиск новых средств организации собственных усилий, направленных на разрешение проблемно – конфликтной ситуации.

Результаты, полученные в исследованиях О.К. Тихомирова и его школы, показали возможности повышения продуктивности мыслительной деятельности с помощью задания определенного характера ее мотивации и целей, а также эмоциональной регуляции мыслительного поиска [7].

Открытия в исследованиях личностной обусловленности рефлексии как механизма мышления, положили начало широкого спектра ее изучения в учебной деятельности и в разных формах взаимодействия субъектов.

Работы, проводимые под руководством А.А. Бодаева, А.М. Матюшкина и А.В. Брушлинского по выяснению специфики взаимодействия и взаимопонимания субъектов в процессе общения при коллективном решении задач наиболее рельефно показали роль личностной обусловленности мыслительного поиска и влияние его на личностные характеристики, в частности, рефлексивное изменение самооценки [7].

Это дало целый ряд глубоких исследований, которые будут рассмотрены нами в третьем пункте данной статьи.

Рефлексия в структуре деятельности

Объектное пространство деятельности представлено операцией, действием, целью и условиями ситуации. Попытаемся определить место и роль рефлексии в обозначенном пространстве. Основным предметом исследования в психологической теории деятельности является структура и функции многообразных форм человеческого действия. Начало психологической интерпретации действия было положено в трудах Л.С. Выготского и его учеников – А.В. Запорожца, П.И. Зинченко, А.Н. Леонтьева и др. [3].

В работе В.П. Запорожца «Действие и интеллект» разворачивается идея о том, что именно предметное действие является исходной единицей мышления. Мышление выступает как свойство самого действия, т.е. как разумное действие. Именно это практи-

ческое интеллектуальное действие, «в соответствии с логикой А.В. Запорожца, приводит к образованию обобщений, затем в этом же разумном действии первые практические обобщения себя и обнаруживают» [3].

Никто, как отмечает В.П. Зинченко, кроме А.В. Запорожца, не показывал, как операция становится действием, а затем и деятельностью. Обычно исследовался процесс формирования действия, его операции рассматривались как технические компоненты автоматизированного действия. И очень редко возникал вопрос о генезисе нового действия, и, соответственно, изменения потребностей [3].

По мысли А.В. Запорожца интеллект вначале выступает как операция, как технический прием осуществляемого действия, отличие которого от обычного проявления инстинкта заключается в том, что он фиксирован за определенным предметным средством. Когда субъект путем навыка или другого вида упражнения овладевает предметными отношениями при решении задачи, производя ряд дополнительных изменений, наблюдается переход от интеллектуальной операции к интеллектуальному действию [3].

Сущность рефлексии заключена в действии. «В действии и взаимодействии, предметы раскрывают свое истинное лицо, скрытое в них и в самом действии – значения и смыслы. В ходе дальнейшего развития действия возможна известная автономизация значений и смыслов от его предметно – практической ткани и появляются противоположные и циклически повторяющиеся процессы, состоящие в означении смыслов и осмысливании значений (в том числе и в их обесмысливании)» [3]. Смысловая сторона действия выражает отношение мотива деятельности к непосредственной цели действия. Смысл выделяется при вычленении определенных ситуаций.

По мнению Ю.В. Громыко, рефлексия в деятельности обуславливает два взаимосвязанных процесса – процесс выделения норматива и процесс выработки собственных личностных техник выхода в мышление при употреблении идеальных объектов (применение готовых форм или порождение новых) и вычленение ситуации, как проблемной [7].

Ю.М. Лотман связывает выделение ситуации, т.е. расчлененность непрерывной реальности на некоторые условные сегмен-

ты с человеческим стремлением приписывать действиям и событиям смысл и цель. Он также подчеркивает, что сложность создаваемых в той или иной ситуации смыслов заключается в том, что для того, чтобы сделать ситуацию значительницей значения, она должна восприниматься как противоречащая естественному ходу вещей. Когда же действие изменяет или взрывает ситуацию, наступает фаза ее осмысления, означения, в том числе и осмысление собственных действий – начало самосознания [3].

Большинство исследователей определились в том, что функциями рефлексии в деятельности, является осмысление значений и означение смыслов. Для того, чтобы произошло рефлексивное действие, необходимо наличие определенного типа ситуаций – это ситуации коммуникации.

По мнению Г.П. Щедровицкого, рефлексия есть акт деятельности по поводу связи или структуры общения между двумя, по крайней мере, индивидами такого общения, при котором один индивид что-то сказал другому по поводу некоторой реальной или мыслимой ситуации, второй индивид «понимает» этот текст [9].

Следовательно, условием, необходимым для появления рефлексии в деятельности является различие позиций, заставляющее видеть в одном тексте принципиально разный смысл. Смысл, выделенный в разных позициях, влечет за собой и разные действие. По мнению И.Д. Глячкова, человек «встраивает» позиции кооперации в свое действие. Как таковая, рефлексия, является разворачиванием и реализацией конкретным человеком или реальной группы людей того процесса, в котором все знания, умения, навыки и т.д. являются «записью» некоторых форм группового порождения действий с потенциальным участием этого человека или группы [7].

В работах Г. П. Щедровицкого раскрывается положение о том, что процессы смыслообразования зависят в первую очередь от позиций и позиционной организации деятельности [9]. Тем самым обозначается ведущая роль организации и управления деятельностью в целях образования определенных смыслов.

Рефлексивные процессы провозглашаются управляемыми. Тем самым было положено начало использования механизмов рефлексии как механизмов управления саморегуляцией и саморазвитием систем.

И.С. Ладенко считал, что основой процессов самоорганизации в организационных системах является рефлексивное мышление [4]. Любой организованный, управляемый процесс связан с принятием решений. Принятие решения представляет собой процесс определения субъектом варианта способа деятельности в соответствии с наличной ситуацией. В.Я. Дубровский считает, что каждая единица деятельности имеет рефлексивную подстройку в виде принятия решений. В процессе принятия решений соотносятся не способы и ситуации, а их представления, порожденные процессом коммуникации.

В.Я. Дубровским выделены следующие этапы процесса принятия решений: определение общих целей и установок по той или иной проблемной ситуации; изучение обстановки (условий и факторов реализации целей; формирование задачи (уточнение цели ее решения, фиксация ограничений, выбор критериев качества решения задачи); генерирование вариантов решения задачи; прогнозирование и оценивание последствий каждого варианта; выбор варианта решения задачи; реализация варианта решения (организация его исполнения, контроль за ходом выполнения, анализ результатов) [7].

Принятие решений, как рефлексивный процесс, основывается на анализе и оценке ситуации, собственных возможностей субъекта, его знаний, умений и навыков и прогнозе последствий действий. По мнению В.Я. Дубровского, Ю.М. Громыко и др., оценка ситуации происходит не умозрительно, а на основе определенного образа организации жизни, проявляющемся в ценностно-нравственных ориентациях, имеющих у каждого человека свой смысл [7].

Главной особенностью индивида, как считает В.Я. Дубровский является то, что он является рефлексивным элементом ситуации разворачивания деятельности, осуществляющим анализ, оценку ситуации и принятие решения [7].

Место и назначение рефлексии в личностных изменениях

Определяя роль рефлексии в личностных изменениях, большинство исследователей раскрывают ее функции в саморегуляции, самосознании, самопознании и самоопределении. Всех перечисленных «само» непосредственно касается педагогическая

деятельность. Эти исследования в последнее десятилетие стали приоритетными.

Рефлексия стала рассматриваться широко, не только как механизм оценки и идеального выбора конкретного действия в ситуации, а как механизм создания моделей поведения, моделирования способа жизнедеятельности. В решении задачи были выделены прямые результаты, связанные с рефлексией в качестве нахождения решения, и скрытые, как процесс саморазвития личности. Организация условий для саморазвития личности, для развития мышления, для повышения продуктивности учебной деятельности является прямой задачей педагогической деятельности.

В исследованиях активности были выделены два ее вида. В процессе становления, развития человека активность, возникающая в ответ на воздействия окружающей ситуации, сменяется собственной активностью по поиску того, что представляет смысл для его жизнедеятельности: с чем следует вступать во взаимодействие и что следует преобразовать в собственных интересах. В качестве собственной активности субъекта были выделены самосознание, самопознание [7].

Наиболее развернуто представление о связи рефлексии и самосознания представлено А.Г. Спиркиным, который подчеркивает, что самосознание тесно связано с рефлексией [7]. Самосознание, будучи и самопознанием, и самоотношением, и самооценкой, формируется на определенном уровне развития личности под влиянием социального образа жизни. В.В. Столин в своем выступлении на круглом столе по проблеме «Рефлексия и творчество» (1983) также отмечает тесную взаимосвязь рефлексии с самосознанием личности, в частности, с такими его типами, как раскаяние, ожесточение, смятение, самообман, дискредитация и т.п., которые обусловлены тем, каким образом субъект осмысляет свои личностные выборы, совершая тот или иной поступок или, иначе говоря, действие по отношению к другому человеку [7].

В.В. Барцалкина считает, что формой самосознания или формой осознания себя (как результат процесса объективации) является специфическое содержание, связанное с характеристиками рефлексивного процесса, через которое субъект осознает себя [7]. Реально-практическим «пространством» такого осознания становятся, по

определению В.И. Слободчикова, «событие», отношения внутри которого по природе своей противоречивы и, реализуются двумя взаимосвязанными процессами: 1) обособления: физического, биологического, психического, личностного, др., 2) функционального условия становления индивидуальности, 3) отождествления: импринтинг, уподобление, идентификация, подражание, игра, учение, др., и как условия приобщения к общечеловеческим формам культуры [7].

Для процессов рефлексии в самосознании необходимо наличие противоречий. Такими противоречиями, как считают Ю.А. Ранецкий, И.Н. Семенов и С.Ю. Степанов, могут быть противоречия между: тенденциями личности к принятию заданных извне императивов, норм, правил и стремлением к самостоятельным творческим отношениям; ситуационными изменчивыми и сущностными, устойчивыми отношениями личности, задающим ее качественную определенность; жизненной активностью в идеальном плане и необходимостью действенно-практической реализации; объективной логикой самодвижения отношений, заданной объективными обстоятельствами жизни и способностью субъекта овладеть и удержать эту логику; способами организации и осуществления субъектом своих жизненных отношений и сущностью «Я», в соответствии с которой субъект должен строить свои жизненные отношения; качеством объективных условий жизни и качеством ценностного уровня системы отношений; объективными условиями жизни личности, требующими от нее определенного уровня и качества объективации и реальным способом объективации и их качества; внутренними возможностями субъекта для продуктивной реализации своих жизненных отношений и наличной продуктивностью, и результативностью жизненных отношений и т.д. [2].

Накопление противоречий может перейти в новое качество – кризис, который характеризуется необходимостью поиска новых смысловых оснований, направлений, способов реализации активности, что проявляется в процессах выработки и принятия личностно – значимых решений на достаточно длительный период жизни. Это состояние субъекта было отнесено к самоопределению. По мнению В.И. Слободчикова, Л.И. Анцыферовой, Л.Я. Андрияко, Ф.Е. Иванова, И.Н. Семенова, С.Ю. Степа-

нова такого рода рефлексивное самоопределение, связанное с экзистенциальным обращением к предельным смыслам действительного бытия и жизнедеятельности конкретного человека. Оно призвано обеспечить создание новых способов поведения, общения и деятельности, а также смысловых перспектив реализации потенций личности [7].

В связи с этим необходимо обратиться к вопросу о саморегуляции человека. В работах Ю.Н. Кулюткина неоднократно отмечалась важность рефлексивной регуляции личностью своих собственных внутренних процессов [7]. Такого рода механизм саморегуляции основан на «иерархическом» разделении управляющих и контрольных функций внутри одной и той же личности, когда человек выступает для самого себя как объект управления, как «я – исполнитель», действия которого необходимо отображать, контролировать и организовывать, и когда человек одновременно является для самого себя «я – контролером», т.е. субъектом управления – такой механизм саморегуляции имеет смысл назвать рефлексивным по своей природе.

Определив роль рефлексии в самосознании и самопознании, мы можем утверждать, что и самооценка связана с развитием рефлексивных способностей субъекта и формируется в процессе рефлексирования субъектом ситуации и собственных возможностей. По мнению В.И. Слободчикова, самооценка – это тот компонент самосознания, который включает в себя и знание о собственной самости, и оценку человеком самого себя, и шкалу значимых ценностей, относительно которой определяется эта оценка. Степень адекватности самооценки является одним из показателей развития рефлексивных способностей.

И.Н. Семенов и Г.И. Катрич выстраивают типологию самооценки исходя из уровней развития рефлексивных способностей [7]. В модели Г.И. Катрич и И.Н. Семенова первый уровень развития рефлексивных способностей соответствует актуализации и развитию разнообразных форм отношений субъекта. Этому уровню соответствует диффузно-утилитарный тип самооценки, связанный с переживанием субъекта своей безусловной ценности. Второй уровень связан с развитием смыслов, т.е. содержательных структур опыта, которые обеспечивают осмысленность отношений субъекта к реалиям окружающего мира. Этому уровню со-

ответствует ситуативно-практический тип самооценки, связанный с ценностью функционирования субъекта в конкретных условиях. Третий уровень соответствует возможности осуществлять переосмысление стереотипов опыта. Данному уровню соответствует обобщенно-рефлексивный тип самооценки, связанный с установлением взаимосвязи между собой событий, имеющих место в жизненном опыте субъекта. Первые два типа самооценки являются следствием присвоения субъектом форм и способов оценивания его другими, последний тип самооценки есть результат оценочной активности самого субъекта.

Для того, чтобы субъект имел возможность тренироваться и тем самым развивать свои рефлексивные способности (П.Г. Щедровицкий, Ю.В. Громыко, В.В. Давыдов, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов и др.) необходимо наличие ситуации, в которой бы были организованы такие ее элементы как групповое взаимодействие, проблемность решаемых задач и т.п., актуализирующих определенную мотивацию взаимодействия, преодоление трудностей, достижение успеха, необходимость самоопределяться и саморазвиваться [7].

Комплексный подход в исследовании рефлексии

На основе приведенного выше анализа, в котором в явном виде представлена высокая степень изученности рефлексии в мышлении, сознании и деятельности Т.Э. Сизиковой [7] было проведено обобщение научных исследований на основе системного структурно-функционально-уровневого анализа, была построена мета-модель [6] рефлексии в рамках мета-онтологии – многомерного единства сознания, деятельности, мышления, личности. Данная модель применима для любых видов деятельности, в частности, для педагогической.

Мета-модель: гносеологическая, онтологическая, статическая и динамическая модели рефлексии

Для разработки мета-модели рефлексии был применен Декартовский метод построения трехмерного пространства – плоскости и «точки» их пересечения. Данный метод используется для построения сложного объекта, соответственно поставленным целям. В применение данного метода были внесены новые процедуры – было построе-

но два взаимопересекающихся трехмерных пространства, представляющие собой единое целое, т.к. каждое из них соответствует одной из составляющих объекта, единство которых дает полноту представления об объекте, достаточную для выявления его сущности.

Гносеологическая модель рефлексии представляет собой функционирование рефлексии в качестве механизма и в качестве процесса в деятельности, мышлении, сознании. Мы выделили двойную сущность рефлексии в онтологии сознания, мышления, деятельности. Она и механизм, и процесс одновременно.

Рефлексия как механизм сознания – формирование образа, как процесс сознания – построение ассоциативных связей. Рефлексией осуществляется ограничение степеней свободы образа ситуации и требуемой моторной программы, что приводит к адекватному, условиям ситуации, поведению.

Рефлексия как механизм деятельности – возникновение действия, как процесс деятельности – смена позиций. В деятельности рефлексия является рефлексивным действием, в котором происходит означение смыслов и осмысление значений, тех процессов, которые исследованы в онтологии сознания. Для рефлексивного действия необходимо наличие ситуации коммуникации – внутренней, внешней. Коммуникация предполагает различение позиций, в каждой позиции выделяется разный смысл и соответственно совершаются разные действия. Каждая позиция характеризуется своими специфическими ценностями, целями, установками, средствами, методами, способами мышления, предметом и объектом. Перейти на другую позицию – это значит взять и использовать характерные для нее средства. Если субъект этими средствами не владеет, то и встать на соответствующую позицию не может. Выделенные в позиции смыслы опредмечиваются в действиях, языке, в отраженных и порожденных образах, в метафорах, символах, мифах, убеждениях, ценностях, картине мира.

Рефлексия как механизм мышления – основа логических операций, формирования новых задач, схем рассуждений, признаков предметов и понятий, знаковых форм рассуждений, как процесс мышления – выработка решения. Рефлексивное мышление является основой саморазвития и самоорга-

низации любых организационных систем – человека и организации.

В целом, можно определить, что рефлексия является механизмом кооперации, согласования или рассогласования в мышлении, деятельности, сознания всего того, что является их содержанием, предметной областью.

Онтологическая модель рефлексии представляет собой: средства, процедуры и механизмы рефлексии, разворачивающиеся в конкретных ее видах, которые в свою очередь проявляют себя в различных ее формах.

Мы выделяем логические, эвристические, эмоционально-волевые, и кооперационные механизмы рефлексии. Эмоционально-волевые механизмы – это «самобилизация» и «самоорганизация», логические – «подведение под понятие», «выделение новых признаков», эвристические – это «интуитивное открытие», «создание нового понятия». Механизм рефлексии – кооперация, разворачивается только в позиционной организации деятельности.

Рефлексия выполняет функцию согласования и интеграции целей с условиями их достижения; согласования логического времени последовательности действий, контроля за ходом выполнения деятельности на каждом ее участке данного времени; согласования логического и физического времени. Важным моментом является согласование трех временных проекций – прошлое, настоящее, будущее. В рефлексии снимается разрыв времен.

На основе анализа исследований мы выделили логические, эвристические, семиотические, эмоционально-волевые и социально-психологические средства рефлексии.

Как только процесс делится на свои составляющие части, то каждая часть становится процедурой. К процедурам рефлексии относятся: остановка, различение, фиксация, индикация, субъективация, объективация, технологизация и др.

В рассмотрении онтологического пространства рефлексии входит представление ее видов и форм. Пять видов рефлексии проявляют себя в любом процессе.

Экзистенциальная рефлексия направлена на выяснение условий и факторов бытия субъекта. Философская рефлексия соотносит теоретическое знание с широким кругом логических возможностей. В методологической рефлексии совершается анализ предельных оснований и допустимых гра-

ниц применения тех методов, которые используются в соответствующей области научного знания. В интеллектуальных видах рефлексии человек осваивает предметности проблемной ситуации. Личностная рефлексия связана с самопознанием субъекта, с анализом им своих внутренних, психических актов и состояний. К этому виду можно отнести феноменологическую рефлексию, как универсального способа анализа самопознания. Коммуникативная рефлексия позволяет осознать средства и виды коммуникации.

Формы рефлексии – репродуктивная, продуктивная, интроспективная; покомпонентная, группирующая, интегрирующая; корректирующая, избирательная, дополняющая; кооперативная, состязательная, противодействующая.

Направленность рефлексии – формирования новых образований, и закрепление уже имеющихся средств, при проверке их адекватности условиям задачи и ситуации.

Выделение структурно – содержательного аспекта рефлексии: ее виды, формы, процедуры, механизмы, функции, направленность, сущность в мышлении, деятельности и сознании, является недостаточным для мета – модели рефлексии. Т.Э. Сизиковой [6] в мета-модели были выделены статическое и динамическое содержание рефлексии.

Пересечение гносеологической и онтологической плоскостей рефлексии фиксирует актуальную ситуацию рефлексии. Условно было представлено, что эта «точка» пересечения имеет свое статическое состояние и динамический потенциал. Динамический потенциал переходит в свое активное состояние в процессе деятельности.

Статическая модель рефлексии представляет собой единство сознаваемого и неосознаваемого, динамическая модель – переход неосознаваемого в осознаваемое благодаря работе комплексных и сложных механизмов согласования (согласование – рассогласование) и синхронизации (необходимое – не необходимое; достаточное – недостаточное) (рис. 1).

На приведенном рисунке стрелкой в центре показано, как статическая модель рефлексии трансформируется в динамическую – процессуальную развертку рефлексии (процесса рефлексии). В статическую модель рефлексии входят следующие механизмы: установочные (фиксированные

установки – ситуативные установки); эмоционально-волевые (мобилизация – демобилизация); коммуникативные (кооперация – индивидуализация); интеллектуальные (анализ – синтез; различение – обобщение и т.д.); социально-личностные («Я» – «не Я»); самоотношения (оценочные: положительное – отрицательное; правильное – неправильное и т. д.); переживания времени (прошлое – будущее); экзистенциальные (бесмысленность – осмысленность, смысл).



Рис. 1. Статическая и динамическая модель рефлексии

В статической модели рефлексии мы выделили три уровня рефлексии – рефлексия ситуации – первый, второй – рефлексия рефлексии ситуации и третий, каким образом и что я делал, на что опирался, выделяя рефлексии рефлексии ситуации, этот уровень позволяет обучиться рефлексированию и развивать рефлексивное сознание.

В целом, мета – модели рефлексии, построенная на основе методологического принципа единства личности, сознания, мышления и деятельности, охватывает с одной стороны онтологическую и гносеологическую сущность рефлексии, с другой, ее статическое и динамическое содержание, являющееся едиными и трансформирующимися в друг друга. Соответствие друг другу «точек» пересечения указанных плоскостей фиксирует актуальную рефлексивную ситуацию. Рефлексивная ситуация многогранна и благодаря редуцированию может приобретать более простые формы.

Предельные составляющие рефлексии в рамках мета-онтологии

Структурная единица процесса рефлексии: отождествление – разотождествление.

В рефлексии нечто отождествляется с чем-либо, так происходит редуцирование – сведение сложных задач к простым, и что-то разотождествляется, убирается склейка между собой иррациональных связей, деструктивных шаблонов в мышлении, деятельности, сознании, личности.

Процессуальная единица цикла рефлексии: затруднение – преодоление затруднения (рис. 2).



Рис. 2. Цикл «2R» в рефлексии

Процессуальный цикл рефлексии – «затруднение R1 – преодоление затруднения R2» (R1 – разрыв; R2 – ресурс) в сознании, мышлении, деятельности. Данный цикл получил название – «2R». Цикл «2R» был положен в основание разработки рефлексивных матриц, позволяющих выделить как разрешение одних затруднений приводит к возникновению новых. Так были сформирован принцип многоценности работы с матрицами:

$$(R1 - R2)1 \rightarrow (R1 - R2)2 \rightarrow (R1 - R2)3 \rightarrow (R1 - R2)4 \rightarrow \dots,$$

где R1 – разрыв; R2 – ресурс, 1, 2, 3, 4 ... – порядковый номер матриц цикла.

В итоге был разработан способ работы с матрицами – «дерево противоречий». Конструктивное разрешение противоречий – это деятельность прогрессивной рефлексии. Застывание в цикле или нахождение неадекватного ресурса ведет к неправильному решению или к самокопанию, что является регрессивной рефлексией.

Как ответ на вопрос: «Каким образом происходит преодоление затруднения?», Т.Э. Сизиковой [7] была разработана процессуальная развертка рефлексии. Процесс рефлексирования состоит из девяти стадий (процессуальная развертка рефлексии): по-

явление «картинки», представления (например, о текущем моменте, затруднении, противоречии, конфликте и т. п.); осознание того, что это всего лишь «картинка», а при рассмотрении текущего момента (затруднения, противоречия, конфликта) с разных точек зрения она будет меняться; выделение дифференцированного содержания «картинки»; выявление связей и отношений внутри «картинки»; определение закономерностей и тенденций; определение недостающего в каузальных связях; восполнение недостающего в каузальных связях; появление целостной «картинки»; осознание и присвоение способа рефлексирования (методологическая стадия).

Процессуальную развертку рефлексивного акта мы представили следующим образом (рис. 3).

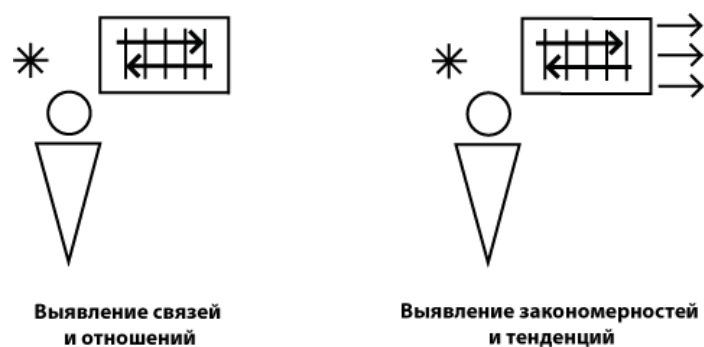
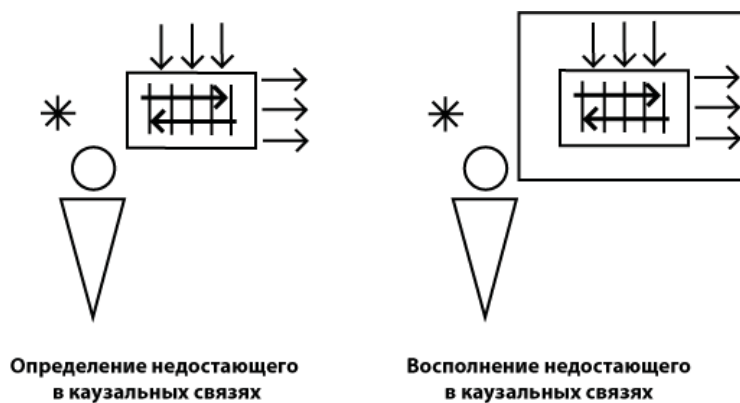
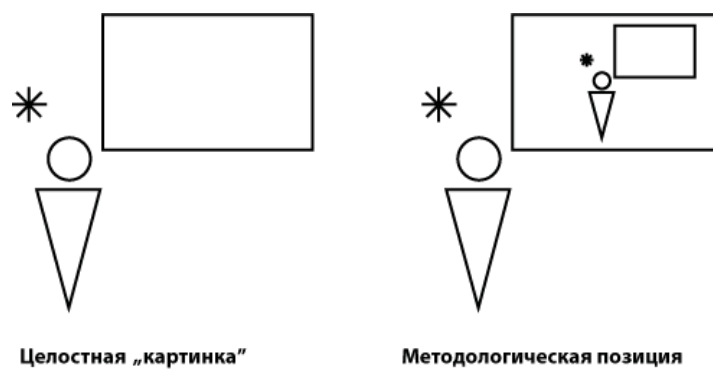
Первые три стадии относятся к фрагментарной рефлексии, следующие две – к комплексной, шестая и седьмая – к системной, а восьмая и девятая – к целостной.

При фрагментарной рефлексии имеют место переживания, действия и представления (описывается содержание затруднений в деятельности, решении задач, построении образов).

Комплексная рефлексия опирается на такие базовые понятия, как норма, самооценка, оценка, представления о самооценке другого. Это характерно как для отдельного субъекта (ученика, учителя, сотрудника какой-либо организации, члена семьи и др.), так и для организации в целом. В качестве «другого» в обучении выступает как учитель, так и вся организация – школа, вуз и др., а также может быть конкурентная среда, государство и т. д.

Системная рефлексия основывается на правилах, отношениях, понятиях, каузальных связях. В ней происходит систематизация на основе причинно-следственных связей, выделяемых субъектами в ситуации.

Целостная рефлексия охватывает ценности, смысл, категории, ритм (например, трудовой распорядок организации, тайм-менеджмент сотрудников и т. п.), цикл (например, управления, движения информации, документооборота, цикл учебного процесса т. п.), закономерности (например, систематические ошибки в управлении, усвоении знаний, посещаемости, состояния здоровья учащихся и учителей, выбора профессии выпускниками и др.).

*Фрагментарная рефлексия**Комплексная рефлексия**Системная рефлексия**Целостная рефлексия**Рис. 3. Процессуальная развертка рефлексии и виды рефлексии*

Онтология противоречия в мета-модели

То, что рефлексия появляется там, где есть противоречия, создало необходимость исследования онтологии противоречия в микро и макро-космосе человеческой жизнедеятельности. Нами были выявлены три уровня в противоречиях: первый описывает жизнедеятельность на уровне субъекта, второй – на уровне отношений в социуме, окружающей действительности, третий – отношений в духовной сфере. Каждый из них проявляется на уровне субъекта, отношения к нему «другого» и ответные действия субъекта, связанные с действиями «другого» (рис. 4).

Первый уровень: работа (производственная, решение типологической или творческой задачи учеником, учителем и др.) – вознаграждение за проделанную работу – употребление полученного вознаграждения. Мышление, сознание, деятельность, их личностная обусловленность и направление развития, все входит в этот уровень противоречий.

Второй уровень: опыт души – благодарность и сердечность окружающих – расширение сердца, уменьшение эго. Это путь личностного роста и саморазвития во всех его составляющих. Третий уровень: состояние духа, осмысление духовных знаний – благодарность мироздания – самоактуализация, самодостаточность. Цикл функционирования противоречий заключается в

единстве «Я – другие – Я и другие». В рамках естественного, названного нами «природным», круговорота духовной, социальной, психологической и педагогической видов жизни человека и организации (учебного заведения) появляются противоречия, которые с помощью рефлексии находят свое разрешение. Разрешение противоречия в рефлексии завершается принятием решения.

Процесс принятия решения на основе рефлексивной матрицы «2R» представлен следующим образом. Это трехуровневый процесс, в котором происходит поэтапная трансформация исходного материала до материала, который определит будущее развитие какой-либо реальности мышления, деятельности, сознания, личности (рис. 5).

Процесс трансформации происходит под воздействием внешних и внутренних факторов – условий и задач, которые в рефлексии проходят процедуру редуцирования и на выходе получается результат: простые задачи, имеющие ресурс для своего решения. Ресурс появляется в пространстве рефлексии благодаря ее способности расширять его за счет выявления нерелфлексированного. Рефлексия работает с незавершенностью, при завершении, т.е. при принятии решения, рефлексия исчезает. Рефлексия сама по себе есть необходимое средство, ведущее к своему же исчезновению.

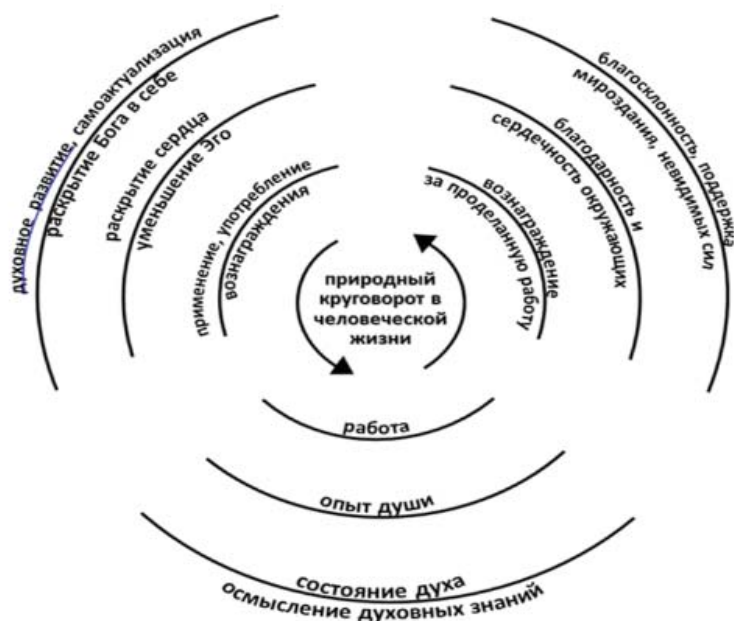
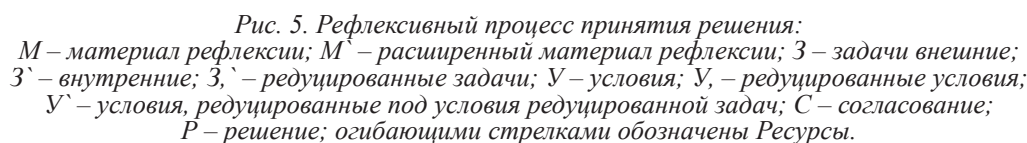


Рис. 4. Три уровня жизнедеятельности – «психосоциальный круговорот»



Учебная и педагогическая рефлексии осуществляются в учебной деятельности

The diagram on the left shows a hierarchy of management levels: **МЕТОДОЛОГ** (Methodologist) at the top, followed by **СТРАТЕГ** (Strategist), **ТАКТИК** (Tactician), and **ИСПОЛНИТЕЛЬ** (Executor) at the bottom, connected by a downward arrow.

The diagram on the right is a dome-shaped model representing organizational structure. The top section is labeled **Процесс преобразования внешней ситуации в условия обучения** (Process of transforming the external situation into learning conditions). The base is divided into four segments, each with a person icon and a label: **Управляющие кадры** (Managing staff), **Специалисты** (Specialists), **Исполнители** (Executives), and **Обслуживающий персонал** (Support staff). The entire base is labeled **Воспроизводство объектов** (Reproduction of objects).

Смена позиций на втором уровне рефлексии, когда ученик реконструирует стратегию и тактику учителя в деятельности, занимает методологическую позицию и просчитывает свою исполнительскую пози-

цию, и когда учитель осуществляет зеркальные действия, приводит к третьему верхнему уровню – уровню новообразований, развивающих деятельность, личность, мышление, сознание и рефлексивные способности учителя и ученика.

Многие исследователи педагогической рефлексии В.А. Кривошеева, В.Н. Белкина, И.И. Ревякина, и другие считают ведущими видами рефлексии в учебной ситуации личностную, коммуникативную, перцептивно-социальную рефлексии. И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов обосновали ведущую роль интеллектуально-личностной рефлексии [5].

Представленная в нашей работе мета-модель рефлексии, соответствует любой ситуации рефлексирования, в том числе, и педагогической. В работе педагога необходимо учитывать естественное состояние и развитие рефлексии в учебной деятельности, организовывать процесс формирования рефлексивных умений и навыков с помощью определенных ситуаций «разрывов», выделения противоречий, воспитывать рефлексивное отношение к личности и деятельности, а также рефлексивное отношение к окружающему миру, окультуривать рефлексии на основе ценностно-смысловых, нравственных норм, существующих в обществе,

культивировать рефлексии как средство управляемого развития.

Список литературы

1. А.Н. Леонтьев и современная психология / под ред. А.В. Запорожца, В.П. Зинченко, О.В. Овчинниковой, О.К. Тихомирова. – М.: МГУ, 1983. – 290 с.
2. Зарецкий В.К., Ладенко И.С., Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Рефлексивная регуляция мышления. – Новосибирск: ИФП СО РАН, 1990. – 56 с.
3. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. – М.: Тривола, 1994. – С. 85-86.
4. Ладенко И.С. О роли рефлексии в самоорганизации интеллектуальных систем // Рефлексия в науке и обучении. – Новосибирск: ИФП СО РАН, 1989. – С. 7-15.
5. Семенов И.Н., Степанов С.Ю. От психологии рефлексии к рефлексивной культуродигме психологии // Рефлексия в науке и обучении. – Новосибирск: ИФП СО РАН, 1989. – С. 144-153.
6. Сизикова Т.Э. Статическая и динамическая модели рефлексии: материалы Пятого Российского философского конгресса «Наука. Философия. Общество». – Т. 2. – Новосибирск: ИФП СО РАН, 2009. – С. 412-413.
7. Сизикова Т.Э. Формирование мотива в рефлексивных процессах: дис. ... канд. психол. наук. – Новосибирск: НГПУ, 1996. – 201 с.
8. Степанов С.Ю. Рефлексивная психология и рефлексивная практика // Рефлексивные процессы и творчество. Тезисы докладов и сообщений к всесоюзной конференции 3-5 апреля 1990 г. Часть 2. – Новосибирск: ИФП СО РАН, 1990. – С. 3-8.
9. Щедровицкий Г.П. Коммуникация, деятельность, рефлексия // Исследование речемыслительной деятельности. – Алма-Ата: Казахстан. пед. ин-т, 1974. – С. 12-28.

УДК 373.31

МЕТОДИКА ПОЭТАПНОГО ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ОЦЕНОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Сюсюкина И.Е.*Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
Магнитогорск, e-mail: sysykina@mail.ru*

В статье поднимается достаточно актуальный для современной системы начального образования вопрос формирования метапредметных умений (универсальных учебных действий) младших школьников, обеспечивающих способность учащихся эффективно действовать не только в учебной, но в других сферах деятельности при решении актуальных жизненных задач. Особая роль в формировании метапредметных умений младших школьников принадлежит оценочной деятельности. Подробно описывается методика поэтапного формирования метапредметных умений младших школьников в оценочной деятельности. Эффективность методики подтверждена экспериментальными данными.

Ключевые слова: метапредметные умения (универсальные учебные действия) младших школьников, оценочная деятельность, методика поэтапного формирования метапредметных умений младших школьников в оценочной деятельности.

THE METHODIC OF THE GRADUAL DEVELOPMENT OF INTERDISCIPLINARY SKILLS OF YOUNGER STUDENTS IN ASSESSMENT ACTIVITIES

Syusyukina I.E.*Magnitogorsk state technical university. G.I. Nosov, Magnitogorsk, e-mail: sysykina@mail.ru*

The article raises quite relevant to modern primary education, the question of interdisciplinary skills (universal education) younger students, ensuring the students ability to act effectively not only in education but in other fields when dealing with critical life tasks. A special role in the formation of interdisciplinary skills of younger students took the assessment activities. Describes in detail the methodic of the gradual development of interdisciplinary skills of younger students in assessment activities. The efficiency of the methodic is confirmed by experimental data.

Keywords: meta-subject skills (universal educational actions) younger students, the assessment activities, the methodic of the gradual development of interdisciplinary skills of younger students in assessment activities.

В современных условиях отечественного образования инициатором своей учебной деятельности, активным субъектом образовательного процесса, самостоятельно или во взаимодействии с другими субъектами процесса обучения расширяющим границы своего знания, умения и способностей, присваивающим новый социальный опыт и стремящимся к саморазвитию и самосовершенствованию является сам ученик. Способность учащегося эффективно действовать не только в учебной, но в других сферах деятельности при решении актуальных жизненных задач обеспечивается формированием и дальнейшим развитием метапредметных умений (универсальных учебных действий), которые закладываются в начальный период обучения ребенка в школе.

Умение младших школьников оценивать свои действия и результаты своего продвижения вперед выступает в качестве пускового механизма формирования их метапредметных умений благодаря тому, что рождает у обучающихся новый учебно-познавательный мотив, побуждающий их к самостоятельному добыванию и усвоению

новых знаний и умений; к сознательному и активному присвоению нового социального опыта; к полноценной самореализации и эффективному осуществлению различного рода деятельности; к саморазвитию и самосовершенствованию.

Представляем разработанную нами **методику поэтапного формирования метапредметных умений младших школьников в оценочной деятельности** [1].

При определении этапов данной методики учитывалось следующее.

1. Очередность формируемых учебных действий.

Так, из четырех основных блоков метапредметных умений (универсальных учебных действий) нами выделены две группы:

а) учебные действия, которые являются приоритетными, формируемыми на начальном этапе обучения, без них практически невозможно освоение всех остальных общих способов действий;

б) УУД, являющиеся относительно независимыми, формирование которых может осуществляться на различных этапах обучения.

К первой группе отнесены регулятивные универсальные учебные действия, ко второй – познавательные и коммуникативные УУД.

2. Последовательность включения общих способов действий, отражающая соответствующий этап их формирования.

3. Цикличность, предполагающая закономерность формирования метапредметных умений в рамках годичного цикла, этапами которого являются учебные четверти. При этом сам учебный год выступает основным элементом цикла, внутри которого на определенном уровне формируются метапредметные умения.

4. Невозможность одновременного формирования всех метапредметных умений.

Важно отметить, что формирование метапредметных умений, обеспечивающих решение задач общекультурного, ценностно-личностного, познавательного развития учащихся необходимо осуществлять в рамках целостного образовательного процесса в контексте усвоения разных предметных дисциплин, в метапредметной деятельности, при организации форм учебного сотрудничества и решении важных задач жизнедеятельности учащихся.

Изложенное определило последовательность и содержание разработанной нами методики. Для каждого этапа определены учебное содержание, критерии и показатели сформированности метапредметных умений и оценочной деятельности учащихся.

Основными этапами формирования метапредметных умений младших школьников в оценочной деятельности становятся следующие.

1. Ориентировочный этап – (1 класс) направлен на создание теоретической базы для формирования метапредметных умений младших школьников (учащиеся на специально подобранном материале осваивают деятельность оценивания).

В ходе обучения вводятся модели оценочных действий, формируются приоритетные регулятивные учебные действия, в основе которых находится одно из возрастных новообразований младшего школьника – произвольность (как сознательная, преднамеренная, опосредованная регуляция действия в соответствии с изменяющимися условиями).

На последующих этапах обучения в начальной школе работа по формированию регулятивных учебных действий учащихся продолжается. Данный компонент обобщенных способов учебных действий совершенствуется,

включается в состав других учебных действий и отрабатывается в их составе [1].

2. Формирующий этап совпадает с переходом учащихся во 2-й класс и по своей продолжительности охватывает основную ступень обучения в начальной школе (2–4-й классы). Большое внимание на данном этапе уделяется включению школьников в оценочную деятельность через осуществление ими самооценки учебных достижений. Подчеркнем, что действиями самооценки учащиеся овладевали постепенно, сначала учитель и ученик определяли оценку сообща, затем ученик – самостоятельно.

Младшие школьники овладевают умениями определять и воспринимать предмет оценки; устанавливать критерии оценки; сопоставлять предмет оценки с критериями оценки; каждой качественной оценке своей работы ставить в соответствии отметку по балльной шкале. Учащиеся также овладевают соответствующими эмоционально-оценочными суждениями («очень хорошо», «прекрасно», «великолепно» и т.д.); учатся дифференцировать уровень успешности изучения учебного материала.

Овладению данными умениями сопутствует не менее важный процесс «научения» думать, размышлять, принимать либо отвергать то или иное суждение, самостоятельно реагировать на внешние оценки, высказывая и отстаивая свои суждения; адаптации к неудаче или успеху, критическому отношению к своей деятельности и оценкам других людей. Все это, в свою очередь, способствует формированию коммуникативных свойств личности школьников, к которым относятся действенное общение; риторические умения (построение фраз, умение убеждать и т.п.); умение вести диалог, ставить вопросы; умение слушать и слышать, вести спор, приводить аргументы; умение вставать на точку зрения другого; умение работать в команде для достижения общей цели.

Таким образом, работа по совершенствованию действий самооценки в оценочной деятельности предполагает усиление коммуникативного компонента обобщенных способов действий, которые отрабатываются посредством оценочного диалога между субъектами оценочного взаимодействия, направленного на поиск результата учебной деятельности школьников.

Отметим также существенное влияние аргументативно-оценочных действий на формирование познавательных учебных дей-

ствий. Отсюда следует, что на данном этапе пристальное внимание также уделяется формированию и отработыванию в деятельности оценивания познавательных и коммуникативных УУД младших школьников [1].

3. Рефлексивный (заключительный) этап по своей продолжительности занимает второе полугодие 4-го года обучения в начальной школе. Особую значимость на данном этапе приобретает работа по формированию рефлексивных умений сопоставления прогнозируемых и реально полученных результатов, а также анализ причин успехов и неудач в учебной деятельности и поиск путей преодоления трудностей. Как известно, возникновение и развитие рефлексии является базовым возрастным новообразованием личности младшего школьника, движущей силой формирования УУД и основой оценочной деятельности. Данный этап был посвящен совершенствованию первично приобретенных УУД и применению усвоенных общеучебных действий в учебной деятельности и в различных реальных ситуациях для решения жизненных проблем. Этому существенно способствует систематическое использование на уроках заданий и упражнений, тесно связанных с жизненной практикой и реальными проблемами ученика. Применение усвоенных обобщенных способов действий в учебной деятельности прослеживается учителем посредством создания сложных ситуаций реальной жизни.

Поскольку все учебные предметы начальной школы имеют потенциальные предпосылки для формирования обобщенных способов действий, то данная методика может применяться в преподавании разных дисциплин. Ее потенциал реализуется в использовании соответствующего содержательно-методического материала, специфика которого предполагает активное взаимодействие учеников и учителя: сотрудничество, обмен информацией, обсуждение разных точек зрения и т.д.

Содержательно-методическое наполнение формируется из дидактических заданий, ориентированных на развитие оценочных умений; специальных упражнений и заданий, дифференцированных по уровням успешности и ориентированных на самопроверку и самооценку; заданий и упражнений, находящихся в тесной связи с непосредственной практикой и реальными жизненными проблемами учащегося.

Заметим, что содержательно-методическое наполнение процесса формирования

универсальных учебных действий в оценочной деятельности является для младшего школьника не только средством тренировочной практической работы, требующей применения имеющихся знаний, отработки конкретного вида учебного действия, но и объектом познания.

Согласно разработанной нами методике, значительная роль в процессе формирования метапредметных умений младших школьников в оценочной деятельности отводится родителям. Поэтому мы организовали также систему работы с родителями учащихся, включающую индивидуальные консультации, проверку тетрадей школьников и т.д. Приобщение родителей к процессу оценивания способствовало их погружению в учебный процесс, помогало увидеть реальные трудности и успехи детей, представленные не в форме готовой отметки учителя, а в виде результатов учебного труда, оценить которые предстоит совместно с ребенком. Такая работа сближала родителей с детьми, повышала уверенность ребенка в собственных силах и значимость результатов его труда [1].

Об эффективности методики поэтапного формирования метапредметных умений младших школьников в оценочной деятельности свидетельствуют полученные результаты. Так, в классах, где была апробирована данная методика, существенно повысилась комфортность обучения: у учащихся сформировалось ясное понимание смысла их пребывания в школе; возросла мотивация к обучению и познанию; повысилась работоспособность и организованность; возросла способность к самостоятельному получению новых знаний и овладению новыми умениями; усилилась ответственность за процесс и результат непрерывного самообразования; сформировалась мотивация саморазвития, самосовершенствования, достижения. Учащиеся быстрее и легче адаптируются к жизненным условиям, умеют находить решения в нестандартных ситуациях. Наблюдается повышение уровня развития мыслительных операций. Школьники более осознанно воспринимают отметку. Отмечается динамика сформированности самооценки и снижение уровня тревожности. Возросли показатели сформированности метапредметных умений младших школьников.

Список литературы

1. Сюсюкина И.Е. Формирование универсальных учебных действий младших школьников в оценочной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Магнитогорск: МаГУ, 2010. – 24 с.

УДК 37

**ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГОВ
ПРОМЫШЛЕННО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО ТЕХНИКУМА****Тараканова В.В., Савельева Т.И.***Егорьевский промышленно-экономический техникум, Москва, e-mail: tcaveleva@yandex.ru*

В статье автором рассматривается общение преподавателей со студентами, профессиональная культура и педагогическая деятельность преподавателей среднего профессионального обучения.

Ключевые слова: культура, профессионализм, профессия, мастерство, педагогическая деятельность, педагогическое общение.

**FORMATION OF PROFESSIONAL CULTURE OF TEACHERS
OF INDUSTRIAL-ECONOMIC COLLEGE****Tarakanov V.V., Saveliev T.I.***Egoryevsky Industrial and Economic College, Moscow, e-mail: tcaveleva@yandex.ru*

In this article the author examines the communication of teachers with students, professional training and pedagogical activity of teachers of vocational training.

Keywords: culture, professional, profession, skill, pedagogical activity, pedagogical communication.

Проблема формирования профессиональной культуры в настоящее время очень актуальна, т.к. инновационные процессы, происходящие в педагогической теории и практике, предъявляют серьезные требования к педагогу. Профессиональная культура педагога рассматривается многими исследователями в системе понятий «человек – человек», «человек – общность», «человек-профессиональная среда», «человек-культура». Профессия, как сложившееся социально-культурное явление, обладает сложной структурой, включающей предмет, средства и результат профессиональной деятельности. В процессе развития общества меняются и профессии; одни из них приобретают новые социально-культурные формы, другие изменяются незначительно, третьи претерпевают существенные изменения. Педагогическая профессия, чрезвычайно консервативная в последние годы, не удовлетворяет возросшим требованиям общества, государства и нуждается на сегодня в серьезном обновлении [3,7].

Сегодня, когда образование воспринимается большинством людей как один из высших приоритетов жизни, резко возрастает значимость педагогической деятельности и растет потребность в людях, которые сознательно избирают педагогическое поприще. Но выбрать профессию, и получить образование – этого еще недостаточно, чтобы действительно стать настоящим мастером своего дела.

Рассмотрим особенности культуры педагогической деятельности.

Единое, общепризнанное понятие «культура» отсутствует. Под культурой в общем смысле понимаются все виды преобразовательной деятельности человека и общества, а также результаты этой деятельности.

Содержание педагогического образования как целое может быть рассмотрено поэтому как единство знаний и умений, опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-ценностного отношения к педагогической действительности. Педагогическое мастерство, основанное на умениях, на квалификации, по мнению А.С. Макаренко, – это знание педагогического процесса, умение его построить, привести в движение. Нередко же педагогическое мастерство сводят к умениям и навыкам педагогической техники, в то время как это лишь один из внешне проявляющихся компонентов мастерства [5].

По убеждению А.С. Макаренко, овладение педагогическим мастерством доступно каждому педагогу при условии целенаправленной работы над собой. «Мастерство – это то, чего можно добиться, и как может быть известный мастер-токарь, прекрасный мастер-врач, так должен и может быть известным мастером педагог... И каждый из молодых педагогов, будет обязательно мастером, если не бросит нашего дела, а насколько он овладеет мастерством, – зависит от собственного напора» [5].

Мастерство формируется на основе практического опыта. Но не любой опыт становится источником профессионального мастерства. Таким источником является

только труд, осмысленный с точки зрения его сущности, целей и технологии деятельности. Педагогическое мастерство – это сплав личностно-деловых качеств и профессиональной компетентности педагога.

Н.В. Кузьмина предлагает выделять три уровня деятельности преподавателя (схема 1) [4]:

Многие педагоги наибольшие трудности испытывают в организаторской и коммуникативной деятельности. Знание психологии детей становится ведущим в структуре знаний тех преподавателей, которые чутко воспринимают реакцию обучающихся на объяснение и на каждое действие. В свою очередь, знание психологии детей проявляется в самом педагогическом действии преподавателя. Не случайно В.А. Сухомлинский писал: «Не забывайте, что почва, на которой строится ваше педагогическое мастерство, в самом ребенке, в его отношении к знаниям и к вам, педагогу. Это – желание учиться, вдохновение, готовность к преодолению трудностей. Заботливо обогащайте эту почву, без нее нет обучения» [8].

Социальная позиция педагога во многом определяет его профессиональную по-

зицию. На выбор профессиональной позиции педагога оказывают влияние многие факторы. Однако решающими среди них являются его профессиональные установки, индивидуально-типологические особенности личности, темперамент и характер.

Л.Б. Ительсон дал характеристику типичных ролевых педагогических позиций (схема 2) [2].

Рассмотрим по порядку, педагог может выступать в качестве:

- **информатора**, если он ограничивается сообщением требований, норм, воззрений и т.д. (например, надо быть честным);
- **советчика**, если использует осторожное уговаривание;
- **просителя**, если он упрощает воспитанника быть таким, «как надо», опускаясь порой до самоунижения, лести;
- **друга**, если он стремится проникнуть в душу ребенка;
- **диктатора**, если он насильственно внедряет нормы и ценностные ориентации в сознание воспитанников;
- **вдохновителя**, если он стремится увлечь (зажечь) воспитанников интересными целями, перспективами.

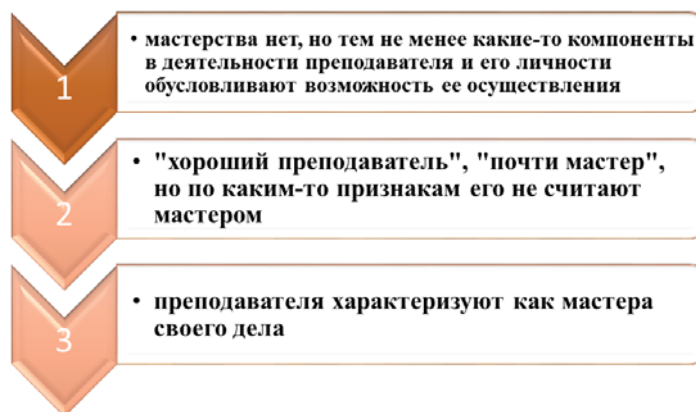


Схема 1



Схема 2

Каждая из этих позиций может давать положительный и отрицательный эффект в зависимости от личности воспитателя. Однако всегда дают отрицательные результаты несправедливость и произвол; подыгрывание ребенку, превращение его в маленького кумира и диктатора; подкуп, неуважение к личности ребенка, подавление его инициативы и т.п. [4,6,9]

Педагог – не только профессия, суть которой транслировать знания, а высокая миссия сотворения личности, утверждения человека в человеке. В этой связи цель педагогического образования может быть представлена как непрерывное общее и профессиональное развитие педагога нового типа, которого характеризуют:

- *высокая гражданская ответственность и социальная активность;*
- *любовь к детям, потребность и способность отдать им свое сердце;*
- *подлинная интеллигентность, духовная культура, желание и умение работать вместе с другими;*
- *высокий профессионализм, инновационный стиль научно-педагогического мышления, готовность к созданию новых ценностей и принятию творческих решений;*
- *потребность в постоянном самообразовании и готовность к нему;*
- *физическое и психическое здоровье, профессиональная работоспособность [1].*

Педагог должен уметь управлять собой. Для этого существуют следующие способы: ликвидация вредных привычек, энергичность и жизнестойкость, спокойный и сбалансированный подход к жизни и к работе, способность справляться со стрессом, эффективное использование своего времени.

В процессе педагогической деятельности преподаватель общается с коллегами, обучающимися, их родителями и этому общению тоже надо учиться.

Общение – это талант, это повышенное внимание к другому, тонкая наблюдательность, превосходная память на всё, что касается другого, умение жить жизнью другого, как своей собственной.

В Егорьевском промышленно-экономическом техникуме мы изучили оценку педагогического общения, сделанную студентами разных курсов, использовали методику О.А. Казанской «Педагогическое общение» и анкету «Оценка внешнего вида и культуры поведения преподавателя».

Инструкция: внимательно прослушайте и оцените преподавателя по системе **+1, 0, -1**. Оценку ставьте рядом с номером суждения.

Суждение:

1. Педагог пользуется уважением студентов.
2. Способен повлиять на студента средствами убеждения, речевого воздействия.
3. Умеет поощрить добрым словом поступки и действия студентов.
4. Указывая на просчеты, не унижает студента.
5. В предметном общении находит речевые средства, помогающие оказывать эстетическое влияние на студентов.
6. Умеет поддержать студентов в трудную минуту.
7. Отличается высоким уровнем выразительности речи.
8. Легко организует студентов на занятия в группе, сплачивает их.
9. В общении с коллегами деликатен и выдержан.
10. Легко и с желанием передает жизненный опыт студентам.
11. Проявляет интерес к заботам и внутреннему миру молодежи, заинтересован в успехах своих студентов.
12. Поддерживает и санкционирует в общении традиции учебного заведения.
13. В отношении с коллегами общителен, инициативен, может дать дельный совет, склонен к повышению ценза социального взаимодействия.
14. В общении с коллегами проявляет высокий уровень профессиональной речевой культуры.
15. Склонен к эмпатии – сопереживанию.
16. Умеет говорить с людьми разного возраста, социального положения.

Обработка результатов: просуммируйте оценки по всем 16 суждениям.

10 и более баллов – безусловно высокая.

0 – 9 баллов – преимущественно положительная.

0 и менее баллов – в основном низкая.

С целью изучения удовлетворенности студентами общением с преподавателями использовали анкету.

Анкета

Просим Вас ответить на следующие вопросы.

1. Часто ли вы отмечаете факты общения педагога со студентами вне занятий?

2. Достаточно ли Вам общения с педагогом или нет?

3. Как предпочитаете, чтобы к Вам обращался педагог: по имени, имени отчеству или по фамилии?

4. Как предпочитаете, чтобы к Вам обращались: на «ты» или на «вы»?

5. Что Вас особенно привлекает в общении с педагогом?

6. Какого общения Вы бы хотели с педагогом: только на занятиях, вне занятий или др.?

7. Приведите примеры, которые позволяют говорить об эффективности общения с педагогом и наоборот

8. Что вызывает у Вас негативное отношение к преподавателю, к предмету, который он преподаёт?

В исследовании участвовали студенты 1 курса – 26 человек, предвыпускного курса – 25 человек и выпускного курса – 21 человек. Всего участвовало 72 человека. Анкетирование проводилось анонимно.

Результаты анкеты «Оценка внешнего вида и культуры поведения преподавателя»

студентов 1 курса в количестве 26 человек представлена на рис. 1.

Студенты 1 курса отметили хороший внешний вид педагога: осанку, одежду, причёску. В примечаниях встречаются такие высказывания, как: «спину держит ровно», «одета по моде, но строго», «прическа аккуратная». По поводу косметики отмечают ее отсутствие, считают, что преподаватель должен пользоваться косметикой, чтобы лицо было более выразительным.

Что же касается культуры поведения, то большинство студентов отметило грамотно построенную речь, и, в тоже время, иногда наблюдается резкость в голосе преподавателя и неумение выслушать студента.

Студенты 1 курса отнеслись к заполнению анкеты ответственно: строка «Примечание» во многих анкетах заполнена. Высказывания отрицательного характера относятся к мимике (невербальное общение) и к пантомимике (жесты, движения, походка).

Данные диагностики студентов *предвыпускного курса* представлены на рис. 2.



Рис. 1. Оценка внешнего вида и культуры поведения преподавателя студентами 1 курса



Рис. 2. Оценка внешнего вида и культуры поведения преподавателя (предвыпускной курс)

Мы видим, что студенты достаточно критично оценивают внешний вид преподавателя (косметику, прическу, осанку, одежду). Большое внимание уделяют невербальным средствам общения. Из диаграммы видно, что мимика и пантомимика преподавателя оцениваются низко, т.е. можно сделать предположение, что студентам не хватает эмоционального выражения со стороны преподавателей.

Культура речи преподавателя оценена высоко. Преподаватели оцениваются студентами, как грамотные специалисты, компетентные в своей области знаний. Но культура общения получила более низкую оценку. Студенты отмечают, что между преподавателями и студентами иногда нет взаимопонимания.

В графе «Примечание» мало записей. Это говорит о том, что студенты еще не умеют правильно выражать свои мысли или не хотят, так как замечание они за это не получают, потому что анкета анонимная.

Результаты диагностики студентов *выпускного курса* представлены на рис. 3.

Студентами выпускного курса были даны высокие оценки внешнему виду и культуре общения преподавателей со студентами: оценки всех категорий 4 балла и выше.

Для сравнения мы свели данные по трем курсам в единую диаграмму рис. 4.

Мы видим, что студенты предвыпускного и выпускного курсов достаточно ровно оценивают внешний вид и культуру общения педагога. Достаточно высоко оценивают деловой стиль одежды и культуру речи преподавателей.

Студенты 1 курса подошли к данному вопросу более жестко: высоко были оценены осанка, одежда и прическа.

При определении стиля педагогического общения по методике О.А.Казанской и анкете мы получили следующие результаты со студентами 1 курса рис. 5-7.

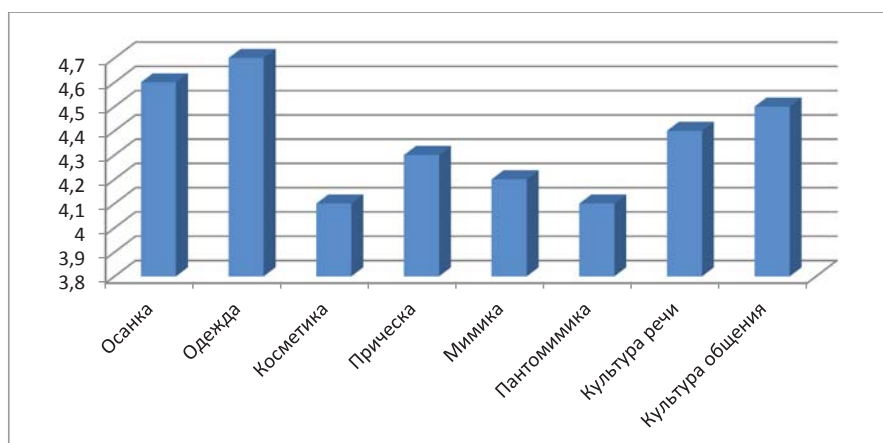


Рис. 3. Оценка внешнего вида и культуры поведения преподавателя (выпускной курс)

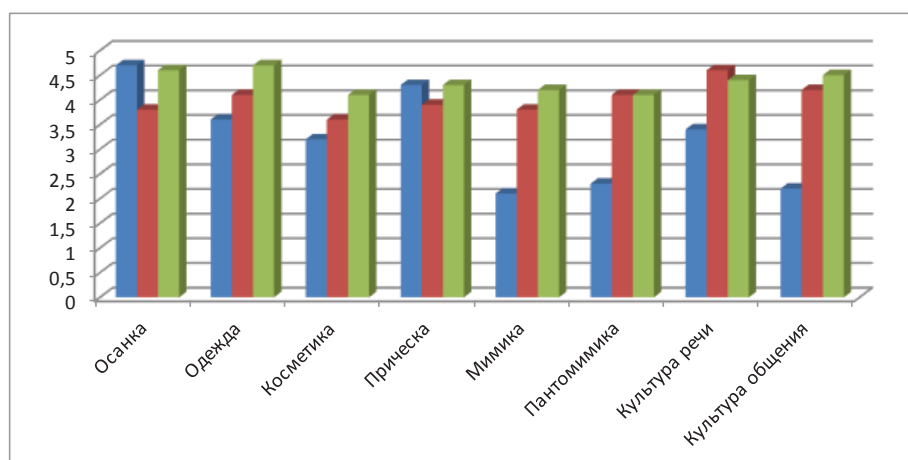


Рис. 4. Сравнительная оценка студентами внешнего вида и манеры поведения преподавателей
Синий цвет – выпускной курс. Красный цвет – предвыпускной курс. Зеленый цвет – 1 курс

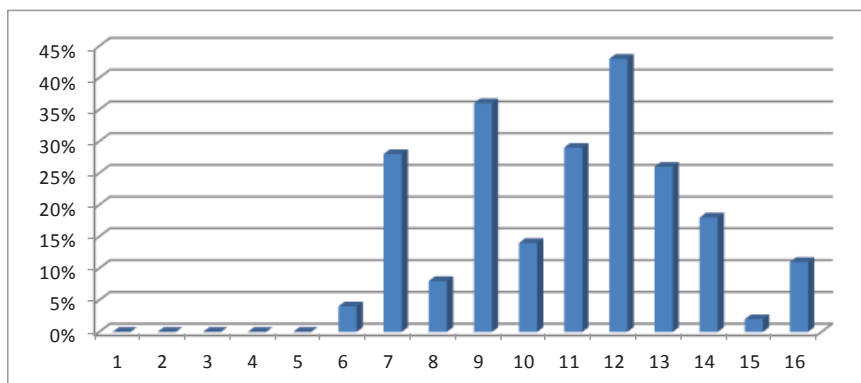


Рис. 5. Категории педагогического общения, получившие положительную оценку у студентов 1 курса, %

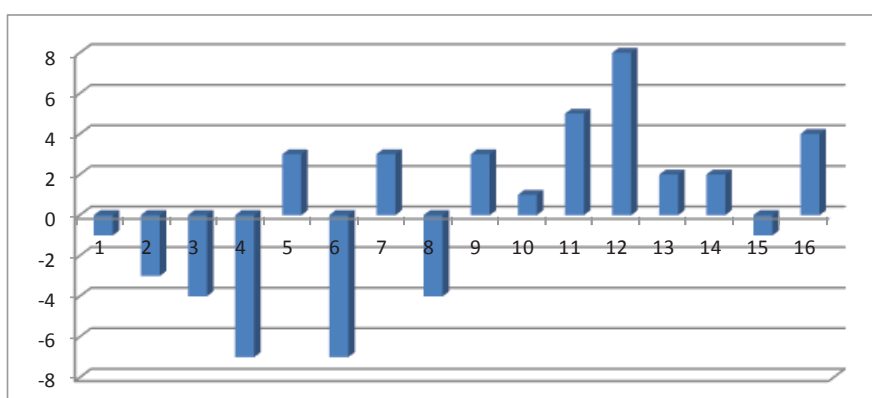


Рис. 6. Общая сумма баллов, набранных каждым из критериев педагогического общения

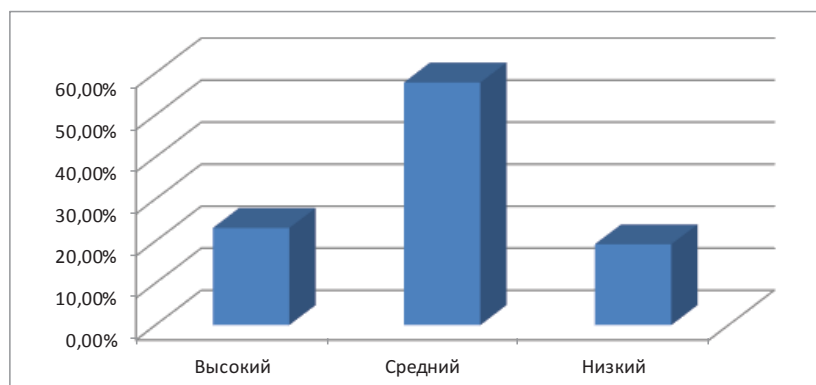


Рис. 7. Оценка студентами уровня педагогического общения с кураторами групп (1 курс)

Из общего числа опрошенных студентов 1 курса мы видим, что:

- 23,1% (6 человек) дало высокую оценку педагогическому общению;
- 57,7 (15 человек) оценило педагогическое общение как в целом положительное;
- 19,2% (5 человек) дало низкую оценку (рис. 7).

Можно сделать вывод, что более 50% студентов удовлетворены уровнем педагогического общения с преподавателями.

В тоже время, рассмотрев баллы по критериям педагогического общения, поставленные студентами, мы видим, что преподаватели почти не способны повлиять на студента средствами убеждения, речевого воздействия, не поддерживают студентов в трудную минуту, не могут организовать студентов на занятия в группе и сплотить их.

В положительных моментах отмечено то, что студенты не унижаются преподавателями; в общении с коллегами они дели-

катны и выдержанны; преподаватели поддерживают в общении традиции учебного заведения; склонны к сопереживанию.

Результаты анкеты, показали, что студентам 1 курса вполне достаточно общения с преподавателем (19 студентов отметили достаточность общения из 26 опрошенных). На вопросы № 3 и № 4 студенты отвечают, что им хотелось бы, чтобы к ним обращались на «ты» и по имени.

Ответы на вопрос № 5 показывают, что студентов привлекает в преподавателях доброта, понимание, внимательность, легкость в общении.

Негативное отношение у студентов к преподавателям возникает, согласно ответам, на вопрос № 8, по разным причинам: несобранность преподавателей, повышение голоса, однообразность преподавания материала.

При определении стиля педагогического общения по методике О.А. Казанской и анкет

те мы получили следующие результаты со студентами *предвыпускного курса* рис. 8-10.

Из общего числа опрошенных *студентов предвыпускного курса* мы видим, что:

- 46,4% (12 человек) оценили педагогическое общение как безусловно высокое,
- 41,2% (10 человек) как преимущественно положительное,
- 12,4% (3 человека) как в основном низкое.

Можно сделать вывод, что более 87,6% студентов удовлетворены уровнем педагогического общения с преподавателями (рис. 8-10). Согласно данной диаграмме мы видим, что студенты уважают преподавателей, преподаватели, в свою очередь, способны повлиять на студентов средством убеждения; указать на просчеты, не унизив студентов; преподаватели с желанием передают жизненный опыт студентам; преподаватели умеют общаться с людьми разного возраста и положения (рис. 8-9).

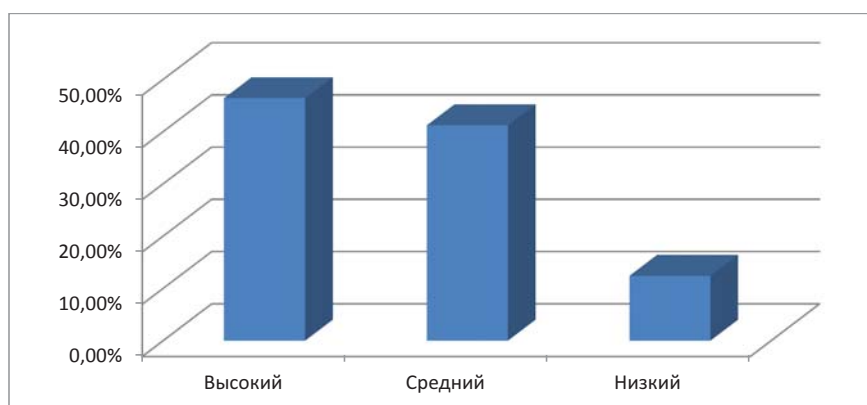


Рис. 8. Оценка студентами уровня педагогического общения с кураторами групп (предвыпускной курс)

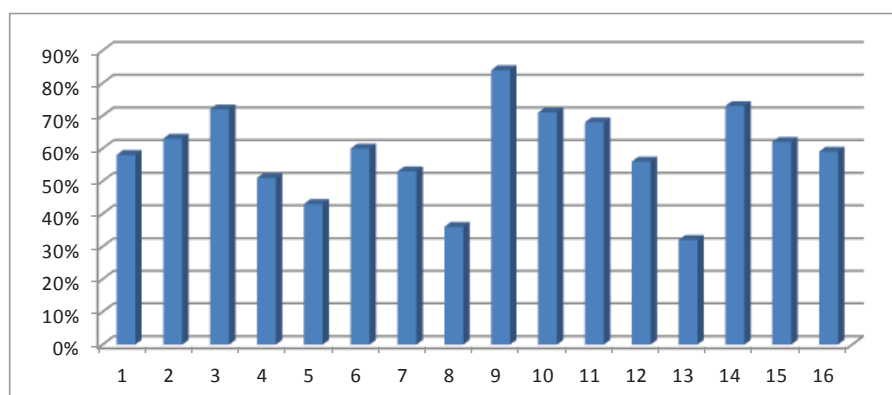


Рис. 9. Категории педагогического общения, получившие положительную оценку у студентов предвыпускного курса, %



Рис. 10. Общая сумма баллов, набранных каждым из критериев педагогического общения

В тоже время студенты считают, что преподаватели недостаточно поощряют добрым словом поступки и действия студентов; преподавателям сложно организовать студентов на занятия в группе в группе и сплотить их.

Результаты анкетирования студентов предвыпускного курса подтверждают наш вывод о том, что студенты не умеют правильно общаться с преподавателем. Они отвечают в основном на те вопросы, где не надо объяснять свою точку зрения. Студенты ждут от преподавателя теплой атмосферы и хотят получать готовые ответы на поставленные вопросы.

Ответы студентов показывают, что последние не могут определить, нужно ли им общение с преподавателями вне занятий.

Показательными являются ответы на 8 вопрос. Студенты считают, что их мало уважают и заставляют искать информацию самостоятельно. Подавляющее количество студентов отмечают авторитарный стиль общения педагогов, эмоциональный настрой, раздражительность в голосе.

Большое количество студентов вообще затрудняются ответить на вопросы. Примечательно, что не вызвали затруднения вопросы 3 и 4. Студенты желают, чтобы к ним обращались по имени и на «ты». Т.е. студенты пока не ощущают себя взрослыми людьми, достойными уважения.

При определении стиля педагогического общения по методике О.А. Казанской и анкете мы получили следующие результаты со студентами выпускного курса (рис. 11-12).

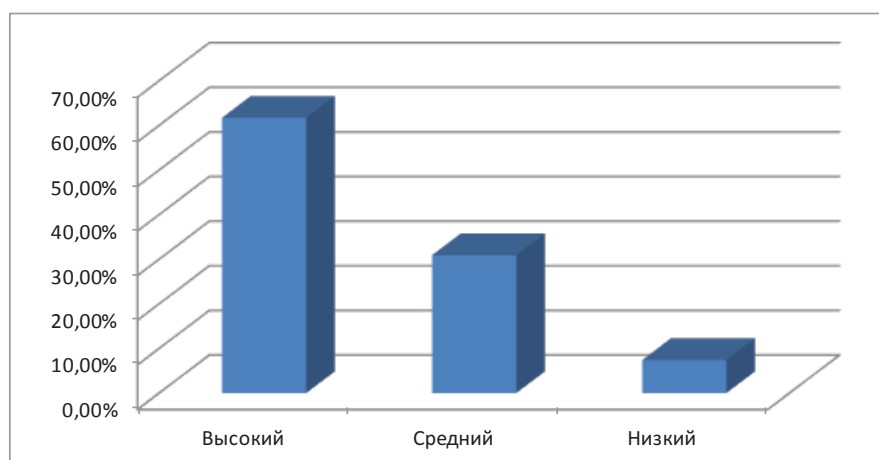


Рис. 11. Оценка студентами уровня педагогического общения с кураторами групп (выпускной курс)

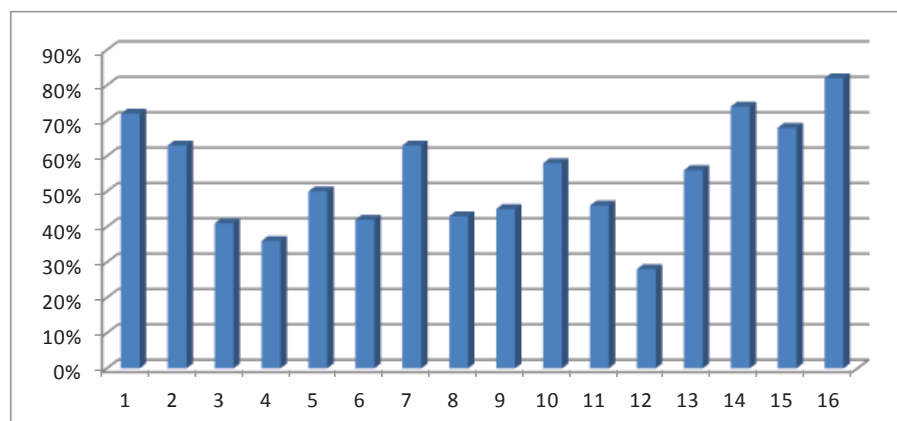


Рис. 12. Категории педагогического общения, получившие положительную оценку у студентов выпускного курса, %

Нами были получены следующие результаты при анкетировании *студентов выпускного курса*:

- 61,7% (13 человек) дали высокую оценку стилю педагогического общения,
- 30,9% (6 человек) дали преимущественно положительную оценку,
- 7,4% (2 человека) оценило уровень педагогического общения как низкий (рис. 11).

Результаты анкетирования наглядно показывают, что преподаватели относятся к студентам с уважением. В речи преподавателя студенты выделяют следующие моменты: эмоциональность, деликатность, высокий уровень профессиональной культуры. Студентами отмечено, что преподаватели с желанием передают жизненный опыт студентам и умеют организовать группу. Высокую оценку получили такие качества как общительность, умение поощрить добрым словом поступки и действия студентов, сопереживание, умение преподавателя вести беседу с людьми разного возраста и социального статуса (рис. 12).

Результаты анкетирования студентов выпускного курса показали, что студенты в большей степени довольны уровнем педагогического общения: студенты хотят общения с преподавателем не только на занятиях, но и вне их, в общении с педагогом привлекает профессионализм.

В тоже время 33,3% (7 человек) отмечают что негативное отношение к преподавателю может вызвать то, что преподаватели не всегда отвечают на вопросы студентов, некомпетентность в знаниях, повышение голоса в разговоре со студентами. Следовательно, можно сделать выводы, что студенты выпускного курса довольны уровнем пе-

дагогического общения с преподавателями, ценят больше всего уровень профессионализма, а все остальное уходит на второй план. Это говорит о том, что студенты выпускного курса проходят производственную практику на предприятиях и в учреждениях города и района и у них формируется желание получить больше профессиональных умений и навыков и стать хорошими, востребованными на рынке труда, специалистами, которые в будущем будут получать достойную заработную плату.

Сравнивая результаты, полученные при анкетировании студентов 1, предвыпускного и выпускного курсов мы получили:

Студенты предвыпускного и выпускного курсов в основном дают положительную оценку уровню педагогического общения, студенты 1 курса показали высокий процент неудовлетворения уровнем педагогического общения. Видна динамика удовлетворенности уровнем педагогического общения: от оценки уровня педагогического общения как низкий (19,3% – 1 курс) к оценке «безусловно высокий уровень» (61,7% – выпускной курс, 46,4% – предвыпускной курс) (рис. 13).

Следовательно, можно отметить изменение отношения педагогов к студентам, как к личностям и будущим профессионалам, а также расстановкой приоритетов студентами: от амбиций и эмоций, до знаний и профессионализма педагога.

По результатам исследования можно сделать вывод, что для разных субъектов процесса педагогического общения компоненты (личностный и профессиональный) имеют различное значение в зависимости от возраста и опыта работы.

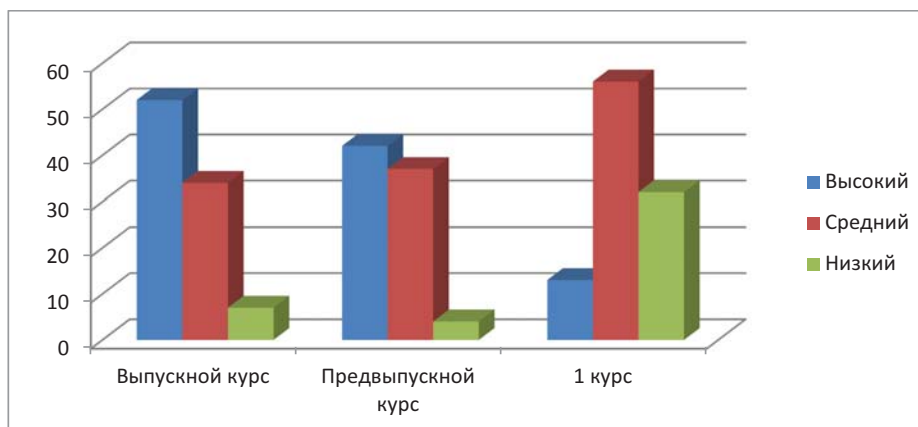


Рис. 13. Сравнительные результаты уровня педагогического общения

То есть студенты 1 курса оценивают в большей степени внешние данные преподавателей, у студентов предвыпускного и выпускного курса приоритетным является профессионализм педагога.

Педагог должен знать характеристики общения, быть уверенным в себе; уметь слушать и видеть; быть творчески вежливым, соблюдать равновесие юмора и серьезности; избегать ссор; пытаться видеть в людях только хорошее; держать под контролем свои эмоции, быть добрее друг к другу и т.д. Многим приходилось слышать, что истинным педагогом надо родиться. Это так, если речь идет о ярком даровании, большом таланте. Но я считаю, что любой педагог, желающий работать с детьми, передавать им свои знания и опыт, может стать мастером с большой буквы, уроки которого будут напоминать игру актера в сказочном спектакле, где все понятно и интересно. А для этого нужно постоянно работать над собой: обогащать себя духовно, развивать и актуализировать свой творческий потенциал, те личностные качества, которые способствуют благотворному влиянию на окружающих; овладевать прогрессивными идеями и технологиями в области педагогики, методикой обучения и воспитания, изучать опыт передовых педагогов и твердо верить в свой успех.

Из вышесказанного можно сделать следующие выводы: уважаемые педагоги, соз-

давайте на своих занятиях атмосферу любви, заботы, сотрудничества, будьте доброжелательны, вежливы, воспитаны, выстраивайте совместную деятельность с детьми на основе сотрудничества и дети ответят вам тем же. И тогда вас ждет удовлетворение своей работой, гордость за себя и тех, кого обучаете, и успехи ваших обучающихся будут вашими успехами. Вы почувствуете счастье.

И не забывайте благодарить судьбу за то, что к вам пришли дети!

Список литературы

1. Зязюна И.А. Основы педагогического мастерства. – М., 2009. – 362 с.
2. Ительсон Л.Б. Учебная деятельность, ее источники, структура и условия. – М.: Институт практической психологии, 2006. – 304 с.
3. Котова И.Б., Шинное Е.Н. Педагог: профессия и личность. – Ростов-на-Дону, 1997. – 216 с.
4. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Владос, 2001. – 382 с.
5. Макаренко А.С. Педагогическая поэма. – М.: Просвещение, 2008. – 542 с.
6. Мудрик А.В. Учитель: Мастерство и вдохновение. – М., 2006. – 283 с.
7. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика. – М.: Академия, 2007. – 249 с.
8. Сухомлинский В.А. О воспитании. – 2-е изд. – М.: Высшая школа, 2005. – 402 с.
9. Тараканова В.В. Педагогическое мастерство преподавателей вуза. Современное образование в условиях реформирования: инновации и перспективы: материалы I Всероссийской научно-практической конференции: 3-х ч. / под ред. А.И. Таюрского. – Красноярск, 2010. – Ч. 2. – С. 309-313.

УДК 37.013.75

ПРОБЛЕМА ТЕХНОЛОГИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Цвирко Н.И.*Ставропольский государственный педагогический институт, Ставрополь,
e-mail: tsvirco@mail.ru*

В статье рассматриваются проблемы реформирования российского образования. Отмечается, что принятые планы реформы направлены лишь на решение современных тактических задач. Главное внимание уделено системе управления образованием. Стратегические задачи, связанные с ускорением научно-технического прогресса практически не учтены. Предлагается признать педагогику технологической наукой. Соответственно этому структуру, содержание, методологию и другие необходимые элементы построить на примере стандартного технологического регламента. Это позволит обоснованно регламентировать объем необходимых знаний, методику их освоения, материальные и временные затраты, способы контроля качества и многое другое, что успешно используется в материальном производстве. В целом, предполагается перевод обучения от разового-возрастного к пожизненному и непрерывному на основе дистанционного самообучения.

Ключевые слова: образование, реформа, увеличение информации, технология, регламент, пожизненное самообучение.

PROBLEM TECHNOLOGIZING EDUCATIONAL PROCESS

Tsvirko N.I.*Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol, e-mail:tsvirco@mail.ru*

The article discusses the problems of reforming of the Russian education. It is noted that the adopted reform plans aimed only at solving tactical problems today. The main attention is paid to the system of education management. Strategic objectives related to the acceleration of scientific and technological progress is practically exempt. It is proposed to recognize the pedagogy of Technological Sciences. Accordingly, the structure, content, methodology and other necessary elements to build on the example of the standard of production schedules. This allows you to regulate the amount reasonably necessary knowledge, methodology of their development, material and time costs, methods of quality control and a lot more that has been successfully used in material production. In general, it is assumed transfer of training from a single-age to life and continuing on the basis of self-learning remote.

Keywords: education, reform, an increase in information, technology, regulation, life-long self-study.

В Федеральной целевой программе развития образования признается, что важным фактором, влияющим на развитие российского образования, продолжает оставаться демографическая ситуация. Также признается, что для современного российского образования характерно несогласование номенклатуры предоставляемых образовательных услуг и требований к качеству и содержанию образования со стороны рынка труда. Наиболее явно это выражено в профессиональном и непрерывном образовании. Характерными чертами дополнительного образования взрослых являются отраслевая разрозненность, отсутствие эффективных устойчивых прямых и обратных связей с производственной сферой и сферой потребления. При этом стратегической целью государственной политики в области образования является повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина. В качестве одной из значимых задач для вы-

полнения этой цели признается создание современной системы непрерывного образования, подготовки и переподготовки профессиональных кадров [7].

Между тем в этой и других подобных программах совершенно не учитывается факт непрерывного экспоненциального возрастания объема информации, чаще всего опирающейся на совершенно новые качественные основы. По некоторым данным [8], в целом объем мировой информации ежегодно удваивается. Это означает, что на самом деле обучение превращается не только в постоянный процесс, но и обязательную составляющую пожизненной трудовой деятельности [2,3,4], особенно для людей, связанных с образованием и воспитанием подрастающего поколения и занятых интеллектуальным трудом. Принципиальным является тот факт, что подобное обучение возможно лишь дистанционно, на базе самообразования [1]. Но именно об этом в российских реформаторских документах ничего не говорится. Поэтому необходимо определить главные составляющие для разработки си-

системы «пожизненного» непрерывного самообразования. Для этого предлагаем принять следующий тезис: «образование является не столько искусством, сколько технологией со всеми присущими этому принципами» [5]. В первую очередь – это стандартный технологический регламент, включающий:

1. общую характеристику производства (образовательный процесс), продукции (выпускник образовательной системы) и исходного сырья (возрастные и другие групповые и индивидуальные особенности восприятия знаний абитуриентов);

2. описание технологического процесса по стадиям с указанием основных параметров и норм технологического режима (от детского сада до высокопрофессионального уровня);

3. перечень возможных неполадок, их причины и способы устранения (индивидуальная и групповая непрерывная коррекция процесса образования);

4. способы контроля производства и основные правила безопасности ведения процесса (объективизация оценки качества образования на основе минимизации субъективного подхода и влияния административных показателей);

5. характеристику отходов производства (система индивидуальной и групповой коррекции образования);

6. перечень обязательных инструкций, в том числе по вопросам охраны труда и техники безопасности (гигиена труда учителей и учащихся);

7. материальный баланс (объективная стоимость обучения по различным образовательным уровням и профилям);

8. технологическую схему производства (федеральные государственные образовательные стандарты, методология и методики обучения и т.д.);

9. спецификацию основного технологического оборудования (стандартна для любых технологий).

Вышесказанное не противоречит требованиям международных и российских стандартов серии ISO 901-2011, которые позволяют руководствоваться при проектировании и реализации образовательной программы любого уровня базовыми принципами. Поскольку образование представляет собой вид социальной услуги, предоставляемой населению, то использование технологического подхода позволит снизить риски,

программировать прохождение обучаемым тех или иных стадий по определенным алгоритмам, повысить качество предоставляемой услуги вследствие более жесткой ориентации на потребителя.

Преимущество технологического подхода в том, что процесс усвоения материала обучаемым можно дифференцировать на отдельные составляющие. Первая из них это приобретение формальных знаний (механическое «заучивание» информации до определенного минимума – даты, термины, формулы, алфавит и т.д.). При этом главной целью являются не столько сами эти знания, сколько приобретение опыта запоминания, так как информация подобного рода легко доступна в электронных системах. При этом необходимо представление только значимой информации (без слов-паразитов, а лучше без глаголов, предлогов и т.д.), что, наконец, позволяет оценить объем предметных знаний даже количественно, например, в байтах. Пусть формально, но позволяет стандартизировать степень усвоения, например, в баллах для различного уровня обучения. Это было бесполезно ранее в случае расчета информации даже в электронной форме в стандартных учебниках, где материал изложен логически верно, но с сохранением литературных правил. Например, подсчитано, что в байтах соотношение между традиционной информацией и сокращенной до только значимого уровня чаще всего превышает 9,5:0,5 [1]. Таким образом, сокращенная форма изложения существенно повышает перспективы усвоения именно значимой информации.

Кроме того возникает возможность разработки технологии «заучивания», в частности на основе «ключей»: буквенная последовательность, цветовые особенности, музыкальное сопровождение, запоминающиеся игрой и т.д. Общеизвестный пример для запоминания спектра видимого света: «Каждый охотник желает знать, где сидит фазан».

Вторая составляющая – переход на качественное понимание заученной информации (базовой и постоянно добавляющейся, новой). Эта составляющая может быть определена как комбинаторика для получения качественно различного общего из отдельных элементов. Простейший пример подобных действий – детская игра в кубики. Для внедрения этой составляющей необходимо, как минимум, возвращение в об-

разование логики (обыденная, общенаучная, предметная, экономическая и т.д.), которая была обязательной при обучении даже в царское время [6].

Третья составляющая заключается в том, что в технологической практике максимально минимизируются лишние действия. Отсюда необходимо признать, что как в школе, так и в ВУЗах сегодня, наоборот, актуальна задача – нагрузить студентов более объемными знаниями [9]. Вопрос о степени «нужности» знаний до сих пор не определен, что особенно очевидно на примере изучения современных ФГОС разного уровня. Совершенно непонятно, зачем, например, в школе все учащиеся изучают детали химии, физики и т. д. Опросы высококвалифицированных специалистов показывают, что не менее 50% (в среднем около 70%) знаний полученных за весь период обучения никогда ими не использовался для осуществления своей жизнедеятельности или профессиональной деятельности. И это на фоне экспоненциального увеличения объема информации!

В целом технологический вариант решения данной проблемы позволяет выявить следующие преимущества:

- процесс обучения можно дифференцировать на отдельные составляющие, требующие обязательного специфического подхода;

- составляющие технологии можно оценивать как количественно, так и качественно, что позволит направленно контролировать процесс обучения с последующей коррекцией усилий обучающего в соответствии с его индивидуальными способностями, в

том числе с объективизацией последующей профорientации;

- подобный подход позволяет оптимизировать объем предметных и специальных знаний, и существенно увеличит мотивацию обучаемых к продолжению обучения (пожизненному самообучению).

Список литературы

1. Дементьев М.С. Проект ноотехнология: педагогико-технологические особенности создания электронных учебников для дистанционного обучения // Вузовская наука – Северо-Кавказскому региону: материалы XI научно-технической конференции СевКавГТУ. – Ставрополь, 2007. – С. 231-232.
2. Дементьев М.С. Проект ноотехнология – проблема образования // Международный журнал экспериментального образования. – 2012. – № 6. – С. 63-65.
3. Дементьев М.С., Мищенко И.В., Дементьева М.С. Проект ноотехнология – непрерывное самообучение как основное направление реорганизации образования // Альма-матер (Вестник высшей школы). – 2015. – № 9. – С. 27-30.
4. Диденко Е.С., Дементьев М.С. Пожизненное образование – главное направление перестройки естествознания // Успехи современного естествознания. – 2013. – № 5. – С. 63-65.
5. Затеева Т.Г., Тоискин В.С., Цвирко Н.И. Оптимизация учебного плана специальности в ВУЗе // Вестник Ставропольского государственного педагогического института. – 2009. – Вып. 12. – С. 16-22.
6. Овчинников А.В. Реформирование школы в царствование Александра II // Педагогика. – 2005. – № 5. – С. 79.
7. Постановление Правительства Российской Федерации от 7 февраля 2011 г. № 61 г. Москва «О Федеральной целевой программе развития образования на 2011 – 2015 годы». – URL: <http://www.rg.ru/2011/03/09/obrazovanie-site-dok.html> (дата обращения 5.12.2015).
8. Пресс-релиз: Мировой объем данных увеличивается более чем в два раза каждые два года, большие объемы данных открывают новые возможности и изменяют роль ИТ: [Сайт]. [2014]. – URL: <http://russia.emc.com/about/news/press/2011/20110628-01.htm> (дата обращения 5.12.2015).
9. Тинькова Е.Л., Цвирко Н.И. Проблемы адаптации студентов к учебному процессу в ВУЗе // Вестник Ставропольского государственного педагогического института. – 2009. – Вып. 12. – С. 23-28.

УДК 37

ОБЗОР ПРОЕКТИРОВАНИЯ В ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Шаухалов Т.С.*Ингушский государственный университет, Ессентуки, e-mail: lezina07@rambler.ru*

В данной статье рассматривается проектирование как этнопедагогическая исследовательская область, которая находится в процессе становления, обобщения эмпирических фактов и результатов научных исследований. Актуальность проектной деятельности в этнопедагогических исследованиях обусловливается масштабной реализацией проектной парадигмы в научно-исследовательской практике. Проектная деятельность держит первенство в развитии современной науки вообще, этнопедагогики в частности, формирует престиж во мнении педагогической общественности и приоритет в научно-исследовательской деятельности. Этнопедагогическое проектирование способствует приращению прикладных этнопедагогических исследований, развитию практикоориентированной этнопедагогики, оптимизации национально-регионального компонента образования. В выполнении проектной деятельности исследователи в области этнопедагогики нередко допускают методологические и методические ошибки, так как данная область мало изучена отечественными учеными.

Ключевые слова: этнопедагогическое проектирование, этнопедагогика, моделирование, конструирование, этнопедагогические технологии.

OVERVIEW OF DESIGN IN EDUCATIONAL RESEARCH

Shauhalov T.S.*Ingush State University, Essentuki, e-mail: lezina07@rambler.ru*

This article discusses how to design Ethnopedagogical research area, which is in the process of becoming, the generalization of empirical facts and the results of scientific research. The urgency of the project activities in ethnopedagogical research is due to the large-scale project implementation paradigm in research practice. Project activity keeps leadership in the development of modern science in general, ethnopedagogics in particular, forms a prestige in the opinion of the teaching community and the priority research activities. Ethnopedagogical design contributes to the increment of applied ethnopedagogical research, development of practice-ethnopedagogics, optimization of the national-regional component of education. The implementation of project activities in the field of ethnopedagogics researchers often admit methodological and methodological errors, as this area is poorly understood by our scientists.

Keywords: Ethnopedagogical design, pedagogy, simulation, design, ethnopedagogical technology.

Актуальность проектной деятельности в этнопедагогических исследованиях обусловливается масштабной реализацией проектной парадигмы в научно-исследовательской практике. Проектная деятельность держит первенство в развитии современной науки вообще, этнопедагогики в частности, формирует престиж во мнении педагогической общественности и приоритет в научно-исследовательской деятельности. Этнопедагогическое проектирование способствует приращению прикладных этнопедагогических исследований, развитию практикоориентированной этнопедагогики, оптимизации национально-регионального компонента образования.

Как этнопедагогическая исследовательская область проектирование находится в процессе становления, обобщения эмпирических фактов и результатов научных исследований. Если проектирование в педагогических исследованиях изучено достаточно полно (В.И. Борзенков, Ю.В. Громыко, Г.Л. Ильин, О.Г. Прикот, В.И. Слободчиков, Н.А. Масюкова, Е.С. Александрова, И.А. Алек-

сашина, В.С. Безрукова, В.П. Беспалько, М.П. Горчакова-Сибирская, В.А. Жуков, Е.С. Заир-Бек, Г.Л. Ильин, И.А. Колесникова, Е.А. Крюкова, В.Е. Радионов, В.В. Сериков, Г.П. Щедровицкий; Дж.К. Джонс, В.Х. Килпатрик, Е. Коллингс, О.Г. Прикот, Т. Хатчинсон, И. Чечиль, В.М. Монахов, П.И. Пидкасистый и др.), то проектирование в этнопедагогических исследованиях (Ш.М.-Х. Арсалиев, В.В. Лезина, М.Х. Мальсагова) – фрагментарно и недостаточно. В выполнении проектной деятельности исследователи в области этнопедагогики следуют эмпирическим путем, нередко допуская методологические и методические ошибки. Это обстоятельство обусловлено недостатком научной литературы, касающейся проектирования в этнопедагогическом исследовании. В результате этого данная проблема во всем многообразии ее связей и потенциальных возможностей не получила должного раскрытия в современных научных работах отечественных ученых.

Из-за сложности развития этнопедагогической науки, свойственных ей диалекти-

ческих противоречий, наличия разных научных школ и подходов, многочисленных точек зрения возникает необходимость в методологическом обосновании проектной деятельности в этнопедагогических исследованиях. Соблюдение обязательных и четких методологических предписаний этнопедагогического проектирования – признак его качества.

Действующие нормативы подготовки диссертационных исследований лимитируют сроки их написания и, следовательно, осуществление проектной деятельности на их базе [1]. В условиях ограничения временного фактора выполнения проектной деятельности ее интенсивность существенно возросла. Очевидно, что выработка методологического каркаса этнопедагогического проектирования влечет за собой снижение трудоемкости этого процесса при повышении его качества.

Терминологически анализ базовых категорий исследования

В узком смысле «проект» определяется как пошаговое осуществление образа будущего [2]. Соответственно «проектирование» – это процесс создания проекта, т.е. прототипа, прообраза предполагаемого или возможного объекта, состояния, предшествующих воплощению задуманного в реальном продукте [Там же. С. 20].

«Педагогическое проектирование» – прикладное научное направление педагогики и организуемой практической деятельности, нацеленное на решение задач развития, преобразования, совершенствования, разрешения противоречий в современных образовательных системах [3].

Принимая за основу интерпретацию педагогического проектирования Е.С. Заир-Беком под этнопедагогическим проектированием будем рассматривать прикладное направление этнопедагогики и организуемой практической деятельности, нацеленное на решение задач развития, преобразования, совершенствования, разрешения противоречий в современных национально – региональных образовательных системах.

Проектирование в научном исследовании нами рассматривается как деятельность и метод практико-ориентированной науки, нацеленные на создание и внедрение инноваций (Определение наше). Исходя из этого, в качестве рабочего определения проектирования в этнопедагогических исследова-

ниях примем: деятельность и метод по разработке и внедрению этнопедагогических инноваций.

В отличие от прилагательных «проективный» (пространственный перенос свойств одного предмета на другой) и «проектировочный» (принадлежность к проектированию), «проектный» указывает на принадлежность определяемого предмета к системе действий, осуществляемых в рамках проекта.

В контексте проектирования в этнопедагогических исследованиях целесообразна интерпретация дефиниций «моделирование», «конструирование».

«Модель» (от лат. *modulus* – образец, норма) – это искусственно созданный в виде описания образец, подобный исследуемому объекту (явлению). Моделирование как структурный компонент проектирования широко в нем используется для представления явлений, процессов, которых еще нет в реальности.

«Конструирование», заимствованное из инженерной деятельности, употребляется в этнопедагогическом проектировании как разработка деталей, элементов проектируемого объекта. При собственно проектировании создается система взаимосвязей этих элементов.

Процессы проектирования, моделирования, конструирования проектирования в практико-ориентированной этнопедагогической науке повлекли за собой массовую разработку и внедрение этнопедагогических технологий.

О технологиях впервые заговорили в середине прошлого века. В «Толковом словаре живого великорусского языка» В.И. Даля «технология» (греч. *technē* – мастерство, *logos* – учение) трактуется как совокупность приемов, применяемых в каком-либо деле (искусстве, мастерстве и др.) [4]. Технология воплощает в себе режим работы, последовательность операций и процедур, описание применяемых средств, оборудования и материалов.

В общем значении педагогическая технология определяется как научно-обоснованная, методически выверенная, адекватная целям и содержанию образования модель совместной деятельности субъектов образовательного процесса по его проектированию, организации и осуществлению, обеспечивающая педагогическую эффективность деятельности с учетом инте-

ресов, способностей и возможностей обучающегося [5].

«Этнопедагогическая технология» соотносится с этнопедагогической тематикой: преимуществом национальных воспитательных обычаев и традиций, стратегиями развития национально-региональных образовательных систем и др. Такие технологии фокусируются на решении вопросов образования в национальных субъектах Российской Федерации.

Проектная деятельность в этнопедагогических исследованиях как предмет изучения

Единых методологических предписаний для выполнения проектирования в этнопедагогических исследованиях на сегодняшний день не существует. В практике выполнения такого проектирования исследователь оперирует методологическим инструментарием общей педагогики, психологии, социологии за неимением устоявшегося собственного [6].

Основу проектирования в этнопедагогических исследованиях составляют идеи опережения, «разности потенциалов» между существующим и желаемым состоянием предмета проектирования, пошаговости, индивидуальной ответственности участников. Такие идеи распространяются на этнопедагогические технологии, этнорегиональную образовательную среду, этнорегиональные педагогические системы, стратегии национально-региональной образовательной политики, этнокультурное содержание воспитания и обучения, его аксиологический аспект, личностное развитие и др. Проектирование выступает в качестве основного средства инновационного этнопедагогического обучения.

К функциям проектирования относятся выделенные В.П. Беспалько аналитическая, прогностическая, преобразующая, нормирующая, конструктивная [7] и названные В.В. Краевским формообразующая, процессообразующая, системообразующая, целеобразующая, принципополагания [8]. В силу многофункциональности проектная деятельность в этнопедагогических исследованиях может быть использована в качестве этнопедагогического средства, компонента экспериментальной верификации, формы инновационного развития того или иного педагогического объекта (явления, процесса, системы).

Принимая во внимание тот факт, что проектирование, как правило, осуществляется в прикладных исследованиях, к типологическим характеристикам проектирования отнесем реализацию такой деятельности в 1) диссертациях, 2) экспериментах, 3) разработках на соискание гранта.

Данный перечень дополним выборочными типологическими характеристиками проектирования, предложенными Е.С. Полат [9]. Согласно им проекты классифицируются по следующим признакам:

1) предметно-содержательная область: монопроект (в рамках одной области знания), межпредметный проект;

2) характер координации проекта: непосредственный, опосредованный;

3) количество участников проекта (проект групповой, массовый);

4) продолжительность выполнения проекта (краткосрочный, средней продолжительности, долгосрочный) [Там же].

В вопросе видовой классификации проектирования в этнопедагогических исследованиях мы разделяем мнение Г.П. Щедровицкого, выделяющего 1) адаптацию к социальной среде, 2) ее изменение [10], позицию В.И. Слободчикова, различающего 1) психолого-педагогическое проектирование этнообразовательных процессов, 2) этнопедагогическое проектирование образовательных институтов и образовательной среды [11], точку зрения В.П. Бедерхановой, дифференцирующей 1) проектирование в интенсивных формах, 2) пошаговое проектирование [12].

Проектирование в этнопедагогических исследованиях реализуется на разных уровнях. В зависимости от требований к результату и формам представления продукта этнопедагогическое проектирование выполняется на концептуальном, содержательном, технологическом и процессуальном уровнях.

На концептуальном уровне проектирование в этнопедагогических исследованиях осуществляется в соответствии с философской позицией исследователя, его общенаучными взглядами, приверженностью определенным этнопедагогическим идеям. К принципам такого проектирования вслед за И.А. Колесниковой и М.П. Горчаковой-Сибирской отнесем прогностичность, нормирование, обратную связь, продуктивность, этнокультурную (сужение атрибута «культурная» в авторском варианте до «этнокультурная» – наше) аналогию [13].

Основными объектами проектирования в этнопедагогических исследованиях являются: региональный компонент содержания образования, этно-ориентированная образовательная программа, национально-региональное образовательное пространство, национально-региональная образовательная среда, национальные традиции воспитания и др.

Исследователи констатируют многогранность результатов проектной деятельности в этнопедагогических исследованиях. Они опосредуются ее характером: предметным, деятельностным, личностным, коммуникативным. Для проектной деятельности в этнопедагогических исследованиях значимо получение личностного и продуктного результатов. Первый проявляется на уровне изменения детского поведения, приобретения ребенком новых компетенций. Второй связан с качеством произведенного проектного продукта. Более того, проектная деятельность сопровождается освоением исследователем дополнительных проектных видов деятельности: прогнозирования, диагностики, планирования, рефлексии.

К проектной деятельности в этнопедагогических исследованиях применимы следующие критерии: полнота реализации проектного замысла, соответствие продукта контексту проектирования и этнокультурному аналогу, степень новизны, практическая значимость, гуманитарность, эстетичность, удовлетворенность участием в проекте, качество проектного результата в целом, наличие положительных эффектов на индивидуальном уровне, проявление у исследователя творчества, потребности в дальнейшем развитии проектного опыта.

Содержание проектной деятельности

Содержание проектирования в этнопедагогических исследованиях формируется с учетом законодательно-правовых нововведений, выявленных противоречий в практике обучения и воспитания субъектов образовательного процесса, организации и управления образовательными организациями, экспериментальной деятельности и др.

В связи с этим, содержание проектирования в этнопедагогических исследованиях наиболее представлено следующей *проблематикой*: стратегиями реализации образовательной политики в национальных субъектах Российской Федерации, региональным компонентом содержания образования

для конкретных территориальных образований, проблемами национально-регионального образовательного пространства и национально-региональной образовательной среды, преемственностью этнокультурных воспитательных традиций в современном образовании, моделями управления образовательными организациями, образовательными программами и др. Выполненный нами анализ 55 прикладных диссертационных исследований 2013–2015 гг. по этнопедагогике подтвердил, что около 4% от общего объема проектирования на их базе составляют разработки, касающиеся стратегических направлений образовательной политики, 12% – регионального компонента содержания образования, 51% – этнокультурного содержания воспитательно-образовательного процесса, 8% – национально-регионального образовательного пространства, 6% – национально-региональной образовательной среды, 9% – управления образовательными организациями, 10% – новых образовательных программ.

К *принципам* содержания проектной деятельности в этнопедагогических исследованиях вслед за А.А.Майером, характеризовавшим инновационную деятельность, отнесем:

- научность (ориентир на достижения этнопедагогической науки и практики);
- нормативность (учет нормативных документов);
- целенаправленность (соответствие общему стратегическому направлению, цели);
- дуальность (установление развития объекта);
- дифференциацию и гуманизацию (для ребенка, во имя ребенка) [14].

Содержание проектной деятельности в этнопедагогических исследованиях определяется следующими выделенными нами *показателями*:

- пролонгирование национальных воспитательных обычаев и традиций в современную систему образования;
- решение насущных проблем воспитания и образования, повышение качества предоставляемых учреждением образовательных услуг;
- повышение профессионального уровня педагогов.

Педагоги-практики создают желаемое будущее в образовательных программах, которые становятся моделью совместной деятельности педагогического коллектива

и обучающихся. В таких программах обозначаются приоритетные направления деятельности образовательных организаций, конкретизируются функции участников проекта.

Важное значение имеет отношение каждого члена проектного коллектива к данному процессу. Выбор содержания проектной деятельности зависит от рефлексии, креативности участников проектной деятельности. Организационный комитет проектной команды рассматривает комбинации соотношений, изменений в содержании проектирования.

Организация проектной деятельности

Вопрос организации проектной деятельности в этнопедагогических исследованиях является дискуссионным и касается в основном ее этапности. В общем виде этнопедагогическое, как и педагогическое проектирование включает в себя три этапа: подготовительный (подготовительная работа), формирующий (разработка проекта), завершающий (проверка качества проекта) [15, 2].

В рамках первого этапа проводится анализ объекта проектирования, выбор его формы, а также теоретическое, методическое, пространственно-временное, правовое и материально-техническое обеспечение этого процесса.

Анализ объекта проектирования позволяет определить, что проектируется: система, процесс или ситуация. Как отмечает С.Я. Батышев, особенностью каждого объекта является стратометрическое построение, т.к. и обширные системы, и микроситуации нелинейны и имеют множество накладывающихся структур [17]. Анализ объекта проектирования предполагает рассмотрение всех структур, состояние каждой в отдельности и их взаимосвязей.

В ходе дальнейшей работы выявленные противоречия и несоответствия между компонентами объекта подвергаются изменениям. Широта анализа зависит от сложности и уровня объекта проектирования. Например, при разработке стратегий образовательной политики в национальных субъектах Российской Федерации глубокий анализ необходим для определения исходного положения такой политики. Всякое новое – это перестройка старого существующего объекта или его аналогии.

Анализ научно-педагогической литературы [18] позволяет выделить ряд особен-

ностей организации этнопедагогического проектирования. В частности, теоретическое обеспечение проектирования в этнопедагогических исследованиях представляет собой поиск информации об уже имеющемся опыте деятельности подобных объектов, об опыте проектирования подобных объектов другими исследователями, теоретическое и эмпирическое изучение влияния этнопедагогического процесса на обучающихся.

Методическое обеспечение этнопедагогического проектирования включает создание его инструментария: схем, образцов, документов. Сюда входит и содержательное обеспечение проектирования этнопедагогических процессов и ситуаций.

Пространственно-временное обеспечение – необходимое условие этнопедагогического проектирования. Оно связано с реализацией проекта в конкретное время и в определенном этнопедагогическом пространстве. Пространственное обеспечение содержит поиск оптимального места для реализации данной модели или проекта и учет влияния места на развитие системы, процессов или ситуаций. Как правило, реализация этнопедагогических проектов зависит от наличия специально оборудованной «учебной зоны» (оснащенного необходимым учебно-методическим материалом кабинета).

Временное обеспечение проектирования в этнопедагогических исследованиях представляет собой соотношение проекта определенного объема со сроком, темпом, ритмом, последовательностью и скоростью его реализации. Например, реализация проекта по ознакомлению обучающихся с народным фольклором требует определенного времени. Это позволяет рационально распределять силы и внимание обучающихся и педагогов.

Правовое обеспечение проектирования предусматривает разработку и соблюдение юридических предписаний в деятельности исследователей в рамках проектируемых процессов или ситуаций. Любые этнопедагогические проекты реализуются в образовательной организации только с соблюдением конституционных прав и обязанностей субъектов образовательного процесса, учетом законодательных актов в сфере образования.

Материально-техническое обеспечение проектирования – это педагогическая техника и средства для его реализации. Дефицит материально-технического и финансово-экономического обеспечения является пре-

пятствием в разработке и реализации перспективных этнопедагогических проектов.

На втором этапе разработка проекта в этнопедагогических исследованиях включает выбор системообразующего фактора, установление связей и зависимостей компонентов, составление плана. Установление системообразующего фактора происходит произвольно с выделением главного системообразующего звена, которое определяет все другие связи. Оно служит основанием для объединения компонентов. Выбор системообразующего фактора влияет на стратегию и тактику воспитания дошкольника.

Центральной частью проектирования является установление связей и зависимостей между следующими компонентами: происхождения, построения, управления и содержания.

Связи происхождения используются при проектировании интегративного вида образования, например, учебного предмета или занятия. При установлении связей между содержанием и методическими компонентами появляются новые образовательные структуры: учебные предметы типа «народная литература», интегративные виды занятий с детьми.

Связи построения затрагивают структуру, расположение частей и компонентов процесса. С их помощью в занятия с детьми вводятся компетенции из разных учебных дисциплин, переставляются местами компоненты, т.е. проектируемый процесс корректируется.

Связи содержания затрагивают сущность взаимодействующих компонентов – состава и содержания. В частности, использование этнопедагогических технологий воспитания и обучения способствует становлению более эффективных методик работы с детьми в условиях современной об-

разовательной организации. Объект проектирования взаимодействует с внешней средой и соседствующими системами благодаря связям управления.

Третий этап этнопедагогического проектирования характеризуется проверкой качества проекта. Он включает его предварительную апробацию, экспертную оценку, корректировку и принятие решения об использовании выполненной разработки.

Предварительная апробация предполагает проверку действий педагогов и обучающихся в спроектированной системе или ситуации, влияние или последствия влияния проекта на участников, прогнозирование результатов деятельности с учетом их индивидуальных характеристик.

Экспертная оценка проекта предполагает его независимую оценку сторонними или заинтересованными в его реализации специалистами. Результатом всесторонней экспертной оценки является необходимая корректировка проекта.

Принятие решения – завершающее действие этнопедагогического проектирования, переход к его применению на практике, связанный с ответственностью за качество конечного продукта.

В основу организации этнопедагогического проектирования может быть также положена педагогическая модель В.С. Безруковой [19], где в качестве этапов рассматриваются моделирование, собственно проектирование и конструирование. Полагаем, что применительно к проектированию в этнопедагогических исследованиях этот алгоритм в другой последовательности: моделирование – конструирование – собственно проектирование должен быть дополнен тремя дополнительными этапами – созданием этнопедагогической технологии – ее реализацией (апробацией) – рефлексией (рис. 1).

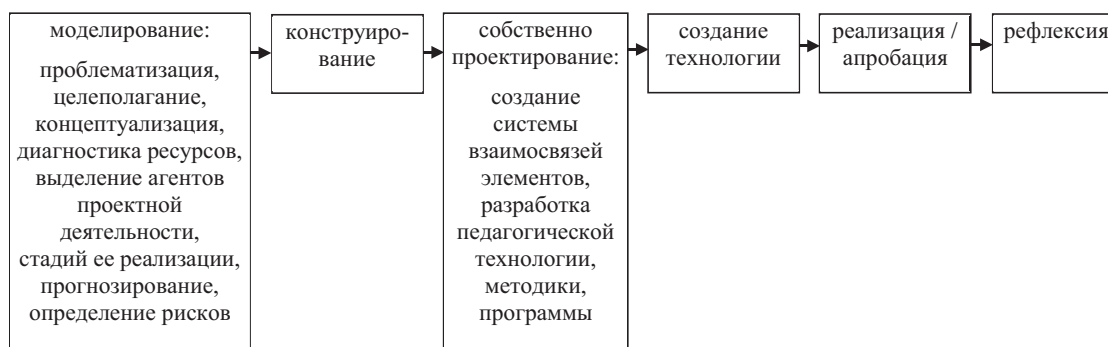


Рис. 1. Алгоритм организации проектной деятельности в этнопедагогических исследованиях

Прокомментируем выделенные на рисунке этапы. Моделирование широко используется в проектировании для представления и преобразования объектов, явлений или процессов, которых еще нет в реальности или они по какой-то причине недоступны. Модель позволяет оперировать с ними, определяя устойчивые свойства, выделять отдельные важные аспекты проектируемых объектов, явлений и подвергать их тщательному логическому анализу. Моделирование включает следующие характерные процедуры: диагностику, прогнозирование, проблематизацию, целеполагание, концептуализацию, программирование, планирование [20]. В контексте этнопедагогического проектирования модель позволяет создавать образы объектов или явлений, имитировать реальные процессы будущей деятельности, проигрывать, сравнивать и оценивать возможные результаты проектирования, делать обоснованный выбор одного из альтернативных вариантов решения проблем.

Конструирование изначально возникло как вид инженерной деятельности, связанной с разработкой определенной конструкции инженерного объекта или системы, которая затем создается на производстве. При этом часто используются типовые, стандартизированные элементы (детали), из сочетания которых появляется новый продукт. Феномен конструирования распространяется и на социо-гуманитарную сферу, где оно употребляется как выявление, детализация, разработка и установление системы социальных связей [2]. В процессе этнопедагогического конструирования разрабатываются детали проектируемого объекта.

При собственно проектировании разрабатывается система взаимосвязи этих деталей, оформляется проект. Создается алгоритмическое описание способа действий в заданном контексте. Этнопедагогическое проектирование обеспечивает доведение модели до уровня создания этнопедагогической технологии. Ввиду предельной важности этого аспекта для нашего исследования, педагогические технологии как результат проектной деятельности детально рассматриваются ниже.

Процедура реализации этнопедагогического проекта тождественна его апробации. Этнопедагогический проект испытывается как в начально заданных, так и в вариативных условиях. Рассчитывая на широкое применение такого проекта, целесообразно

придать ему широкое общественное звучание. Желательно, чтобы форма и качество презентации носили эталонный характер. Этим достигается дополнительный этнопедагогический и эмоциональный эффект проекта.

Завершает проектирование в этнопедагогических исследованиях процедура рефлексии. Это ретроспективный взгляд на проект и систему отношений, которая сложилась в процессе его разработки и реализации. Рефлексия прогностична, т.к. позволяет извлечь позитивный опыт работы и перенести его в будущее.

Организация такой процедуры предполагает: предварительное обдумывание, определяющее: 1) выбор предмета рефлексии, важного для основного числа участников, 2) его функционально-целевое структурирование, 3) определение типа и категориального контекста, 4) нормирование (установление регламента, правил), 5) принятие мнения [21].

В этнопедагогических исследованиях одинаково важны все процедуры проектирования. Его успех определяется качественной разработкой каждого из этапов.

Подытожим изложенное выше: полемика по поводу организации проектирования в этнопедагогических исследованиях касается этапности этого процесса. Большинство точек зрения на педагогическое проектирование сводится к выделению подготовительного (моделирование), формирующего (собственно проектирование) и завершающего (конструирование) этапов. Применительно к этнопедагогическим исследованиям мы разработали следующий алгоритм: моделирование (проблематизация, целеполагание, концептуализация, диагностика ресурсов, выделение агентов проектной деятельности, стадий реализации разработки, прогнозирование, определение рисков), конструирование (разработка элементов проектируемого объекта), собственно проектирование (создание системы взаимосвязей этих элементов), разработка педагогической технологии, реализация/ апробация, рефлексия (анализ этнопедагогической проектной деятельности).

Управление проектной деятельностью

В проектной деятельности значимая роль отводится управлению. Задачами управления проектированием в этнопедагогических исследованиях являются: конкре-

тизация проблемы, цели и требований к проекту, контроль, определение ресурсов и рисков. От состава проектной группы зависит качество конечного продукта проектной деятельности, исполнение плана проекта в срок.

В содержание управления проектной деятельностью входят: конкретизация проблемы и цели, разработка программы деятельности, подбор средств реализации программы, контроль и коррекция процесса проектирования, рефлексия.

Управленческие отношения в проектировании объективны и отражают систему разделения труда. Они отражают связи между персоналом, устанавливаемые в процессе распределения, и закрепления за ним определенных функций в коллективной проектной деятельности. Выделяется ряд этапов управления проектной деятельностью: целеопределение, анализ, прогнозирование, планирование, исполнение, регулирование, контроль, оценка, коррекция.

Важность представляют меры личной ответственности участников коллективного проектирования за результаты исследовательской работы. Развитию демократических основ управления способствует принцип делегирования ряда прав и полномочий исполнителям в каждом звене проектного управления.

Оптимизация управления – одна из важных задач эффективности проектной деятельности в этнопедагогических исследованиях. Для нас представляют интерес следующие варианты управления. В первом, интегрированном варианте управления проектированием в этнопедагогических исследованиях реализуются масштабные проекты развития национально-регионального образования, инновационного развития образовательных организаций и др.

В частности, в интегрированном варианте проектирования развития национально-регионального образования «Заказчиком» выступает Правительство национальных субъектов Российской Федерации, координирующим центром – республиканское министерство образования и науки. Промежуточный и итоговый контроль осуществляют муниципальные органы управления образованием. Исследовательский коллектив разрабатывает и воплощает проектные идеи.

В интегрированном варианте проектирования инновационного развития образовательной организации «Заказчик» – Совет

образовательной организации, координирующий центр – администрация образовательной организации. Промежуточный и итоговый контроль в организациях общего образования осуществляет педагогический (методический) совет, в вузах – научный отдел.

Проекты такого рода имеют цель, задачи, модель реализации и поэтапный план действий на период действия программы развития. Реализацией проекта в больших коллективах руководит проектный совет, обеспечивающий управление режимом развития. Наряду с «заказчиком» (исполнительные органы государственной власти, образовательная организация и др.) работает проектный совет. Подобная организация коллективного проектирования отличается масштабностью, качеством и позволяет повысить ответственность каждого из участников проектной группы.

Другим видом коллективного проектирования в этнопедагогических исследованиях является организация работы функционирующих на базе образовательных организаций научно – исследовательских центров. Принцип объединения научных работников образовательной организации такой же, как в первом варианте: по желанию, с учетом специфики деятельности. Научно-исследовательские центры формулируют цель, задачи, план проектной деятельности. Контрольно-методическую функцию осуществляет координатор-специалист из числа сотрудников центра. Деятельность центров контролирует методический совет в организациях общего образования, научный совет – в вузах и научно – исследовательских организациях.

К третьему варианту относятся авторские проекты, выполняемые в диссертациях на соискание научной степени кандидата (доктора) педагогических наук или в рамках гранта. Функция управления проектной деятельностью научного работника возложена, как правило, на научного руководителя, за его отсутствием – на самого разработчика проекта.

Описанные варианты управления проектированием в этнопедагогических исследованиях равноценны, их применение зависит от условий научно – исследовательской деятельности в образовательном учреждении и творческого потенциала проектного коллектива. Качество организации проектирования в этнопедагогических исследованиях зависит от компетенции специалистов

и успешной коллективной деятельности при наличии проектной группы.

Итак, успешность проектирования в этнопедагогических исследованиях обуславливается управленческой деятельностью. В ее содержание входят: определение проблемы, коррекция управленческих и исполнительских целей, разработка программы проектной деятельности, подбор средств для ее реализации, определение способов управления, рефлексия. Этапы проектного управления включают: анализ, целеполагание, прогнозирование, планирование, исполнение, регулирование, контроль, оценку, коррекцию.

Положительно зарекомендовавшими себя вариантами управленческой деятельности в проектировании этнопедагогических исследований являются: 1) интегрированное управление, 2) деятельность научно-исследовательских центров, 3) авторские разработки.

Мониторинг в этнопедагогическом проектировании

Для оценки качества проектной деятельности в этнопедагогических исследованиях осуществляется система мониторинга, которая представляет собой диагностически обоснованную систему поэтапного отслеживания эффективности проектной деятельности и принятия управленческих решений, регулирующих и корректирующих эту деятельность. Методами мониторинга в проектировании этнопедагогических исследований являются наблюдение, оценка и прогноз развития предмета проектной деятельности, система отслеживания результатов. Свойства мониторинга предполагают полноту, релевантность (уместность), адекватность, объективность, точность, своевременность, доступность, непрерывность, структурированность, специфичность [22].

Виды мониторинга различаются по масштабу целей (стратегический, тактический, оперативный), по этапам (входной, промежуточный, итоговый), по временной зависимости (ретроспективный, предупредительный или опережающий, текущий), по частоте процедур (разовый, периодический, систематический), по охвату объекта наблюдения (локальный, выборочный, сплошной), по организационным формам (индивидуальный, групповой, фронтальный), по формам объект-субъектных отношений (внешний, или социальный, взаимокон-

троль, самоанализ), по используемому инструментарию (стандартизированный, не-стандартизированный, матричный) [Там же. С.194].

В логике этнопедагогического проектирования заслуживает внимания вопрос о процессуальности мониторинга. При обозначении конкретных задач проектирования определяется уровень развития респондентов. Оценивается микросреда, в которой находится объект проектирования (воспитанники, обучающиеся и др.). При организации проектной деятельности субъекта проектирования (педагог, воспитатель и др.), направленной на объект, изучается и отслеживается эффективность используемых форм, методов и средств. Особую важность на начальном этапе проектной деятельности имеют отбор и прогнозирование результативности избранных прямых, косвенных, непосредственных или опосредованных влияний.

Следующий этап мониторинга характеризуется отслеживанием тех внутренних процессов, которые доступны для изучения, диагностирования и прогнозирования. Проектируются возможные варианты деятельности объекта, изучаются и отслеживаются мотивы такой деятельности, рассматривается перспектива реализации поставленных задач. Далее оцениваются определенные результаты проектирования, положительные и отрицательные сдвиги в развитии объекта. Таким образом, мониторинг проходит через все этапы проектной деятельности в этнопедагогических исследованиях.

Одним из проявлений мониторинга является диагностика – деятельность, направленная на анализ состояний и изменений, происходящих в субъекте, результатов процесса проектирования. Суть такой диагностики состоит в сборе информации о субъекте, сравнении этой информации с предыдущей, описании другого идентичного субъекта или стандарта этого субъекта, анализе с целью определения причин удач или неудач, раскрытии смысла происходящих в субъекте диагностики изменений, информировании всех участников проектирования о результатах диагностической деятельности, проверке воздействия различных диагностических методов на субъект-объект диагностики [23].

В рамках реализации мониторинга большое значение имеет организация коррекционной работы, направленной на повышение

качества проектной деятельности. Основу коррекции составляют следующие принципы: единства диагностики и коррекции, системности и единства коррекции и развития, коррекции и компенсации, деятельностный, сотрудничества и преемственности. Практика коррекционной работы доказывает важность ее сопровождения текущим и итоговым контролем.

Диагностика направлена на прогнозирование. Оно строится на основании информации о прошлом и настоящем, тенденциях развития того или иного педагогического явления. Важное значение для проектной деятельности играет готовность всех ее участников активно вмешиваться, изменять ход событий в благоприятном направлении [24].

Прогнозирование как функция мониторинга является составной частью целого цикла: изучение – диагноз – прогноз. Данная логическая структура в практике проектирования в этнопедагогических исследованиях чаще относится к начальному периоду. Прогноз содержит цель, на реализацию которой направлен процесс проектирования.

Диагностическая деятельность исследователя формируется в процессе анализа процесса проектирования. Посредством его изучается эффективность методов, способов и средств, используемых для достижения поставленных целей, дается объективная оценка результатов процесса проектирования, намечается система мер для повышения результативности проектной работы.

Мы согласны с мнением П.И.Третьякова и К.Ю.Белой, что совершенствование системы анализа предполагает высокую требовательность к качеству и глубине проектирования, развитие самоанализа собственной деятельности всеми участниками проектной деятельности, освоение методик этнопедагогической диагностики и внедрение их в практику работы [25]. Анализ полученной информации способствует сравнению, обобщению и классификации фактов, факторов, вскрытию причин и следствий для оказания существенного влияния на ход и дальнейшее развитие проектной деятельности в этнопедагогических исследованиях.

Процесс оценки такой деятельности в целом и исследования в частности является особым источником информации, необходимым для успешного проектирования. Качество работы исследователя оценивается на уровне научно-исследовательской работы. Выделяются несколько этапов оценки:

документально-формирующий, констатирующий, аналитический и заключительный. На первом этапе проводится подготовка – оформляются соответствующие документы для проведения оценки проектирования, формируется состав проверяющей группы. На втором этапе проводится диагностика документации, работы исследователя, результатов проектной деятельности. На третьем, аналитическом этапе, анализируются полученные данные и устанавливаются причинно-следственные связи, обуславливающие достижения или затруднения в проектной деятельности. Заключительный этап характеризуется формулированием выводов и оказанием необходимой практической и методической помощи проектной группе или конкретному автору.

Итак, качество проектирования в этнопедагогических исследованиях обеспечивает мониторинг. Его характер определяется масштабом целей, этапами, временной зависимостью, частотой процедур, охватом объекта наблюдения, организационными вариантами, формами объект-субъектных отношений, используемым инструментарием. По результатам мониторинга организуется коррекционная работа, сопровождаемая текущим и итоговым контролем, оценкой, анализом, прогнозированием тенденций развития этнопедагогического явления.

Современные этнопедагогические технологии как результат проектной деятельности

При выполнении терминологического анализа мы дали толкование понятию «этнопедагогическая технология». По уровню применения выделяются общие этнопедагогические, частнометодические и локальные технологии. Общие этнопедагогические технологии характеризуют целостный воспитательно-образовательный процесс в конкретной образовательной организации. По характеру содержания и структуры дифференцируются воспитывающие и обучающие, светские и религиозные, комплексные и проникающие технологии, монотехнологии. Если в последних учебно-воспитательный процесс основывается на определенной этнопедагогической концепции, то в комплексных – на совокупности элементов различных этнопедагогических монотехнологий. Проникающими называются технологии, элементы которых часто используются в других моделях.

В образовательной практике этнопедагогическая технология является составляющей трех иерархически соподчиненных уровней: общепедагогического (общедидактического), частнометодического (предметного) и локального (модульного).

Общепедагогическая технология характеризует целостный воспитательно-образовательный процесс в конкретной образовательной организации. На этом уровне этнопедагогическая технология синонимична этнопедагогической системе, в которую включены цели, содержание, средства и методы воспитания и обучения, алгоритм деятельности субъектов и объектов процесса.

Частнопредметная технология представляет собой совокупность методов и средств для реализации определенного содержания обучения и воспитания в рамках одного аспекта, группы обучающихся, педагога (методика работы конкретного педагога).

Локальная технология содержит отдельные техники учебно-воспитательного процесса, решение частных дидактических и воспитательных задач: воспитание отдельных личностных качеств, формирование определенных понятий и компетенций.

Аксиоматично, что личность ребенка формируется под влиянием биогенных, психогенных и социогенных факторов. Конкретная технология может делать акцент на какой-либо из них, считать его основным. По концепции усвоения опыта в этнопедагогических исследованиях выделяются ассоциативно-рефлекторные, развивающие технологии. По ориентации на личностные структуры – информационные технологии (формирование знаний, умений, навыков), эмоционально-художественные и нравственные (формирование эстетических и нравственных отношений), эвристические (по развитию творческих способностей), прикладные (по формированию действенно-практической сферы ребенка).

Мы согласны с утверждением Г.К. Селевко, что технология всегда комплексна и не существует таких монотехнологий, которые использовали бы только один фактор [26].

В этнопедагогических исследованиях находят отражение «прогрессивные технологии обучения», выделенные В.П. Беспалько: классическая, обучение с помощью технических средств, обучение с помощью учебного пособия, групповые, дифференцированные способы обучения, компьютер-

ное обучение, индивидуальное обучение, «программное обучение» по заранее составленной программе [27].

Рассмотрим структуру этнопедагогической технологии. В ней присутствуют следующие компоненты: концептуальная основа, содержательная часть, представленная целями воспитания (обучения), процессуальная часть, представленная методами и формами воспитательной (учебной) деятельности воспитанников (обучающихся), работы педагогов, диагностикой воспитательно-образовательного процесса.

В процессе совершенствования этнопедагогических технологий их компоненты варьируются. В большей мере трансформируются процессуальные аспекты воспитания и обучения, а содержание изменяется только по структуре, логике и количеству. Содержание образования как сущностная часть образовательной технологии влияет на ее процессуальную часть. Изменение методов влечет глубокие преобразования целей, содержания и форм. Таким образом, процессуальная и содержательная части этнопедагогической технологии адекватно отражают друг друга. Важную роль в определении содержания и процессуальной части этнопедагогической технологии играет программно-методическое обеспечение.

Любая технология педагогической работы опосредуется свойствами личности конкретного педагога: он привносит в воспитательно-образовательный процесс собственную ему манеру, опыт, стиль. Однако этот материал выходит за рамки нашего исследования.

Не вызывает сомнения положение, что разностороннее, свободное и творческое развитие воспитанника (обучающегося) возможно лишь при использовании личностно-ориентированных технологий, отличающихся гуманистической направленностью.

Названия многих существующих этнопедагогических технологий определяют способы, методы и средства воспитания (обучения). В частности, различаются репродуктивные, игровые, творческие этнопедагогические технологии и др.

Большая группа этнопедагогических технологий выделяется по содержанию модификаций, которым подвергается традиционная система образования. Как показывает практика, монотехнологии используются редко. Учебно-воспитательный процесс в образовательной организации строится на

основе полидидактической технологии, которая интегрирует элементы различных монотехнологий на основе оригинальной авторской идеи. Основными критериями описанных технологий выступают эффективность и результативность.

Как указывает Г.К. Селевко, содержание образования в рамках этнопедагогической технологии рассматривается с позиций теорий этнопедагогики, принципа системности, идеи национально-регионального заказа. В процессуальной характеристике определяется целесообразность и оптимальность отдельных элементов, комплексность всех методических средств, управляемость, адекватность содержанию образования и контингенту воспитанников. Программно-методическое обеспечение должно удовлетворять требованиям научности, технологичности [26].

Итак, этнопедагогические технологии являются результатом и мерилем оценки качества проектирования в этнопедагогических исследованиях. Они представляют собой синтез достижений этнопедагогической науки и научно – исследовательской деятельности, сочетание традиционных элементов народного опыта и научного прогресса.

Верификация проектирования в этнопедагогических исследованиях (эксперимент)

В большинстве этнопедагогических исследований процедуру проектирования и создания педагогических технологий замыкает их верификация. Из изученной нами научной литературы по проблеме исследования следует, что процедура верификации в проектной деятельности не является обязательной. Ученые (В.Ф. Взятых, И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская, С.В. Наумов, И. Пейша, Л. Тогдл, П. Хилл) нечетко формулируют итоговую стадию исследовательской деятельности, заменяя ее в большинстве случаев рефлексией. Мы не согласны с такой позицией и полагаем, что качество проектирования в этнопедагогических исследованиях зависит от его эмпирической или экспериментальной апробации.

Опытно-эмпирическое исследование базируется на непосредственном практическом взаимодействии исследователя с изучаемым объектом. Научно-эмпирическое исследование предполагает осуществление наблюдений и экспериментальную деятель-

ность, включает приборы и другие средства целевого наблюдения и целенаправленного проведения эксперимента. При этом исследователю следует иметь в виду, что индукция предполагает незаконченный, неполный опыт. Индуктивное обобщение опытных результатов не ведет к получению истинного знания о предмете или явлении. По мнению Ю.М. Хрусталева, «...не существует чистой эмпирии, не содержащей в себе неких примесей обыденного жизненного опыта» [28].

Обыденный жизненный опыт – это совокупность знаний, которые человек получает из повседневной жизни, в то время как научный опыт – это планомерная проверка опытных или гипотетических знаний. Первые опираются, как правило, на множество чувственных образов, вторые – на эмпирические представления и воображение. Эмпирический уровень позволяет вести описание научного опыта и эксперимента. (Последний является более высоким уровнем исследования по сравнению с опытно-эмпирическим или научно-эмпирическим.) Из этого следует, что эмпирическое знание выступает основой для определенной дискурсивной модели научного, логического мышления (в противоположность обыденному опытному знанию, апеллирующему только к непосредственному созерцанию мира).

Научный эксперимент в этнопедагогическом проектировании, в отличие от научного опыта, целенаправленно изучает явление или процесс. Он проходит в специально создаваемых и контролируемых условиях, позволяющих управлять ходом данного научного процесса, т.е. вмешиваться в него и видоизменять в соответствии с исследовательскими задачами, а также воспроизводить изучаемый предмет или явление при воссоздании заданных условий. Задача исследователя – экспериментатора состоит в том, чтобы неким образом изолировать изучаемое явление от всякого рода второстепенных влияний, особо выделяя интересующий его феномен в идеальном виде. Таким образом, эксперимент можно считать своего рода интенсификацией созданного проекта.

В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов выделяют следующие этапы эксперимента: 1) теоретический (постановка проблемы, определение цели, объекта и предмета исследования, его задач и гипотез), 2) методический (разработка методики исследования и его плана программы и методов обработки полученных ре-

зультатов), 3) опытный (создание экспериментальных ситуаций, наблюдение, управление опытом и измерение реакции испытуемых), 4) аналитический – количественный и качественный анализ, интерпретация полученных фактов, формулирование выводов и полученных рекомендаций [29].

В этнопедагогическом исследовании имеют место как эксперимент естественный (в обычных условиях этнообразовательного процесса), так и лабораторный (создание искусственных условий для проверки, когда респонденты изолируются от остальных обучаемых). Чаще всего используется естественный эксперимент, который по временному параметру может быть длительным и кратковременным.

По аналогии с психологическим экспериментом – этнопедагогический может быть констатирующим, формирующим и контрольным [30], по аналогии с педагогическим – констатирующим и преобразующим [31]. Все виды эксперимента требуют наличия для сравнения экспериментальной и контрольной групп.

Экспериментальными средствами в этнопедагогическом исследовании являются: 1) определенная пространственно-временная область (лаборатория), границы которой могут быть как реальными, так и мысленными, 2) приборы: компьютер, магнитофон и др., 3) протокол эксперимента. Для эксперимента важны процедура интерпретации, правила соотношения теоретических понятий с их эмпирическими величинами и эквивалентами. В зависимости от познавательных целей, используемых средств и собственно объектов познания выделяются исследовательский, или поисковый, проверочный, или контрольный, воспроизводящий, изолирующий эксперименты.

Проектная этика

Нормы проектной этики не формулируются в виде утвержденных кодексов, официальных требований. Однако они существуют и могут рассматриваться в двух аспектах: как внутренние этические нормы и как внешние – социальная ответственность исследователей за свои действия и их последствия.

Этические нормы научного сообщества были описаны Р. Мертоном еще в 1942 году как совокупность 4-х основных ценностей:

– универсализм: истинность научных утверждений должна оцениваться незави-

симо от расы, пола, возраста, авторитета, знаний тех, кто их формулирует. Наука изначально демократична: результаты известного ученого должны подвергаться не менее строгой проверке и критике, нежели результаты начинающего исследователя;

– общность: научное знание должно свободно становиться общим достоянием;

– незаинтересованность, беспристрастность: исследователь должен искать истину бескорыстно. Вознаграждение и признание необходимо рассматривать лишь как возможное следствие научных достижений, а не как самоцель;

– рациональный скептицизм: исследователь несет ответственность за оценку того, что сделано его коллегами. Он не освобождается от ответственности за использование в своей работе данных, полученных другими исследователями, если сам не проверил точность этих данных. Т.е. в науке необходимо, с одной стороны, уважение к тому, что сделали предшественники; с другой стороны – скептическое отношение к их результатам: «Платон мне друг, но истина дороже» (изречение Аристотеля) [2].

В отличие от внутренней, профессиональной этики, внешняя этика науки реализуется в отношениях науки и общества как социальная ответственность ученых. Эта проблема остро встала перед учеными в XX в. В наши дни ответственность исследователя за последствия своих действий растет. Эта высокая социальная ответственность лежит и на исследователях: задумывая образовательную инновацию, исследователь должен предвидеть все возможные негативные последствия для физического и психического здоровья обучаемых, руководствуясь тем же главным принципом, каким руководствуется и врач: «Не навреди!»

Список литературы

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от «16» марта 2011 г. № 1365.
2. Колесникова И.А., Горчакова М.П. Педагогическое проектирование: учеб. пос. для ВУЗов. – М., 2007. – С. 40.
3. Заир-Бек Е.С. Основы педагогического проектирования. – СПб., 1995. – С. 67.
4. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4-х т. Т. 3. – М., 1999. – 700 с.
5. Энциклопедический словарь педагогических терминов. – М.: Академия, 2002. – С. 175.
6. Из интервью с В.В. Лезиной. 12 октября 2015 г. – Пятигорск: ФГБОУ ВПО «Пятигорский государственный лингвистический университет».
7. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М., 1989. – С. 77.

8. Краевский В.В. Методология педагогики: новый этап. – М.: Академия, 2008. – С. 23.
9. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. – М., 2005. – 271 с.
10. Щедровицкий Г.Л. Философия. Наука. Методология. – М., 2007. – 199 с.
11. Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. – М.: Школьная пресса, 2000. – 416 с.
12. Бедерханова В.П. Становление личностно ориентированной позиции педагога. – Краснодар, 2001. – 220 с.
13. Колесникова И.А. Педагогическое проектирование: учеб. пособие для высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2007. – С. 104.
14. Майер А.А. Управление инновационными процессами в ДООУ. – М.: Сфера, 2008. – С. 111.
15. Батышев С.Я. Производственная педагогика. – М., 1976. – 688 с.
16. Арсалиев Ш.М.-Х. Методология современной этнопедагогики. – М.: Гелиос АРВ, 2013. – 320 с.; Мальсагова М.Х., Лезина В.В. Этнопедагогическое исследование: методология и методика реализации. – Пятигорск, 2014. – 196 с.
17. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика. – М., 1996. – С. 95-146.
18. Батышев С.Я. Научная организация учебно-воспитательного процесса. – М., 1980. – 454 с.
19. Густомясова А.Л. Метод проектов в воспитании и обучении ребенка дошкольного возраста. – Ставрополь, 2007. – С. 4-15.
20. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике (междисциплинарный). – М.-Ростов н/Д, 2005. – С. 193.
21. Подласый И.П. Новый курс: учеб. для студ. пед. вузов. – М., 1999. – 576 с.; Педагогика: учеб. пос. для студ. пед. вузов и пед. колледжей / под ред. П.И. Пидкасистого. – М., 1998. – 640 с.
22. Горбачевская Н.Н., Ельцова О.М., Терехова А.Н. Педагогическая диагностика – основа конструирования воспитателем ДООУ педагогического процесса. – СПб., 2010. – 160 с.
23. Третьяков П.И., Белая К.Ю. Дошкольное образовательное учреждение: управление по результатам. – М.: Новая школа, 2003. – С. 48-92.
24. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование, 1998. – С. 18-31.
25. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
26. Хрусталеv Ю.М. История и философия науки: учебное пособие. – Ростов н/Д, 2009. – 206 с.
27. Педагогика: учебное пособие для студентов пед. учебных заведений. – М., 2002. – С. 107-108.
28. Лезина В.В. Основы учебно-исследовательской деятельности студентов: учебное пособие. – Пятигорск, 2009. – С. 47.

УДК 37

АКМЕОЛОГИЯ КРЕАТИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**Шпилькин Ю.И.***Южно-Казахстанский государственный педагогический институт, Шымкент,
e-mail: shpily45@mail.ru*

В данной работе рассматривается проблема акмеологического проявления креативности студентов. Дан теоретический и практический анализ вопросов развития творческих способностей студентов.

Ключевые слова: креативность, творческое мышление, акме, конформизм, неконформизм.

ACMEOLOGY CREATIVE EDUCATION**Shpilkin Yu.I.***South Kazakhstan State Pedagogical Institute, Shymkent, e-mail: shpily45@mail.ru*

In this paper we consider the problem of acmeological of creativity manifestation of the students. Theoretical and practical analysis of the issues of diagnostics and the development of creative abilities of the students are given.

Keywords: creativity, creative thinking, acme, conformism, non-conformism.

Акмеология заявила о себе в конце восьмидесятых и начале девяностых годов прошлого века. Само понятие «акме» в Древней Греции обозначало расцвет творчества в 35 – 40 лет. Это наука, возникла на стыке естественных, общественных и гуманитарных дисциплин и изучает закономерности и механизмы развития человека на ступени его зрелости и, особенно, при достижении им наиболее высокого уровня этого развития. Высшая ступень зрелости, ее вершина – «акме» – это многомерное состояние человека, охватывающее определенный период его развития, характеризующее, насколько он состоялся как гражданин, специалист своего дела, как личность. По древнегречески «быть в акме» означает быть «в полном цвете (цветущая пора), на высшей ступени развития». Предметом в широком понимании – объективные и субъективные факторы, содействующие или препятствующие прогрессивному развитию зрелой личности, те условия, при которых взрослый человек может достичь самого высокого уровня продуктивности в своей профессиональной деятельности, творчестве, отношениях, развитии.

Мировоззренческие науки, исследующие развитие и самосовершенствование человека, полноту его самореализации в жизни, деятельности и творчестве по сути своего содержания являются такими же древними, как само научное знание. Ведь поиски путей самореализации личности, раскрытия ее потенциала осуществлялись практически всегда. Специфика исторического развития идеи акмеологии о самосовершенствовании, рефлексии и мудрости человека опре-

делились в творчестве В. Соловьева, Н. Лосского, П. Флоренского, И. Ильина. В современной России после длительного периода недооценки роли личности в обществе и истории признается ее статус не только как значимой составляющей общества, но и как важного фактора его прогрессивного развития. Сегодня перед личностью встают сложные проблемы, для которых не существует готовых решений. Личность должна проявлять себя не только как высококвалифицированный профессионал, но и как человек, способный мыслить и действовать, развиваясь в условиях большой неопределенности, противоречий и риска. Иными словами, должен формироваться тип, противоположный пассивному исполнителю. Данная общественная ситуация стала своеобразным социальным заказом для развития акмеологии как науки о ценности личности, о ее совершенствовании и способности высокоэффективно осуществлять свою профессиональную деятельность и социальную роль, жить полноценной жизнью.

Казахстанские миллиардеры, так называемая «евразийская тройка»: Александр Машкевич, Алижан Ибрагимов и Фаттах Шодиев вошли в бизнес в начале акме – в 35 лет. Ровесники еврей и два узбека родом из Киргизии свою активную трудовую деятельность начинали в Казахстане в 1989 году. К этому времени они имели высшее образование, а Машкевич даже ученую степень. Филолог, зоотехник и журналист за неполных 20 лет стали миллиардерами, владельцами заводов, яхт, пароходов, да еще и докторами наук. К сожалению, новоявленные казахстанские олигархи не замечены в ак-

тивных благотворительных акциях. Пример российского олигарха Романа Абрамовича, купившего футбольную команду и 100 метровую яхту, побудил Алижана Ибрагимова на такие же приобретения.

В то время как есть другие примеры, например, российский олигарх Алишер Усманов широко известен как меценат. Усманов уделяет большое внимание развитию спорта на российском и мировом уровне, является членом советов по подготовке и проведению Олимпийских игр, президентом Международной федерации фехтования, только в прошлом году пожертвовал на благотворительность около 200 миллионов долларов и каждый год размер его пожертвований растет. Усманов охотно покровительствует и культуре. Одним из наиболее значимых вкладов в этой области стало финансирование выставки художников-прерафаэлитов в Государственном музее изобразительных искусств имени Пушкина. В частности, благодаря Усманову Пушкинский музей получил известную картину Франса Хальса Старшего «Святой Марк». По оценке экспертов, этот дар стал самым крупным приобретением российских музеев за 100 лет. В этом году в Забайкалье с его помощью приобретено более 50 машин, предназначенных для обеспечения населения края скорой и неотложной медицинской помощью, а также спецтехники, предназначенную лесопожарным формированиям региона.

В Красноярске на встрече со студентами, Ричард Флорида, американский социолог, автор знаменитой теории, получившей развитие в книге «Креативный класс: люди, которые меняют будущее» заверил собравшимся, что именно они являются будущим креативным классом. Обладающий креативностью человек обычно отличается высоким интеллектуальным уровнем. Предлагая новую классовую систему, Ричард Флорида говорит о том, что ядром экономического, политического, социального развития сегодня является креативный класс, который в свою очередь так же делится на подклассы. Например, суперкреативный — инженеры, ученые, поэты, художники, архитекторы, редакторы, деятели культуры и т.д.

Все чаще к этой группе примыкают работники сферы высоких технологий, финансов, права, здравоохранения и управления бизнесом. Самое важное, по мнению Флориды, что основным инструментом развития всех сфер жизни становится креатив-

ность. Большинство из современных студентов вузов, по мнению Флориды, являются будущими представителями креативного класса. Ведь, например, трудиться им придется, используя скорее свою голову, нежели руки и ноги. К тому же за всю свою жизнь им придется сменить десятки мест работы, городов, возможно, и стран проживания в поисках подходящих условий, причем не только финансовых. Как известно, развитие познавательных психических процессов в период ранней взрослости (20-40 лет) носит неравномерный гетерохронный характер.

Так, развитие психофизиологических функций продолжается на начальной стадии периода ранней взрослости и достигает своего оптимума к 25 годам. Затем развитие сенсорно-перцептивных характеристик стабилизируется. Однако в наше время многим молодым людям единственно неповторимую жизнь заменил виртуальный мир. Прimitивное потребление информации и карикатурных зрелищ поработило людей, забирая часы, дни и годы и так короткой их жизни у экранов. Артур Кларк писал, что эпитафия современному человечеству будет гласить: «Тем, кого боги хотят уничтожить, они дают телевизор» [2]. Влияние телевидения начинается в утробе матери. Телевидение начинает влиять на ребенка, большинство звуков ему еще не понятны, но его мама так часто смотрит телевизор, что постепенно звуки телевизора становятся родными. Человек еще не успел появиться на свет, а уже попадает под влияние телевидения. Управлять человеком, его желаниями, поступками оказалось очень просто, достаточно ежедневно крутить перед ним эту сформированную реальность. Несомненно, телевидение иногда несет и что-то полезное, но львиная доля телеэфира отводится на то, что бы пугать, щекотать нервы, побуждать ненависть и возмущение, настраивать против «плохих парней» и настраивать на сторону «хороших», и вообще развлекать зрителя всеми доступными средствами.

Влияние телевидения сводится как раз к тому, чтобы выжимать эмоции из зрителя и как можно чаще, а не будет эмоций, то зрителю наскучит телевизор и он его может выключить. А что случается, если человек выпадает из-под телевизионного влияния? Правильно он начинает смотреть по сторонам и видеть, что реальность совсем другая. Более того, Флорида обнаружил, что представили

креативного класса, занимающие «ключевые позиции в промышленности, средствах массовой информации и государственных структурах, а также в сфере искусств и популярной культуры, фактически не подозревают о собственном существовании и потому не в состоянии сознательно диктовать тот или иной курс обществу, которым он в значительной мере руководит» [14, с. 12].

Об этом с огромным беспокойством говорили духовные лидеры нашей планеты – ученые, писатели, музыканты, главы религиозных духовных конфессий осенью 2010 года на Духовном Форуме, который проходил в Астане. Участники Форума приводили ужасающие факты, которые свидетельствуют, что цивилизации на нашей планете еще нет. До сих пор каждый день на планете от голода умирает 26000 человек. Известно, что логика жизни капитализма – накопление собственности противоречит логике развития разума. Однако из сокровищ мудрости, собираемых с древности, наши современники создали обычное развлечение для детей, преобразив их в бесконечные компьютерные стрелялки в стиле «экшн», которые заменили занимательные книжки, фильмы и мультфильмы. Образование сегодня и в ЕГЭ, и в ЕНТ почему-то оценивается не способностью мышления осознать приобретенные знания и создать новые, а различными тестами, которые проверяется способность памяти человека, обычное повторение уже известной информации. Телепередачи типа «Дом-2» или «Давай поженимся» рассчитаны на сексуально озабоченную молодежь не отличающуюся особой нравственностью. И даже лучшие из них такие телепередачи как «Умники и умнички» или «Что? Где? Когда?», или «Поле чудес» основаны на информации уже давно доступной в библиотеках и в Интернете. Необходимо же развивать с детства потребность размышления, чтобы способствовать прогрессу разума цивилизации.

Традиционно креативность личности в психоло-педагогических исследованиях отечественных и зарубежных авторов рассматривается как универсальная познавательная способность, как рациональность, независимость суждения в принятии решений, как компонент умственной одаренности и когнитивной интуиции. Теоретическими основаниями изучения креативности являются:

- положения гуманистической психологии о самоактуализации как о стремлении

человека наиболее полно реализовать себя в пространствах бытия – основной побудительной актуальности творчества и креативности (А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Эриксон, Р. Мей и др.);

- исследования психологии творчества и креативности (Дж. Гильфорд, Е. Торренс, С. Медник, Р. Стеренберг, Д. Богоявленская, Я. Пономарев, В. Дружинин и др.);

- положения о мотивационных составляющих творчества и креативности (Л. Ермаева-Томина, Е. Ильин, Н. Аболина и др.). Однако, Аболина считает, что единой теории креативности до сих пор не существует, как и нет всеми признанных методик, диагностирующих данное качество личности [1, с. 12].

Исследователи проблем креативности и акмеологии в первую очередь, уделяют внимание следующим вопросам образования и науки:

- проблемы становления, развитие и совершенствования акмеологии профессионального образования;

- актуальные проблемы акмеологии, в том числе: педагогической акмеологии, управленческой акмеологии, военной акмеологии и др.;

- ценностно-смысловые аспекты акмеологии педагогического профессионализма;

- проблемы развития креативности личности;

- современные педагогические технологии акмеологии и креативности.

Решающая роль в формировании зрелого субъекта принадлежит, социальным, политическим, нравственным, духовным факторам общества, в котором живет и развивается человек. Этим объясняется широкий временной диапазон, в котором возможно обнаружить наступление зрелости – от 35 лет и до самой смерти. Люди, которых отличает потребность в деятельности, ответственности, творчестве, открытости и справедливости принято называть «самоактуализирующимися» (А. Маслоу). При этой следует иметь ввиду, что самоактуализации достигает лишь тот, чьи биологические потребности удовлетворены, у кого есть жилье, работа, семья, уважение. Личный смысл жизни и система ценностей, самоотношений, самооценок созревают по мере того, как индивид убеждается в их личной эффективности. Они могут меняться и усложняться в течение всей жизни. Самоактуализация предполагает взаимосвязь креативности и

других компонентов личности. Это такие компоненты как *мотивация, самооценка и уровень притязаний, культурно-нравственное развитие, толерантность, работоспособность и нонконформизм*. Следует подчеркнуть, что именно креативность является одной из важнейших характеристик самоактуализации.

Мотивация достижений в акмеологии определяется успешностью обучения в школе, в вузе, в профессиональной деятельности. Креативность определяется такими мотивационными достижениями как успешность выполняемого дела и верой в свои способности. Для адекватного использования имеющихся знаний часто необходимо применять и другие способности. Более того часто люди одного уровня знаний и интеллектуальных способностей достигают различных результатов в их деятельности. Существенную роль здесь может сыграть так называемая мотивация избегания неудачи. Такие люди проявляют большую неуверенность в себе, подтолкнет выбрать более легкий путь решения задачи, что добавляет негативных эмоций, которые и определяют возможность неудачи. На уровень креативности положительно влияют сочетание высокой самооценки и высокий уровень притязаний. Поэтому очень важно поддерживать самооценку и уровень притязаний на высоком уровне, что позволит личности максимально реализоваться, проявив свой творческий потенциал. В полной мере развивать свою креативность человеку не позволяет либо слишком высокая, либо слишком низкая самооценка, поэтому не следует оценивать креативность только по результатам отдельных творческих достижений или неудач.

Культурно-нравственный уровень развития личности является составной частью ее креативности в достижении акмеологической состоятельности. Именно уровень культуры определяет возрастание креативности в период акмеологической зрелости. В связи с этим весьма спорной является современная западная концепция мультикультурализма, которая сформировалась в результате дискуссий между коммунитаристами (А. Макинтайр, Ч. Тейлор, М. Вальтцер) и сторонниками концепций справедливости (Дж. Ролс). Центральной темой в этих дискуссиях был вопрос о том, окажутся ли либеральные принципы и ценности достаточно «нейтральными» по отношению к мно-

жеству культурных различий. Эта концепция противопоставляется концепции «плавильного котла», где предполагается слияние всех культур в одну. Предполагается, что мультикультурализм – является одним из аспектов толерантности, заключающийся в требовании параллельного существования культур в целях их взаимного проникновения. Однако в реальности картина мультикультурализма далека от благости.

Смена политических режимов в странах Ближнего Востока вооруженным путем США и их союзниками вызвали миграцию населения в страны Западной Европы. Потoki беженцев из разоренных Ирака, Ливии, Сирии, имеющих иную культуру, не желают ассимиляции. Более того, некоторые мигранты во втором-третьем поколении, вместе со смертниками, прибывшими с беженцами, осуществляют бессмысленные по своей жестокости кровопролитные теракты. Взаимопроникновения и гармонизации культур не происходит. Прозвучали резкие заявления лидеров Франции, Германии и Великобритании о провале политики мультикультурализма в Европе. Под вопросом оказывается и проблема развития толерантности, проявления гибкости в выборе целей и способов их достижения, расширения коммуникативных качеств.

Повышенная работоспособность отличает креативную личность в период достижения «акме». Важным фактором максимального самовыражения личности является умение планировать и расходовать свою жизненную энергию, доводить начатое дело до конца. Сотрудница National Laboratory Astana Назарбаев Университета Дамель Мектепбаева признана лучшим молодым ученым Казахстана 2015 года. Она уже несколько лет изучает раковые клетки и разрабатывает новый вид лечения. Заняться исследованием столь сложного заболевания, было креативным желанием Дамель. «Мне всегда говорят, почему ты взялась за эту тему. Я говорю – я берусь за это не потому, что это легко, а потому что это тяжело. Мне нравятся такие темы. Рак – это один из страшнейших страхов на планете. Поэтому, почему бы не взяться за это. Это серьезная проблема. И надо браться за что-то очень тяжелое, я считаю. И это неинтересно – браться за какие-то легкие цели. Цели должны быть большие», – говорит она.

Возможно ли это в условиях роста безработицы? Например, в Испании в этом

году уровень безработицы среди молодежи составляет 40%. А если и удастся получить работу, то зарплата настолько мизерная, что на нее не проживешь. У молодежи складывается впечатление, что система работает против них или просто их выталкивает на обочину жизни. И общество не может предложить им никакой перспективы. Финансовый кризис только усугубляет положение. Все видят, что для спасения банков нашлись миллиарды, а для помощи молодым людям не находится средств.

Притязания либерализма быть концепцией справедливости «вообще» не согласуются с фактическим существованием культурного плюрализма, а попытки обоснования коммунитаристами идеи нравственности в небольших локальных общностях привели к осознанию необходимости перехода от политики «включения» индивидуальных и групповых различий в более широкие структуры, к «политике признания» их права на существование в качестве других.

Плюрализация социокультурной жизни европейских обществ на основе западных культурных ценностей и рациональности зачастую рассматривается как возможный общепризнанный стандарт и ценность в мировом масштабе, что нередко переходит в конформизм – некритическое принятие индивидом существующего порядка вещей, приспособление к нему, отказ от выработки собственной позиции, пассивное следование преобладающему образу мыслей и типу поведения, общесоциальным или групповым стандартам и стереотипам. В романах Кафки «Процесс» и «Замок», пьесах Эжена Ионеско «Лысая певичка», «Носорог» и других изображается мир, «сошедший с ума», «крах реальности», постмодернистского абсурдизма. Героя романа «Процесс» арестовывают, не называя причины, приглашают в суд, он пытается выяснить причину своего ареста, но никак не может добиться правды от окружающей его бюрократии. Автор современного романа «Покорность» Мишель Уэльбек в жанре антиутопия рассказывает о победе на президентских выборах во Франции кандидата-мусульманина и тех перемен, которые происходят при этом в обществе. Коренные французы: ректор университета имеет трех жен и главный герой – профессор медиевист постепенно соглашается принять ислам. В такой ситуации девальвации ценностей актуальной становится проблема конформизма, готовность

индивида отстаивать свою личную позицию в тех случаях, когда она противоречит позиции большинства. У творческих личностей данное качество проявляется по-разному: в уединении, либо в открытом противостоянии господствующим общественным нормам поведения. Возникает необходимость синтеза аксиологического и акмеологического подходов в системе профессиональной подготовке педагогических кадров.

Методология профессионального образования, прежде всего, обусловлена общественной и государственной потребностью в подготовке креативных специалистов. Однако в России наблюдается тенденция, что около 60-70% выпускников государственных вузов не идут работать по специальности, что свидетельствует об отсутствии мониторинга потребностей в специалистах определенных профессий и квалификации. С другой стороны, работодатели отмечают низкий уровень профессионального образования выпускников вузов, не отвечающий профессиональным стандартам, а также отсутствие таких стандартов для подготовки педагогов для колледжей. По мнению исследователей необходимо «четкое понимание и деление педагогического образования на общепедагогическое и профессионально-педагогическое» [11, с. 84].

В этой связи исследователи анализируют условия реализации компетентностного подхода в системе профессионального образования. Основной задачей, стоящей перед вузами, становится подготовка выпускников, обладающих динамическим набором знаний, умений, навыков, моделей поведения в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами (ФГОС) по различным направлениям подготовки специалистов. С этой целью сторонники креативной активизации студентов предлагают применение модульных технологий в учебном процессе. По сути дела речь идет о блоке информации, совокупности учебных дисциплин, включающий в себя логически завершенную единицу учебного материала, целевую программу действий и методическое руководство, обеспечивающее достижение поставленных дидактических целей, при этом «Модульная технология обеспечивает индивидуализацию обучения: по содержанию обучения, по темпу усвоения, по уровню самостоятельности, по методам и способам учения, по способам контроля и самоконтроля, а цель

модульного обучения заключается в содействии развитию самостоятельности учащихся, их умению работать с учетом индивидуальных способов проработки учебного материала» [16, с. 312]. Таким образом, модульная структура позволяет исключить дублирование, усилить междисциплинарные связи, повысить креативность будущих специалистов.

Профессионализм и компетентность в труде педагога необходимо рассматривать в русле синтеза двух подходов – акмеологического и аксиологического. Первый в современной системе профессионального образования состоит в том, чтобы обеспечить усиление профессиональной мотивации, стимулирование реализации творческого потенциала, выявление и плодотворное использование личностных ресурсов для достижения успеха в профессиональной деятельности педагога. Второй позволяет выявить ценностно-смысловые ориентиры, как отдельного педагога, так и социально-профессиональной группы с последующей экстраполяцией на современные проблемы образования и воспитания. Так, возрастает актуальность аксиологического подхода к деятельности, в основе которого лежит выявление ценностей, являющихся смыслообразующими для руководителей образовательных организаций. С этой точки зрения в литературе анализируются классификации ценностей, предложенные Платоном, Аристотелем, Д. Юмом, И. Кантом, В. Франклом, Г. Риккертотом, Н. Лосским и другими мыслителями. Обосновывается иерархическая классификация ценностей управленческой деятельности на первом, низшем, уровне которой находятся ресурсные ценности, на втором – значимые для достижения ее целей, процессуальные ценности, на третьем – ценности труда, его эффективности и результативности, на четвертом, высшем уровне – ценности человека, общества и организации. [3, с. 43]. Предлагается экстраполировать результаты на деятельность образовательных организаций, а также вывод о том, что ценностные диапазоны имеют значительные колебания, которые определяются – культурными и средовыми особенностями, что делает их значимыми для руководителей различных образовательных организаций. Эти различия приводят к разным оценкам роли природной среды в жизни общества, роли социальных институтов власти, прав и свобод личности, роли тра-

диций и новаторства в процессе развития социальных организаций.

В период глобального экономического кризиса возрождается к жизни исторический евразийский императив: необходимость интеграции, взаимодействия народов и государств, связанных культурно-историческими, цивилизационными связями. Но взаимодействия уже на новой, экономической и политической основе, современной евразийской идее. Единственно приемлемую формулу существования многонационального мирового сообщества можно емко выразить словами евразийца П. Савицкого: «Своя идеология и безразлично, свои или чужие – техника и эмпирические знания» [9, с. 21]. Осмысление многовекового опыта взаимодействия евразийских народов с учетом реалий и императивов третьего тысячелетия содержанием, которого является сосуществование и конкурентная борьба между цивилизациями даст возможность если не определить конкретные меры выхода из кризиса, то не делать ошибок, углубляющих его.

Интеграционная концепция евразийских народов вокруг осознанной евразийской идеи способна противостоять гегемонистским устремлениям западной (американской) цивилизации, объявляющей различные регионы мира сферой своих жизненных интересов, воздействующей на принятие важнейших политических и экономических решений. Евразийские ценности такие как многонациональная общность и притяжение народов друг к другу, собственные ценностно-нормативные механизмы, национальные традиции, мультилинейность социально-исторического процесса, параллельное сосуществование и развитие различных культурно-исторических систем (цивилизаций), каждая из которых имеет свою логику развития, свою культурную доминанту, собственные ценности и приоритеты – все это определяет современную евразийскую идею.

Евразийская цивилизация как культурно-историческая система накопила опыт взаимодействия народов установления разнообразных форм взаимосвязей: пространственных связей по освоению природно-ландшафтной среды, адаптации к своему «месторазвитию»; временных связей по передаче от поколения к поколению навыков, ценностей, установок, культурных традиций; социальных связей, укрепляющих общность и «комплиментарность» или вза-

имоприятие евразийских этносов. Столетиями складывалась евразийская аффилиация – потребность человека в теплых, эмоционально значимых отношениях с другими людьми [8]. Тем не менее, представляется не всегда оправданным как с теоретической, так и практической точки зрения попытки некоторых неоевразийцев идти на любые компромиссы с адептами учений, далеких от сути евразийской идеи. Наиболее приемлемой формой взаимоотношений религией будет экуменизм не только христианских конфессий, но и с исламом, и буддизмом. Вероятно, неслучайно новым понтификом избран представитель Латинской Америки – аргентинец. Но и он не в состоянии что-либо противопоставить возрастающему противостоянию между культурами Запада и Востока.

В условиях, когда возрастает поток в Европу представителей восточной исламской культуры, возникает угроза утраты христианских ценностей и важнейшую из них – совесть, которая: «по своему строению, – по словам философа Ивана Ильина, – есть акт иррациональной духовности, слагающийся из любви к Совершенству и из воли к совершенству: любовь дает видение и порыв, воля дает энергию действия и дисциплину выполнения». [6, с. 56]. В целях поддержания идеи экуменизма Президент России Владимир Путин подписал федеральный закон, запрещающий признавать экстремистскими материалами содержание и цитаты из Библии, Корана, Танаха и Ганджура. В документе подчеркивается, что в целях обеспечения равного уважения к мировым традиционным религиям законопроектом предлагается установить, что Библия, Коран, Танах и Ганджур, составляющие духовную основу упомянутых религий, их содержание и цитаты из них не могут быть признаны экстремистскими материалами. В то же время решение о преподавании в школе с 2010 года предмета «Основы православной культуры» является спорным, в связи с тем, что изучение культуры только одной какой-либо конфессии в многоэтнической и полирелигиозной стране является ошибкой. И дело даже в стереотипе распространенном среди части учителей о том, христианство это религия «печальная», а верующие к ней обращаются лишь в «тяжелой жизненной ситуации». Например, в крупнейшем регионе Урала – Свердловской области из 663 религиозных организаций

30% представлены не православными. Это и католики, и протестанты, и мусульмане, и буддисты, и кришнаиты, и других всего 199 организаций. Поэтому только введение основ православной культуры вряд ли позволит обрести детям региона душевного равновесия. Различение добра и зла, прекрасного и безобразного, справедливого и несправедливого, пробудить тягу к классической литературе возможно только через изучение основ экуменизма мировых религий.

Толерантность и интолерантность в социологии и этнопсихологии понимаются как эмерджентные (атрибутивные) свойства системы социального действия, ее обобщенные характеристики, которые, в свою очередь также включают в себя необходимую атрибутику, имеющую выражение в структуре социального действия. Необходимо заметить, что толерантность, интолерантность следует понимать как идеальнотипические понятия, так как составляющие систему социального действия атрибуты не могут быть по своему качеству только толерантными или только интолерантными.

Наиболее точное в современной отечественной педагогике трактовка толерантности, у Б.З. Вульфо́ва. Это способность человека (или группы) сосуществовать с другими людьми, которым присущи иные менталитет, образ жизни”. Под процессом воспитания он подразумевает создание пространства взаимодействия с другими по взглядам или поведению людьми, их сообществами. Основа толерантности и возможное пространство ее динамики, по мнению Б.З. Вульфо́ва, лежат и действуют, прежде всего, в опыте личности. Поэтому и воспитание толерантности – это, с педагогической точки зрения, целенаправленная организация позитивного опыта толерантности, т. е. целенаправленное создание условий, требующих взаимодействия с другими, какими бы в глазах субъекта они ни были. При этом происходит взаимное обогащение опыта толерантности, что создаст эмоционально-интеллектуальное нравственное поле, на почве которого произрастает положительный опыт отношений и общения. [4, с. 12].

В последнее время в мире усилились межэтнические, религиозно-экстремистские настроения. Эта проблема актуальна как для современной России, так и для Казахстана и других многонациональных, многоконфессиональных, поликультурных стран. Прежде всего, представители различ-

ных этносов опасаются вероятности ущемления «национального достоинства». Этот страх варьируется от индифферентности до агрессии, от холодного безразличия до проявлений ксенофобии (страха, иногда ненависти по отношению к людям иной нации). Некоторым образом такие опасения могут рассматриваться проявлением чрезмерной защитной реакцией на подлинные или мнимые угрозы со стороны представителей иных этносов.

Тем не менее, обладатель любой культуры забывает при этом, что он как человек должен относиться к другому человеку, так как хотел бы чтобы другой относился к нему. Обратное понимание приводит к усилению агрессивности, распространению – в обществе – шовинистических и фашистских идей. И как следствие легко могут возникнуть кровопролитные войны, террористические акции. Последние события, связанные с крушением российского самолета в Египте, гибель более 100 человек в Париже, это проявление терроризма, своеобразный показатель нравственной патологии политической культуры.

Современная педагогика подчеркивает, что в настоящее время объективная реальность заставляет больше внимания уделять развитию культуры межнациональных отношений у школьников, следовательно, необходима этническая толерантность, то есть принятие внутренней установки личности относительно ценностей, культурных особенностей других этнических групп, готовность к межэтническим контактам. Этническая толерантность считается доминантой культуры межнациональных отношений. Развивать ее как направленность личности следует в процессе образования, создавая условия для конструктивного взаимодействия с представителями иных этносов.

Профессор Т.Д. Дмитриев в своей работе «Многокультурное образование» выделил следующие уровни развития толерантности в образовании.

I. Обучение толерантности.

Развитие у ученика, учителя терпимости в отношении культурных особенностей других этносов.

Формирование готовности допускать в их оценке отклонения от признанных в обществе стандартов.

II. Изучение и поддержка другой культуры.

Путем понимания и принятия культурного плюрализма, больше узнать о культуре

другой этнической группы, лучше понять ее, то есть учитель и ученик переходят к следующему уровню многокультурности.

III. Уважение культурных различий.

Становление личности, предполагающей высокую оценку другой культуры.

IV. Утверждение культурных различий.

Уровень поликультурного образования и культурного становления. Это утверждение учителя и ученика в процессе деятельности. На этой стадии к ним приходит понимание необходимости активной позиции.

Отсюда можно сделать вывод, что наиболее эффективным способом формирования толерантности является воспитание, которое (если назвать его толерантным воспитанием) способствует формированию у детей навыков критического осмысления и выработки суждений, независимого мышления. Учащиеся учатся проявлять терпимость – значит признают то, что люди различаются по интересам, положению, по внешнему виду и обладают правом жить в мире, сохраняя свою индивидуальность.

Ментальность евразийской цивилизации представляет собой совокупность наиболее устойчивых и продолжающихся во многих поколениях осознанных или неосознанных архетипов народов Евразии, подсознательной взаимной комплиментарности, символов (святынь, идеалов, ценностей, принципов), а также объединяющих их мировоззренческих установок. Когда речь идет о глобализации, имеют в виду, что технологические, экономические, технические, организационно-управленческие процессы приобретают некие стандартизированные, приемлемые для обеспечения более полного сотрудничества общие черты и характеристики. Попытки уравнивать и в одном ключе рассматривать цивилизацию, как и глобализацию, не могут не вызывать вполне обоснованный протест и возражение. Тем более что глобализация в сфере культуры несет в себе ярко выраженный оттенок вестернизации, европеизации и даже американизации. В этой ситуации происходит вольное или невольное навязывание ценностей одной цивилизации другой. А это в принципе глубоко ошибочно. Противоестественно. А значит и неприемлемо. Цивилизация по сравнению с глобализацией имеет прямо противоположные ориентиры, направленные на сближение, но не на отождествление, на поддержание схожих черт и характеристик, но предполагающих сохранение их

уникальности и значимости для всего человечества.

Цивилизация нацелена на понимание, взаимодействие, сотрудничество, признание другой (иной) стороной право сохранять и развивать свои уникальные черты. Именно уважение, признание за другими особенных и специфических признаков позволяет достичь истинного расцвета человеческого многообразия. А этого можно достичь посредством решения проблем в рамках концепции глокализации, которая органически соединяет в себе общие и особенные черты развития народов и их цивилизаций. Понятие *глокализация* состоит из двух слов: глобализация и локализация – это такое соединение проблем глобализации и учета национальных, региональных и других особенностей, которое позволяет соединять воедино и общие, и специфические требования. [12].

Запуск Таможенного союза оказался знаменательным событием. «Это самое лучшее интеграционное объединение, которого мы достигли за 20 лет после развала Советского Союза, – заявил Н. Назарбаев, – Мы с вами полны желания, чтобы это было притягательным для всех нас» [10]. Он рассказал, что товарооборот двух стран увеличился на 30% и вышел на докризисный уровень. Примерно такие же цифры с Белоруссией. По нашему мнению наступает момент, когда от констатации факта актуальности исследования, проблемы ментальности народов евразийского пространства, необходимо переходить к детальному изучению особенностей, путей сближения ментальности народов Таможенного союза и Единого экономического пространства.

Социологические опросы стабильно подтверждают сохранение в Казахстане (несмотря на все коллизии суверенизации, проявлений этнонационализма и межнациональных напряжений) достаточно высокого уровня взаимной комплиментарности основных этносов. Чувства симпатии к русским испытывают 60% казахов, соответственно симпатизируют казахам 47% русских. Несколько более «прохладное» отношение русских к казахам социологи объясняют политическими причинами. В то же время в Казахстане, как и в России, доля желающих войти в состав объединенной Европы (11%) оказалась меньше, чем доля отдавших предпочтение союзу России, Белоруссии, Украины и Казахстана (около

13%) и заметно меньше доли желающих жить во вновь объединенном СССР (свыше 18%). [13]. Правда, среди сторонников двух последних вариантов преобладают лица среднего и старшего возрастов, а процент молодежи по сравнению с «европейской» перспективой, напротив, снижается, примерно, в 2 раза. Большая же часть россиян (почти 40%) хотели бы жить в своей стране, ни с кем не объединяясь [7, с. 110–114.].

Однако потребность в объединении на личностном уровне есть. Выпускник кафедры архитектуры и градостроительства Вологодского ГТУ Михаил Приемышев разработал программу «Креативный класс», испытав тем самым новую образовательную методику на себе. Цель «Креативного класса» — научить будущих архитекторов придумывать идеи и выражать мысли в архитектурном макете, инсталляции и презентации, графический дизайн — сквозь призму архитектурно-проектных разработок. Как признался сам Михаил, эту идею он развивал с дипломного проекта: «Если обычно будущие архитекторы придумывали проект какого-то сооружения или пространства, то я сделал уклон в сторону методологии, подвергнув критическим исследованиям парадигмы архитектурной практики и образования». Студентка Мария Вернер так оценивает новый подход: «Мне понравился нестандартный подход к постановке занятий. Миша импровизировал на ходу, и это отличалось от других пар, на которых нам бывает очень скучно. Понравилось делать проекты в группах (мы поняли, что до этого плохо умели работать в группах). Не хватило лишь одной вещи — нам не давали выступать и презентовать свои идеи, потому что мы еще очень плохо умеем говорить на публику» [5].

Социолог отмечает, что итоги проведенного анализа обучения российской молодежи за рубежом можно свидетельствовать, что такая практика становится достаточно распространенной и это может служить признаком происходящих процессов глобализации образования. Можно ожидать, что в будущем по мере развития в соответствии с Болонским соглашением процессов интеграции России в единое европейское образовательное пространство практика обучения за рубежом (благодаря, в частности, программам академической мобильности) станет достаточно типичным этапом образовательной траектории человека [15, с. 239].

Это положительная сторона Болонского процесса. Но как показывает социологический опрос, если молодой специалист возвращается в родной город, то чаще всего работу ищет не на отечественном предприятии, а в иностранной фирме. Круг замкнулся. На средства налогоплательщиков или на средства родителей будущего специалиста отправляют за границу учиться, а, вернувшись, он, работая на иностранной фирме, помогает выкачивать из родного отечества доходы для зарубежных партнеров. Такова конечная цель пресловутой глобализации.

Евразийская ментальность в условиях глобализации создает наиболее приемлемую толерантность между народами Евразии. В настоящее время человечество стоит перед дилеммой: либо все государства к концу переходного периода примут идею сохранения Земной цивилизации, либо цивилизации исчезнут вне зависимости от государств, этносов и классов. Таким образом, ноосфера – это сфера разума и духа. А разум как высшее проявление мыслительной, интеллектуальной способности человека и дух как высшее проявление его психической способности составляют органическое единство. Анализ всемирно-исторических событий XX века показывает, что период протекания их, с достижением исторической цели, составляет примерно 15 и не более 20 лет. Тенденция стремительного сжатия социального времени позволяет предположить, что основы управления ноосферной цивилизацией необходимо заложить в течение 15–20 лет XXI века. А это задачи, стоящие перед новым креативным классом и может служить признаком происходящих процессов глобализации образования.

Футурологи все чаще пишут, что наступает земная ноосферная цивилизация – это новая научно и духовно организованная Земная цивилизация, функционирующая в условиях ограниченных возможностей Земли будет востребован акмеологический ресурс, способный создать во Вселенной уникальную планету разума и духа, которая в будущем вступит во взаимодействия с внеземными цивилизациями как космическими собратьями. Земная ноосферная цивилизация должна сменить Земную современную цивилизацию. Понятие ноосфера (от греч.

noos – разум и сфера), новое эволюционное состояние биосферы, при котором разумная деятельность человека становится решающим фактором ее развития. Понятие ноосферы введено французскими учеными Э. Леруа и П. Тейяром де Шарденом, а В.И. Вернадский развил представление о ноосфере как качественно новой форме организованности, возникающей при взаимодействии природы и общества, в результате преобразующей мир творческой деятельности человека, опирающейся на научную мысль.

Список литературы

1. Аболина Н.С. К проблеме Развития креативности личности. Акмеология профессионального образования: материалы 12-й Всерос. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 12-13 марта 2015 г. – Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2015. – 323 с.
2. Артур Кларк. Правила жизни. – URL: <http://esquire.ru/wil/arthur-clarke> (дата обращения 26.02.2015 г.).
3. Бакурадзе. А.Б. Ресурсные ценности управления // Образование и наука. – 2013. – № 9. – С. 43-51.
4. Вульфов Б.З. Воспитание толерантности: сущность и средства // Внешкольник. – 2002. – № 6. – С. 12-16.
5. Иванов В. Креативный класс/ – URL: upinfo.ru/imho/kreativnyy-klass-Ivanov (дата обращения: 26.02.2015 г.).
6. Ильин И.А. Аксиомы реингинозного опыта: в 2 т. – М.: Русская книга, 1993. – Т. 1. – 608 с.
7. Горшков М.К. Российский менталитет в социологическом измерении // Социологические исследования. – 2008. – № 6. – С. 256-257.
8. Джуринский А.Н. Проблемы образования в многонациональном социуме России и на Западе // Образование и наука. – 2011. – № 4. – С. 3-15.
9. Савицкий П.Н. Континент Евразия. – М.: Аграф, 1997. – 454 с.
10. Нурсултан Назарбаев. «От идеи Евразийского союза – к новым перспективам евразийской интеграции», 28 апреля 2014 г. – URL: 24.kz/ru/news/top-news/item/4782-nursultan-nazarbaev-vyst-wwww.24.kz (дата обращения 26.02.2015 г.).
11. Ронжина Н.В. Профессиональная педагогика как методология профессионально-педагогического образования. Акмеология профессионального образования: материалы 12-й Всерос. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 12-13 марта 2015 г. – Екатеринбург: Рос. Гос. проф.-пед. ун-т, 2015. – 323 с.
12. Тощенко Ж.Т. Общее и особенное российской и тюркской цивилизации: проблемы глокализации // Социологические исследования. – 2010. – № 1. – С. 260-261.
13. Ушаков Д.В. Жизненные ценности народов Евразии. Россия как цивилизация. Сибирский ракурс. – Новосибирск, 2008. – 423 с.
14. Флорида Р. Креативный класс: люди, которые меняют будущее. – М.: ИД «Классика-XXI», 2007. – 421 с.
15. Чердиченко Г.А. Образовательные траектории и профессиональные карьеры» (на материалах социологических исследований молодежи). – М., 2014. – 560 с.
16. Шамова Т.И., Давыденко Т.М., Шибанова Г.Н. Управление образовательными процессами. – М.: Академия, 2002. – 384 с.