

ISSN 2307-3241

Научно-методический журнал

ВЕСТНИК

Издается с 1995 года

16 (35)
2014

Владимирского
государственного университета
имени Александра Григорьевича
и Николая Григорьевича Столетовых

Педагогические и психологические науки

Учредитель

Государственное образовательное учреждение высшего профессионального
образования «Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

Издатель

Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых

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

ПИ № ФС77-52567 от 25.01.2013

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

Вестник ВлГУ является рецензируемым и подписным изданием

Подписной индекс: 86412 в Объединенном каталоге «Пресса России»

Редакторы

А. А. Амирсейидова, Е. А. Лебедева

Корректор

Е. П. Викулова

Технический редактор

Н. В. Тупицына

Автор перевода

Е. Ю. Рогачёва

Верстка оригинал-макета

Л. В. Макаровой

Художник

С. В. Ермолин

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

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

Адрес учредителя:

600000, г. Владимир,

ул. Горького, 87

*Владимирский государственный
университет имени Александра
Григорьевича и Николая
Григорьевича Столетовых*

Адрес редакции:

600028, г. Владимир,

пр-т Строителей, 11, ВлГУ,

Педагогический институт, к. 220

Тел.: (4922) 33-81-01

сайт: www.vlsu.ru

e-mail: pedagog@vlsu.ru

Подписано в печать 07.04.14

Заказ №

Формат 60×84/8

Усл. печ. л. 12,56

Тираж 500 экз.

Отпечатано в отделе

оперативной полиграфии

*Владимирского государственного
университета*

имени Александра Григорьевича

и Николая Григорьевича Столетовых

600000, Владимир,

ул. Белоконской, 3Б

Редакционная коллегия серии

«Педагогические и психологические науки»:

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

СОДЕРЖАНИЕ

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Карякина П. К.

**ОБУЧЕНИЕ «ОСОБЕННЫХ» ДЕТЕЙ В США: ОТ КОНЦЕПЦИИ
К ПРАКТИКЕ** 7

Салитова Ф. III.

**МУЗЫКАЛЬНОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ В СРЕДНЕМ
ПОВОЛЖЬЕ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XVIII – НАЧАЛЕ XIX ВЕКА
В КОНТЕКСТЕ ОБЩЕРОССИЙСКОГО КУЛЬТУРНО-
ИСТОРИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА** 15

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Найденова А. В.

**МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ЖИЗНЕННЫХ НАМЕРЕНИЙ ПОДРОСТКОВ
В ПРОЦЕССЕ ВЫБОРА ПРОФИЛЯ ОБУЧЕНИЯ** 21

Федосов В. А.

**НАДО ЛИ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ ПРЕПОДАВАТЬ
ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ?** 31

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Арябкина И. В.

**ПРОБЛЕМЫ ИНТЕГРАЦИИ КУЛЬТУРЫ И ОБРАЗОВАНИЯ
В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ
НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ЭСТЕТИЧЕСКОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ
С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ** 38

Герасимов С. А.

**ОРГАНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА, НАПРАВЛЕННОГО
НА ВОСПИТАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ** 45

Гюлмамедов А. Б., Круглова Е. А., Турчин А. С.

**ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИОННОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ
ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ** 54

СОДЕРЖАНИЕ

Заец Д. А.

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ОРГАНОВ БЕЗОПАСНОСТИ У КУРСАНТОВ ВЕДОМСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ	61
--	-----------

СПЕЦИАЛЬНАЯ И СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Завражин С. А.

ФОРМИРОВАНИЕ ЦВЕТОВОСПРИЯТИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА	65
--	-----------

Лапшин В. Е.

ГЕНЕАЛОГИЯ И ПРЕВЕНЦИЯ СУИЦИДА УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ	74
---	-----------

Романова Е. Н.

ПРОГРАММЫ ПРОФИЛАКТИКИ ШКОЛЬНЫХ ПРОГУЛОВ (ОПЫТ ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ)	81
--	-----------

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ: ХРОНИКА, КОММЕНТАРИИ, РЕЦЕНЗИИ

Дорошенко С. И.

МЕЖДУ ПРОШЛЫМ И БУДУЩИМ: 80 ЛЕТ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ ФЕЛИКСА АРОНОВИЧА ФРАДКИНА	91
---	-----------

Лопаткина Е. В.

ПЕРВАЯ ВСЕРОССИЙСКАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ «ШКОЛЬНЫЙ УЧЕБНИК: ВЧЕРА, СЕГОДНЯ, ЗАВТРА»	95
--	-----------

Тепшикина Е. Ю.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ СОВРЕМЕННОГО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	102
--	------------

НАШИ АВТОРЫ	105
--------------------------	------------

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ	107
-------------------------------------	------------

CONTENTS

HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Karyakina P. K.

**EDUCATING EXCEPTIONAL CHILDREN IN THE USA: FROM CONCEPT
TO PRACTICAL REALIZATION..... 7**

Salitova F. Sh.

**MUSICAL ENLIGHTENMENT AND EDUCATION IN THE MIDDLE
VOLGA REGION IN THE SECOND HALF OF THE 18th AND EARLY
19th CENTURIES IN THE CONTEXT OF THE RUSSIAN
CULTURAL-HISTORICAL PROCESS..... 15**

AKTUAL PROBLEMS OF CONTEMPORARY PEDAGOGY AND EDUCATION

Naidenova A. V.

**THE MODEL DEVELOPMENT LIFE INTENTIONS OF ADOLESCENTS
IN THE SELECTION PROCESS TRAINING PROFILE 21**

Fedosov V. A.

**IS IT NECESSARY TO TEACH LITERATURE STUDY
IN PRIMARY SCHOOL? 31**

PROFESSIONAL EDUCATION

Aryabkina I. V.

**PROBLEMS OF CULTURE AND EDUCATION INTEGRATION
IN CONTEXT OF PRIMARY SCHOOL TEACHER PROFESSIONAL
PREPARATION TO AESTHETIC CO-OPERATION WITH PRIMARY
SCHOOLCHILDREN..... 38**

Gerasimov S. A.

**THE ORGANIZATION OF THE PEDAGOGICAL PROCESS,
AIMED AT STUDENTS OF PROFESSIONAL TRAINING
ORGANIZATIONS EDUCATION FOR TOLERANCE 45**

Gulmammadov A. B., Kruglova E. A., Turchin A. S.

**THE PECULIARITIES OF MOTIVATIONAL ORIENTATION
OF THE STUDENTS-PSYCHOLOGISTS PERSONALITY..... 54**

CONTENTS

Zaets D. A.

THE MODEL OF ORGANIZATIONAL CULTURE OF SECURITY BODIES FORMATION IN THE CADETS DEPARTMENTAL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS	61
--	-----------

SOCIAL AND SPECIAL PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

Zavrazhin S. A.

THE FORMATION OF COLOUR PERCEPTION OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES	65
---	-----------

Lapshin V. E.

GENEALOGY AND PREVENTION OF YOUTH SUICIDE	74
--	-----------

Romanova E. N.

THE PROGRAMS OF TRUANT PREVENTION (FOREIGN RESEARCH EXPERIENCE).....	81
---	-----------

SCIENTIFIC LIFE: CHRONICLES, COMMENTARIES, REVIEWS

Doroshenko S. I.

BETWEEN PAST AND FUTURE: TOWARDS 80 YEARS ANNIVERSARY OF FELIX ARONOVICH FRADKIN'S BIRTH	91
---	-----------

Lopatkina E. V.

FIRST ALL-RUSSIAN RESEARCH AND PRACTICAL CONFERENCE "SCHOOLBOOK: YESTERDAY, TODAY, TOMORROW"	95
---	-----------

Tepishkina E. Y.

INNOVATIVE PROCESSES IN MODERN PRESCHOOL EDUCATION THEORY AND PRACTICE.....	102
--	------------

OUR AUTHORS.....	105
-------------------------	------------

INFORMATION FOR AUTHORS.....	107
-------------------------------------	------------

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37(09)

П. К. Карякина

ОБУЧЕНИЕ «ОСОБЕННЫХ» ДЕТЕЙ В США: ОТ КОНЦЕПЦИИ К ПРАКТИКЕ

Данная статья посвящена истории становления и развития специального образования в США. В поле зрения автора находится педагогический аспект обозначенной проблемы, а также выделяются и характеризуются основные этапы формирования и развития специального образования в США. Результаты данного исследования могут представлять интерес для социальных педагогов, коррекционных педагогов, историков педагогики.

Ключевые слова: *«особенные» дети, дети с особыми нуждами, дети с ограниченными возможностями, специальное образование, интеграция.*

Проблема обучения детей с ограниченными возможностями всегда была в поле зрения отечественных и зарубежных педагогов и психологов. Например, такие выдающиеся ученые, как Мария Монтессори (1870 – 1952), Рудольф Штайнер (1861 – 1925), Бруно Беттельгейм (1903 – 1990), Василий Александрович Сухомлинский (1918 – 1970), разрабатывали свои собственные концепции обучения «особенных» детей и старались реализовать их на практике, создавая для таких учащихся наиболее благоприятные и комфортные педагогические условия. На современном этапе развития педагогической науки и практики педагоги России и других стран все чаще обращаются к мировому историко-педагогическому опыту в области образования «особенных» детей, а чаще всего к достижениям США, где в наше время для таких учащихся делается всё необходимое для получения образования.

Если мы обратимся к анналам истории, то выявим тот факт, что человечество проделало долгий путь в изменении отношения к людям с ограниченными возможностями и полностью отошло от спартанской политики убийства уродливых и слабых младенцев. Но этот путь был долгим, пришлось пройти через «тропы пренебрежения и плохого обращения», затем мир пошел по «пути жалости и чрезмерной защиты и опеки» и, наконец, перешел на «путь признания и интеграции в общество» данных его представителей [5, р. 39].

В США отношение людей к лицам с ограниченными возможностями преодолело такой же долгий и нелегкий путь. Результаты исследования показали, что специальное образование в США прошло эволюционно ряд этапов, в основе выделения которых лежит историко-культурный критерий.

Первый этап (XVII – XVIII века). При характеристике этого этапа важно

отметить, что история развития образования в США, в частности и история специальной педагогики, напрямую связана с концепциями, технологиями, идеями, существовавшими еще в Старом Свете. Несмотря на то, что европейские колонизаторы занимались освоением новых земель и созданием нового независимого от пуританских доктрин государства, они все равно не могли оставить в стороне и игнорировать традиции и обычаи, характерные для их родины.

Уже в то время общество имело определенное представление о людях с ограниченными возможностями. Примером могут служить проекты законов, в которых упоминаются «особенные» люди («Модель христианской благотворительности»; «Свод Свобод»). Но как показывает исследование, положение именно умственно отсталых являлось довольно неоднозначным. Можно предположить, что подобное отношение к людям с интеллектуальными нарушениями уходит корнями в Средневековье, когда вполне нормальным считалось полагать, что умственно отсталые одержимы Сатаной (такого мнения придерживался и знаменитый французский богослов, реформатор церкви, основатель кальвинизма Жан Кальвин (1509 – 1654)).

В целом этот период можно охарактеризовать как *«тропу пренебрежения и плохого обращения»*, так как в принципе в то время таким людям не оказывалось должного внимания. Их часто отправляли в тюрьмы и богадельни, где они существовали без подходящего пропитания, одежды, не соблюдали личную гигиену и не имели физической нагрузки. Конечно, ситуация была не совсем запущенной.

Например, в 1769 году был принят закон, обеспечивающий поддержку и опеку «идиотов, лунатиков и других ненормальных» [2, с.150].

Также очень важную роль в данной сфере сыграл известный политический деятель врач и ученый Бенджамин Раш (Benjamin Rush) (1746 – 1813). «Отец американской психиатрии», как называют его в США, активно занимался изучением и классификацией различных умственных отклонений и искал способы их лечения. Он придерживался концепции о том, что человек с психическим заболеванием может излечиться или улучшить свое состояние, если он будет находиться в благоприятных больничных условиях при должном уходе. Его подход можно отнести к так называемой моральной терапии, которая основана на гуманном отношении к больным людям; в основе её лежит концепция о том, что пациентов с нарушениями следует воспринимать как обычных людей и относиться к ним с большой заботой и вниманием, стараться создавать для них нормальные условия существования.

Но все же на тот период времени особых попыток обучения и воспитания «особенных» людей все равно не предпринималось.

Второй этап (весь XIX век) пришелся на *«путь жалости и чрезмерной защиты и опеки»*. В это время появились профессионалы, деятельность которых была направлена на решение проблем обучения людей с особыми нуждами. Необходимо отметить, что на развитие специального образования в этот период оказали влияние историко-культурные предпосылки того времени.

Вообще в истории США первая половина XIX столетия связана с формированием капиталистического способа производства и появлением промышленного рабочего класса, владеющего элементарным образованием, что требовало от государства введения всеобщего начального образования. На этот этап также приходится и формирование структуры школьного образования.

К первой половине XIX века также относится и начало обучения детей с особыми нуждами. Огромную роль в осмыслении концептуальных подходов к обучению «особенных» детей внесли такие реформаторы, как Томас Хопкинс Галлаудет (Thomas Hopkins Gallaudet, 1787 – 1851), Хорас Манн (Horace Mann, 1796 – 1859), Самюэль Гридли Хоув (Samuel Gridley Howe, 1801 – 1876), Доротея Дикс (Dorothea Dix, 1802 – 1887). Именно они положили начало созданию интернатов для людей с ограниченными возможностями. Особый акцент необходимо сделать на деятельности Т.Х. Галлаудета и С.Г. Хоува, потому что их учебные заведения стали символами нового этапа для людей с ограниченными возможностями, которые, наконец, смогли получать образование.

В 1817 году в городе Хартфорд (Hartford), штат Коннектикут (Connecticut), был основан интернат для глухих, который получил название «Американский приют для обучения и воспитания глухих» (the American Asylum for the Education and Instruction of the Deaf). В данный момент он носит название «Американская школа для глухих» (the American School for the Deaf). Ее основателем стал Томас Хопкинс Галлаудет – автор языка жестов, получившего распространение в

США. Благодаря реформаторской деятельности Галлаудета, обучение глухих людей в США вплоть до середины XIX века строилось под влиянием именно мимической системы.

Но на этом создание интернатов не закончилось, и в 1829 году в Новой Англии (New England) была открыта первая школа для незрячих детей, больше известная как школа Перкинса (Perkins School), руководителем которой был Самюэль Гридли Хоув – американский врач, аболиционист и борец за права людей с ограниченными возможностями на образование.

Гридли Хоув также занимался и обучением умственно отсталых; например в 1848 году он создал в Бостоне (Boston) экспериментальную школу для детей с умственной отсталостью. Положительный опыт педагога нашел поддержку у властей, которые содействовали открытию в 1855 году Массачусетской школы для слабоумной и умственно неполноценной молодежи (Massachusetts School for Idiotic and Feeble-Minded Youth). Гридли Хоув одним из первых в США выступал за интеграцию людей с особыми нуждами в общество, хотя, конечно, тогда он не использовал этот термин.

Данный период – коренной, переломный момент в истории становления и развития специального образования в США. Именно в это время американское общество благодаря деятельности педагогов, врачей, психологов, общественных деятелей стало переосмысливать свои взгляды на роль «особенных» людей в жизни социума.

Третий этап (первые десятилетия XX века). Что касается начала XX века, то этот период сопровождался активным развитием и обогащением

ем страны. США стали одной из ведущих промышленных держав мира. Совершенствовалось и образование, о чем свидетельствует проведенная школьная реформа, в результате которой были закреплены обязательное бесплатное начальное и среднее образование. Что касается специального образования, то к 1900 году оно стало составной частью общего образования и при общеобразовательных школах продолжали создаваться специальные классы для детей и подростков с ограниченными возможностями.

Но, несмотря на достаточно активное развитие специального образования и оформление его структуры, в американском обществе в указанный период активно стала распространяться теория социал-дарвинизма. Еще в конце XIX века обществу стала внушаться мысль о том, что умственно отсталые представляют собой различные формы социальных аномалий, передающихся по наследству, которые могут нанести вред обществу (Г. Доддарт, Ч. Давнепорт, Р. Дагдейл, В. Ферналд). В течение последующих двух десятилетий эта точка зрения стала доминирующей, и государство начало активную политику по контролю социальных последствий слабумия (стерилизация; запрет на заключение браков и т.д.). Ситуация настолько ухудшилась, что в обществе укоренился пессимизм по поводу «особенных» людей. Все это привело к тому, что, например, учреждения для умственно отсталых стали символами издевательств и пренебрежения по отношению к лицам с особыми потребностями. Для собственной защиты «особенных» людей и ради защиты общества их держали в так называемых «темницах». В связи с такой

удручающей обстановкой многие специалисты в области специального образования стали активно критиковать такие учреждения. Известный и ранее упомянутый врач С. Г. Хоув предложил поместить обитателей интернатов в семьи. Однако эта практика не смогла стать альтернативой интернатам для людей с ограниченными возможностями. Общество и сами «особенные» люди еще не были готовы к так называемой интеграции; большинство жителей страны испытывали жалость к людям с особыми потребностями, но еще не могли принимать их «за равных». Интеграция «особенных» людей в обычную среду стала возможной только в последние десятилетия XX века, когда для этого были созданы все условия, и общество было готово к принятию людей с особыми нуждами.

Четвертый этап (1920 – 1940-е годы – довоенный). Этот этап характеризуется некоторым улучшением положения людей с ограниченными возможностями, в частности умственно отсталых граждан, в связи с тем, что 1920-е годы – время усиления экономической мощи США и превращения ее в сильную мировую державу. Одним из значимых явлений этого периода стал пересмотр негативного отношения к умственной отсталости как к социальной опасности, и это было обусловлено, прежде всего, развитием практики и науки в этом направлении. Радикальные и порой жестокие способы контроля жизни умственно отсталых людей и теория социал-дарвинизма стали постепенно исчезать.

Образование детей с ограниченными возможностями также оставалось в поле зрения педагогов. Довольно неоднозначной была ситуация в специальных классах, так как вопрос о

содержании обучения в них был достаточно спорным. Педагогическая общественность выдвинула три концепции: *прагматическую, социальную и социально-академическую*. Наибольшее распространение получила *прагматическая концепция*, или *концепция обучения навыкам*. Ее сторонники И.Р. Джонстоун, С. Элиот, С. Бери, взяв за основу педагогические идеи Джона Дьюи (John Dewey, 1859 – 1952), считали, что умственно отсталых необходимо учить только элементарным учебным навыкам. Сторонники *социальной концепции* (Ф. Бимен) придавали большое значение социальному, эмоциональному развитию умственно отсталых учеников и формированию трудовых навыков. Авторы *социально-академической концепции* (В. Валин, К. Инграм) уделяли большое внимание обучению академическим дисциплинам и социальной адаптации в обществе.

Можно сделать вывод, что в области специального образования это время было довольно прогрессивным. Особой победой стало изменение отношения к умственно отсталым гражданам. Важную роль здесь сыграла деятельность педагогов и ученых, чьи концепции оказались продуктивными и в практическом плане.

Пятый этап (1940 – 1960-е годы). Этот период можно разделить на два этапа – военный и послевоенный. Что касается военного времени (1941 – 1945-е годы), то для страны, на территории которой не было военных действий, это время характеризовалось укреплением экономической мощи, развитием науки и техники. В послевоенный период (1946 – 1960-е годы) внутренняя политика США была направлена на укрепление государ-

ственного сектора и на решение социальных проблем последствий войны. Возрастающее количество исследователей и теорий привело к созданию Института исследований «особенных» детей (the Institution for Research on Exceptional Children) в Иллинойском университете (the University of Illinois) в г. Урбана-Шампейн (Urbana-Champaign) в 1951 году, который возглавил Самюэль Кёрк (Samuel A. Kirk, 1905 – 1996). Этот институт приступил к фундаментальным исследованиям в области специальной психологии и педагогики.

Уже к 1960 году педагоги специального образования занимались с учащимися в таких заведениях, как больничные школы для детей с самыми тяжелыми проблемами со здоровьем; дневные школы для учащихся с тяжелыми нарушениями, которые могли жить дома; специальные классы в государственных школах для тех учащихся, которые со своими проблемами со здоровьем могли посещать обычную школу и заниматься в маленьких группах.

Очень важным фактором в этот период представляла активная деятельность родителей в борьбе за права своих «особенных» детей. Наиболее известными объединениями родителей были Национальная ассоциация умственно отсталых жителей США (the National Association for Retarded Citizens, 1950) и Ассоциация детей с трудностью в обучении (the Association for Children with Learning Disabilities, 1963).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что период 1940 – 1960-х годов стал новым этапом в развитии специального образования. Отчасти это обусловлено усилением роли го-

сударства, которое стало более существенно поддерживать развитие специальной педагогики, а также активной деятельностью общественных масс.

Шестой этап (1960-е годы – 1975 год). Данный период можно назвать *«предынтеграционным»* этапом, так как именно в это время значительно усилились предпосылки к созданию наиболее оптимального образовательного пространства для обучения «особенных» детей.

В 1960 – 1970-е годы в американском обществе четко стала проследиваться тенденция изменения отношения к «особенным» людям, что в определенной степени было обусловлено влиянием европейских тенденций. Нельзя не признать, что ряд событий, произошедших в первой половине XX века, дал толчок новому этапу развития специального образования в США. Как показало исследование, в этот период американские ученые получили возможность изучить опыт своих скандинавских коллег, работавших с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Европейцы занимались организацией обучения таких детей, основываясь на принципе «нормализации». Данная концепция явилась своеобразным стартом для переосмысления социальной роли людей с ограниченными возможностями здоровья, их прав на нормальную жизнь и образование. Она получила развитие в Северной Америке благодаря усилиям академика немецкого происхождения Вульфа Вольфенсбергера (Wolf Wolfensberger, 1934 – 2011), сыгравшего особую роль в специальном образовании, в частности в области умственной отсталости.

Практическая реализация концепции предполагала полномасштабную

интеграцию людей с ограниченными возможностями в общество.

Активному движению за интеграцию людей с ограниченными возможностями в общество способствовали выступления общественности, судебные решения, труды ученых. Все это послужило основанием резкой критики работы закрытых учреждений: в них нарушались административные, гражданские, юридические, экономические права обитателей. Для решения этих проблем по всей стране стали создаваться специальные комиссии по проверке деятельности этих учреждений, которые сделали неутешительные выводы: скопление большого числа людей разного возраста с различными нарушениями, отсутствие программ обучения и помощи приводило к взрывному поведению и деградации (Т. Гилхул, П. Мизини, С. Вайтелло). Эти выводы способствовали проведению реформы, получившей название *«деинституализация»*, которая была направлена на адаптацию людей с ограниченными возможностями. Но на данном этапе реформа не была эффективной, так как общество было не в состоянии принять большое число выпускников закрытых учреждений.

Можно сделать вывод о том, что этот период был важен для страны: в эти годы закладывались основы коренных изменений, произошедших в дальнейшем.

Седьмой этап (1975 год – 1990-е годы). Учитывая историко-культурный критерий при выделении данного этапа, стоит отметить, что середина 1970-х годов явилась для США временем экономического кризиса. В результате этого усилились расовые выступления, увеличились слу-

чаи преступности, насилия. В связи с этим снижались расходы на образование и здравоохранение. Но, несмотря на определенные трудности, этот период ознаменовал постепенный *переход на «тропу признания и интеграции в общество»* благодаря помощи государства, а также активной деятельности американских граждан, которые смогли добиться признания и внимания правительства за несколько десятилетий трудоемкой и нелегкой работы. Интегрированное обучение школьников с особыми нуждами получило значительное развитие именно в период с середины 1970-х годов.

Многие считают, что специальное образование зародилось с принятием Закона о всеобщем образовании детей с физическими и/или умственными недостатками (the Education for All Handicapped Children Act) в 1975 году, но наше исследование показало, что шаги в этом направлении были предприняты намного раньше. Более того, данный закон не мог появиться на пустом месте. Социокультурные условия развития общества и сферы специального образования явились тому причиной.

Принятый в 1975 году Закон о всеобщем образовании детей с физическими и/или умственными недостатками был полностью доработан к 1977 году и обязал школы обеспечивать детей с ограниченными возможностями бесплатным и должным образованием. Также этот закон обязывал: не допускать дискриминации в тестировании, оценивании и размещении; предоставлять право участвовать в учебном процессе; обеспечивать обучение в наименее ограничительной среде и т.д.

Превалирующей формой обучения стала именно общеобразовательная школа.

Но законодательство в области специального образования не стоит на месте. С течением времени в Закон об образовании лиц с ограниченными возможностями (the Individuals with Disabilities Education Act) постоянно вносятся различные поправки (например, в 1990 году было решено заменить термин “handicapped student” (физически или умственно неполноценный учащийся) на “student with disabilities” (учащийся с ограниченными возможностями) [3, p. 2281]. Также были включены поправки, касающиеся учащихся с аутизмом, черепно-мозговой травмой.

Подводя итоги рассмотренному этапу, можно сделать вывод о том, что он характеризуется реформированием системы специального образования на общегосударственном уровне. Особенно важно отметить, что процесс интеграции проходил достаточно активно, хотя интеграция «особенных» детей в общеобразовательную школу встречала на своем пути много проблем.

Восьмой этап (последнее десятилетие XX века – наше время). Что касается данного этапа, то здесь мы можем говорить о дальнейшем развитии интегрированного обучения «особенных» детей в массовой школе. Более того, в 1990-х годах усилилось движение за проведение реформы специального образования и изменение модели размещения детей с особыми нуждами. Важно отметить, что истоки этого движения зародились еще в конце 1980-х годов благодаря деятельности Маделин Уилл (Madeline Will), помощника секретаря отдела специального образования и реабили-

тационных услуг, которая призывала к так называемой «Инициативе массового образования» (Regular Education Initiative or REI). Она заявляла о том, что специальное образование необходимо кардинально реформировать. Интерпретируя ее концепцию, можно сказать о том, что инициатива массового образования подразумевала включение всех детей в общеобразовательное пространство и постепенное упразднение специального образования.

Но против данного проекта выступили многие ученые и главным образом педагоги, которые заявили, что на учителей массового обучения оказывают сильное давление, требуя поместить в обычные классы школьников с тяжелыми нарушениями.

Несмотря на многочисленные споры и разногласия, государственные школы стали обязаны принимать всех учащихся с выраженными и серьезными нарушениями в обычные классы. Правда, стоит отметить, что конкретные вопросы о программе обучения или о помощи специалистов все же решаются на дифференцированном уровне людьми, которые отвечают за специальное образование в данной конкретной школе. Помощь учащимся

с ограниченными возможностями может оказываться в обычных школах, в специальных классах, специальных школах и закрытых учреждениях.

Система специального образования США формировалась и развивалась на протяжении более двух столетий и прошла несколько сложных и неоднозначных этапов, начиная с отчуждения и отвратительного отношения к лицам с особыми нуждами и заканчивая их интеграцией в общество и получением поддержки на всех уровнях. Инклюзивное образование является закономерным этапом развития специального образования, но оно не может быть единственной альтернативой обучения «особенных» детей.

Можно с уверенностью сказать, что система специального образования в США продолжает развиваться в положительном направлении. В настоящий момент, когда Россия ищет эффективные механизмы решения данной проблемы, прогрессивный опыт США, связанный с демократическими процессами в обозначенной сфере, может представлять большой интерес, хотя стоит всегда принимать во внимание специфику культурной канвы.

Литература

1. Моргачёва Е. Н. Формирование специального образования в США : монография. М. : Спутник+, 2010. 153 с.
2. Назарова Н. М. Сравнительная специальная педагогика. М. : ИЦ Академия, 2012. 336 с.
3. Encyclopedia of Education: 8 volumes / James W. Gurthie ed. New York : Macmillan Press, 2002. 4000 p.
4. Hallahan D. P., Kaufmann J. M. Exceptional children: Special. B. : Allyn&Bacon, 1993. 595 p.
5. Kirk Samuel A., Gallagher James John. Educating Exceptional Children. 6th ed. Houghton Mifflin Co, Boston, MA. 1989. 598 p.

Р. К. Karyakina

**EDUCATING EXCEPTIONAL CHILDREN IN THE USA:
FROM CONCEPT TO PRACTICAL REALIZATION**

The article is devoted to the history of special education and its origin and development in the United States of America. The educational aspect of the above mentioned problem is in the focus of the author's attention. The main stages of the origin and development of special education in the USA are characterized. The results of this investigation can present interest to historians of education, specialists in social education and special educators.

Key words: *exceptional children, children with special needs, children with disabilities, special education, integration.*

УДК 37.01:78

Ф. Ш. Салитова

**МУЗЫКАЛЬНОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ
В СРЕДНЕМ ПОВОЛЖЬЕ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XVIII –
НАЧАЛЕ XIX ВЕКА В КОНТЕКСТЕ ОБЩЕРОССИЙСКОГО
КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА**

В статье анализируются особенности становления музыкального просвещения и образования в Среднем Поволжье, культурным центром которого во второй половине XVIII – начале XIX века становится губернская Казань. Рассматривается деятельность значимых персоналий в области общественно-педагогической мысли, учебных и культурных учреждений города, становление предпосылок формирования системы музыкального образования в этом полиэтничном регионе в русле общероссийских тенденций культурно-исторического процесса указанного периода.

Ключевые слова: *музыкальное просветительство, музыкальное образование, общероссийский культурно-исторический процесс, Среднее Поволжье, Казань, середина XVIII – начало XIX века.*

Восемнадцатый век стал переломным этапом в исторической эволюции народов Среднего Поволжья. В новую административно-территориальную структуру Российской империи вошла Казанская губерния, объединившая ареалы обитания целого ряда народов (башкир, марийцев, мордвы, русских, татар, удмуртов, чувашей и др.).

С этого времени Казань постепенно приобретала статус крупного центра культуры и образования этого обширного региона, чему, прежде всего, способствовали общезначимые тенденции эволюции российского общества, интенсивное восприятие западноевропейских форм светской культуры, просвещения и образования, нача-

тое реформами Петра I и активно продолжавшееся в эпоху правления Екатерины II.

В рассматриваемый период выделялись такие ведущие факторы, способствовавшие развитию музыкального просвещения и образования в Среднем Поволжье, как начало исследования истории, жизни и быта этносов края, усиление светского компонента в культурно-образовательной среде.

В XVIII веке традиции народов Среднего Поволжья впервые вошли в сферу научных интересов российских ученых-этнографов. Это были изыскания руководителей и участников специальных экспедиций, инициированных Российской академией наук, а также казанских исследователей, в числе которых были и представители коренных народов Поволжья. Видные ученые-этнографы (в их числе С.Г. Гмелин, П.С. Паллас, И. Георги) стали авторами первых обстоятельных трудов, посвященных духовной и материальной культуре народов региона. Ими было выявлено наличие древних художественных традиций, включавших разнообразные формы вокальной и инструментальной музыки, особенно широко задействованные в обрядовых и праздничных действиях [1, с. 18; 2, с. 57; 6, с. 175].

Вслед за представителями столичной академической науки изучение истории и культуры Поволжья и Приуралья предприняли местные ученые. Профессор К. Фукс первым из казанских исследователей не только констатировал приверженность народов края старинным музыкальным традициям, но и зафиксировал в репертуаре народных инструментальных ансам-

блей образцы европейской и русской популярной музыки той эпохи. Он писал: «Я удивлялся, слыша тут немецкие и французские танцевальные пьесы, и смотря на пляску казачка...» [8, с. 124].

Историко-этнографические сведения о народах Поволжья и Приуралья более подробно освещены в последующих трудах российских ученых, среди которых следует выделить В.А. Мошкова, посвятившего специальный труд музыкальному фольклору региона. Особо им была отмечена склонность к музыкальному творчеству чувашского народа: «Из числа ... инородцев, чуваша, как мне кажется, – писал В.А. Мошков, – самый музыкальный или наиболее любящий музыку народ» [5, с. 1].

О народных музыкальных традициях писали и мусульманские ученые Поволжья (Т. Ялчыгол, Р. Фахрутдинов), особо отмечавшие их развитие и обогащение на рубеже XVIII и XIX веков, когда широкое распространение получило народное скрипичное исполнительство и появились местные мастера, научившиеся изготавливать скрипки. Под их аккомпанемент исполнялись не только фольклорные, но и исламские духовные напевы – зикры и мунаджаты. Скрипка сменила в струнно-смычковой группе старинного инструментария кобуз, ковыж, карье, серме купас (соответственно у татар, марийцев, мордвы, чувашей).

В рассматриваемый период в Среднем Поволжье определились основные сферы применения музыкальных традиций в религиозном воспитании и образовании, светском и художественном образовании. В общеобразовательных учебных заведениях

различного уровня обязательным являлось религиозно-нравственное воспитание согласно вероисповеданию обучаемых, что обуславливало освоение ими определённых форм музыки, связанных с культовой обрядностью.

В значительной степени повлияло на эволюцию музыкального творчества народов Среднего Поволжья православное церковное пение преимущественно через систему миссионерского образования. Результаты этого миссионерского образования приобретали самобытную интерпретацию у чувашей, удмуртов, мордвы и других христианизированных народов, а также среди крещёных татар. Развитие этой новой традиции было прослежено более поздними исследователями этносов и этнических общностей края, среди которых нельзя не выделить священнослужителя Г. Филиппова, изучавшего культуру и быт чувашей и молькеевских кряшен [7].

В мусульманских учебных заведениях Среднего Поволжья (мектебах и медресе), вопреки устоявшимся представлениям об отрицательном отношении ислама к музыке, огромное значение всегда придавалось распространённому на Востоке распевному чтению учебной, духовной и светской литературы как в канонических, так и самобытных фольклоризованных формах.

Выдающийся казанский историк и прогрессивный общественный деятель XIX века, действительный член Общества археологии, истории и этнографии при Казанском университете Ш. Марджани, претворявший в жизнь реформаторские педагогические концепции, направленные на освоение достижений европейской и русской

науки и культуры, усиление светского компонента в традиционных образовательных структурах, проявлял внимание и к музыкально-педагогическим проблемам. В его трудах можно обнаружить немало сведений о периоде, освещаемом в настоящей публикации. В частности, Ш. Марджани сообщил о педагогической деятельности на территории Среднего Поволжья мастеров книжного пения – выходцев с Ближнего Востока и Кавказа. Одним из них был Вали ад-дин Абд ал-Вали ал-Багдади, который, поселившись с середины XVIII века в поволжском селении Каргалы, основал школу по обучению этому искусству. «У него был прекрасный и мелодичный голос, – подчеркнул Ш. Марджани, – он был единственным в своё время и не имел равных в свой век» [4, с. 43]. Эта своеобразная школа музыкально-поэтического творчества не была единственной. Шакирды, обучавшиеся в подобных учебных заведениях, как, например, Фахр ад-дин ал-Казани в первой половине XIX века, применяли освоенные навыки на практике за пределами Поволжья – в Средней Азии, Сибири и других российских регионах. Основываясь на подобных исторических фактах, Ш. Марджани отмечал взаимовлияние культурных традиций разных народов при осуществлении синтеза образовательной и творческой деятельности. В частности, анализируя специфику поволжского мусульманского книжного пения, он отметил его обогащение под воздействием багдадских, северокавказских, среднеазиатских, египетских музыкально-поэтических традиций [4, с. 51 – 52].

Некоторые представители мусульманского духовенства включали в свою образовательную деятельность и инструментальную музыку. Более того, проводили со своими учениками публичные выступления, как, например, ишан Джагфар ас-Сафари в городах и селениях Казанской и Уфимской губерний (первая четверть XIX века).

Несмотря на то, что системы образования основополагающих этносов Среднего Поволжья заметно отличались друг от друга, ориентация на общероссийские образовательные приоритеты предоставляла учащимся всё больше возможностей для освоения навыков светского музицирования. Новое поколение педагогов-просветителей стремилось к возрождению языков коренных народов края. А это означало вовлечение в практику национальных учебных заведений фольклорных традиций, включая и разнообразные жанры музыкального творчества.

С середины XVIII века Среднее Поволжье постепенно вовлекается в орбиту классического российского образования, в связи с чем обучение пению и игре на музыкальных инструментах вышло за рамки домашнего элитарного образования. В 1758 году в Казани открылись первые в российской провинции музыкальные классы, функционировавшие при городской мужской гимназии, где регулярно осуществлялись театральные постановки с неперенным музыкальным сопровождением хоров, оркестров или инструментальных ансамблей, состоявших из педагогов и гимназистов. Видной фигурой зарождавшегося му-

зыкального образования Казани стал пианист, педагог и композитор А. Новиков, возглавивший с 1797 года музыкальные классы гимназии, а с 1804 года – фортепианный и вокальный классы при Казанском университете.

Во второй половине XVIII – начале XIX века сформировалась плеяда татарских педагогов-просветителей, связавших свою научную и педагогическую деятельность с системой российского академического образования. Преподаватели Казанской мужской гимназии и Казанского университета А. Вагапов, С. Кукляшев, Н. Ибрагимов, представители педагогической династии Хальфиных решали актуальные просветительские и образовательные задачи. Некоторые из этих педагогов были непосредственно причастны к музыкальному искусству. Так, приобрели широкую популярность во всероссийском масштабе и сохранились в памяти поколений как фольклорные произведения песни и романсы Н. Ибрагимова («Во поле березонька стояла», «Вечерком красна девица»).

Н. Загоскин – автор биографического словаря профессоров и преподавателей Казанского университета – отметил участие И. Хальфина в подготовке к публикации первых нотных записей татарских напевов в астраханском «Азиатском музыкальном журнале» И. Добровольского (1816 – 1818). Некоторые из них также были включены в этнографическое исследование И.Ф. Эрдмана «Дополнение к познанию Внутренней России» (Лейпциг, 1825) [3, с. 193 – 194].

Важное значение для развития музыкальной культуры и педагогики в Среднем Поволжье имело зарождение в Казанской губернии светских форм музыкально-общественной жизни в виде салонных и публичных спектаклей и концертов при участии любительских оркестров, хоров, вокальных и инструментальных ансамблей, преимущественно состоявших из студентов и гимназистов.

С начала XIX века главным культурным центром Казани стал оперный театр, который особенно активно посещала учащаяся молодежь. Он способствовал становлению музыкально-

го образования в регионе. Многие из группировавшихся вокруг театра певцов, дирижеров, оркестровых музыкантов становились инициаторами открытия первых в Казани частных музыкальных классов и курсов.

В целом во второй половине XVIII – начале XIX века прогрессивные явления в области музыкального просвещения и образования в Среднем Поволжье, отличаясь своими неповторимыми особенностями, определяемыми многообразием этнических традиций данного региона, эволюционировали в русле общероссийского культурно-образовательного процесса.

Литература

1. Георги И. Г. Описание всех обитающих в Российском государстве народов : О народах татарского племени и других не решенного еще происхождения северных сибирских. СПб. : Тип. Ивана Глазунова, 1799. Ч. 2. 178 с.
2. Гмелин С. Г. Путешествие по России для исследования трех царств природы. СПб. : Императорская Академия наук, 1777. Ч. 2. 361 с.
3. Загоскин Н. П. Биографический словарь профессоров – преподавателей Казанского университета. Казань : Казан. императ. ун-т, 1904. Т.1. С. 193 – 194.
4. Марджани Ш. Очерк истории Болгарского и Казанского царств // Труды археологического съезда в России, бывшего в Казани с 31 июля по 18 августа 1877 г. Казань: Казан. императ. ун-т, 1884. Т. 1. Отд. 2. С. 40 – 58.
5. Мошков В. А. Материалы для характеристики музыкального творчества инородцев Волжско-Камского края. Казань : Типо-литография Императорского ун-та, 1894. Ч. 1. 85 с.
6. Паллас П. С. Путешествие по разным провинциям. СПб. : Императорская Академия наук, 1773. Ч. 1. 657 с.
7. Филиппов Г. А. Татаро-чувашские девичьи хороводы в Тетюшском и Цивильском уездах Казанской губернии // Инородческое обозрение. Казань, 1915. Кн. 10. С. 752 – 760.
8. Фукс К. Казанские татары в статистическом и этнографическом отношениях : репринт. воспр. изд. 1844 г. Казань : Фонд ТЯК, 1991. 210 с.

F. Sh. Salitova

**MUSICAL ENLIGHTENMENT AND EDUCATION IN THE MIDDLE
VOLGA REGION IN THE SECOND HALF OF THE 18th AND EARLY
19th CENTURIES IN THE CONTEXT OF THE RUSSIAN
CULTURAL-HISTORICAL PROCESS**

The author analyses the characteristics of musical Enlightenment and music education in the Middle Volga region. Provincial Kazan becomes the cultural centre of it in the second half of the XVIII th – the beginning of the XIX th century. The author's attention is focused on the most important personalities in the field of social and pedagogical thought, educational and cultural institutions in the city, contributing to the prerequisites for the formation of the system of musical education in this vast and multiethnic region in line with the all-Russian historical-cultural trends of the period.

Key words: *musical Enlightenment, music education, all-Russian cultural and historical process, the Middle Volga, Kazan, middle of the 17th-early 19th centuries.*

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.047

А. В. Найденова

МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ЖИЗНЕННЫХ НАМЕРЕНИЙ ПОДРОСТКОВ В ПРОЦЕССЕ ВЫБОРА ПРОФИЛЯ ОБУЧЕНИЯ

В статье даны характеристики жизненных намерений подростков, представлена модель развития жизненных намерений подростков в процессе подготовки к выбору профиля обучения, определены возможные риски в системе образовательной среды и для субъектов образовательного процесса.

Ключевые слова: жизненные намерения, модель, этапы развития жизненных намерений, выбор профиля обучения, риски.

На протяжении всей жизни у человека возникает необходимость строить планы, делать выбор, принимать решения. И поскольку в подростковом возрасте школьникам необходимо совершить жизненно важный выбор, определив направление своей будущей профессиональной деятельности, принципиально важным становится развитие жизненных намерений обучающихся.

Основными характеристиками жизненных намерений подростков выступают:

- жизненные ценности, оказывающие влияние на построение жизненных стратегий, стиля жизни, в соответствии с которыми выстраивается жизненный путь личности;
- сложные волевые действия, тесно связанные с жизненными интересами и потребностями подростков;
- сознательный акт, связанный с внутренней подготовкой отсроченного или затрудненного действия;

- результат предшествующей духовной деятельности, включающей осознание стоящих перед человеком жизненных задач, выдвижение цели и выбор соответствующих средств для ее достижения;

- подготовка к предстоящему поведенческому акту, готовность к принятию жизненного решения;

- эмоциональная, волевая и познавательная стороны проявления жизненных намерений подростков.

Под «жизненными намерениями» подростков понимается совокупность сознательных побуждений к овладению определенным видом деятельности и совершенствованию в нем, опирающаяся на жизненное самоопределение личности, рассматриваемое как определенное соотношение целей, смыслов и ценностей, в соответствии с которыми выстраивается жизненный путь личности.

Особенности жизненных намерений подростков к выбору профиля обучения

или профессиональной деятельности характеризуются:

- проявлением интереса к определенной сфере деятельности;
- желанием личности совершить осознанный выбор дальнейшего направления обучения;
- готовностью к познанию сущности и содержания труда по избираемой профессии;
- стремлением и умением определить путь профессионального образования.

Педагогическая практика подготовки подростков к выбору профиля обучения показывает необходимость:

- использования личностно-ориентированного подхода в образовательном процессе, основанном на выборе содержания образования, видов деятельности, форм контроля и представления результатов деятельности, исходя из индивидуальных интересов, склонностей и способностей, активном введении обучающихся в процесс целеполагания, планирования и рефлексии собственной деятельности, способствующей осознанию и принятию обучающимися целей и задач своего развития в процессе подготовки к выбору профиля обучения;
- обогащенного содержания образования, опирающегося на опыт и личностно-значимые смыслы образования обучающихся, которое включает элективные курсы различной направленности, внеурочную деятельность с целью расширения кругозора, знаний о мире труда и профессий, предоставляет возможность многопрофильных проб, способствующих приобретению первоначального опыта профессиональной деятельности в различных сферах;
- организации ценностно-поисковой деятельности школьников с использованием активных педагогических тех-

нологий (таких как проблемное обучение, проектная и игровая технологии), рефлексивных технологий, построенных на диалоговой и личностно-смысловой основе, обеспечивающей приобретение обучающимися представлений о жизненных и социальных ценностях, в том числе связанных с дальнейшим выбором профиля обучения;

- специально организованного психолого-педагогического сопровождения обучающихся, способствующего развитию жизненных намерений обучающихся в процессе подготовки к выбору профиля обучения.

Под психолого-педагогическим сопровождением обучающихся понимается система педагогических, психологических, информационных и организационных средств, содействующих развитию жизненных намерений подростков, точнее говоря, выбору профиля дальнейшего обучения.

Выделяют следующие этапы психолого-педагогического сопровождения подростков в процессе подготовки к выбору профиля обучения:

1. Диагностический – фиксация факта, сигнала проблемности, проектирование условий диагностики предполагаемой проблемы, установление контакта с обучающимся, вербализация постановки проблемы (проигрывание ее с обучающимся), совместная оценка проблемы с точки зрения значимости для ребенка.

2. Поисковый – организация совместно с ребенком поиска причин возникновения проблемы, взгляд на ситуацию со стороны.

3. Договорный – проектирование действий педагога и обучающегося (разделение функций и ответственности по решению проблемы), налаживание договорных отношений и заключение договора в любой форме.

4. Деятельностный: а) действует сам обучающийся: со стороны педагога – одобрение его действий, стимулирование, обращение внимания на успешность самостоятельных шагов, поощрение инициативы; б) действует сам педагог: координация действий специалистов, прямая безотлагательная помощь обучающемуся.

5. Рефлексивный – совместное с ребенком обсуждение успехов и неудач предыдущих этапов деятельности, констатация факта разрешимости проблемы или переформулирование затруднения [1].

Экспериментальная практика, накопленный фактологический материал, анализ литературы по проблеме развития жизненных намерений школьников свидетельствуют, что эффективность ее достигается с помощью следующих педагогических условий:

- моделирование эффективной образовательной среды в процессе подготовки к выбору профиля обучения с учетом интересов, склонностей и потребностей обучающихся, предполагающее развитие личностных качеств подростка, таких как: ответственность, самостоятельность, способность принимать решения в ситуации выбора и нести ответственность за этот выбор и т.д.

- организация проектной деятельности подростков, предполагающая формирование коллектива взрослых и детей на основе творчества, помощи, поддержки;

- реализация целостного подхода к поэтапному выбору обучающимися профиля обучения через разработанную программу элективного курса «Мои жизненные намерения».

Для изучения компонентов развития жизненных намерений подростков

в процессе подготовки к выбору профиля обучения целесообразно прибегнуть к методу моделирования. Методом моделирования называется такой общенаучный метод, при котором изучается не сам объект познания, а его изображение в виде так называемой модели, но результат исследования переносится с модели на объект. Моделирование – это метод исследования объектов познания на их моделях; построение и изучение моделей реально существующих предметов, явлений и конструируемых объектов для определения или улучшения их характеристик, рационализации способов их построения, управления ими и т.п. Моделирование рассматривается А.М. Новиковым как стадия проектирования и включает следующие этапы: построение моделей, оптимизацию моделей и выбор модели (принятие решения) [3]. И.З. Сковородкина под моделированием целостного педагогического процесса понимает новую технологию, которая обеспечивает раскрытие потенциальных скрытых возможностей педагогов, нахождение оптимальных средств, методов и форм совершенствования совместной деятельности учителей и обучающихся [4].

В нашем исследовании под «моделью» понимается средство моделирования содержания, способов обучения практической деятельности, вооружение обучающихся опытом практической деятельности, основанное на личностно-ориентированном подходе с целью развития жизненных намерений подростков.

В ходе моделирования развития жизненных намерений подростков в процессе подготовки к выбору профиля обучения предусматривались следующие условия:

- в силу объемности и многофакторности любого педагогического процесса модель отражает наиболее существенные его черты;

- исследуемый процесс реализуется в конкретной социально-экономической среде, в которой развивается обучающийся, включающей: социальные, экономические, национальные и прочие факторы, влияющие на социальное происхождение ребенка; род занятий и образование его родителей; состав, структуру и материальное положение семьи; особенности социально-экологической среды.

В ходе моделирования определялись факторы, регламентирующие развитие жизненных намерений подростков, механизмы его обеспечения, выявлялась взаимосвязь между компонентами модели и этапами данного процесса.

Цель модели – исследование развития жизненных намерений обучающихся 7 – 9-х классов в процессе подготовки к выбору профиля обучения и его практическая реализация.

Задачи, решаемые в процессе моделирования:

1) сформировать представление о возможностях, способностях конкретного человека;

2) сформировать представление о выборе жизненного пути и роли профессии в его выборе;

3) организовать психолого-педагогическое сопровождение подростков в сфере человеческой жизнедеятельности.

Модель построена на принципах:

1) самооценивания, информированности, дифференцированности;

2) проектирования, прогнозирования, структурирования;

3) комплексности, системности, персонифицированности, адекватности ситуации.

Содержание обучения школьников, способствующее развитию их жизненных намерений в процессе подготовки подростков к выбору профиля обучения, включает:

- развитие интересов, склонностей, способностей, формирование учениками образа «Я», содержащее развитие когнитивной, эмоционально-оценочной, регуляторной составляющих образа «Я» (компонент ожидаемого будущего);

- формирование эмоционально-ценностного отношения к различным сферам человеческой жизнедеятельности;

- обучение подростков технике целеполагания и построения перспективных жизненных планов, формирование готовности у школьников к самоанализу и самооценке, реальному уровню притязаний;

- ведение ориентационной карты обучающегося.

Первый этап содержания развития жизненных намерений подростков в процессе выбора профиля обучения – ознакомительный, или системообразующий (7-й класс), на нем подводятся итоги профориентационной работы, проводимой в рамках внеурочных занятий и классных часов с 1-го по 6-й классы, и вводится пропедевтический курс «Мир профессий», где обобщаются сведения о сферах и видах трудовой деятельности. Параллельно ведется психологический курс «Познай себя», где изучаются особенности личности ребенка, его предпочтения, проходит предварительная диагностика интересов, склонностей, образовательного запроса школьников. Основным результатом – первоначальное самоориентирование.

Второй этап модели – пропедевтический (8-й класс), состоит из следующих модулей: информационного, образовательного, консультационного. Целью этого блока является подготовка каждого школьника к принятию решения о жизненном самоопределении.

Информационный модуль (обязательный для всех обучающихся) обеспечивает знакомство с библиотечными каталогами, справочниками и справочной литературой, Интернетом. Образовательный модуль включает курсы: «Художественная обработка материалов», «Компьютерная графика», «Информационные технологии» и др.

Третий этап – основной (9-й класс), где в образовательный процесс системно вводятся элективные курсы (курсы по выбору), обобщающие, систематизирующие, углубляющие знания обучающихся в выбранной области познания, где решаются задачи жизненного самоопределения. Цель проводимых элективных (ориентационных) курсов – помочь ребенку подтвердить правильность выбора профиля обучения; углубить, систематизировать знания по предполагаемым профильным предметам.

Для проведения мониторинга (отслеживания), связанного с развитием специальных качеств, важных для развития жизненных намерений подростков, нами разработана и апробирована ориентационная карта ученика, которая позволяет проследить динамику личностного развития обучающегося, его интересы, склонности [2].

В конце 8-го класса (март – апрель) ученикам и родителям предоставляется «образовательная карта» муниципальной сети, где указываются все образовательные организации, дни открытых дверей, правила поступле-

ния, престиж на рынке труда. Печатаются данные в СМИ, вывешиваются на образовательных интерактивных, регулярно обновляемых сайтах, отражающих ситуацию на региональном и муниципальном рынках труда и профессионального образования.

В 9-м классе предлагаются два вида специально организованных курсов по выбору (предметные и ориентационные), информационная работа и профильная ориентация. Предметные курсы по своему содержанию и формам направлены на расширение знаний ученика по какому-либо предмету, например: «Физика в задачах», «Технология работы с контрольно-измерительными материалами по математике», «Трудные случаи орфографии и пунктуации. Подготовка к ГИА» и др. Ориентационные курсы представляют собой занятия, способствующие самоопределению ученика относительно профиля обучения в старшей школе, например: «Основы выбора профессии», «Лестница достижений успеха». Информационная работа – это организованное знакомство обучающихся 9-х классов с местными образовательными организациями (для возможного продолжения образования после окончания основной школы), изучение условий приема, особенностей организации образовательного процесса, образовательных программ, посещение образовательных организаций в дни открытых дверей и др.

В результате такой работы к завершению 9-го класса ученику можно дать обоснованные рекомендации по его дальнейшему обучению. Таким образом, обучающийся будет значительно увереннее подходить к определению своей образовательной траек-

тории, ему будет легче сделать правильный выбор.

Эффективность развития жизненных намерений подростков зависит от методов, которые выбирает учитель. Особое влияние на эффективность развития жизненных намерений подростков оказывают частично-поисковый и исследовательский методы (М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер) и методы стимулирования и мотивации интереса к учению (Ю.К. Бабанский).

Развитию жизненных намерений подростков способствуют различные формы организации процесса обучения (индивидуальные, групповые и коллективные формы обучения, экскурсии, элективные курсы).

При выборе форм и методов обучения основными требованиями считаем личностно-ориентированный и субъектно-деятельностный подходы (принцип «обучение в конкретной деятельности»), создание на занятиях проблемных ситуаций.

Для оценки развития жизненных намерений подростков использовались три критерия – когнитивный, мотивационно-ценностный, деятельностно-практический и соответствующие им показатели.

Основные показатели когнитивного критерия: знания школьников о профессиях, путях получения привлекающей профессии, знания о себе (своих склонностях, интересах, предпочитаемой профессиональной и предметной областях); умение пользоваться источниками информации; умение ставить цели, планировать, анализировать полученную информацию, строить личные профессиональные планы. Диагностика показала, что у школьников существенно вырос уровень знаний о профессиях, путях получения профессии, о содер-

жании, требованиях к различным качествам и возможностям личности со стороны выбираемой профессии. Мы отмечаем значительный рост числа обучающихся, проявляющих высокую активность при проведении индивидуальных и групповых профориентационных, медицинских консультаций психологов в процессе развития жизненных намерений подростков.

Мотивы выбора изменяются в сторону уменьшения значимости внешней стороны профессии и возрастания интереса к содержанию профессии. Отмечаются изменения рейтинга в сторону таких критериев привлекательности профессии, как наличие способностей к ней, удовлетворение от труда в данной области, возможность развивать свои способности.

К моменту завершения обучения никто из обучающихся не проявлял неуверенности в себе и стремления избегать ситуации соревновательности. Мониторинг личностного развития обучающихся показал повышение качества трудолюбия, дисциплинированности, самостоятельности по мере прохождения подготовки к выбору профиля обучения.

Основные показатели мотивационно-ценностного критерия: осознание смысла и цели своей жизни; сформированность общественно ценных мотивов выбора профиля; сформированность устойчивых интересов; адекватная самооценка; активность в процессе развития жизненных намерений подростков.

Важнейшими показателями деятельностно-практического критерия являются проявление творческого потенциала, активности, коммуникативности и самостоятельности (целеполагание, ответственное исполнение, са-

моконтроль и оценка хода работы, оценка результатов труда, анализ и коррекция работы по выбору профиля дальнейшего обучения), способность к самосовершенствованию.

Таким образом, в ходе моделирования определены цель, задачи, содержание, методы и формы, критерии и уровни развития жизненных намерений подростков в процессе выбора профиля обучения.

Базовым в модели развития жизненных намерений подростков в процессе подготовки к выбору профиля обучения стал разработанный автором исследования курс «Мои жизненные намерения». Опыт работы показал, что школьники получают много информации о мире профессий, знают пути получения профессионального образования, свои интересы, способности, но не умеют правильно ставить цели, у них возникают трудности при определении жизненных намерений с учетом целей и ценностей, они не рационально планируют свое время, у них не сформированы умения самоорганизации и самосовершенствования. Поэтому для эффективного управления процессом развития жизненных намерений подростков целесообразно ввести специально разработанный курс, при изучении которого используется проектная деятельность.

Полноценная проектная деятельность включает все этапы: целеполагание, планирование и организацию, реализацию целей и анализ результатов деятельности. Каждый из этапов вносит свой специфический вклад в развитие личности.

Процесс развития жизненных намерений подростков можно разбить на несколько этапов. Начальный этап связан с ситуацией выбора. С введением

профильного обучения выпускнику основной школы необходимо принять осознанное и самостоятельное решение о выборе профиля дальнейшего обучения или сферы профессиональной деятельности. Ученики 8-го класса знакомы с миром профессий, с путями получения профессии, со своими интересами, склонностями. Поэтому школьники могут сами определить проблему. Если ученику сложно определить проблему, на помощь приходит педагог. Учитель предлагает различные варианты тем с учетом интересов и склонностей ребенка.

После того как проблема установлена, определяется стратегическая цель. Цель должна быть поставлена с учетом реальных жизненных ориентиров обучающихся, чтобы избежать рассогласования между желаемым и действительным в обучении. Поэтому необходимо с начала изучения курса вводить обучающихся в процедуру целеполагания.

Определив цель, можно перейти к этапу разработки стратегии. На данном этапе обсуждается план, методы и средства достижения цели, определяются сроки выполнения, принимается решение. При коллективной работе происходит распределение социальных ролей. В нем большое внимание уделяется созданию проблемных профессионально ориентированных познавательных ситуаций, которые школьники должны рассматривать совместно, на основе имеющихся знаний. Выход из ситуации должен стать их самостоятельным открытием. Проблемные ситуации по уровню сложности должны быть такими, чтобы обучаемые сознательно могли прийти к верному решению. Учитель помогает им, давая ориентиры для поиска, но не

подсказывая ответа. Критика тех или иных действий подростков не допускается, отмечаются и обсуждаются в завершение занятия лишь правильные, оригинальные решения.

Целью этапа реализации намерения является формирование у подростков практической готовности к самостоятельному применению полученных знаний. Здесь важным средством развития личности подростка выступают выполняемые творческие проекты. Под проектом мы понимаем специально организованный учителем и самостоятельно выполняемый обучающимися комплекс действий, где дети могут быть самостоятельными при принятии решения и ответственными за свой выбор и результат труда, создание творческого продукта. Важнейшим фактором личностного развития на этом этапе становится самостоятельная работа. Являясь одной из форм организации учебно-познавательной деятельности обучающихся, средством её активизации, она позволяет добиваться более глубокого и полного усвоения необходимых теоретических знаний, способствует формированию потребности в их пополнении, обеспечивает приобретение школьниками умений самостоятельно приобретать знания в процессе работы с первоисточниками и дополнительной литературой.

Следующий этап – анализ результатов выполненной пробы. Если результаты не соответствуют поставленной цели, происходит проверка всех этапов, определение, на каком этапе была совершена ошибка, может быть, при планировании не учли что-то существенное или выбрали неправильный метод или средство для достижения цели. В этом случае работа корректируется и анализируется вновь. Если

результаты соответствуют поставленной цели, то проект выносится на защиту. Защита творческих проектов осуществляется в присутствии всей группы, что помогает слушающим школьникам закрепить и уточнить уже имеющиеся у них знания, а выступающие учатся сжато и четко формулировать свои мысли.

Применяя в своих работах различные подходы к рассматриваемой проблеме, обучающиеся актуализируют свой личностный потенциал, приобретают навыки всестороннего видения изучаемого вопроса. На этой основе появляется возможность выработать собственную позицию, аргументированно ее отстаивать, оценивать позиции оппонентов, осуществлять рефлексию собственных познавательных действий.

Основные требования к развитию жизненных намерений подростков в процессе проектной деятельности:

1. Наличие значимой в исследовательском, творческом плане проблемы/задачи, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения (например, исследование спроса профессий на рынке труда; создание серии репортажей по одной проблеме; проблема престижа профессий и пр.).

2. Практическая, теоретическая, познавательная значимость предполагаемых результатов (например, доклад о профессиях, пользующихся спросом в данном регионе, факторах, влияющих на эту проблему, тенденциях, прослеживающихся в развитии данной проблемы; совместный выпуск газеты, альманаха с репортажами и пр.);

3. Самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность обучающихся.

4. Структурирование содержательной части проекта (с указанием поэтапных результатов).

5. Использование исследовательских методов, предусматривающих определенную последовательность действий: определение проблемы и вытекающих из нее задач исследования (использование в ходе совместного исследования методов «мозговой атаки», «круглого стола»); выдвижение гипотез их решения; обсуждение методов исследования (статистических методов, экспериментальных, наблюдений и пр.); обсуждение способов оформления конечных результатов (презентаций, защиты, творческих отчетов, просмотров); сбор, систематизация и анализ полученных данных; подведение итогов, оформления результатов, их презентация; выводы, выдвижение новых проблем исследования.

Приобретая в процессе проектной деятельности опыт и качества, личность начинает на этой базе свободно и самостоятельно выбирать цели и средства деятельности, управлять своей деятельностью, одновременно совершенствуя и развивая свои способности к ее осуществлению, изменяя и воспитывая себя. Все это способствует самоопределению, самореализации личности обучающихся, развитию жизненных намерений подростков, позволяет школьникам осознанно выбирать дальнейшее направление обучения.

Большое влияние на развитие жизненных намерений подростков оказывают родители, учителя, сверстники, средства массовой информации.

Для участников образовательного процесса общеобразовательных организаций нами разработаны программы по развитию жизненных намерений подростков в процессе выбора профи-

ля обучения. Программа для учителей включает разработки: дорожной карты развития жизненных намерений подростков с методическими рекомендациями по проведению мероприятий; семинара "Жизненные намерения подростков в процессе подготовки к выбору профиля обучения"; учебных программ, методик, рекомендаций проведения элективных курсов, способствующих развитию жизненных намерений подростков в процессе подготовки к выбору профиля обучения. Для подростков общеобразовательных организаций нами разработана профориентационная карта, позволяющая ученику определить профиль обучения, разработана и реализована программа курса «Мои жизненные намерения». Для родителей обучающихся организована работа дискуссионного клуба в 5 – 9-х классах по программе «Подготовка к выбору профиля и жизненные намерения подростков»; разработаны методические рекомендации по выявлению и развитию жизненных намерений подростков в процессе выбора профиля обучения в общеобразовательной организации.

Следует заметить, что в процессе подготовки к выбору профиля обучения возможны риски в системе образовательной среды: отсутствие в школе необходимого профиля обучения, узость профилей в школе (обычно 1 – 2 профиля), проблема преемственности в образовании, возможности педагогического коллектива, обеспеченность необходимой учебно-методической литературой. Также выделим риски для субъектов образовательного процесса. Для обучающихся они связаны с индивидуальными психофизиологическими особенностями, с переходом из одного учебного заведения в другое, в

котором школьники могут испытывать серьезные затруднения в связи с различиями в образовательных программах. К рискам для родителей обучающихся могут быть отнесены травматические жизненные события, не совпадение намерений родителей с намерениями детей. Риски для педагога связаны с его личностными особенностями, недостаточным опытом работы по данному направлению, уровнем подготовки в информационных, психологических и организационных проблемах профильного обучения в целом.

В условиях развития высоких технологий учителю необходимо: уметь искать, анализировать, преобразовывать, применять информацию для решения различных проблем (информационная компетенция), уметь сотрудничать с людьми (коммуникативная компетенция), уметь ставить цели, планировать, использовать личностные ресурсы (са-

моорганизация), учиться на протяжении всей жизни, обеспечивая успешность и конкурентоспособность (самообразование), поэтому новой концепцией профессионального образования становится компетентностный подход.

Таким образом, модель развития жизненных намерений обучающихся в процессе подготовки к выбору профиля обучения способствует последовательному, осознанному и обоснованному выбору жизненного пути; она направлена на самопознание, выявление истинных мотивов их выбора, реальных возможностей и образовательных потребностей. Результатом внедрения модели в образовательный процесс становятся устойчивые жизненные намерения обучающихся, готовность и способность самостоятельно делать выбор профиля, быть ответственным за принятое решение.

Литература

1. Газман О. С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века // Новые ценности образования. 1996. № 6. С. 43 – 47.
2. Найденова А. В. Подготовка школьников к выбору профиля обучения // Школа и производство. 2007. № 3. С. 14 – 17.
3. Новиков А. М. Методология образования. М. : Эгвес, 2002. 320 с.
4. Сковородкина И. З. Моделирование педагогического процесса. Архангельск : Изд-во Помор. гос. ун-та им. М.В. Ломоносова, 1998. 36 с.

A. V. Naidenova

THE MODEL OF LIFE INTENTIONS OF ADOLESCENTS DEVELOPMENT IN THE PROCESS OF TRAINING PROFILE CHOICE

The article describes the life intentions of adolescents. The life intentions development model of adolescents in the process of their preparation for the profile of training choice is presented, possible risks in the educational environment and for the subjects of the educational process are determined.

Key words: *life intentions, model, stages of life intentions development, the choice of the training profile, risks.*

НАДО ЛИ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ ПРЕПОДАВАТЬ ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ?

В соответствии с государственным стандартом начального образования (2010 г.) в начальных классах вместо предмета «Чтение и развитие речи» введен предмет «Чтение и литература» («Литературное чтение»). Однако учебники для начальных классов по-прежнему составляются в традициях «развития речи», хотя и называются «литературным чтением». Исключение составил только один учебник (для 1 класса), который является учебником по литературе (по литературоведению). О нем и пойдет речь ниже.

Ключевые слова: государственный стандарт, развитие речи, литературное чтение, литературоведение.

Что такое литературоведение? Принято считать что, литературоведение – это наука о художественной литературе, объединяющая историю и теорию литературы и литературную критику. Надо ли, таким образом, в начальных классах преподавать историю и теорию литературы? Ответ очень прост: не надо, так как ученики начальных классов владеют родным языком всего лишь на «начальном этапе» и их непосредственная задача – это развитие речи. В старших классах ученики владеют родной речью уже «на продвинутом этапе» и им можно преподавать (и, как известно, преподают) историю и теорию литературы.

Однако в соответствии с новым государственным стандартом начального образования учащиеся начальных классов на занятиях по литературному чтению должны изучать историю и теорию литературы, как это делается в старших классах, – формировать у себя (как записано в государственном стандарте) «понимание литературы как явления национальной и мировой культуры, как средства со-

хранения и передачи нравственных ценностей и традиций...» [15].

Вместо курса «Чтение и развитие речи» в начальных классах введен курс «Чтение и литература» («Литературное чтение»). Началось это введение в 2000 году («первое поколение» стандарта), а в 2010 году стандарт введен еще раз («второе поколение»). Если судить по статьям журнала «Начальная школа», то у государственного стандарта есть сторонники [3; 4; 10; 16; 18], один из которых, например, пишет: «Литературное образование помогает формированию современной личности, обладающей научным мышлением XXI века» [12, с. 17]. Однако большинство авторов журнала «Начальная школа», как кажется, без особого энтузиазма встретило это «воспитательное» мероприятие министерства. За последние годы журнал «Начальная школа» организовал только одну подборку по литературному чтению «Реализуем новые стандарты», да и то некоторые статьи в этой подборке оказались не на тему [8].

Есть у новых стандартов и откры-

тые противники. Вот что пишет об образовавшейся ситуации один из специалистов: «В начальной школе до конца XX века подготовка читателя входила в единую программу «Родной язык» и обозначалась как раздел «Чтение и развитие речи». Этот раздел имеет свою историю становления и развития, связанную с именами выдающихся методистов... Государственным стандартом в современную начальную школу введено литературное чтение. Для начального этапа обучения это новое явление. Прямой перенос системы литературного чтения в начальную школу из основной невозможен по ряду сущностных моментов. Прежде всего это возраст учащихся 6 – 9 лет, отсутствие у учащихся читательского опыта...» [1]. Короче говоря, учащиеся начальных классов, в особенности, конечно, первоклассники, ничего не поймут ни в истории, ни в теории литературы.

Сложилась странная ситуация. Существующие учебники по литературному чтению, в том числе и для 1-го класса, в частности [2; 5; 6], продолжают соответствовать традиции: представляют собой хрестоматии для чтения и развития речи первоклассников, но никакой истории и теории литературы, никаких литературоведческих терминов в них не обнаруживается. Но что характерно: в аннотациях к этим учебникам каждый автор утверждает, что его учебник «соответствует федеральному государственному стандарту начального общего образования» (см. [2, с. 2]). Делается это, очевидно, для того, чтобы министерство «пропустило» книгу в качестве учебника. И министерство, к счастью, рекомендует учебник к использованию в начальных классах, хотя учебник продолжает по традиции «разви-

вать речь» учащихся и никакой истории и теории литературы, с целью «понимания литературы как явления национальной и мировой культуры», не излагает.

Однако есть один учебник литературного чтения, который осознанно составлен в соответствии с новым государственным стандартом начального образования. Это учебник литературного чтения для 1-го класса, автором которого является В.Ю. Свиридова. Учебник выдержал уже несколько изданий, и в каждом издании автор совершенствовал свой учебник в направлении литературоведения. Приведем примеры из этого учебника – сначала из 2-го издания [10], затем – из 6-го [11].

Во 2-м издании автор учебника вводит само понятие «литература» [10, с. 14]. «Приглашаю тебя, – пишет автор учебника, обращаясь к первокласснику, – в мир литературы. Ты, конечно, догадался, чему учит учебник литературы? Всё ли, что мы читаем, – литература? Ты читаешь вывески на магазинах... Так разве *чтение* и *литература* – это одно и то же?». Далее понятие литературы объясняется с использованием картинок. Нарисованы газеты, письма, открытки, ноты, толстые и тонкие книги – и дается задание: «Найди на картине предметы, к которым относится слово “литература”». Первоклассник должен найти: литература – это книги.

Автор учебника полагает, что первоклассники в первую очередь должны знакомиться с литературоведческой терминологией. Уже на самом первом уроке [10, с. 3], составив свой текст, автор выделяет в нем жирным шрифтом термины: *рифма*, *стихи*, *проза*, *читатель*. «Как весело гово-

речь *стихами*, – утверждается в учебнике, – ребята, утята, котята, зайчата, но чаще мы разговариваем *прозой*, вот так: ”Здравствуй, *читатель*”».

Поскольку такой сказки, в которой была бы собрана литературоведческая терминология, нет, то автор учебника снова придумывает свой текст и сосредоточивает в нем литературоведческие термины [10, с. 19]: *писатель, поэт, автор, художник, название, иллюстрация*. На следующем уроке этой терминологии становится больше: *завязка, развязка, кульминация, сюжет, герой, характер, персонаж*: [10, с. 22 – 23]. Далее снова используется жирный шрифт для выделения литературоведческих терминов, в этот раз – это названия *жанров*: *рассказ, сказка, потешка, прибаутка, частушка, побасенка* [10, с. 36].

После сказки «Кот и лиса» [10, с. 81] первоклассники должны ответить на вопросы: «Какова *кульминация* и *развязка* в сказке? Могла ли быть другая *завязка* у сказки? Изобрази *эпизоды* сказки».

На с. 86 – 89 [10] излагается два варианта *волшебной* сказки «Гуси-лебеди» («волшебный» вводится как термин). Первоклассникам задаются вопросы: «Как ты думаешь, откуда *взялись два варианта* сказки? Неужели *автор* сочинял сказку два раза? Кто автор сказки? *Автор – народ*. Догадываешься, почему *сказки, колыбельные, прибаутки, пословицы, загадки без автора* называют *устным народным творчеством*?» Первоклассник должен «догадаться» и ответить на эти вопросы.

После трех текстов из «Азбуки» Л. Толстого дается задание: «Придумай подходящие *заголовки* к текстам. Определи *жанр* каждого текста: *сказ-*

ка, рассказ, поучительная сказка, поучительный рассказ» [10, с. 109].

По мнению автора учебника, первоклассник должен различать понятия *литература* и *наука*. После двух текстов под одним и тем же названием «Свиристели» (один из текстов – статья из энциклопедии) [10, с. 38 – 39] первокласснику задается целый список соответствующих вопросов: «Какой текст относится к *литературе*, а какой – к *науке*? Зачем пишет *ученый*, а зачем – *писатель*? Какие слова выбирает *ученый*, а какие – *писатель*? Опиши свое домашнее животное как *ученый* и как *писатель*». Сомнительно, что первоклассник справится со всеми этими заданиями. Он может пытаться, на свой страх и риск, что-то сказать или написать, но это будут 2 – 3 слова, употребленные неточно.

На с. 112 [10] помещено стихотворение Пушкина «Цветок», в котором, как известно, есть вопросы: «Где цвел? Когда? Какой весною? И долго ль цвел?». После стихотворения первокласснику задаются вопросы: «Нужны ли поэту ответы на эти вопросы? Можно ли озаглавить стихотворение Пушкина «*Гербарий*»? О чем думает *ученый-ботаник*, засушивая растение? Что чувствует *поэт*, обнаружив засохший цветок в книге?» То же сомнительно, что первоклассник может рассказать, о чем *думает ученый* и что *чувствует поэт*!

Сразу после стихотворения Пушкина следует стихотворение А. Толстого «Колокольчики мои», после которого задаются вопросы: «Какое чудо сделало рифмованные строчки *Поэзией*? Видишь поэтический секрет?».

На с. 118 – 119 [10] помещено два коротких стихотворения про репейник (В. Берестов, И. Ламм), и сразу же без

всякой языковой подготовки первоклассник получает несколько заданий: «Сочини сказку «Приключение репейника» и сделай *научный доклад* на тему «Растение репейник». Подумай, где взять *научную информацию* для доклада. Придумай *поучительный* рассказ “Человек-репейник”». Первоклассник и в этом случае, даже если он поймет, чего от него хотят, вряд ли сможет выполнить эти задания. Автор учебника здесь же, прямо в учебнике, подбадривает ученика: «Не бойся начать. Лиха беда – начало».

В конце учебника, в содержании [10, с. 134 – 135], разделы книги озаглавлены с использованием историко-литературоведческой терминологии, употребленной почему-то в просторечном стиле: «Где она – книжная страна?», «Границы страны «Литература», «Кухня литературы: как *варится* рассказ», «Сады поэзии: из чего *растут* стихи», «Сказочные дорожки: твой путеводитель», «Открытия в литературе и фантазии в науке». Указаны также страницы этих разделов, но внутри книги эти разделы (заголовки) отсутствуют.

В 6-м издании учебника В.Ю. Свиридовой [11] литературоведческий аспект учебника «усиливается» во много раз. На обложке учебника, с обратной стороны, представлена (надо полагать, для обязательного усвоения) следующая литературоведческая терминология: *научная литература – статья, задача, словарь, ученый; художественная литература – писатель, поэт, стихотворение, рассказ; устное народное творчество – сказка, народ-автор, колыбельная, скороговорка, поговорка, пословица, побасенка, загадка* и др. На задней стороне обложки учебника, с обратной стороны, этот

литературоведческий список продолжается: *персонаж, сюжет, герой, поступок, характер, сравнение, портрет, рифма, ритм*.

Если во 2-м издании учебника литературоведческая информация подавалась первоклассникам в основном в форме вопросов к ученикам (например, перед рассказом К. Ушинского «Утренние лучи» первоклассников спрашивали: «Есть ли *поэтические сравнения* в этом *прозаическом* тексте? [10, с. 115]), то в 6-м издании (опыт, очевидно, показал, что первоклассники обычно не отвечают на литературоведческие вопросы) перед вопросом помещается объяснение литературоведческих понятий. Но кратко объяснить, что такое, например, *поэзия, проза, персонаж* и т.п., трудно, поэтому эти объяснения и следующие за ними вопросы занимают в учебнике очень много места, больше, чем тексты для чтения (получается именно учебник литературоведения, а не книга для чтения). Объяснения обычно предшествуют тексту, а вопросы – следуют за текстом. Например, перед рассказом Л. Толстого «Косточка» первоклассникам дается следующая дефиниция: «*Рассказ* – это небольшое произведение художественной литературы об одном или нескольких событиях из жизни героя. У рассказа всегда есть автор». После текста следуют вопросы: «Сколько действующих лиц, персонажей в рассказе? Кто главный герой рассказа?... О чем хотел сказать писатель в своем произведении?» [11, с. 34 – 35].

Тексту «Хорошо спрятанная котлета» (Г. Остер) предшествует следующая дефиниция: «*Завязка* – начало событий рассказа. Самый важный, решающий момент в рассказе, его

вершина – кульминация. Развязка – окончание событий» [11, с. 38]. После текста задаются вопросы о том, что такое завязка, кульминация и т.д.

В 6-м издании своего учебника В.Ю. Свиридова тоже требует от первоклассников (как и во 2-м издании), чтобы они обязательно научились различать, что такое *наука*, а что такое *литература* (этому посвящен целый раздел в учебнике под странным названием «Открытия в литературе и фантазии в науке»). Например, есть такое задание: «Вспомни три главных вопроса: ЗАЧЕМ? О ЧЕМ? КАК? Зачем пишет ученый, зачем писатель? О чем сообщает научная статья, о чем рассказ? Как, какими словами говорит писатель, а какими – ученый?» [11, с. 31].

Вопросы после текстов задаются не с целью развития речи, а с целью проверить осведомленность первоклассников в области литературоведческой терминологии. Так, после стихотворения «Радость» (М. Яснов) задаются следующие литературоведческие вопросы: «*Читатель* (так обращается автор учебника к первокласснику – В. Ф.), какой сюрприз приготовил нам *поэт*? Кто оказался *героем* стихотворения? Как *автор* относится к своему герою?... Над какими вопросами тебе пришлось проявить смекалку и начитанность?» [11, с. 33].

Конечно, если первоклассник, проявляя «смекалку и начитанность», каким-то образом все-таки отвечает на литературоведческие вопросы, то это тоже можно назвать развитием его речи. Но это все-таки не то, что надо для подлинного развития речи, это не то, что – в широком смысле – называется развитием у учащихся коммуникатив-

ности. Ученик начальной школы, тем более первоклассник, не только должен научиться писать и говорить (сказать вслух два-три слова), он должен научиться общаться по возможности во многих жизненных ситуациях: сначала – с учениками своего класса во время уроков «чтения и развития речи», а затем – и с теми, с кем придется встречаться в жизни. Тексты, которые раньше содержались в учебниках по развитию речи, давали основу для развития коммуникативности, тем более когда они сопровождались специальными – коммуникативными – упражнениями. Но если текст сопровождается только объяснением очередного литературоведческого термина и вопросами о том, понял ли ученик этот термин, – такой материал не становится серьезным упражнением по развитию речи, по развитию у учащихся коммуникативности.

В заключение приходится сделать вывод, что рассмотренный учебник по литературе для 1-го класса [10, 11] не вполне удачен. Написать учебник по истории и теории литературы для первоклассника очень трудно. Если это делать так, чтобы первоклассник что-то понял, то получится примитивно. А если написать точнее, то первоклассник может ничего не понять. И кроме того, задача в 1-м классе – это развитие речи, а не изучение литературоведения.

Традиция, состоявшая в том, что литературу в школе изучали только старшеклассники, а учащиеся начальных классов продолжали овладевать родным языком, – эта традиция имела под собой глубокие основания. И ломать эту традицию не следовало бы.

Литература

1. Джежелей О. В. Литературное чтение. Чтение и литература. 1 класс : метод. пособие. М., 2009.
2. Ефросинина Л. А. Литературное чтение. 1 класс. Ч. 1 (учебник). Ч. 2 (хрестоматия). 2-е изд., дораб. М., 2012.
3. Ефросинина Л. А. Литературное чтение в свете современных требований // Начальная школа. 2010. № 11. С. 73 – 77.
4. Ефросинина Л. А., Оморокова М. И. Программа «Литературное чтение в современной начальной школе». М., 2010.
5. Климанова Л. Ф., Горецкий В. Е., Виноградская Л. А., Бойкина М. Л. Литературное чтение : учеб. для 1 кл. В 2 ч. М., 2012.
6. Кубасова О. В. Любимые страницы : учеб. по литератур. чтению для 1 кл. Смоленск, 2001.
7. Программы общеобразовательных учреждений. Начальные классы. Ч. 1. 3-е изд. М., 2002.
8. Реализуем новые стандарты. Подборка статей // Начальная школа. 2011. № 8. С. 12 – 77.
9. Рудкова С. Г., Кузнецова Т. А. Современные тенденции литературного образования младших школьников // Начальная школа. 2010. № 1. С. 23 – 29.
10. Свиридова В. Ю. Литературное чтение : учеб. для 1 кл. 2-е изд., перераб. Самара, 2003.
11. Свиридова В. Ю. Литературное чтение : учеб. для 1 кл. 6-е изд., перераб. и доп. Самара, 2011.
12. Сосновская, О. В. Литературное чтение в начальной школе // Начальная школа. 2003. № 9. С. 15 – 23.
13. Строганова Л. В. Литературоведческая пропедевтика // Начальная школа. 2009. № 3. С. 15 – 17.
14. Строганова Л. В. Литературоведческий аспект курса «Литературное чтение» // Начальная школа. 2012. № 4. С. 45 – 49.
15. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Второе поколение. Приказ № 373 от 6 октября 2009 г. [Электронный ресурс]. URL: [http:// standart.edu.ru](http://standart.edu.ru) (дата обращения: 21.02.2014).
16. Филимонова А. А. Трудности в организации и проведении уроков литературного чтения // Начальная школа. 2009. № 6. С. 58 – 64.
17. Чуракова Н. А. Литературное чтение. 1 класс : метод. коммент. к учеб. В. Ю. Свиридовой. М., 2012.
18. Чуракова Н. А. О курсе «Литературное чтение» для 1 класса четырехлетней начальной школы // Начальная школа. 2000. № 9. С. 9 – 12.

V. A. Fedosov

**IS IT NECESSARY TO TEACH LITERATURE STUDY
IN PRIMARY SCHOOL?**

In accordance with the state standard of primary education (2010), in the elementary grades the subject "Reading and literature" ("Literary reading") is introduced instead of the subject "Reading and language development". However, the primary textbooks are still composed in the tradition of "language development", though called "literary reading". Only one textbook (class 1) that is the textbook in literature (literary studies) is the exception. It will be the subject of discussion in the paper.

Key words: *state standard, speech development, reading of literature, literary criticism.*

ПРОБЛЕМЫ ИНТЕГРАЦИИ КУЛЬТУРЫ И ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ЭСТЕТИЧЕСКОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ

В статье раскрываются основные аспекты интеграции культуры и образования: рассматриваются актуальные для современного учителя начальных классов профессиональные компетенции, проанализированы роль и проблематика профессионального образования учителя начальных классов, направленного на формирование его готовности к эстетическому взаимодействию с младшими школьниками.

Ключевые слова: культура, образование, компетентность, профессиональная подготовка, учитель начальных классов, готовность к эстетическому взаимодействию с младшими школьниками.

В настоящее время, когда в практику всех образовательных учреждений внедряются новые стандарты, все очевиднее становится актуальность процессов интеграции отраслей внутри гуманитарной научной сферы, которые не могут не затрагивать отношений культуры и образования. Столь востребованная современным обществом интеграция культуры и образования выводит на необходимость осмысления образования культурологического типа, в котором приоритет отдается «интеграционному механизму» знаний, понятий, субъектов образования и педагогической науки: «культурологическое образование интегрирует культуру, личность и гуманитарные науки в особых дидактических формах – образовательных пространствах» [2, с. 387]. Вместе с тем «образовательная идеология эпохи Просвещения продолжает гипнотизировать современное общество, и человечество верит, что знания и умения

представляют собой основу для создания лучшего общества и лучшего образа жизни. Но образование всегда связано с определенной социально-культурной средой, его проблемы вступают в сложнейшее взаимодействие с иными, далеко не менее важными проблемами, которые приходится решать обществу» [4, с. 94]. Реалии сегодняшнего дня таковы, что профессиональная подготовка специалиста любого профиля (и в том числе учителя начальных классов) осуществляется через формирование системы компетенций, необходимость чего отмечена еще в «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г.». При этом компетенции во многом определяются согласованной позицией социума в определенной стране или регионе.

К изучению проблемы реализации компетентностного подхода к образованию обращались многие отечественные и зарубежные ученые, одна-

ко анализ психолого-педагогической литературы по данной проблеме показывает сложность, многомерность и неоднозначность трактовки как самих понятий «компетенция», «компетентность», так и основанного на них подхода к процессу и результату образования.

На симпозиуме Совета Европы по теме «Ключевые компетенции для Европы» (1996) был определен примерный перечень ключевых компетенций, который представляется нам важным в контексте проблематики данной статьи. Этот перечень ориентирован на международные стандарты качества и предусматривает умение:

- изучать, т.е. извлекать пользу из опыта, осуществлять взаимосвязь своих знаний и упорядочивать их, находить собственные приемы своего обучения, решать проблемы, заниматься самообразованием;

- искать, т.е. запрашивать различные базы данных, опрашивать окружение, консультироваться с экспертами, уметь работать с документами и классифицировать их;

- думать, т.е. сопоставлять прошлые и настоящие события, критически относиться к тому или иному знанию, занимать собственную позицию в дискуссиях и отстаивать свое мнение, уметь оценивать произведения искусства;

- сотрудничать, т.е. уметь работать в группе, принимать решения – улаживать разногласия и конфликты, договариваться, разрабатывать и выполнять контракты;

- приниматься за дело, т.е. включаться в проект, нести ответственность, входить в группу или в коллектив и вносить свой вклад, доказывать солидарность, уметь организовать

свою работу, пользоваться вычислительными и моделирующими приборами;

- адаптироваться, т.е. уметь использовать современные информационные и коммуникационные технологии, доказывать гибкость в условиях быстрых изменений, показывать стойкость перед трудностями, уметь находить новые решения.

Этот «набор» компетенций ориентирован на профессиональное образование, т.е. включает те знания и умения, которые необходимы человеку XXI века в его трудовой деятельности.

Для нас важным представляется тот факт, что отечественная трактовка компетентностного подхода к образованию в числе особо значимых выдвигает задачи, связанные с формированием общей культуры личности, саморазвитием, самообразованием и самоопределением молодого поколения. Совершенно очевидно, что «приоритет духовно-нравственных компонентов над узко профессиональными позволяет говорить о целостном подходе к формированию культурной личности, а в общем – культурного капитала страны» [4, с. 95].

Проблема интеграции культуры и образования (общего и профессионального) реализуется, прежде всего, посредством культурологического подхода к построению учебно-воспитательного процесса и связана с развитием творческих возможностей каждого человека, созданием реальных условий для обогащения интеллектуального, волевого и нравственного потенциала личности, стимулированием у нее стремления реализовать свои возможности и потребности, расширять границы саморазвития и самосовершенствования.

Нельзя не согласиться с Е.П. Олесиной, которая считает, что «культурологический подход – это проявление некоторого нового пространства, в котором предметом рассмотрения становится культура как таковая, а ее изучение предполагает анализ всех, а не только некоторых частных форм и аспектов культурных явлений. Такой подход актуален и для предметов художественно-эстетической направленности» [4, с. 96]. При этом «наиболее продуктивным и перспективным педагогическим фактором развития духовной, высококультурной личности остается на все времена искусство, в какие бы узкие рамки его ни вместили в процессах образования. Только оно всей совокупностью человеческих акцентов, смыслов способно сформировать у личности культуру чувств, чувственного и рационального познания мира, позволяя проникнуть в сущность явлений и объектов, постичь характер и стремления человека в труде, познании, общении, творчестве» [6, с. 92]. Именно образность искусства, раскрывающая образность человеческого мышления и близкая образным смыслам в сфере культуры, позволяет формирующейся личности впитывать культурные традиции своего народа и человечества всех эпох.

Однако чтобы образование имело поистине культурный смысл, важно помнить, что культура строится, развивается и осваивается по особым законам. Культура, по В.С. Библеру, есть общение индивидов как личностей. Следовательно, гуманитарные аспекты образования должны быть ориентированы на достижение человеком личностно-смыслового уровня общения как единственно адекватного логике культуры, способу развития личности и становлению ее системы

ценностей. Это представляется особенно значимым, когда речь идет о профессиональном становлении учителя начальных классов.

О.П. Хабибулина считает, что «открыть для себя мир с позиций Красоты и Гармонии, установить с ним отношения, не поступившись принципами Добра и Блага, реализовать себя в этом мире человеком Творящим и Созидающим можно только на основе усвоения выработанных человечеством ценностей» [7, с. 117]. Сформировать ценностный мир будущего учителя как человека культуры вкупе с компетенциями, необходимыми для его жизни, профессионально-творческой деятельности – основная цель профессионально-педагогического образования на сегодняшнем этапе его развития. В основе выстраивания образовательной стратегии и тактики лежит осознание того факта, на который обращали внимание еще в прошлом веке В.С. Библер и М.М. Бахтин: ядром культуры является искусство.

Именно поэтому столь значимым в процессе профессионально-педагогического образования становится формирование готовности будущего учителя:

- к изучению и реализации инновационных педагогических технологий приобщения младшего школьника к искусству, к эстетической деятельности;

- организации такого педагогического взаимодействия с учащимися начальных классов, которое было бы направлено на развитие рефлексивности, эмоциональное вживание, осмысление личностно-значимого, мотивационно-ценностного отношения к культуре (и ее ядру – искусству), окружающему миру, другим людям, самому себе.

Личностное развитие и профессиональный рост педагога как органичное единство – идеальная цель профессионального педагогического образования. Такое единство возможно лишь тогда, когда в процессе «врастания» в профессию (профессиональное обучение, включение в педагогическую деятельность) разрешается ряд противоречий. Прежде всего, это противоречие, возникающее в индивидуальном сознании, между эталоном личности педагога-профессионала и образом своего внутреннего, уже существующего «Я». Именно в разрешении этого противоречия, на наш взгляд, и состоит профессиональная подготовка будущего учителя. Исследования показывают, что в основании профессиональной готовности будущего учителя лежит его гуманитарно-художественная компетентность, под которой подразумевается система культурно-эстетических знаний, умений, отношений личности к различным сторонам действительности и ее ценностных установок. В опирающихся на ценностные установки отношениях личности к предметному миру, искусству, людям, природе, самому себе мы выделяем гносеологический, ценностный, поведенческий, праксиологический компоненты, каждый из которых проистекает из другого и находится со всеми остальными в диалектической взаимосвязи и взаимозависимости.

В ходе педагогического эксперимента, длившегося на базе педагогического факультета Ульяновского государственного педагогического университета на протяжении 18 лет, нами было установлено, что педагогический вуз имеет большие потенциальные возможности для профессиональной подготовки учителей начальных клас-

сов к эстетическому взаимодействию с младшими школьниками. Эти возможности заложены и в содержании изучаемых в вузе дисциплин, и, прежде всего, в самом гуманистическом предназначении профессии «Учитель» в современном мире: «С одной стороны, педагог подготавливает своих воспитанников к определенной социальной ситуации, к конкретным запросам общества. Но, с другой стороны, он, объективно оставаясь хранителем и проводником культуры, несет в себе вневременной фактор. Развивая личность ребенка на основе богатства человеческой культуры, учитель работает на будущее» [5, с. 78].

Очевидно, что столь сложная и ответственная миссия предполагает «включенность» будущего учителя начальной школы в мир художественной культуры как важнейшей составляющей человеческой культуры вообще. Открывая младшему школьнику мир культуры, искусства, учитель способствует становлению его личностной позиции, формированию мировоззрения, на что обращается серьезное внимание в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования. Выбирая профессию учителя, каждый человек берет на себя нравственную ответственность – перед собой, перед другими и, прежде всего, перед своими будущими учениками.

Об этом предупреждал отечественный мыслитель М.М. Бахтин: «Акт нашей деятельности, нашего переживания, как двуликий Янус, глядит в разные стороны: в объективное единство культурной области и в неповторимую единственность переживаемой жизни, но нет единого и единственного плана, где оба лика взаимно себя определяли бы по отношению к

одному-единственному единству. Этим единственным единством и может быть только единственное событие свершаемого бытия, все теоретическое и эстетическое должно быть определено как момент его, конечно, уже не в теоретических и эстетических терминах. Акт должен обрести единый план, чтобы рефлексировать себя в обе стороны: в своем смысле и в своем бытии, обрести единство двусторонней ответственности и за свое содержание (специальная ответственность) и за свое бытие (нравственная), причем специальная ответственность должна быть приобщенным моментом единой и единственной нравственной ответственности. Только таким путем могла бы быть преодолена дурная неслиянность и невзаимопроницаемость культуры и жизни» [1, с. 1]. Именно в ориентации на эту ответственность и должна строиться стратегия профессиональной подготовки учителя начальных классов к эстетическому взаимодействию с младшими школьниками, которая представляет собой единство мировоззренческой, поведенческой, рефлексивной и когнитивной сторон. Мировоззренческую сторону рассматриваемых нами сторон профессиональной готовности учителя начальных классов составляют ценностное отношение к профессии, любовь к детям, уважение к личности каждого ребенка, признание ее уникальности; поведенческую – ориентированность на творческую деятельность, активность в приобщении младших школьников к классическому искусству, творчеству, создание и поддержка благоприятных условий для эстетического развития каждого ребенка. Рефлексивная сторона представляет собой способность к рефлексии, самоанализу в единстве с мотивированностью

на эстетико-педагогическое саморазвитие, самосовершенствование. Когнитивная сторона профессиональной готовности учителя начальных классов к культурно-эстетическому взаимодействию с младшими школьниками включает: компетенции в области педагогики искусства, компетенции в области художественно-эстетической деятельности.

Единство гуманитарно-художественного и профессионально-педагогического аспектов в структуре профессиональной готовности учителя начальных классов к эстетическому взаимодействию с младшими школьниками определяется единством его личностного развития и профессионального роста в процессе образования. Последнее же возможно лишь в том случае, если избранная профессия не противоречит личностным особенностям человека, а профессиональное становление личности соответствует ее основным ценностным представлениям. Очень важно создать в педагогическом учебном заведении такую эстетико-образовательную среду, которая бы способствовала гармоничному развитию учителя как личности и как профессионала. Вместе с тем изучение психолого-педагогической, философской литературы и накопленный практический опыт дают основание утверждать, что ориентирование педагогического образования на усиление его культурологической значимости позволяет добиться большей «углубленности» будущего учителя в профессию, мотивированности на творческую в ней реализацию. Бесспорным является тот факт, что «гуманизация образования в значительной степени зависит от ориентации учителя на творчество в его деятельности. Уро-

вень творчества показывает меру реализации учителем своих возможностей и является важнейшей характеристикой его личности, обуславливающей авторский педагогический стиль» [5, с. 89].

Профессиональная подготовка учителя начальных классов – процесс длительный, сложный и многоаспектный, характеризующийся целенаправленным прогрессивным изменением личности под влиянием образовательной среды педагогического вуза и собственной активности, направленной на самосовершенствование и самореализацию. Согласно психологическим исследованиям, центральной проблемой становления личности является раскрытие закономерностей перехода от низшего уровня развития к высшему. Так, Э.Ф. Зеер считает, что «переход от одного уровня к другому осуществляется на основе диалектического принципа развития: в процессе эволюционного развития возникают и накапливаются противоречия, которые приводят к скачку, к переходу на новый, более высокий уровень. Качественное отличие уровней развития обуславливается особым сочетанием внутренних процессов развития и внешних условий, которые являются типичными для данного периода. Становление предполагает направленность, которая может меняться, и непрерывность, которая может прерываться, останавливаться в развитии, а в отдельных случаях и разрушаться» [3, с. 78].

При этом важно учесть, что личность по своей природе социальна, следовательно, источники развития ее психических свойств и, в частности, формирования готовности к самореализации в профессиональной деятель-

ности, находятся в окружающей среде, в обществе.

Социальная среда – это окружающие человека общественные, материальные и духовные условия его существования. Важнейшей частью окружающей среды является образовательная среда – «система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» [8, с. 14]. Образовательная среда формирует психические особенности человека, а не является лишь условием для проявления чего-то генетически предопределенного. Важно подчеркнуть при этом решающую роль обучения и воспитания как сознательного, целенаправленного процесса взаимодействия старшего поколения с младшим в целях формирования качеств личности, отвечающих запросам общества. Вместе с тем личность активна, деятельна и не является лишь пассивным объектом влияния среды. Поэтому «условия жизни, внешние воздействия определяют становление личности не прямо, а через процесс взаимодействия человека со средой, через его деятельность в этой среде. И правильнее говорить не о воздействии среды, а о процессе активного взаимодействия человека с окружающей средой» [3, с. 82].

«Процесс приобщения человека к культуре идет по двум направлениям: от общества к личности (социализация) и от личности к обществу (творческая активность субъекта, интериоризация). Таким образом, находясь в единстве, человек и культура взаимопределяемы» [4, с. 63]. Об этом необходимо помнить при выстраивании современных образовательных траекторий в школе и вузе.

Литература

1. Бахтин М. М. К философии поступка [Электронный ресурс]. URL: // <http://xray.sai.msu.su/~lipunov/text/misl> (дата обращения: 16.02.2013).
2. Данилюк А. Я. Теория интеграции. Ростов н/Д : Феникс, 2010. 412 с.
3. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. М. : Академия, 2011. 240 с.
4. Олесина Е. П. Применение интеграционных технологий в преподавании предметов культурологического цикла в высшей школе // Многоуровневая интеграция предметов гуманитарно-художественного цикла в образовании детей и юношества : сб. науч. ст. М. : ИХО РАО ; Арзамас : АГПИ им. А. П. Гайдара, 2009. С. 92 – 98.
5. Педагогика: теории, системы, технологии / под ред. С. А. Смирнова. М. : Академия, 2012. 512 с.
6. Печко Л. П. Искусство в развитии художественно-эстетического опыта формирующейся личности // Эстетический опыт как источник активности творческого воображения в художественном образовании : сб. науч. тр. М. : ИД «Секрет фирмы», 2004. С. 12 – 17.
7. Хабибулина О. П. Педагогика искусства как искусство педагогики // Педагогика искусства как новое направление гуманитарного знания : материалы I междунар. науч. сес. (29 – 31 мая 2007 г.). Ч. I. М. : ИХО РАО, 2007. С. 117 – 125.
8. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М. : Смысл, 2001. 365 с.

I. V. Aryabkina

**PROBLEMS OF CULTURE AND EDUCATION INTEGRATION
IN CONTEXT OF PRIMARY TEACHER PROFESSIONAL PREPARATION
TO AESTHETIC CO-OPERATION WITH PRIMARY SCHOOLCHILDREN**

In the article the basic aspects of integration of culture and education are revealed: professional competences actual for contemporary primary school teacher are examined; the role and range of problems of primary school teacher professional training, oriented to formation of his/her readiness to the aesthetic co-operation with junior schoolchildren are analyzed.

Key words: *culture, education, competence, professional preparation, primary school teacher, readiness to aesthetic co-operation with primary schoolchildren.*

ОРГАНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА, НАПРАВЛЕННОГО НА ВОСПИТАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Система профессионального образования должна быть адаптивна к современным требованиям рынка труда, должна гибко реагировать на потребности работодателей в формировании у будущих квалифицированных рабочих (служащих), специалистов востребованных сегодня компетенций. В настоящей публикации предлагаются концептуальные и технологические аспекты формирования толерантности у студентов среднего профессионального образования, используя содержание учебных дисциплин.

Ключевые слова: толерантность, воспитание толерантности у студентов, среднее профессиональное образование, мастер производственного обучения, технология воспитания толерантности у студентов, подготовка мастеров производственного обучения к воспитанию толерантности у студентов.

В последнее время происходят активные изменения в различных отраслях жизнедеятельности человека. Трансформируются социокультурная и экономическая сферы. Развиваются наука, техника, образование. В этих условиях неизбежно совершенствуется и рынок труда, становясь все более мобильным и гибким. Работодатели предъявляют новые требования к компетенциям, которые должны быть сформированы у выпускников профессиональных образовательных организаций. Этим обусловлено внесение неизбежных изменений в действующие федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) профессионального образования, включение образовательными организациями дополнительных компетенций в реализуемые образовательные программы.

Следует отметить, что сегодня одной из важных педагогических проблем, детерминированной наличием

неоднократных фактов межнациональной, межрелигиозной, межкультурной, а порой и межличностной нетерпимости, недостаточной интериоризированностью подрастающим поколением общечеловеческой ценности ненасилия, является необходимость формирования толерантности у студентов, что приобретает особое значение в системе среднего профессионального образования. Несомненно, важную роль в отношении подготовки квалифицированных рабочих (служащих) могут и должны сыграть мастера производственного обучения как одни из основных организаторов учебно-воспитательного процесса в колледжах, техникумах при условии овладения ими профессиональной компетенцией организации педагогического процесса, направленного на воспитание толерантности у студентов (считаем целесообразным введение данной профессиональной компетенции в

образовательную программу среднего профессионального образования за счет вариативной части ныне действующих ФГОС).

В отношении формирования у педагогических работников профессиональных образовательных организаций указанной выше компетенции важно построить профессиональное образование так, чтобы оно было концептуальным, технологичным и практико-ориентированным.

Целесообразно констатировать, что вопросам построения процесса воспитания терпимости у студентов, в том числе в профессиональных образовательных организациях, подготовки педагогических работников к формированию толерантности у обучающихся посвящены труды разных исследователей: А.Г. Асмолова, А.М. Байбакова, О.С. Батуриной, Г.В. Безюлевой, А.Д. Висловой, О.Я. Воробьевой, Б.З. Вульфова, В.М. Гришук, С.В. Даржиновой, Н.П. Едыговой, Д.В. Зиновьева, Е.С. Карякиной, Е.Ю. Клепцовой, И.В. Ключника, П.Ф. Комогорова, Ю.В. Кузнецовой, В.С. Кукушина, М.А. Мазаловой, С.Р. Мусифуллина, Г.В. Палаткиной, Н.А. Платоновой, А.А. Погодиной, Е.А. Пугачевой, М.И. Рожкова, О.Б. Скрыбиной, П.В. Степанова, Т.С. Таюрской, С.Н. Хамовой, В.С. Чернявской, А.Р. Яруллиной, Ю.С. Яценко и др.

В концептуально-технологическом аспекте применительно к техникумам, колледжам заслуживают внимания работы: Н.Л. Аширбагиной «Педагогические условия развития толерантности у студентов учреждений системы среднего профессионального образования в процессе обучения» (2005 год) [1]; А.Д. Висловой «Толерантность в современном образовании» (2010 год) [2];

С.В. Даржиновой «Формирование толерантности у будущих педагогов средствами художественно-творческой деятельности» (2009 год) [5]; И.И. Елишевой «Воспитание толерантности студентов в системе среднего профессионального образования» (2007 год) [6]; Д.В. Зиновьева «Формирование социокультурной толерантности как фактор повышения педагогического мастерства будущего педагога» (2001 год) [7]; И.В. Ключника «Формирование толерантности молодежи в современных условиях» (2005 год) [8]; М.А. Мазаловой «Воспитание толерантности учащейся молодежи» (2008 год) [9]; С.Р. Мусифуллина «Формирование толерантности студентов колледжа в процессе учебного диалога» (2007 год) [10]; Н.А. Платоновой «Воспитание межэтнической толерантности студентов педколледжа» (2007 год) [11]; А.А. Погодиной «Подготовка будущих педагогов к воспитанию толерантности у школьников» (2006 год) [12]; В.С. Чернявской «Развитие педагогической толерантности в процессе непрерывного профессионального образования учителя» (2007 год) [15]; А.Р. Яруллиной «Педагогические условия развития социальной активности и толерантности студентов педагогического колледжа» (2010 год) [16]; Ю.С. Яценко «Воспитание толерантности студентов в процессе межкультурной профессиональной коммуникации» (2007 год) [17]; И.З. Сковородкиной, С.А. Герасимова «Современные аспекты проблемы воспитания толерантности у учащейся молодежи» (2004 год) [14]; «Проблема воспитания толерантности у детей: поиски решения» (2011 год) [13]; «Концептуальные основы воспитания толерантности у учащейся молодежи» (2012 год) [3]; «Технологии воспита-

ния толерантности у студентов профессиональной образовательной организации» (2014 год) [4].

В целом воспитание толерантности у учащейся молодежи следует рассматривать, исходя из особенностей воспитательного процесса и дефиниций данного явления, как целенаправленный, планомерный процесс формирования у студентов терпимого отношения к иному рода взглядам, нравам, привычкам, терпимости и уважения по отношению к особенностям различных народов, наций, религий; как процесс развития толерантного сознания, мировоззрения, чувств, качеств и свойств личности, а также способности к толерантному взаимодействию.

Основными методологическими подходами в контексте воспитания толерантности у рассматриваемой группы населения являются: личностно-ориентированный подход (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.), коммуникативно-диалогический (Т.С. Таюрская, О.Б. Скрыбина и др.), культурологический подходы (М.М. Бахтин, В.С. Библер, М.С. Коган, Н.Е. Щуркова), деятельностный подход (П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.), средовой подход (В.А. Караковский, Ю.С. Мануйлов, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова и др.), гуманистический (В.А. Сухомлинский и др.), системный подходы (В.П. Беспалько, Н.В. Кузьмина, В.Д. Шадриков и др.), аксиологический (З.И. Равкин, В.Г. Пряникова и др.).

Процесс воспитания толерантности у студентов техникума, колледжа имеет следующие особенности.

- Целенаправленность. Цель воспитания толерантности – развитие толерантной личности.

- Многофакторность, так как в процессе воспитания принимают участие различные факторы: общественно-политическая ситуация в стране, регионально-бытовая среда, среда образовательной организации.

- Сложность, которая определяется совокупным действием многочисленных факторов.

- Длительность вследствие того, что формирование толерантности у учащейся молодежи требует достаточно большого количества времени.

- Непрерывность, которая предполагает систематическое регулярное взаимодействие педагогических работников и студентов.

- Двусторонний характер, так как в процессе воспитания участвуют, с одной стороны, педагоги, с другой – обучающиеся, возникает двойная связь: от педагога к студенту – прямая связь, от студента к педагогу – обратная связь (субъект-субъектные отношения).

Особое значение в воспитании толерантного индивида имеют личность педагогического работника, социальное окружение, а также семейная среда.

Принципы воспитания толерантности у учащейся молодежи как основные требования к организации данного процесса можно представить следующим образом: общественное и государственное регулирование деятельности образовательных организаций, учреждений культуры, общественных организаций, СМИ и семьи по воспитанию в духе толерантности; учет в воспитании возрастных и индивидуальных особенностей личности; направленность воспитания на сохранение и развитие исторически сложившихся дружеских отношений народов России, на их сплочение в федеративном государстве; направленность на содей-

ствие развитию национальных культур и языков народов РФ; мирное разрешение межэтнических, религиозных и межличностных противоречий и конфликтов; направленность воспитания против пропаганды расизма, национализма и религиозной розни, на содействие обеспечения равноправия народов и национальных меньшинств страны; равенство прав и свобод человека и гражданина независимо от его расы, национальности, языка, отношения к религии, мировоззрения; опора на положительное во взаимоотношениях народов и религиозных конфессий страны; гуманное, уважительное отношение к людям различных национальностей, рас, вероисповеданий, мировоззренческих позиций, их историческому наследию, культурам, традициям; сочетание в воспитании национального, гражданско-патриотического и общечеловеческого; направленность воспитания на обеспечение взаимопонимания и сотрудничества между людьми, народами, расовыми, этническими и религиозными группами; содействие формированию у каждого нового поколения национального самосознания, открытого для восприятия ценностей других народов; содействие предотвращению и мирному регулированию межнациональных конфликтов; содействие овладению русским языком как средством межнационального общения и взаимосближения народов России и СНГ.

Условия воспитания терпимости у студентов целесообразно объединить в четыре группы: социальные, психологические, педагогические, персонализированные. Акцентируем внимание на педагогических условиях. К ним относятся воспитательные возможности семьи (сложившиеся отношения между ее членами; ценности,

традиции, интересы, круг общения; отношение семьи, ее членов к ситуациям на национальной почве; отношение семьи к религиям); открытость воспитательной системы профессиональной образовательной организации, создание комфортных психологических условий в образовательной организации (понимание, взаимопомощь в трудных ситуациях, бережное отношение друг к другу, желание общаться, выполнять совместную работу); проведение системы интересных, познавательных мероприятий; выстраивание оптимистических педагогических перспектив; предоставление образовательных услуг; наличие различных образовательных организаций; предоставление равных прав молодежи обучаться в любой (по желанию) профессиональной образовательной организации.

В модель уровневой организации системы воспитания толерантности у студентов техникума, колледжа входят общегосударственная подсистема, регионально-республиканская подсистема, краеведческая (локальная), подсистема определенной профессиональной образовательной организации и авторская подсистема – подсистема конкретного педагога (преподавателя, мастера производственного обучения).

К аспектам (направлениям) воспитания толерантности у молодежи целесообразно отнести повышение этнических, религиозных знаний у обучающихся, знаний в сфере межличностного общения (создание информационного поля); формирование гуманистических отношений в студенческом сообществе; освоение разумной, толерантной модели поведения (приобретение личностного опыта поведения).

Важным компонентом формирования толерантности у студентов в профессиональных образовательных организациях являются педагогические средства воспитания терпимости, которые представляют собой целостную систему, организованную профессионально компетентным педагогом, которая состоит из объектов материальной и духовной культуры, вовлекаемых в процесс формирования терпимости; из преобразующей деятельности воспитанников, специально стимулируемой педагогом; из форм и методов воспитания толерантного сознания, качеств, чувств и поведения и взаимосвязей между выделенными компонентами.

В системе педагогических средств воспитания толерантности у учащейся молодежи основными (доминирующими) средствами являются художественная литература, учебно-профессиональная деятельность, трудовая деятельность, общение, игра делового характера, рассказ, объяснение, диспут, воспитывающие ситуации, соревнование, требование, поощрение, тренинг, общеколледжные мероприятия, коллективные творческие дела, клубы, общественные организации, что обусловлено социально-психологическими особенностями данного возраста и спецификой процесса воспитания терпимости. К вспомогательным средствам формирования терпимости у обучающихся следует отнести устное народное творчество, наглядные средства воспитания, этическую беседу, личный пример, разъяснение, внушение, упражнение, приучение, наказание, арттерапию, групповые мероприятия, кружки.

В целом успешность применения педагогических средств воспитания толерантности у студентов техникума, колледжа зависит от соответствия це-

ли и задачам воспитания толерантности у учащейся молодежи; опоры на принципы воспитания терпимости; содержания воспитания толерантности; включенности в общий контекст педагогических воздействий на личность; уровня овладения педагогом концепцией воспитания терпимости у учащейся молодежи, а также от творческого применения методики и технологии воспитания толерантности; воздействия используемых средств на все сферы личности (сознание, чувства и поведение); возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся, использования личностного подхода к индивиду; уровня развития студенческого коллектива; материальных, психологических и санитарно-гигиенических условий воспитания; возникшей воспитательной ситуации, временного периода; педагогического мастерства педагога; опоры на использование практико-ориентированных средств воздействия на личность; ориентированности на учебно-профессиональную основу деятельности; единства и согласованности усилий профессиональной образовательной организации, семьи, общественности в воспитании толерантности у учащейся молодежи; позитивной атмосферы в коллективе и доминирования субъект-субъектных отношений, прежде всего, в системах «педагог – студент», «студент – студент»; систематичности и взаимосвязанной реализации самих педагогических средств.

Педагогически целесообразная опора на представленную систему педагогических средств воспитания обеспечит эффективность работы по формированию терпимости у учащейся молодежи. Она позволит педагогу выбрать оптимальную модель воспитания толерантности у студентов.

На базе критериев «толерантное сознание», «толерантные чувства», «качества и свойства личности», а также «толерантное поведение» показатели сформированности толерантности студента можно обозначить ниже приведенными позициями, которые являются принципиальными в процессе проведения диагностики характеризуемого качества индивида.

- Толерантное сознание: знание о наличии другого, необычного; знание о существовании других религий, этносов, наций, их своеобразии.

- Толерантные чувства, качества и свойства личности: расположенность к другим, снисходительность, терпение, чуткость, отзывчивость, альтруизм, терпимость к различиям, доброжелательность, гуманизм, способность к сопереживанию, миролюбие, чувство собственного достоинства, чувство солидарности и единства, вежливость, выдержанность, деликатность, доброта, заботливость, ласковость, любезность, умеренность, чувство товарищества и др.

- Толерантное поведение как поведение на ненасильственной основе: позитивная лексика, равноправное общение, умение доверять, умение владеть собой, умение не осуждать других, умение слушать, дисциплинированность, использование конструктивных способов взаимодействия, отрицание методов подавления и др.

Подготовку мастеров производственного обучения к организации педагогического процесса, направленного на воспитание толерантности у студентов, можно вести в рамках реализации разработанной нами технологии подготовки педагогических работников в системе среднего профессио-

нального образования к воспитанию толерантности у обучающихся, которая нашла свое отражение в программе учебной дисциплины «Воспитание толерантности у учащейся молодежи», введенной в вариативную часть образовательной программы подготовки специалиста среднего звена по специальности 051001/44.02.06 «Профессиональное обучение» (по отраслям).

Технология разработана на основе анализа идей следующих исследователей: А.М. Байбакова, Г.В. Безюлевой, Н.П. Едыговой, Е.Ю. Клепцовой, В.Г. Маралова, З.Ф. Мубиновой, В.А. Ситарова, Г.У. Солдатовой, П.В. Степанова, Т.С. Таюрской, Л.А. Шайгеровой, О.Д. Шаровой, Г.М. Шеламовой, Л.С. Ядрихинской и др., а также собственных авторских наработок.

Общее назначение указанной технологии – овладение студентами педагогической концепцией и методикой воспитания толерантности у обучающихся соответствующей возрастной группы.

Основные задачи подготовки мастеров производственного обучения в системе среднего профессионального образования к воспитанию толерантности у студентов в обобщенном виде можно объединить в три технологических блока.

- Теоретико-ориентированный блок (темы 1 – 2 специализированного курса: «Введение. Проблема толерантности в современном мире», «Своеобразие толерантности как качества личности»). Задачи: раскрыть сущность понятий «толерантность», «интолерантность», «толерантная личность», «интолерантная личность»; обосновать актуальность проблемы терпимости в современном мировом сообществе; пред-

ставить проблему границ толерантности; показать проявления интолерантности в современном мире; дать характеристику моделей толерантных обществ; представить специфику субъекта, предмета (объекта) и адресата толерантности; дать характеристику структуры толерантности; определить критерии терпимости; раскрыть черты толерантной личности; выявить границу в моделях толерантной и интолерантной личностей; представить классификацию видов толерантности.

- Практико-ориентированный блок (тема 3 спецкурса: «Толерантность как принцип взаимодействия между людьми»). Задача: формировать толерантность как качество личности студента. Данный блок представляет собой тренинг толерантности для обучающихся.

- Концептуально-методический блок (темы 4 – 9 учебного курса: «Педагогический контекст толерантности», «Проблема воспитания толерантности у детей», «Концептуальные и методические основы воспитания толерантности у обучающихся», «Педагогические средства воспитания толерантности у учащейся молодежи», «Диагностика толерантности у обучающихся», «Заключительное занятие»). Основные задачи: представить педагогический смысл понятия «толерантность»; раскрыть модель толерантного педагога; сформировать представления у студентов в области истории изучения проблемы воспитания толерантности у подрастающего поколения; освоить нормативно-правовую базу в контексте воспитания толерантности; определить сензитивный период формирования толерантности как качества личности ребенка; пред-

ставить своеобразие современных концепций и программ по воспитанию обучающихся в русле формирования терпимости; раскрыть концепцию воспитания толерантности у учащейся молодежи; представить методику воспитания толерантности у обучающихся; создать условия для освоения студентами методики, системы педагогических средств воспитания толерантности у студентов; познакомить обучающихся с диагностическими методиками определения уровня сформированности толерантности личности.

Учебная дисциплина «Воспитание толерантности у учащейся молодежи», разработанная для реализации в педагогических колледжах, рассчитана на 36 академических часов. При этом могут быть использованы следующие методы и формы работы: рассказ, беседа, дискуссия, анализ педагогических ситуаций и решение профессионально-педагогических задач, тренинг толерантного поведения (система специальных упражнений), ролевая игра, урок толерантности, проблемная лекция, практическое занятие.

В качестве условий успешной реализации рассматриваемой технологии следует выделить такие позиции, как целенаправленность и систематичность проведения учебных занятий с оптимальным вариантом «погружения»; использование практико-ориентированной направленности курса: практические занятия, тренинги, семинары; применение творческих заданий для самостоятельной работы студентов; последовательное проведение обратной связи по эффективности педагогического взаимодействия и усвоения студентами соответствующих дидактических единиц; тесная взаимо-

связь изучаемых вопросов с содержанием образования, осваиваемым обучающимися по другим учебным дисциплинам; связь с политическими и социально-экономическими преобразованиями в стране и за рубежом; учет уровня общекультурного развития студентов в рассматриваемой области; диалогичность взаимодействия в процессе проведения занятий; построение спецкурса на основе использования мультимедийных компьютерных информационных технологий; использование творческих заданий студентами по практической реализации технологии воспитания толерантности в формах педагогического проектирования, педагогического эксперимента во время производственной преддипломной практики.

Следует отметить, что представленная выше технология прошла успешную апробацию в 2011 – 2014 годах в Архангельском индустриально-педагогическом колледже (г. Архангельск) в учебных группах студентов, осваивавших программу подготовки специалистов среднего звена по

специальности 051001/44.02.06 «Профессиональное обучение» (по отраслям). Опытно-экспериментальная работа велась в рамках Северного регионального отделения Национального Центра ЮНЕСКО/ЮНЕВОК международного проекта ЮНЕСКО по техническому и профессиональному образованию и подготовке кадров в РФ, функционирующего на базе указанного выше колледжа при взаимодействии с Институтом педагогики и психологии САФУ имени М.В. Ломоносова (г. Архангельск), кафедрой технологий и профессионального образования Академии социального управления (г. Москва).

Таким образом, формирование у будущих мастеров производственного обучения профессиональной компетенции организации педагогического процесса, направленного на формирование толерантности у студентов, является необходимым условием воспитания подрастающего поколения в духе мира, взаимопонимания, прав человека и ненасилия.

Литература

1. Аширбагина Н. Л. Педагогические условия развития толерантности у студентов учреждений системы среднего профессионального образования в процессе обучения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Омск, 2005. 232 с.
2. Вислова А. Д. Толерантность в современном образовании. М. : Ритм, 2010. 173 с.
3. Герасимов С. А. Концептуальные основы воспитания толерантности у учащейся молодежи // Преемственность и новаторство в науке, практике, образовании : сб. материалов Межрегион. науч.-практ. конф., посвящ. 300-летию со дня рождения М. В. Ломоносова (Архангельск, ГБОУ СПО Арханг. обл. «АИПК», 3 марта 2012 г.) / под ред. С. А. Герасимова, Н. Н. Скоробогатовой, В. П. Аксеновой ; М-во образования, науки и культуры Арханг. обл., ГБОУ СПО Арханг. обл. «АИПК». Архангельск : КИРА, 2012. С. 65 – 72.

4. Герасимов С. А. Технологии воспитания толерантности у студентов профессиональной образовательной организации // Реализация современных педагогических технологий в системе образования : сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. (Рос. Федерация, Архангельск, ГБОУ СПО Арханг. обл. «АИПК», 14 марта 2014 г.) / под ред. С. А. Герасимова, Н. Н. Скоробогатовой, И. З. Сковородкиной, В. П. Аксеновой; пер. с рус. и англ. яз. В. Л. Подольская ; ГБОУ СПО Арханг. обл. «АИПК», ФГАОУ ВПО «САФУ имени М.В. Ломоносова». Архангельск : КИРА, 2014. С. 50 – 59.
5. Даржинова С. В. Формирование толерантности у будущих педагогов средствами художественно-творческой деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Элиста, 2009. 280 с.
6. Епишева И. И. Воспитание толерантности студентов в системе среднего профессионального образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Владикавказ, 2007. 21 с.
7. Зиновьев Д. В. Формирование социокультурной толерантности как фактор повышения педагогического мастерства будущего педагога. Красноярск : СибГТУ, 2001. 71 с.
8. Ключник И. В. Формирование толерантности молодежи в современных условиях : дис.... канд. соц. наук : 22.00.08. Белгород, 2005. 250 с.
9. Мазалова М. А. Воспитание толерантности учащейся молодежи : монография. Саратов : Наука, 2008. 134 с.
10. Мусифуллин С. Р. Формирование толерантности студентов колледжа в процессе учебного диалога : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Уфа, 2007. 156 с.
11. Платонова Н. А. Воспитание межэтнической толерантности студентов педколледжа : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Барнаул, 2007. 208 с.
12. Погодина А. А. Подготовка будущих педагогов к воспитанию толерантности у школьников : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Ярославль, 2006. 281 с.
13. Сковородкина И. З., Герасимов С. А. Проблема воспитания толерантности у детей: поиски решения : монография / УРАО «Институт теории и истории педагогики». М., 2011. 208 с. Деп. в УРАО ИТИП 03.02.2011, № 01 – 11.
14. Сковородкина И. З., Герасимов С. А. Современные аспекты проблемы воспитания толерантности у учащейся молодежи // Развитие образовательного пространства на Европейском Севере России : монография / отв. ред. И. Р. Луговская. Архангельск : Помор. ун-т, 2004. С. 195 – 203.
15. Чернявская В. С. Развитие педагогической толерантности в процессе непрерывного профессионального образования учителя : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. Владивосток, 2007. 353 с.
16. Яруллина А. Р. Педагогические условия развития социальной активности и толерантности студентов педагогического колледжа : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Казань, 2010. 21 с.
17. Яценко Ю. С. Воспитание толерантности студентов в процессе межкультурной профессиональной коммуникации : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Ростов н/Д, 2007. 196 с.

S. A. Gerasimov

**THE ORGANIZATION OF THE PEDAGOGICAL PROCESS,
AIMED AT STUDENTS OF PROFESSIONAL TRAINING ORGANIZATIONS
EDUCATION FOR TOLERANCE**

The vocational education system should be adaptive to the modern requirements of the labour market. It must respond flexibly to the needs of employers in shaping trainee skilled workers (employees), specialists competences that are in demand today. This paper offers conceptual and technological aspects of tolerance formation among the students of secondary professional education, using the content of academic disciplines.

Key words: *tolerance, tolerance among students of secondary professional education, master of industrial education, technology education for tolerance among students, preparation of training professionals to foster tolerance among students.*

УДК 37.01(075.8)

А. Б. Гюлмамедов, Е. А. Круглова, А. С. Турчин

**ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИОННОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ
ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ**

В статье рассматривается проблема мотивации студентов классического университета. Выявлены содержательные особенности мотивационной направленности личности студентов-психологов дневного и заочного отделений обучения.

Ключевые слова: *мотивация, направленность личности, мотивация учения, потребности, личностный смысл.*

Проблема мотивации — одна из стержневых в психологии. При этом в понимании сущности мотивации, ее роли в регуляции поведения, как и понимании соотношений между мотивацией и мотивом, нет единства взглядов. Во многих работах эти два понятия используются как синонимы. Выход из создавшегося положения нам видится в том, чтобы рассматривать мотивацию как динамический процесс формирования мотива (как основания поступка).

Современная психология мотивации, несмотря на интенсивное и богатое развитие, во многом связана с ари-

стотелево-картезианской картиной мира. Это выражается в преобладающем внимании к рациональным механизмам за счет иррациональных, превалировании количественных методов в ущерб качественным, ригидной дихотомии внешнего и внутреннего, преимущественном внимании к структурам, а не связям между ними [1, с. 7 – 10].

Единой и удовлетворяющей всех классификации мотивов не создано. Единственно, что можно требовать от существующих классификаций, — чтобы они не противоречили сущности мотивов, их генезису. Все мотивы

являются приобретенными, сформированными в процессе жизни человека, в онтогенезе.

Некоторыми психологами рассматривается проблема антимотивов, антипотребностей и антимотивации [2; 4; 8 и др.]. Предпосылками для такого выделения являются общеизвестные факты: пресыщение потребности превращает ее в побуждение «отрицательной модальности» [2], вызывает активное отвращение, отталкивание от тех предметов, которые прежде притягивали субъекта, удовлетворяли его потребность. Точно так же все, что определено или предположительно является для человека вредным, опасным, отталкивает и отвращает его. Такие состояния субъекта, противоположные потребностям, Я. Дитрих называет антипотребностями [4, с. 31].

Антипотребности реализуются в антинаправленности, опредмечиваются антимотивами согласно пониманию мотива А.Н. Леонтьевым [7]. Антимотивы конкретизируются в антицелях, т.е. предвидимых антирезультатах, оцениваемых как вредные и избегаемые. Антинаправленность понимается как установка действовать противоположным чему-либо образом, что проявляется в эгоцентризме, нонконформизме и т.п. Антимотив – это принцип избегания либо обобщенный запрет (врачебное – «не навредить», административное – «с начальством не спорить», военное – «приказы не обсуждать»). Антицель – это предвидимый конкретный вредный результат. Условия, препятствующие получению полезного результата, Г. В. Суходольский называет анти-

условиями. Он подчеркивает, что приведенные рассуждения – не жонглирование словами, а имеют определенный смысл. Так, например, с его точки зрения, борьба мотивов осмысливается как борьба мотивов и антимотивов в оценке всех «за и против», а сознательный выбор целей (целеполагание) – как выбор между целями и антицелями [8].

Одной из задач, имеющих не только теоретическое, но и большое практическое значение, является исследование вопросов мотивации студентов высших учебных заведений.

В нашей работе была предпринята попытка рассмотрения сущности и структуры мотивации студентов социолого-психологического факультета Ивановского государственного университета. При этом нас интересовали черты сходства и различия в мотивационных профилях и отдельных видов мотивации студентов дневного отделения (получающих первое образование) и студентов заочного отделения (получающих второе образование).

При изучении трудностей адаптации студентов к обучению вузовского типа обычно обращают внимание на мотивацию выбора специальности и типа обучения. Также и при оценке мотивации поступления в вуз современные авторы называют разные мотивы, что во многом зависит от их профессиональных интересов, а также от произошедших за последние годы социально-экономических и политических изменений в нашей стране. При этом целесообразно отметить признание большинством исследователей стабильно проявляющихся мо-

тивов, не утрачивающих своего значения, таких как:

- желание находиться в кругу студенческой молодежи;
- большое общественное значение профессии и широкая сфера ее применения;
- соответствие профессии интересам и склонностям и ее творческие возможности.

Отмечаются различия в значимости мотивов у девушек и юношей. Девушки чаще отмечают большую общественную значимость профессии, широкую сферу ее применения, возможность работать в крупных городах и научных центрах, выражают желание участвовать в студенческой художественной самодеятельности, хорошую материальную обеспеченность профессии. Юноши же чаще отмечают, что выбираемая профессия отвечает интересам и склонностям. Ссылаются и на семейные традиции [3].

В ходе обучения и учебной деятельности происходят дальнейшее развитие и трансформация мотивационной структуры субъекта деятельности. Это развитие идет в двух направлениях: во-первых, общие мотивы личности трансформируются в учебные; во-вторых, с изменением уровня развития учебных умений и навыков изменяется и система учебных мотивов. Рассмотрим отмеченные процессы несколько подробнее.

Вполне естественно, что все многообразие потребностей человека не может быть замкнуто на учебной деятельности. В ней он удовлетворяет только часть своих потребностей. Но даже эта часть претерпевает определенную трансформацию в плане конкретных условий и формы их удовле-

творения. Поэтому процесс формирования мотивов учебной деятельности заключается, прежде всего, в дальнейшем раскрытии возможностей учения по удовлетворению потребностей студента в конкретных формах. Например, потребности в престиже, признании, достижении и повышении статуса, потребность в общении и так далее опосредуются академическими успехами.

Как видим, целый класс потребностей может «проявляться» через учение. Вначале они не связаны с деятельностью и реализуются за ее пределами. И только через достижения в учении появляется возможность их удовлетворения в учебной деятельности и через деятельность. Значительную роль в удовлетворении социальных потребностей играет включение человека в учебный коллектив, в систему формальных и неформальных отношений.

Потребности личности в ходе обучения находят свой предмет в деятельности и, таким образом, происходит формирование структуры учебных мотивов и их осознание. В результате этого процесса устанавливается личностный смысл деятельности (по А.Н. Леонтьеву) и отдельных ее аспектов. Осознание личностного смысла деятельности находит отражение в характере выполнения отдельных действий и деятельности в целом [7].

Итак, если принятие деятельности порождает стремление выполнить ее определенным образом, то установление личностного смысла ведет к ее дальнейшему преобразованию, что проявляется в установках на академические успехи, в специфике выполнения учебных заданий, в их динамике, напряженности, а в конечном счете –

в формировании специфической психологической системы деятельности.

В процессе обучения происходит дальнейшее изменение мотивационной сферы, которое выражается в появлении новых и инволюции ряда старых мотивов, в изменении абсолютной и относительной значимости отдельных мотивов, изменении структуры мотивов.

Анализ ценностных ориентаций показывает, что в процессе обучения мотивационная сфера подвергается значительным изменениям. Человек, овладевая учебной деятельностью, раскрывает в ней все новые аспекты, грани, способные удовлетворить его потребности. Динамика мотивационной структуры во многом определяется уровнем академических успехов.

Удовлетворение учебной деятельностью возрастает по мере усложнения предмета, увеличения в нем доли творческих компонентов, позволяющих студенту проявлять личную инициативу, реализовывать багаж знаний и умений. По мере роста учебного мастерства студент начинает видеть пути самовыражения, самоактуализации в деятельности. Учебные неудачи приводят к формированию отрицательной мотивации [2; 3; 5 и др.].

Подводя итог, можно сделать вывод, что на всем пути учения наблюдаются существенные изменения в мотивационной сфере. Критическими моментами в генезисе мотивации являются принятие учебной деятельности и раскрытие личностного смысла деятельности. В свою очередь объективные возможности удовлетворения потребностей личности, содержащиеся в деятельности, приобретают индивидуальный характер.

На разных этапах обучения различные мотивы становятся ведущими.

Это явление (в отличие от сдвига мотивов на цель, по А.Н. Леонтьеву) можно назвать «дрейфом» мотивов. Мотивация организует целостное поведение, повышает учебную активность, влияет на формирование цели и выбор путей ее достижения. Следовательно, мотивация оказывает существенное влияние на весь процесс генезиса психологической системы деятельности.

Таким образом, исходя из результатов анализа психологической литературы по проблеме исследования, а также целей и задач профориентационной работы кафедры общей и педагогической психологии ИвГУ, мы сформулировали **гипотезу** нашего эмпирического исследования. А именно, мотивационная направленность личности студентов дневного и заочного отделений имеет качественное своеобразие.

В процессе нашего исследования мы использовали ряд известных в отечественной педагогической психологии диагностических методик. Одна из методик направлена на выявление тенденций личности: общую и творческую активность, стремление к общению и т.д. (методика В.Э. Мильмана). Для выявления мотивационной направленности личности на успех или на неудачу (методика А.А. Реана). Для изучения мотивов учебной деятельности студентов (методика А.А. Реана и В.А. Якунина).

В процессе проведенного исследования, направленного на изучение особенностей мотивации студентов третьего курса заочной и дневной форм обучения, мы получили следующие результаты.

В ходе исследования типа направленности было выявлено, что среди

студентов дневного отделения третьего курса у **86,3 %** испытуемых наблюдается общежитейская направленность личности и лишь у **13,7 %** – рабочая (деловая) направленность.

У студентов заочного отделения наблюдается следующая картина: **60 %** составляют студенты с общежитейской направленностью личности, а **40 %** – студенты, имеющие деловую направленность.

У студентов дневного отделения явно преобладает общежитейская направленность. Это можно объяснить особенностями возраста данной категории испытуемых. Известно, что главными проблемами юношеского возраста являются поиск друзей, спутника жизни, обеспечения условий для самостоятельной жизни и т.д.

Более взрослые студенты-заочники данными проблемами озабочены значительно меньше. Их жизнь в основном сложилась. Поэтому многих из них волнуют вопросы, связанные с профессиональной деятельностью. Возможно, этот мотив у них является доминирующим при получении второго образования.

Кроме того, ответы испытуемых переводились в баллы и суммировались. В результате мы смогли определить и построить мотивационные профили наших испытуемых.

При рассмотрении мотивационного профиля студентов дневного отделения установлено, что в данной группе доминируют *творческая активность, стремление к общению и важность социального статуса*. Наименьшее число баллов набрали шкалы комфорта и жизнеобеспечения и шкала социальной полезности.

Рассмотрим мотивационный профиль студентов, получающих второе образование.

По количеству набранных баллов у студентов-заочников доминируют *творческая активность и социальная полезность*. Данные результаты мы объясняем тем, что, получая второе образование, испытуемые стремятся стать более востребованными на рынке труда и в обществе в целом. Кроме того, в процессе обучения ими признается и актуализируется значимость творческой активности, без чего обучение психологическим дисциплинам было бы затруднено.

Следующим шагом нашего исследования было сравнение мотивационных профилей испытуемых. Отразим количественные показатели по шкалам в виде табл. 1.

Таблица 1

Мотивационные профили студентов

Шкалы	Студенты ОДО	Студенты ОЗО
1. Жизнеобеспечение	13	12
2. Комфорт	15	13
3. Социальный статус	17	15
4. Общение	14	17
5. Общая активность	21	14
6. Творческая активность	22	21
7. Социальная полезность	15	22

Исследование позволяет выявить мотивационную направленность испытуемого на неудачу (боязнь неудачи) либо мотивационное стремление личности к успеху.

Так, **89,5 %** студентов дневного отделения имеют мотивационную направленность на успех, **3,5 %** имеют мотивацию к избеганию неудачи. У **7 %** мотивационный полюс не выражен.

По данным исследования, проведенного в группе студентов заочного отделения, **83 %** испытуемых имеют мотивацию на успех, **10 %** – к избеганию неудачи, у **7 %** студентов мотивационный полюс не выражен.

Представим полученные количественные показатели в виде табл. 2.

Таблица 2

Стремление к успеху и боязнь неудач

Виды мотивации	Студенты ОДО	Студенты ОЗО
Стремление к успеху, %	89,5	83
Избегание неудачи, %	3,5	10
Мотивационный полюс не выражен, %	7	7

Таким образом, преобладающим мотивом у студентов дневного и заочного отделений является мотив «стремление к успеху». Мотив «избегание неудачи» характерен для немногих испытуемых. Однако данный мотив характерен для большего количества студентов заочного отделения. Данный факт мы объясняем неуверенностью студентов-заочников в своих силах; у многих из них разрыв между первым и вторым образованием достаточно велик.

По результатам исследования учебной мотивации был выявлен ряд мотивов, имеющих главенствующее значение для студентов дневного и заочного

отделений. Доминирующий мотив для обеих групп – это **приобретение глубоких и прочных знаний**. Далее у студентов разных групп значение мотивов распределяется по-разному. Так, у студентов дневного отделения на втором месте по значимости стоит **мотив получения диплома**, а у студентов-заочников – **получение интеллектуального удовлетворения**. Третье место у студентов дневного отделения занимает мотив **«стать квалифицированным специалистом»**, а у заочников – **мотив получения диплома**.

Представим полученные результаты в виде табл. 3.

Таблица 3

Особенности учебной мотивации испытуемых

Распределение по степени значимости	Студенты ОДО	Студенты ОЗО
1-я	Приобретение глубоких и прочных знаний	Приобретение глубоких и прочных знаний
2-я	Мотив получения диплома	Мотив получения интеллектуального удовлетворения
3-я	Мотив «стать квалифицированным специалистом»	Мотив получения диплома

Таким образом, гипотеза нашего исследования о том, что мотивационная направленность личности студентов-психологов, обучающихся на дневном и заочном отделениях, имеет качественное своеобразие, подтвердилась. Кроме того, нам удалось выявить различия в проявлениях учебной мотивации студентов дневного и заочного отделений.

Выполненное в условиях образовательного пространства классического университета исследование имеет определенное теоретическое и практическое значение: в работе собран и

обобщён теоретический и эмпирический материал по проблеме мотивации студентов высшего учебного заведения, отражающий картину, сложившуюся в настоящее время в высшей школе, а именно, иллюстрирует различия мотивации обучения студентов, получающих первое и второе высшее профессиональное образование. Данные нашего исследования могут быть использованы в процессе организации профориентационной работы среди учащихся школ и студентов гуманитарных специальностей вуза.

Литература

1. Асафьева С. С. Второе высшее образование как фактор социализации взрослого человека // Психолого-педагогические исследования в системе образования : материалы всерос. конф. М. ; Челябинск, 2005. С. 7 – 10.
2. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирования личности. М., 1976. 156 с.
3. Зобков А. В., Турчин А. С. Саморегуляция учебной деятельности : монография. Владимир : Изд-во ВлГУ, 2013. 251 с.
4. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб. : Питер, 2006. 512 с.
5. Ковалев В. И. Мотивы поведения и деятельности. М. : Наука, 1988. 192 с.
6. Левин К. Динамическая психология // Избранные труды. М. : Смысл, 2001. 570 с.
7. Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии. М. : Смысл, 2001. 511 с.
8. Суходольский Г. В. Основы психологической теории деятельности. Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1988. 168 с.
9. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность : пер. с нем. Т. 1. М. : Педагогика, 1986. 408 с.

A.B. Gulmammadov, E. A. Kruglova, A. S. Turchin

FEATURES MOTIVATIONAL ORIENTATION OF THE INDIVIDUAL STUDENTS-PSYCHOLOGISTS

The article considers the problem of motivation of students of the classical University. Substantive features of the motivational orientation of day-time and correspondence students-psychologists personality are revealed.

Key words: *motivation, personal orientation, motivation of learning, needs, personal meaning.*

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ОРГАНОВ БЕЗОПАСНОСТИ У КУРСАНТОВ ВЕДОМСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

В статье описан подход к понятию «организационная культура» в органах безопасности Российской Федерации. Раскрыта модель формирования организационной культуры у курсантов ведомственных образовательных организаций высшего профессионального образования.

Ключевые слова: организационная культура, модель, технология, программа.

Концепция кадровой политики органов Федеральной службы безопасности Российской Федерации (далее по тексту – органы безопасности) однозначно определяет необходимость качественной подготовки кадровых ресурсов, целью которой является удовлетворение потребностей органов безопасности в сотрудниках, способных эффективно решать возложенные на них задачи [1].

Первостепенная роль в деятельности по подготовке кадров отводится ведомственным образовательным организациям.

Современное состояние органов безопасности, сложная оперативная обстановка на основных направлениях деятельности обуславливают необходимость постоянного совершенствования кадровой работы, психологического обеспечения деятельности специальных служб, а также поиска новых подходов к увеличению эффективности профессиональной деятельности сотрудников органов безопасности (далее по тексту – сотрудники).

В складывающихся условиях повсеместно приобретает все большее значение развитие организационной культуры.

Безусловно, органы безопасности обладают достаточной развитой организационной культурой. Однако в стремительно меняющихся обстоятельствах современной действительности это весьма специфическое социально-психологическое образование органов безопасности нуждается в постоянном изучении.

В органах безопасности «организационная культура» понимается как совокупность духовных ценностей, социальных и мировоззренческих установок, норм профессиональной этики, разделяемых сотрудниками, а также характерных традиций, ритуалов и символики [2].

Социально-психологические основы организационной культуры органов безопасности (далее по тексту – организационная культура) закладываются курсантам в ведомственных образовательных организациях высшего профессионального образования (далее по тексту – образовательная организация). В социокультурной среде образовательной организации курсанты через приобщение к традициям, ритуалам и символике органов безопасности принимают духовные цен-

ности, установки, нормы профессиональной этики и правила поведения, существующие в ФСБ России.

Модель формирования у курсантов организационной культуры включает в себя цель, задачи, содержание, мониторинг, анализ и коррекцию.

Цель формирования у курсантов организационной культуры заключается в подготовке носителей духовных ценностей, установок, норм профессиональной этики и правил поведения, принятых в органах безопасности. Цель уточняется в задачах, которые усложняются на протяжении всего периода обучения курсантов в образовательной организации. Содержание модели включает целенаправленное воздействие на курсантов со стороны офицерско-преподавательского состава, осуществляемое в период подготовки и проведения учебных занятий, воспитательной работы, а также во время исполнения курсантами обязанностей военной службы. Достигнутый результат оценивается в ходе мониторинга. После чего анализируются положительные и отрицательные моменты, делаются выводы и выявленные недоработки устраняются на этапе коррекции.

В образовательных организациях модель формирования у курсантов организационной культуры реализуется через технологию. Она представляет собой заранее разработанную и поэтапно реализуемую программу деятельности руководства, профессорско-преподавательского состава, офицеров структурных подразделений, ветеранов и самих курсантов. Технология формирования организационной культуры проходит условно выделенные этапы: знакомство с миссией органов безопасности; исследование сложив-

шейся организационной культуры; разработка программы формирования организационной культуры у курсантов; подготовка к внедрению программы; внедрение программы формирования у курсантов организационной культуры; оценка выполненной работы [3].

Технология формирования организационной культуры реализуется в Комплексной программе воспитания и развития личности курсанта на период обучения в образовательной организации, которая включает в себя несколько частей (программ):

- теоретическая часть;
- программа воспитательных мероприятий с кандидатами на учебу в образовательной организации и курсантами первого курса до принятия военной присяги;
- программа обязательных воспитательных мероприятий на всех курсах обучения;
- программа воспитательных мероприятий для каждого курса;
- программа формирования антикоррупционного правосознания курсантов;
- программа психологического сопровождения образовательного процесса;
- приложения (список рекомендованных фильмов ко Дням воинской славы России; список музеев и мемориальных комплексов, рекомендованных для посещения; списки рекомендованной художественной литературы для курсантов каждого курса).

Программы воспитательных мероприятий построены по следующим разделам:

- патриотическое воспитание;
- правовое воспитание;

- нравственно-эстетическое воспитание;
- профессиональное воспитание.

Каждый раздел программы включает конкретные мероприятия; обозначены сроки проведения и ответственные за выполнение.

Такая программа разработана в Голицынском пограничном институте ФСБ России. Программа прошла апробацию, с 2012 г. утверждена руководством ГПИ ФСБ России и эффективно используется в учебно-воспитательном процессе.

К условиям эффективности реализации модели формирования у курсантов организационной культуры относятся:

- постоянное психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса;
- целенаправленное, комплексное и непрерывное воздействие на курсанта;
- активное вовлечение курсантов в общественную жизнь образовательной организации;
- поддержание тесной связи с действующими офицерами специальных служб;
- создание в образовательной организации благоприятной социокультурной среды, в которой курсанты будут осознавать себя частью системы государственной безопасности.

Среди методов, используемых в работе по формированию у курсантов организационной культуры, основной – метод убеждения. Суть этого метода заключалась в активном воздействии на сознание курсантов с целью помочь им правильно осмыслить свой долг по обеспечению безопасности своей страны.

В целом организационная культура сотрудников органов безопасности является частью общечеловеческой культуры, состоит из организационной культуры структурных подразделений, социальна по своей сущности и подвержена психолого-педагогическому воздействию. Основы организационной культуры закладываются у сотрудников в период их профессиональной подготовки в образовательной организации. В процессе её формирования важное место отводится офицерско-преподавательскому составу. В ходе формирования организационной культуры курсанты через взаимодействие с руководством, офицерами и гражданским персоналом образовательной организации, через познание воинских ритуалов и традиций воспринимают ценности органов безопасности. Результатом психолого-педагогического воздействия в образовательном учреждении является принятие курсантами ценностей, декларируемых органами безопасности как личные, и следование им на протяжении всей службы.

Подводя итог вышеизложенному, необходимо подчеркнуть, что организационная культура является важным социально-психологическим образованием в органах безопасности, цементирующим элементом, обеспечивающим весьма важные виды социально-психологических связей: межпоколенные, внутриколлективные связи служебного коллектива с другими социально значимыми коллективами: ветеранскими организациями, офицерским собранием, а также взаимодействующими органами и ведомствами.

Вместе с тем необходимо отметить, что феномен «организационной культуры» в органах безопасности еще нуждается в объемном и продолжительном изучении.

Литература

1. Работа органов безопасности и образовательных учреждений ФСБ России по организации профессиональной ориентации молодежи : метод. рекомендации / сост.: В. Г. Гусаим [и др.]. Голицыно : ГПИ ФСБ России, 2012. 157 с.
2. Заец Д. А. Социально-психологические основы организационной культуры // Вестник Дагест. гос. ун-та. Махачкала, 2012. Вып. 4. С. 174 – 178.
3. Метельков А. Ю. Формирование организационной культуры сотрудников пограничных органов в период их подготовки в вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Голицыно : ГПИ ФСБ России, 2010. 21 с.

D. A. Zaets

THE MODEL OF ORGANIZATIONAL CULTURE OF SECURITY BODIES FORMATION IN THE CADETS DEPARTMENTAL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

This article describes an approach to the notion of «organizational culture» of the security bodies of the Russian Federation. The model of organizational culture formation of the cadets of departmental educational institutions of higher professional education is characterized.

Key words: *organizational culture, model, technology, software.*

ФОРМИРОВАНИЕ ЦВЕТОВОСПРИЯТИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

В статье расширяются и уточняются представления об особенностях цветовосприятия младших школьников с нарушением интеллекта. Раскрываются возможности формирования цветовосприятия с помощью дидактических игр.

Ключевые слова: учащиеся с нарушением интеллекта, цветовосприятие, сенсорная культура, нравственно-эстетическое развитие, дидактическая игра.

В начальном звене специальной (коррекционной) школы обучаются дети, которые представляют собой неоднородную группу. Среди них много школьников с неразвитыми способностями к цветовосприятию, а также с психофизиологическими особенностями видения и воспроизведения цвета. В связи с этим актуальной становится проблема формирования цветовосприятия у учащихся младших классов с нарушением интеллекта.

Цветовосприятие детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта связано с умением различать цвета, воспринимать их не только зрительно, но и вербализовать представления о них. С точки зрения различных теоретических подходов цветовосприятие рассматривается как один из важнейших показателей развития познавательных процессов у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта, уровня их сенсорной культуры.

Особую актуальность приобретает данная проблема в связи с недостаточной разработанностью вопросов, направленных на определение педаго-

гических условий, средств эффективного формирования цветовосприятия у детей младших классов с нарушением интеллекта.

Умственно отсталые младшие школьники в большинстве своём находятся на низшей ступени освоения живописной грамоты, и только к 9 – 10-летнему возрасту они начинают понимать необходимость детального анализа не только формы, но и цвета изображаемого. Однако без специального обучения это удаётся далеко не всем.

Эстетическое восприятие цвета связано с эмоциональным откликом на него и основано на эстетическом переживании. У детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта уже есть предпосылки для развития эстетического чувства цвета. Ребёнок воспринимает цвет непосредственно, искренне, увлечённо. Эти качества необходимо поддерживать и развивать в процессе обучения, так как они являются условиями развития художественного восприятия цвета у детей. Выбор цвета ребёнком во время работы – показатель его психического

состояния и творческого самовыражения [4, с. 120].

Цветовые впечатления, которые дети получают из окружающей жизни, должны быть организованы, приведены в известную систему. Только при этом условии дети могут сравнивать предметы по цвету, устанавливать цветовое сходство и различие.

Изучение работ Л.А. Венгер, Э.Г. Пилюгиной [2], И.А. Грошенкова [3], Ж.И. Шиф [6] и других позволило выявить, что особенностью зрительного восприятия умственно отсталых детей является его недостаточная дифференцированность: они не всегда точно распознают цвет и цветовые оттенки, присущие окружающим объектам, объект воспринимают глобально, без выделения характерных для него частей, не учитывают пропорции и своеобразие строения.

Младшие школьники с нарушением интеллекта легко и правильно различают цвета: белый и чёрный, насыщенные красный и синий, но путают зелёный и синий, жёлтый и коричневый. Они не дифференцируют цвета слабо насыщенные, не видят сходства с насыщенными, не воспринимают оттенков, часто не различают соседние по спектру цвета (синий и фиолетовый, оранжевый и красный).

Только к четвертому классу, благодаря коррекционной работе, цветовосприятие у детей становится более точным. Одной из основных причин нарушения цветовосприятия у детей с умственной отсталостью является отклонение в познавательной деятельности: в активном словаре отсутствует название многих цветовых оттенков, школьники замечают тот или иной цвет, но называют лишь тогда, когда он становится достаточно насыщенным [5, 95].

Сенсорное развитие ребёнка составляет фундамент общего умственного развития, а также имеет самостоятельное значение, так как полноценное восприятие тесно связано с формированием эмоционального интеллекта, усвоением нравственных норм, эстетических эталонов. Цвет – один из самых эмоционально насыщенных изобразительных знаков. Это особый мир со своими законами, часть его вполне доступна для освоения их детьми младшего школьного возраста с нарушением интеллекта [1, с. 107].

Таким образом, анализ источников показал, что уровень сенсорного развития младших школьников с нарушением интеллекта зависит от уровня сформированности цветовосприятия. Младший школьный возраст является самым плодотворным для развития цветовосприятия.

Руководствуясь данными положениями, мы провели эмпирическое исследование на базе Малышевской специальной (коррекционной) школы-интерната VIII вида Владимирской области Селивановского района. В эксперименте участвовали два класса: 2 "А" – экспериментальная группа, 2 "Б" – контрольная группа. Экспериментальная группа состояла из шести, контрольная – семи детей. Возраст учащихся: 8 – 10 лет.

Для диагностики уровня развития цветовосприятия использовались полихроматические таблицы Е.Б. Рабкина. В наборе было 27 цветных листов – таблиц, изображение на которых (обычно цифры) состоит из множества цветных кружков и точек, имеющих одинаковую яркость, но несколько различных по цвету. Для наглядности представим пример одной из таких таблиц (рис. 1).

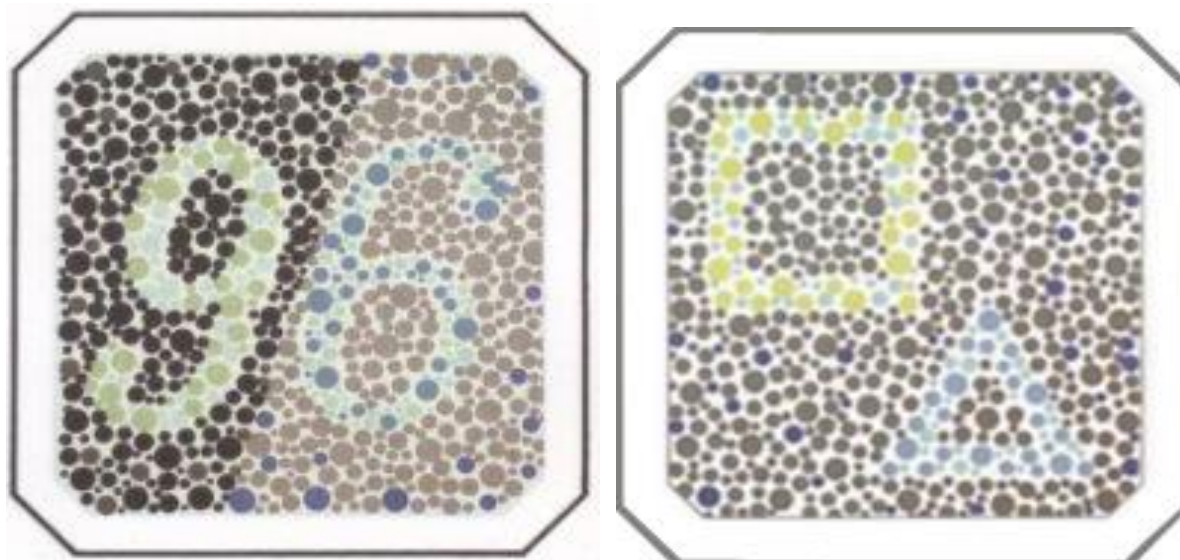


Рис. 1

Ребёнку с частичной или полной цветовой слепотой (дальтонику), не различающему некоторые цвета на рисунке, таблица кажется однородной. Ребёнок с нормальным цветовосприятием (трихромат) способен различать цифры или геометрические фигуры, составленные из кружков одного цвета. Плохо различающие красный цвет – протанопы, у которых воспринимаемый спектр укорочен с красного конца, а слепые на зелёный цвет – дейтеранопы. При протанопии красный цвет воспринимается более тёмным, смешивается с

тёмно-зелёным, тёмно-коричневым, а зелёный – со светло-серым, светло-жёлтым, светло-коричневым. При дейтеранопии зелёный цвет смешивается со светло-оранжевым, светло-розовым, а красный – со светло-зелёным, светло-коричневым. Следовательно, были выделены три группы детей по уровню развития цветовосприятия: трихроматы, протанопы, дейтеранопы.

По данным исследования были построены диаграммы результатов экспериментальной и контрольной групп (см. диаграммы 1, 2).

Диаграмма 1

Экспериментальная группа

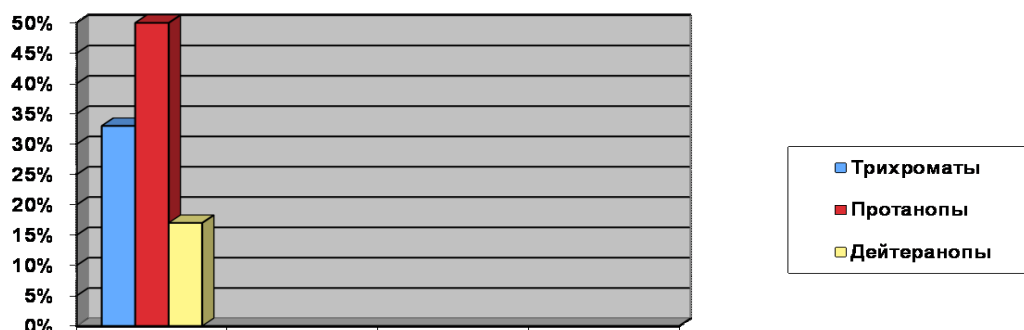


Диаграмма 2

Контрольная группа



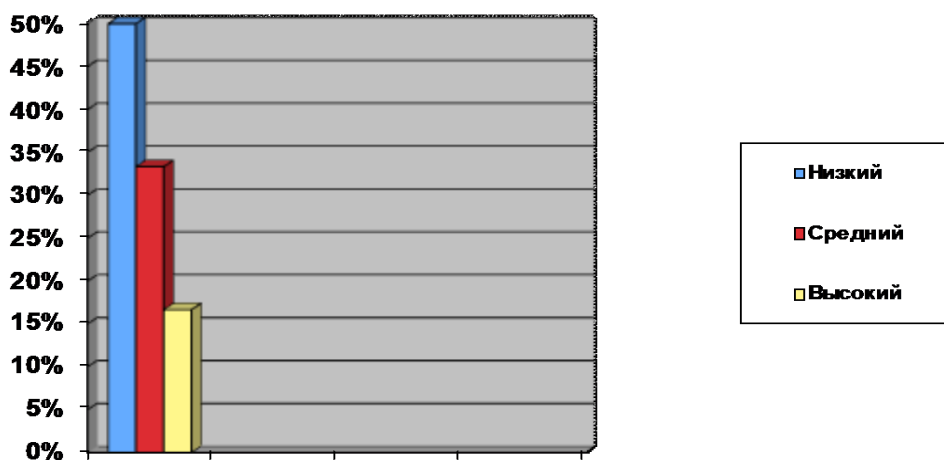
В результате диагностики было выявлено, что в экспериментальной группе преобладают в основном протанопы – 3 человека (50 %), 2 человека – трихроматы (33 %) и 1 человек – дейтераноп (17 %). В контрольной группе в основном преобладают дейтеранопы – 3 человека (42 %) и одинаковое количество детей трихроматов и протанопов (29 %).

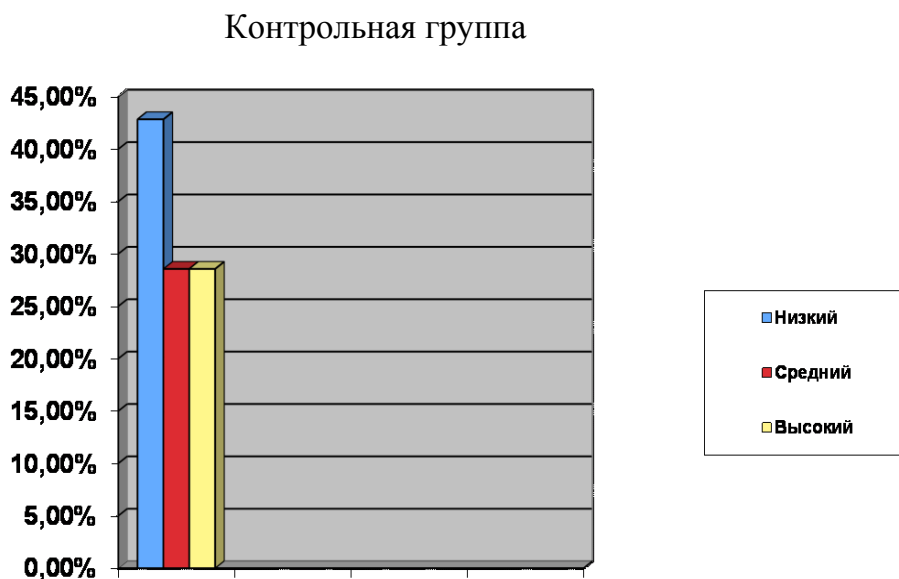
Также для выявления уровня развития цветовосприятия мы использовали клинический цветовой тест М. Люшера.

Ниже представлены результаты тестирования экспериментальной и контрольной групп по методике М. Люшера (см. диаграммы 3, 4).

Диаграмма 3

Экспериментальная группа





Из диаграмм видно, что в экспериментальной группе преобладают дети с низким уровнем развития цветовосприятия, а конкретнее – 3 человека (50 %). Со средним уровнем – 2 человека (33,33 %) и с высоким – 1 человек (16,66 %). В контрольной группе также преобладают дети с низким уровнем развития цветовосприятия – 3 человека (42,85 %) и одинаковое количество детей (по двое) со средним и низким уровнем развития цветовосприятия.

Целью формирующего этапа эксперимента являлось повышение уровня цветовосприятия у младших школьников с нарушением интеллекта средствами дидактических игр на уроках изобразительной деятельности.

Цикл занятий состоял из шести уроков рисования, на которых использовались следующие дидактические игры: «Цветное лото», «Букет», «Пчёлки собирают мёд», «Стрекозы и лягушки», «Рисование на заданную тему».

Приведем, к примеру, краткое описание игры «Цветное лото».

Цель: формирование цветовосприятия у детей; закрепление названия цветов.

Оборудование: листы картона разного цвета (лучше начинать с четырех основных, постепенно вводя новые цвета и оттенки), карточки – геометрические фигуры такого же цвета, как большие листы.

Содержание. Педагог раздает детям листы картона, показывает геометрические фигуры и спрашивает: «У кого такой цвет?» Всем, кто правильно назвал цвет, раздают маленькие карточки. Ребенок, который ошибся, также получает маленькую карточку, чтобы, положив фигуру на большой лист картона, он смог правильно определить цвет.

Игра проводится несколько раз, при повторном проведении игры детям выдаются 2 – 3 листа картона разного цвета.

Выигрывает тот, у кого в конце

игры оказалось больше всего карточек.

Работа по ознакомлению детей с цветом включала четыре этапа:

- активные действия самого ребёнка, направленные на получение сенсорного опыта;
- ассоциация сенсорного восприятия с названием цвета педагогом;
- распознавание ребёнком цвета по называнию;
- запоминание и самостоятельное название цвета ребёнком.

В процессе изобразительной деятельности мы советовали учащимся использовать те цвета, которые характерны для предметов и явлений природы, окружающих ребёнка. При формировании у детей представлений о цвете педагог старался максимально учитывать их интересы, актуальное психическое состояние, эмоциональное отношение к тому или иному цве-

ту. Школьникам предоставлялась возможность самим выбирать тот цвет краски, который им приятнее и ближе других. Если они испытывали затруднения в цветовом решении, то им предлагалось повторно рассмотреть предмет и с помощью наводящих вопросов помочь отобрать соответствующий цвет для его изображения. Как мы заметили, такая работа не утомляла учащихся, а наоборот, доставляла удовольствие.

По окончании всех занятий был проведен контрольный срез. Применялись те же методики, что и на констатирующем этапе. Было выявлено, что в экспериментальной группе по результатам теста Е.Б. Рабкина преобладают трихроматы – 3 человека (50 %), протанопов оказалось двое (33,33 %) и один – дейтераноп (16,66 %) (см. диаграммы 5, 6, 7).

Диаграмма 5

Сравнительная характеристика результатов констатирующего и контрольного экспериментов по тесту Е.Б. Рабкина

Экспериментальная группа

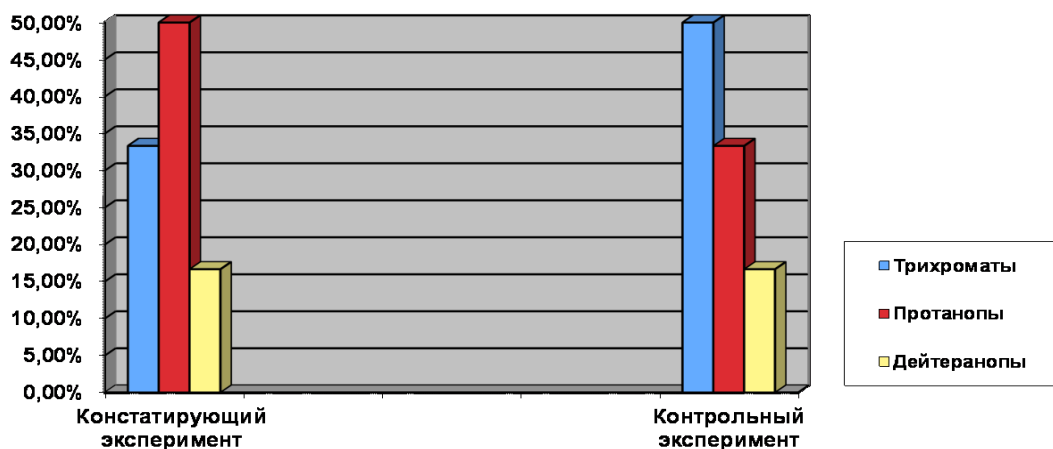


Диаграмма 6

Сравнительная характеристика результатов констатирующего и контрольного экспериментов по тесту Е.Б. Рабкина

Контрольная группа

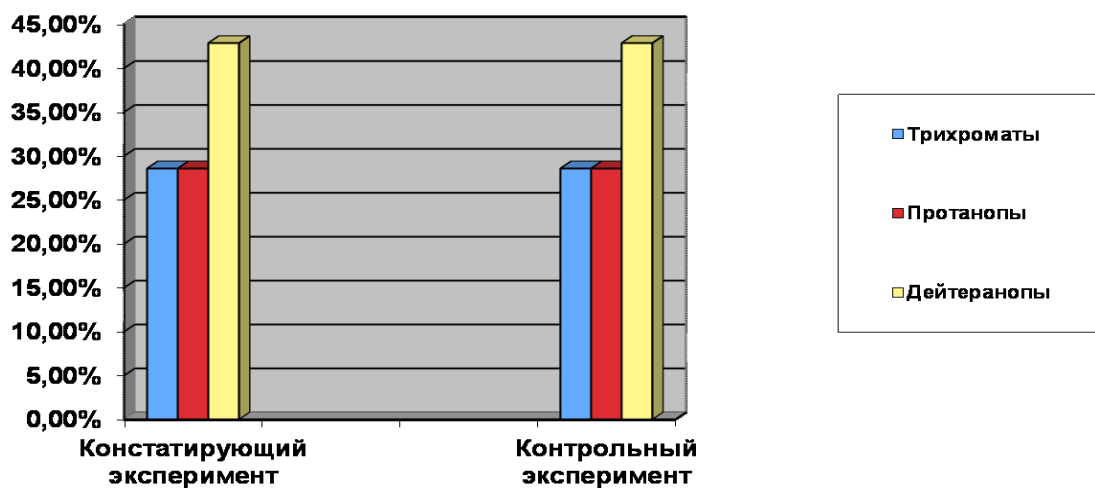
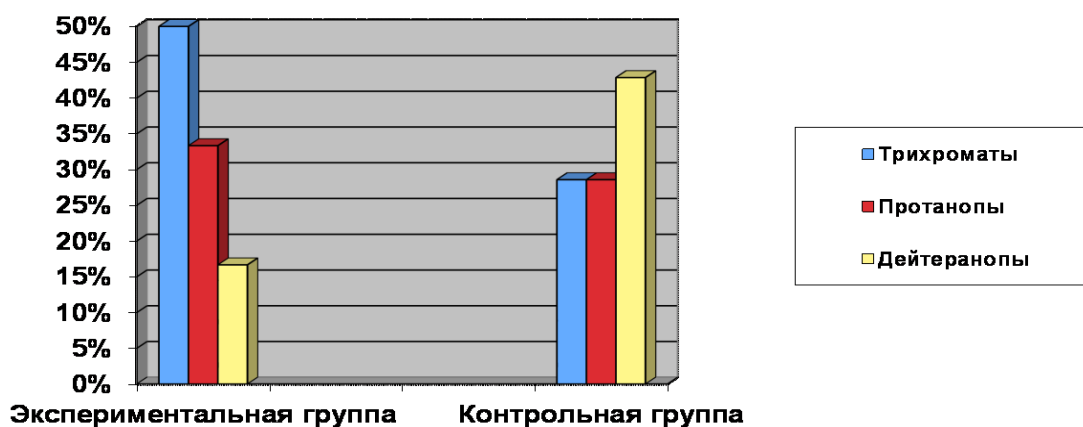


Диаграмма 7

Сравнительная характеристика результатов контрольного эксперимента в экспериментальной и контрольной группах по тесту Е.Б. Рабкина



Повторное тестирование по методике М. Люшера показало, что в экспериментальной группе после проведения обучающей работы высокого уровня

развития цветовосприятия достигли три школьника (50 %), среднего – два (33,33 %), низкий констатирован у одного (16,66 %) (см. диаграммы 8, 9, 10).

Диаграмма 8

Сравнительная характеристика результатов констатирующего и контрольного экспериментов по методике М. Люшера

Экспериментальная группа

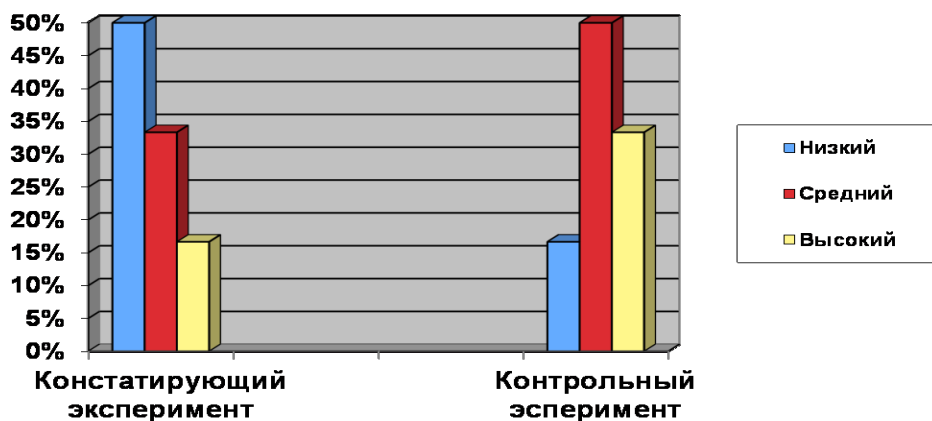
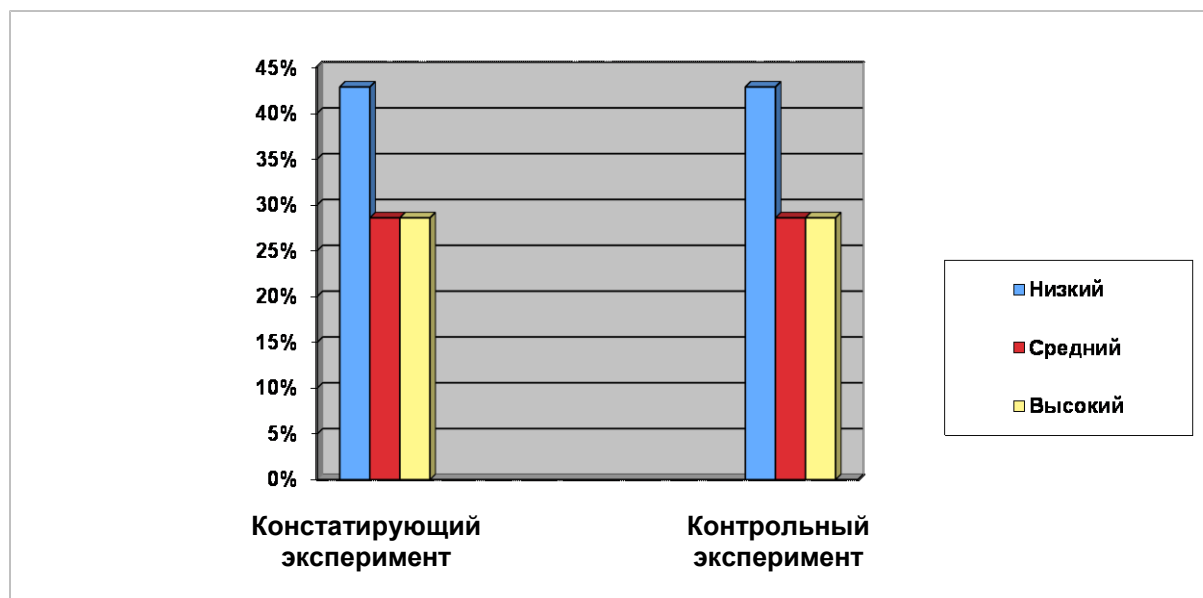


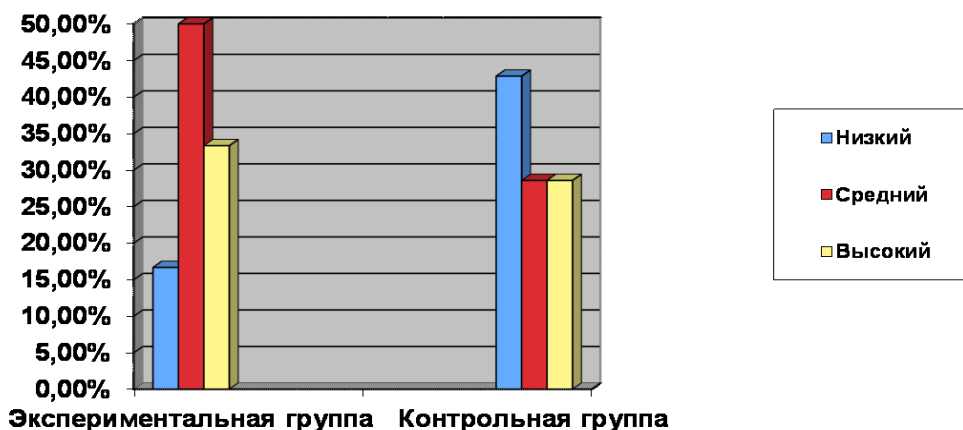
Диаграмма 9

Сравнительная характеристика результатов констатирующего и контрольного экспериментов по методике М. Люшера

Контрольная группа



Сравнительная характеристика результатов контрольного эксперимента в экспериментальной и контрольной группах по методике М. Люшера



Из данных диаграмм видно, что в экспериментальной группе после цикла занятий с применением дидактических игр на уроках рисования уровень развития цветовосприятия повысился, а в контрольной группе остался неизменным.

В ходе эксперимента установлено, что уровень развития цветоразличения, цветовосприятия и цветовоспроизведения детей экспериментальной группы повысился при использовании

следующих психолого-педагогических условий:

- коррекционно-воспитательная направленность обучения;
- знание педагогом особенностей цветовосприятия умственно отсталых детей;
- использование разнообразных форм работы с детьми;
- создание развивающей среды;
- развитие интереса к рисованию;
- поэтапность работы.

Литература

1. Бардин К. В. Исследование сенсорной памяти и различительной чувствительности к цвету у детей школьного возраста // Вопросы психологии. 1960. № 2. С. 107 – 117.
2. Венгер Л. А., Пилюгина Э. Г. Воспитание сенсорной культуры ребёнка. М. : Просвещение, 1988. 310 с.
3. Грошенков И. А. Изобразительная деятельность в специальной коррекционной школе VIII вида : учеб. пособие. М. : Академия, 2002. 208 с.
4. Колосова Т. А. Развитие и коррекция цветовосприятия у дошкольников и младших школьников. М., 2011. 72 с.
5. Комарова Т. С., Размыслова А. В. Цвет в детском изобразительном творчестве. М. : Педагогическое общество России, 2000. 120 с.
6. Особенности умственного развития учащихся вспомогательных школ / под ред. Ж. И. Шиф. М. : Просвещение, 1965. 343 с.

S. A. Zavrazhin

THE FORMATION OF COLOUR PERCEPTION OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

The article expands and refines the ideas about the colour perception among primary school children with intellectual disabilities. It also reveals the opportunities for forming the colour perception with the help of the didactic games.

Key words: *primary school children with intellectual disabilities, colour perception, sense culture, moral and aesthetic development, didactic game.*

УДК 316.624

В. Е. Лапишин

ГЕНЕАЛОГИЯ И ПРЕВЕНЦИЯ СУИЦИДА УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

В статье автор поднимает вопрос об этиологии, генеалогии и превенции суицидального поведения у детей, подростков, юношей и девушек. Отдельно выделены аспекты виртуального суицида.

Ключевые слова: *суицид, депрессия, депривация, реакция демобилизации, реакция дезорганизации, реакция пессимистическая, виртуальный суицид.*

Среди общественных условий, влияющих на суицид, особую роль играют некоторые культурные явления. В 1774 г. вышло издание И. В. Гете «Страдания юного Вертера». В нем были описаны жизнь и смерть от несчастной любви молодого человека. Эта книга породила эпидемию самоубийств.

К сожалению, и средства массовой информации таким образом преподносят суицид кумиров (И. Сорин, М. Насыров и др.), что это вызывает саморазрушительные идеи у десятков россиян.

Одной из главных тенденций, которые важны и актуальны, является связь самоубийств с общественно-политической обстановкой в государстве. Прослеживается закономерность

уменьшения суицидов при общественном подъеме, при активизации в политике, экономике, культурной жизни общества и увеличения суицидов при общественных спадах. В XIX в. в России в период «великих реформ» Александра II, когда верой в лучшее будущее были увлечены многие слои общества, кривая самоубийств резко идет вниз, зато после 1866 г., когда возникли сомнения в целесообразности преобразований и их позитивном влиянии на общественное сознание, наблюдается резкий скачок количества самоубийств. Потеря надежд после общественного подъема усугубляет кризис социального сознания, угнетающе действует на членов социума и способствует уходу из жизни наиболее сензитивных людей.

Особенно заметно эти тенденции проявляются в обществе, которое не имеет перспектив для эволюции. Общество без будущего – это основная причина самоубийств. Примером может служить развал и распад Римской империи, Александрийское общество и др.

Возвращаясь к реалиям современной жизни, проанализируем этиологию и генеалогию суицида у молодого поколения.

Исследования многих специалистов (А. Амбрумова, Е. Вроно, М. Буянов и др.) позволяют сделать вывод, что на первом месте из проблем, характерных для подростков с суицидальным поведением, находятся отношения с родителями (в 70 % случаев эти проблемы непосредственно связаны с суицидом).

Второе место отводится проблемам, которые возникают у детей и подростков в школе: непонимание учителей, жесткость, авторитарность педагогов в учебно-воспитательном процессе. Документальные фильмы, статьи в газетах и журналах, интернет достаточно часто приводят примеры, когда учителя школ доводят до самоубийства подростков, выставляя посмешищем их перед сверстниками, унижая и оскорбляя, при этом «желая добра в воспитательных целях».

Третье место занимают проблемы взаимоотношений с друзьями, в основном противоположного пола. Это и неразделенная любовь, и измена, и разочарование, и как следствие депрессия, суицид [1].

Отношения родителей с детьми часто пронизаны депривацией. Дети в семье лишены эмоционального тепла, ласки, участия, сопричастности со

стороны родителей. Многие попытки суицида у молодых людей рассматриваются учеными как отчаянный призыв о помощи, как последняя попытка привлечь внимание родителей к своей жизни. Существенную роль в профилактике суицидов у молодых людей играет сохранность семьи в целом. Около половины подростков, совершивших попытки самоубийства, выросли в неполных, сводных семьях.

Распад семьи – это мощный стрессовый фактор, входящий в группу риска суицидального поведения и для взрослых. Среди разведенных, одиноких людей гораздо чаще встречаются добровольные уходы из жизни, чем в полных семьях. Особенно незащищенными в этом плане являются мужчины.

Ранние браки также не спасают от уменьшения риска суицида. По данным американских исследователей (Э. Моуди, А. Мертон и др.), среди женатых юношей в 1,5, а среди замужних девушек в 1,7 раза процент самоубийств выше, чем у их несемейных сверстников [1]. На наш взгляд, это связано, прежде всего, с тем, что «молодые» браки – это чаще всего попытка (и не всегда удачная) решить проблемы, не относящиеся к браку (одиночество, дискомфорт в семье и т. д.).

Проблемы в школе обычно связаны с плохой успеваемостью детей из-за длительной болезни, частых простуд, соматогенной, педагогической запущенности, из-за несложившихся отношений с учителями, администрацией вследствие авторитаризма последних, неуважительного отношения к школьникам. Порой у детей не складываются отношения со сверстниками

в классе. Причиной может выступать непохожесть ребенка на других, его нежелание быть, как все, его незащищенность, виктимность.

В школах Японии, как указывает исследователь Н. Долгополов, перед каждой экзаменационной сессией происходят десятки самоубийств учеников. В школах России такой статистики не отмечено, но неадаптированность ребенка к учебно-воспитательному процессу приводит к понижению общей самооценки учеников, появлению ощущения незначимости своей личности, резкому снижению сопротивляемости стрессам, незащищенности от негативного влияния окружающей среды [5].

По мнению психологов (А. Асмолов, В. Петровский и др.), проблемы, связанные со сверстниками, особенно противоположного пола, обусловлены чрезмерной зависимостью от другого человека, которая возникает как компенсация плохих отношений с родителями вследствие депривации и отчуждения. В таких случаях отношения с друзьями становятся компенсирующими и эмоционально необходимыми для ребенка, подростка, и любой разрыв, недопонимание со стороны референтной группы сверстников воспринимаются как настолько значимая утрата, что сама жизнедеятельность перестает быть актуальной и необходимой. В таких ситуациях достаточно часто происходят ситуативные самоубийства – импульсивные, под влиянием внезапно возникшей обиды и разочарования.

По данным социологических исследований, 40 % самоубийств подростков происходит по причине «дать понять, в каком ты отчаянии»; 30 % – по мотиву «заставить испытывать жа-

лость человека, который плохо с тобой обращался»; 25 % выдвигают причину «как я люблю другого» и пытаются суицидом выяснить, «насколько любимый любит меня»; 25 % подростков предпринимают суицидальные действия с целью «повлиять на другого, чтобы он изменил свое решение» и 18 % случаев подросткового суицида – это «призыв, чтобы пришла помощь от другого».

Сегодня средства массовой информации и институты воспитания в целом уделяют значительное внимание проблемам семьи, отношениям родителей и детей, коммуникативным аспектам, однако утверждать, что суицид молодых людей по этим причинам стал намного меньше, мы пока, к сожалению, не можем. К формальному отношению к детям, нивелированию воспитания как такового приводят профессиональные и финансовые проблемы родителей, отсутствие достаточного количества свободного времени, усталость, неуверенность в завтрашнем дне.

В современных условиях увеличивается разрыв между различными возрастными и социальными группами населения. Это происходит из-за изменения культурных норм и эталонов поведения в различных общественных слоях, усиления влияния моды и ряда других факторов. Порой попытки взрослых наладить взаимоотношения с молодежью ограничиваются лозунгами «полную свободу молодежи» или «надо уважать и слушаться старших».

Руководитель научно-методического суицидологического центра А. Г. Амбрумова убеждена, что самоубийство в молодежной среде – это результат социально-психологической дезадап-

тации личности в условиях современного общества. Психологические кризисы, приводящие детей и подростков к суициду, могут возникать по самым разным причинам: интимным, семейно-личным, социальным, креативным. Но доминирует, как правило, одна из причин. Ее подпитывает целый комплекс обстоятельств, во время которых созревает столь безнадежная мысль. Самоубийство – это, прежде всего, безысходность. Человек больше не может создавать и прогнозировать свое будущее. В душе у каждого индивидуума – его ментальная составляющая – конструкция своего будущего – это своего рода защита человека от социального негатива. Когда наступает кризис, такая защита не срабатывает. На жизненном пути возникает препятствие, и чтобы его преодолеть, необходимы силы, но, если их нет и не к кому обратиться за помощью, суицид видится как выход из создавшегося положения.

«Бытует мнение, – отмечает А. В. Петровский, – что сильный, волевой человек не подвержен таким кризисам. Я считаю, что самоубийство – слабость, неумение преодолевать жизненные сложности» [8].

А. Г. Амбрумова считает, что не все так просто. Самоубийства встречаются среди людей разных типов. У опасной черты могут оказаться эмоционально неустойчивые, неуравновешенные люди, с перепадами настроения. «Как дубы в грозу, могут ломаться и бескомпромиссные, волевые кремни. Это бывает хорошо подготовленная, созревшая идея, продуманная спокойно и холодно» [2].

Когда мы пытаемся анализировать метафизику самоубийства, необходи-

мо отметить, что принципиальную роль играет значимость ситуации для конкретного человека. Одни и те же типы личности в сходных ситуациях дают совершенно различные реакции. Эти реакции служат индикатором ответственности за экстремальное поведение человека, которое приводит к суициду.

Одна из реакций – демобилизация. Сущность ее заключается в том, что у человека резко изменяется сфера контактов, он замыкается, мучительно переживает свое одиночество, испытывает психическую травматизацию, которую гиперболизирует в сознании. Налицо – трагический тупик без выхода. Человек продолжает учиться или работать с этим чувством отвергнутости. В этом случае риск суицида средний. При этом часто намерение реализуется практически, за мыслью может последовать действие. Реакцию демобилизации можно вовремя упредить, если быть внимательным друг к другу. Когда человек с каждым днем становится все более мрачным, уединяется, теряет активность – это повод для откровенного разговора с ним и оказания ему помощи [2].

Реакция дезорганизации отличается высоким риском самоубийства. В ее основе лежат фрустрационный компонент, нарушение сна, психологические кризисы. Заметно снижается интеллектуальный контроль. Происходит «потеря точки опоры». Эта реакция может мгновенно перейти в суицид, и поэтому необходимы экстренные меры – госпитализация суицидента в кризисный стационар.

Одна из самых тяжелых и опасных реакций – пессимистическая. Вследствие изменения мироощущения, по-

явления негативного, мрачного мировоззрения у человека меняется личная шкала ценностей. Пессимизм – это не патология, а мировоззрение. Такая реакция может привести как к спонтанным, неожиданным способам самоубийства, так и к заранее продуманным. Усугубляют пессимизм последствия приема психоактивных веществ – алкоголя, наркотиков, токсических веществ. Если сразу после такого приема возникает эйфория, то спустя время на смену ей приходят депрессия, апатия, опустошенность и суицидальные мысли.

Очень опасным для человека оказывается ощущение, что он достиг всего, чего хотел. При этом возникает так называемый синдром Мартина Идена: герой Джека Лондона теряет мотивацию и смысл жизни, окружающий мир перестает его интересовать. Самое крайнее проявление этого синдрома – суицид [3].

В XXI в. появился страшный «вирус» «всемирной паутины» – молодые люди находят дешевые и безболезненные способы суицида на специальных сайтах. В многочисленных форумах и чатах они обретаю не только подсказки, как все правильно сделать, но и партнеров по самоуничтожению. Виртуальная культура суицида стала общемировой проблемой. Появилась она почти одновременно с развитием Интернета.

Сегодня только в Японии таких сайтов более двух сотен. Следствием этого являются многочисленные случаи суицида в разных концах страны: в Токио обнаружено семь трупов молодых людей, незнакомых в реальной жизни друг с другом. Причина смерти – отравление угарным газом. В Киото

обнаружены трупы трех человек из разных префектур Японии. Как позднее доказало следствие, все они «жили» на сайтах многочисленных «клубов самоубийц» [9].

Больше всего случаев смертей «схватившихся» на «черных сайтах» публикуется в Великобритании, Норвегии, Австрии, Греции. Так, 20-летний норвежец и несовершеннолетняя девушка из Австрии познакомились на одном из самых старейших сайтов смерти. Они пешком поднялись на утес высотой 604 метра – это известное плато на юго-западе Норвегии – и прыгнули. Практически все страны, где Интернет имеет массового пользователя, знают такие случаи не понаслышке.

Что же происходит в России?

Вплоть до 2006 г. в России не были зарегистрированы случаи виртуального суицида. И вот, в январе 2007 г. в Новосибирске, взявшись за руки, юноша и девушка выпрыгнули из окна восьмого этажа. Как впоследствии выяснилось, они познакомились в чате за несколько дней до самоубийства. Подростки специально сняли квартиру с почасовой оплатой, заперлись и выпрыгнули из окна к моменту, когда истекло оплаченное время. Следователи выяснили, что молодые люди не употребляли психоактивных веществ, не пересекались до страшного дня друг с другом. У 17-летней Оли был молодой человек, она жила в центре города. Составивший ей компанию по суициду ровесник Иван жил за городом, посещал курсы по автовождению.

Возникают закономерные вопросы: каким образом созрело решение ребят уйти из жизни и как они могли

получить инструкции с технической точки зрения? В англоязычных версиях Интернета в открытом доступе ответов предостаточно. В русском сегменте мы читаем:

Человек, как плот, строит сайт
В надежде удержаться:
И притягивает всех утопающих.
И придавливают их в итоге
Всех вместе этим плотом.

Суицид ОК [9].

Вот что можно найти на форуме «самоубийственного» сайта на русском языке:

«Dima: Меня доконала эта чертова жизнь, кругом одни проблемы... и мне надо покинуть эту землю. Но одному это довольно страшно. Мне нужен человек, который уйдет вместе со мной».

«Yus Dead Angel: Мне нечего терять. Было много попыток уйти, но так ни одной и не получилось. Давай попробуем вместе...» [9].

В 2008 г. 20-летняя Ольга Э. и 26-летний Евгений Б. купили кожаные наручники в секс-шопе, скрепили ими друг друга и спрыгнули с крыши 16-этажного дома. Следствие установило, что и эти суициденты познакомились на одном из сайтов «любителей собственной смерти» [9].

Как минимум, три сайта на русском языке открыто пропагандируют уход из жизни. На одном из них – заставка с хлещущей кровью и черепами. Этот эпатаж сходен с компьютерной игрой. Зазывные слова звучат речитативом: «Рекламная акция самоубийственных искусств никогда не закончится. Ведь ты хочешь быть другом, ты никогда им не станешь. Для этого надо родиться таким...».

Войти на сайты самоубийств легко, не надо даже регистрироваться. Любой желающий увидит список великих людей, добровольно ушедших из жизни, научные статьи классиков психиатрии, заметки «врачей», помогающих человеку расстаться с жизнью. А рядом – краткий справочник самоубийцы и 100 методов самоубийства. В инструкциях подробно описано, какую веревку надо брать при повешении, для того чтобы суицид стал завершенным. Как запивать яд, чтобы он «сделал счастливым» навсегда. Как лучше вскрыть вены и в какую воду надо лечь, чтобы кровопотеря была необратимой. В инструкции представлен даже калькулятор агонии – сколько времени будет длиться жизнь при различных выборах средств.

Этими советами пользуются. Их читают дети – самые подготовленные интернет-страты. Они не умеют фильтровать информацию. Петербургская конференция психиатров констатировала, что ежегодно в результате самоубийств в России погибает 2 800 детей в возрасте от пяти до девятнадцати лет. В этой цифре отражены только завершенные суициды [6].

В апреле 2006 г. был закрыт сайт mysuicide. Он считался одним из самых зловещих в судьбах постоянно посещавших его людей. Сам создатель этого ресурса – «теоретик добровольной смерти» – 30-летний программист Сергей М. покончил жизнь самоубийством за несколько месяцев до закрытия сайта. Но память Сети – вещь удивительная. В Интернете появился сборник «дневников мертвых людей». Вот некоторые выдержки из них: «...Я не ожидал, насколько глубоко меня затянет эта тема. ...Ангелочки и кош-

ки на юзерниках... В последних постах друзья кричат, чтобы позвонили, вышли в “аську”, подняли трубку... А они уже мертвые... Кладбище будущего – это посильнее нескольких строчек на могильной плите. Гигабайты ушедших жизней. Когда-нибудь и эти эккаунты удалят, а пока они как бы и не до конца умерли – часть их еще здесь. И эта часть – в наших руках и перед нашими глазами. Здесь их последняя пост» [9].

В отдельную главу автор выложил дневники погибших от суицида.

Человек строит сайт в надежде удержаться. Он притягивает всех «утопающих». В ряде случаев получается доведение друг друга до суицида. Одна из «строительниц» выпрыгнула с балкона 12-го этажа вместе с 16-летней «сочатницей». Погибли обе.

Гуляющие по чатам и форумам ссылки часто несут песни: «Прыгай вниз, прыгай вниз, твоя жизнь сплошная ложь...». По мнению суицидолога Е. М. Вроно, происходит взаимное подстегивание. «В минуты слабости на человека может повлиять все, что угодно: сонеты Шекспира или хамство в автобусе. И не в Интернете дело. Но он сконцентрировал, сгустил, свел и подсказал уже многое» [9]. Наибольшая опасность состоит в том, что люди в трудную минуту получают поддержку часто не в реальном, а в виртуальном мире.

Мы предлагаем рассматривать факторы, влияющие на принятие индивидуом решения о суициде, с позиций синергетического подхода и идентифицировать их в качестве флуктуаций в точках бифуркации конкретной человеческой судьбы. По мысли И. Р. Пригожина, «флуктуации ответственны за

выбор той ветви, которая возникнет после точки бифуркации, и, стало быть, определяют то событие, которое произойдет» [7].

Синергетика показывает, что путь в будущее для сложных нелинейно развивающихся систем, каковыми являются системы окружающего нас природного и социального мира и мы сами как духовно-телесные, психосоматические существа, всегда не единственен. Человек может выбирать путь будущего развития, учитывая собственные конструктивные ресурсы, чтобы не строить замки на песке. Ведь способности индивидов так же, как и способности отдельных социальных групп и всего общества в целом, обладают характеристиками самовоспроизводства, самовосстановления, флуктуационности, эмерджентности.

Логика синергетической парадигмы подсказывает, что возможности даже индивидуального человеческого действия многократно возрастают вблизи моментов неустойчивости (в точках бифуркации или вблизи моментов обострения), но вместе с тем возрастает и ответственность, которая ложится на плечи каждого из нас.

Всякие бифуркации влекут за собой и позитивные сдвиги, и определенные жертвы. Они служат одновременно показателем неустойчивости и показателем жизненности рассматриваемого объекта.

Во избежание трагических последствий для каждого молодого человека, оказавшегося перед выбором – «жизнь или смерть», необходимо инициирование таких флуктуаций, которые придут течению событий позитивный, жизнеутверждающий характер.

Литература

1. Вроно Е. М., Хайкин В. Л., Чеснова И. Г. Медико-педагогические аспекты реабилитации суицидентов в условиях кабинета социально-психологической помощи для подростков // Комплексные исследования в суицидологии : сб. науч. тр. М. : Изд-во Моск. науч.-исслед. ин-та психиатрии, 1986. С. 140 – 145.
2. Амбрумова А. Г. Суицидальное поведение как объект комплексного изучения // Комплексное исследование в суицидологии : сб. науч. тр. / отв. ред. В. В. Ковалев. М. : Изд-во Моск. науч. исслед. ин-та психиатрии, 2000. С. 7 – 26.
3. Назаретян А. Не ной – и разбогатеешь // Аргументы и факты. 2007. № 32. С. 18.
4. Моуди Э. Жизнь после смерти. М., 2003. 262 с.
5. Долгополов Н. Страшная участь самоубийцы. Пермь, 1999.
6. Аутодеструкция : сб. ст. / под ред. А. С. Харчева. М., 2006.
7. Prigogine, J. The Die is not Cost // Futures. Bulletin of the World Futuresstudies Federation. Vol. 25, № 4. January, 2000. P. 17–19.
8. Плюс – минус жизнь / сост. Л. А. Сладков ; авт. предисл. А. В. Петровский. М., 1990. 125 с.
9. Мурсалиева Г. Добровольные жертвы паутины // Новая газета. 2007. 6 янв.

V. E. Lapshin

GENEALOGY AND PREVENTION OF YOUTH SUICIDE

The author of the article highlights the issue of ethnology, genealogy and prevention of suicidal behavior among children, adolescents, young males and females. Special attention has been given to the aspects of virtual suicide.

Key words: *suicide, depression, deprivation, demobilization reaction, disorganization reaction, pessimistic reaction, virtual suicide.*

УДК 376.5

Е. Н. Романова

**ПРОГРАММЫ ПРОФИЛАКТИКИ ШКОЛЬНЫХ ПРОГУЛОВ
(ОПЫТ ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ)**

В статье рассматриваются проблемы, связанные с прогулами занятий как одной из форм делинквентного поведения школьников. Дан обзор некоторых результатов исследований зарубежных ученых, в которых определены причины прогулов, а также основные характеристики программ превенции этого явления.

Ключевые слова: *прогулы, делинквентное поведение, превенция, социальные службы, школьная политика, интеграция ресурсов, наставничество.*

Проблема пропусков уроков для школы и общества стала очень острой во многих странах, поскольку большинство правонарушений, совершаемых учащимися, происходит в момент их отсутствия в школе. Это социальная, педагогическая и психологическая проблема, которая должна решаться не только в семье или в школе, но и на государственном уровне. В этой связи исследования характеристик данного явления, причин, побуждающих школьников к прогулам, принципы разработки программ профилактики и борьбы с этим явлением, проводимые в европейских странах и США, несомненно, ценны в теоретическом и практическом плане.

Становится очевидным, что прогулы имеют долгосрочные последствия не только для индивида, но и общества. Исследования, проведенные Джоанной Хейлбранн (Национальный центр школьного управления) показали, что прогулы связаны с делинквентностью, употреблением алкогольных напитков и наркотиков, высоким уровнем отсева из школы, суицидальными настроениями и попытками суицида, ранними половыми связями [8]. По данным переписи населения 2000 года в США работу имели 83 % выпускников колледжей, 71 % выпускников школ, однако лишь 52 % тех, кто бросили школу, могли ее получить. Отмечена также связь между прогулами и позже проблемами в работе, браке, а также насилием, преступностью и тюремным заключением.

Бросившие школу плохо подготовлены к тому, чтобы стать продуктивной рабочей силой, требуют больших затрат на социальные службы, чем выпускники. Уровень безработицы среди них на 20 % выше, чем у выпускников, уровень их заработков со-

ставляет 75 % у мужчин и 60 % у женщин от уровня заработков выпускников. Став взрослыми, они в большей степени страдают физическими и психическими болезнями, имеют низкооплачиваемую работу, живут в бедности, находятся под опекой социальных служб, имеют детей с проблемами поведения, попадают в тюрьму. Следовательно, сокращение школьных прогулов экономит государственные средства на социальную поддержку этой категории населения.

Прогулы можно определить как отсутствие несовершеннолетнего в школе без уважительных причин, превышающее количество пропущенных дней, допускаемое законом штата. В каждом штате США есть свой закон, определяющий возраст начала учебы в школе, возраст окончания школы и количество пропущенных без уважительных причин дней, определяющееся как прогул. Эти спецификации различны. Прогулы признаны общенациональной проблемой, однако данные, получаемые на уровне школ, населенных пунктов и штатов, затрудняют видение ее полных масштабов.

Прогулы ясно определены как один из предупредительных знаков того, что школьники становятся на путь делинквентной деятельности, социальной изоляции и провала в образовании. Исследования причин прогулов и их профилактики немногочисленны. Однако ряд характеристик данного явления, касающихся школы, семьи, общества и индивидуума, определены и могут быть использованы для решения связанных с этим проблем, отмечают К. Хаммонд и др. [7].

На уровне школы это:

- непостоянная и непоследовательная политика школы в отношении посещаемости,

- слабый учет посещаемости,
- неуведомление родителей/опекунов об отсутствии школьника на занятиях,
- неблагоприятная атмосфера в школе,
- небезопасное школьное окружение, недружелюбное или агрессивное поведение одноклассников, страх перед ними, конфликт с классом и неспособность его разрешить;
- плохие отношения с учителями, страх перед конкретным учителем, боязнь унижений с его стороны;
- неадекватное определение специальных образовательных потребностей.

Что касается семьи и общества, наиболее значимыми являются, прежде всего:

- негативное влияние сверстников, в частности прогульщиков,
- финансовые, социальные, медицинские или другие причины, вынуждающие школьников оставаться дома для помощи семье,
- жестокое обращение с детьми в семье,
- распад семьи,
- ранняя беременность и рождение ребенка у несовершеннолетних девушек,
- отсутствие поддержки семьи в достижении образовательных и других целей,
- насилие в/или рядом со школой/домом,
- различия в культурно обоснованных отношениях к образованию,
- слишком большая вседозволенность, предоставляемая родителями ребенку (в том числе материальные неограниченные возможности ребёнка), и др.

Индивидуальные факторы включают:

- слабую связь со школой,

- отсутствие личностных и образовательных амбиций,
- низкую успеваемость, нежелание ребенка учиться, отсутствие интереса и мотивации к учебе,
- отсутствие веры в свой успех на уроках, несовпадение способностей школьника с учебным темпом класса,
- нелюбовь к отдельным предметам из-за отсутствия к ним интереса или слабости (ментальной или физической) в их освоении,
- страх перед контрольными или тестовыми заданиями,
- недостаточная самооценка, желание влиться в авторитет к «популярной» группе прогульщиков класса/школы,
- вовлеченность в банды,
- неудовлетворение потребностей, связанных с психическим здоровьем,
- злоупотребление алкогольными напитками и наркотиками.

Данные самоотчетов о причинах прогулов очень разнообразны, и их изучение показало, что учащиеся, бросившие школу, не являются однородной группой (К. Хаммонд и др.). Школьники называли различные причины прогулов, включая отставание в учебе и работе, что часто инициировало цикл пропусков занятий, а также скуку, безразличие взрослых и учителей в школе, плохие взаимоотношения с учителями, буллинг, неуважение со стороны сотрудников школы [2]. Школьники и сотрудники школ часто называют разные причины прогулов. По данным одного исследования школьники называли скуку, потерю интереса к школе, некачественные учебные курсы, временное отстранение от школы, плохие отношения с учителями среди главных причин, побуждающих их прогуливать занятия. Учителя же считали, что прогулы свя-

заны, прежде всего, с проблемами в семье и со сверстниками [6].

Рассмотренные причины, ведущие к прогулам, позволяют определить основные характеристики превентивных программ, которые должны:

- быть комплексными, гибкими, последовательными и настойчивыми;
- рассматривать школьника в контексте его семьи;
- иметь дело с семьями в рамках сообщества;
- иметь долгосрочную превентивную ориентацию, четкую миссию и развиваться с течением времени;
- управляться компетентными и самоотверженными людьми, которые имеют четко определенные соответствующие навыки;
- иметь обученный, пользующийся поддержкой штат для обеспечения высококачественной, последовательной помощи;
- работать в обстановке, побуждающей практиков строить крепкие отношения, основанные на взаимном доверии и уважении.

Программы превенции прогулов должны интегрировать как школьные, так и общественные ресурсы для наибольшей степени влияния на многочисленные факторы, влекущие прогулы. По мнению ряда исследователей (М. Бейкер и др.) [3], они должны содержать следующие ключевые элементы:

- участие родителей;
- значимые санкции или последствия прогулов;
- значимые стимулы для посещаемости;
- постоянно действующие школьные программы сокращения прогулов;
- привлечение общественных ресурсов.

Программы сокращения прогулов должны обеспечить регулярное посещение школы посредством одной или нескольких стратегий, включающих:

- альтернативы привлечения к суду;
- программы наставничества;
- участие правоохранительных органов;
- увеличивающееся участие родителей;
- кампании по борьбе с прогулами;
- другие стратегии, такие как улучшение содействия учителей и родителей и привлечение общественных ресурсов.

Среди уже существующих различных типов программ, реализуемых во многих европейских странах и США, можно выделить следующие категории: изменение системной политики, судебные программы, школьные программы.

Действительно, определенные процедуры могут создать барьеры прогулам. Во многих европейских странах проблема прогулов актуальна, и меры по борьбе с ними вносятся в уставы учебно-воспитательных учреждений, широко обсуждаются общественностью, принимая государственный масштаб. Так, например, английское правительство с таким распространенным явлением, как прогулы детей, борется с помощью полицейских органов и системы штрафов. В весенний период британские полицейские патрулируют улицы и проверяют документы у каждого ребенка или подростка школьного возраста. Ежегодно специальным подразделением удается задержать более десяти тысяч прогульщиков, многие из которых пропускают занятия с ведома и разрешения родителей. С 2003 года в ирландских школах введена в действие система SMS-оповещения роди-

телей об отсутствии детей на переключке. Несмотря на то что школьники не очень охотно сообщали номера мобильных телефонов родителей, система получила распространение. Сами родители заинтересованы в том, чтобы дети посещали занятия, причем не только из-за того, что понимают значение образования для будущего своих детей. В Великобритании и Ирландии предусмотрено наказание для родителей, чьи дети систематически прогуливают уроки, в виде штрафа от одной до двух с половиной тысяч фунтов стерлингов (от двух до пяти тысяч долларов) или даже тюремного заключения на срок до трех месяцев.

По данным учительского профсоюза Германии (Deutscher Lehrerverband) ежедневное число прогульщиков составляет 200 тысяч – от одного до двух процентов учащихся, в зависимости от количества школьников в каждой земле. Реальные цифры могут быть значительно выше. Данные другого профсоюза педагогов – GEW (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft) показывают, что регулярно пропускают занятия десять процентов из двенадцати миллионов немецких учащихся. В зависимости от возраста и типа школы к закоренелым прогульщикам можно отнести от трёх до шести процентов учеников. В основном пропускают уроки дети, уже достигшие двенадцатилетнего возраста. Несмотря на то что точных данных по всей стране нет и, даже если считать эти цифры завышенными, они вызывают не меньшие опасения. Вполне очевидно, что прогулы – серьёзная проблема с тенденцией к ухудшению ситуации.

В различных землях Германии проблему прогулов стараются решать по-разному: от разговоров с родите-

лями, через штрафы, вплоть до привлечения к её решению полиции. В Северном Рейне-Вестфалии, к примеру, прогульщики сначала получают устный выговор, затем – несколько письменных предупреждений, потом их на какой-то период исключают из класса или даже из школы. Крайняя мера – временный запрет на учёбу во всех государственных школах земли.

В Саксонии и Тюрингии применяются денежные штрафы – от пяти евро за первые прогулы до 1500 евро при регулярных прогулах. В случае отказа или неспособности платить возможно тюремное заключение. В Саксонии на школьника, пропустившего в течение полугодия пять дней занятий без уважительной причины, заводится дело об административном правонарушении, он может быть посажен под домашний арест или в тюрьму для малолетних правонарушителей. В Бремене и Нижней Саксонии существуют специальные программы, призванные не пугать, а мотивировать хронических прогульщиков вернуться к учёбе. Например, когда учащийся начинает стабильно пропускать занятия в бременской школе, его преподаватели могут обратиться в один из четырёх земельных координационных центров, сотрудники которых должны принять меры, чтобы исправить ситуацию. Они могут встретиться с самим школьником и его родителями, организовать занятия в маленьких группах, состоящих из таких же прогульщиков, при необходимости отправить нарушителей режима потрудиться в мастерских или крестьянском хозяйстве. По официальным данным эта «программа реабилитации» прогульщиков приносит успех: их число в Бремене сокращается, сегодня на всю землю приходится

не больше пятисот школьников, регулярно пропускающих занятия [12].

Финансовый или административный способ решения проблемы прогулов не является достаточно эффективным, поскольку за половиной прогулов кроются серьёзные психологические проблемы, такие как буллинг, страх перед учителями или экзаменами. Штрафовать родителей бесперспективно также и потому, что их неспособность помочь детям с школьными проблемами, необходимость заплатить за прогулы ребёнка, вероятно, приведёт к тому, что он будет ещё больше страдать. Зачастую прогульщики – не злые нарушители дисциплины, а особенно впечатлительные дети, требующие осторожного и тактичного отношения к их трудностям. Попытка разобраться с проблемами может привести к лучшим результатам гораздо быстрее, чем применяемые в некоторых землях штрафы или повестки – фактически одобренная государством система запугивания несовершеннолетних.

Во многих штатах США практикуется временное исключение из школы как наказание за прогулы. Однако такая мера лишь ненадолго снижает количество выбывших из школы учеников, поскольку она не направлена на устранение причин прогулов. Непродуктивными становятся такие меры, как оставление на второй год или отстранение от участия в спортивных мероприятиях. При изменении подобной политики и процедур можно достичь определенных положительных результатов. Например, использование альтернативных школьных программ, изменение политики временного исключения из школы позволяют ученикам продолжать обучение в школьных условиях, а не оставаться

безнадзорными вне ее. В сети можно найти и инструкции для родителей, которые подозревают, что их дети пропускают занятия, и пособия для школьников, разъясняющие, почему в школу ходить все же надо, и сведения о числе прогульщиков в зависимости от возраста, пола, расы и штата.

В последнее время все чаще начинают использоваться современные технические средства. Оказалось, что обязать самых злых прогульщиков носить на поясе GPS-навигатор, чтобы можно было отследить местонахождение подростка, – значительно дешевле, чем переводить склонного к прогулам учащегося на домашнее обучение или помещать в исправительное заведение.

Судебные программы являются рычагом координации и надзора за оказанием услуг, направленных на помощь ученикам-прогульщикам и их родителям. Многие из таких программ связаны с судом, однако направлены, прежде всего, на предотвращение привлечения учеников к суду. Они начинают действовать после получения уведомления о прогулах, но до того, как учащемуся вынесен приговор суда. Их иногда называют «суды прогулов».

Как было отмечено, небезопасное школьное окружение, буллинг, страх перед агрессивным поведением одноклассников, неспособность разрешения конфликтов являются серьезными причинами нежелания ребенка посещать школу. Большинство министерств образования европейских стран выработаны определенные общие требования к школам для обеспечения атмосферы уважения к окружающим. Однако согласно исследованиям, проведенным в рамках программы Совета Европы «Дети и насилие», ме-

нее половины стран-членов Европейского сообщества (Бельгия, Финляндия, Франция, Германия, Ирландия, Люксембург, Швеция и Соединенное Королевство) имели конкретные и юридически обоснованные требования к предупреждению насилия или издевательств в школах [1; 4]. В рамках одного государства ситуация может складываться по-разному, например, в различных землях Германии или в разных регионах Соединенного Королевства.

Как правило, для борьбы с насилием и воспитания соответствующего поведения разрабатываются общие подходы к политике в школе или к правилам поведения в классе, будь то на основе юридических требований в масштабах страны или как результат соответствующих структурированных программ (например, программа Д. Олвеуса по борьбе с издевательствами). В некоторых странах упор делается на политику в масштабах всей школы (Соединенное Королевство), в других (Австрия, Нидерланды) больше внимания уделяется правилам поведения в классе. Позитивным аспектом таких действий является то, что они предоставляют возможность собеседований между сотрудниками школы и учащимися, а также со школьным коллективом в рамках политики в отношении всей школы.

Нельзя не отметить, что многие инициативы направлены не прямо на борьбу с насилием, а на совершенствование профилактических мер. Например, в Дании проводится парламентский день для детей, в течение которого они могут заявить о проблемах, с которыми они сталкиваются в школе, и обсудить, как их преодолеть. Подобные инициативы способствуют

развитию общего чувства участия и гражданственности, и в результате обсуждения могут также привести к выдвижению конкретных предложений по борьбе с насилием в школе. Во Франции и Швеции также предпринимались попытки ввести так называемые «парламентские дни» по примеру Дании.

Ряд программ направлен на улучшение общей атмосферы в школах и классах через подготовку сотрудников и усиление требований к личному и общественному воспитанию учеников. Анализируя некоторые тенденции в Нидерландах и Норвегии, Д. Галлоуэй и Э. Роланд [10] делают вывод о том, что такой подход оказывается более перспективным, чем использование программ, которые посвящены только непосредственно борьбе с насилием или издевательствами.

Согласно выводам Хелин Коуи и ее коллег [5] общие подходы к учебным программам, такие, например, как групповая работа на основе сотрудничества, могут способствовать улучшению личных взаимоотношений между учениками.

Некоторые профилактические меры ориентированы, прежде всего, на отдельных учеников, относящихся к группе риска. К таким мерам можно отнести «карту позитивной отчетности», использующуюся в Бельгии, обучение социальным знаниям и социальным навыкам, а также подготовку, направленную на поиск путей самоутверждения и повышение самоуважения школьников (программа Патвейс в Ирландии).

Программа «Метод совместной озабоченности», основанная на принципе «Не обвиняй», построена, по оценке А. Пикаса [11], таким образом, чтобы заставить агрессивных или

прибегающих к издевательствам учеников изменить свое поведение.

Важная роль в профилактике насилия отводится программам по обучению социальным, эмоциональным и поведенческим навыкам. Например, программа СЕБС в Англии (СЕБС – SEBS: social, emotional and behavioural skills) разработана для развития социальных, эмоциональных и поведенческих навыков у всех учеников начальной школы (в возрасте от 3 до 11 лет), которая финансируется Департаментом по образованию и навыкам Англии (ДфЕС – DfES : Department for Education and Skills). Эта Национальная учебная программа предусматривает, что школы должны: предоставлять всем ученикам возможности для обучения и достижений; способствовать духовному, моральному, социальному и культурному развитию учеников; готовить всех учеников к тем возможностям, ответственности и опыту, с которым они столкнутся в жизни.

ДфЕС разработал данный материал с учетом выводов о том, что активное внимание к развитию знаний, навыков и понимания учеников в широкой сфере СЕБС не только помогает ученикам развить свои личные и межличностные навыки, важные сами по себе, но влияет также и на успеваемость, посещаемость, улучшение поведения и сокращение актов насилия и издевательства, а также делает школы более открытыми. Кроме того, национальная программа «Здоровые школы» – совместная инициатива департаментов здравоохранения и образования – свидетельствует о том, что внимание к СЕБС в школах также улучшает ситуацию с наймом и сохранением кадров учителей, а это сложная задача во всех областях обра-

зования, особенно в тех школах, которые считаются наиболее «трудными». Не вызывает сомнения, что насилие и агрессия среди сверстников, равно как и между учениками и учителями, являются основным источником стрессов и разочарования среди учителей.

В школах США действуют многие программы, целью которых является определение проблем прогулов до того, как они достигнут хронического уровня и станут трудно обратимыми. Например, программа школьного наставничества отличается от традиционного общественного наставничества. Наставники проводят больше времени со своими подопечными на занятиях и при выполнении домашних заданий, у них больше контактов с учителями, и поэтому они могут эффективнее влиять на их школьную успеваемость. Цель всех программ наставничества – развитие здорового ученика, отвечая его потребностям позитивного контакта со взрослыми, таким образом сокращая факторы риска негативного поведения и укрепляя защитные факторы позитивного поведения.

Прогулы являются проблемой не только индивидуума и его семьи, но и общественной, поэтому необходимо сотрудничество различных общественных систем. Примером общественной программы по борьбе с прогулами, реализуемой в США, может быть Программа восстановления прогульщика. Это совместная работа школы и всех полицейских служб в ее границах. Это превентивная, а не карательная программа, действующая под руководством отдела Благополучия ученика и школьной посещаемости (Student Welfare and Attendance – SWAT). Ее первичной задачей является скорейшее возвращение ученика в

школу. Согласно данной программе местная полиция может остановить ученика на улице во время школьных занятий с требованием предъявления оправдательного документа его отсутствия в школе. В случае отсутствия такого документа ученика могут задержать и направить в отдел SWAT, где сотрудники связываются с родителями для выяснения причин его отсутствия в школе и принятия мер.

Еще один пример общественных программ борьбы с прогулами – программа «Инициатива борьбы с хроническими прогулами», действующая в нескольких штатах Среднего Запада США. Исследования показали, что прогулы в начальной школе являются серьезными предпосылками прогулов в средней школе, что связано с развитием делинквентности. Цель Инициативы – объединение усилий руководи-

телей школ, родителей/ опекунов и полицейских, направленных на решение проблем семей, в которых учащиеся начальной школы пропускают за полгода 20 или более процентов занятий без уважительных причин.

Как уже было отмечено, точных данных эффективности программ борьбы с прогулами пока нет, однако растущее количество таких программ должно стать свидетельством прогрессивного развития направлений превенции и борьбы с этим явлением. Кроме того, многие программы, направленные на многочисленные факторы риска делинквентного поведения, могут оказывать влияние и на борьбу с прогулами, несмотря на то, что это не является их первичной целью.

Литература

1. Ananiadou, K. and Smith, P. K. Legal requirements and nationally circulated materials against school bullying in European countries, *Criminal Justice*. 2002. № 2. P. 471 – 491.
2. Attwood, Gaynor, and Paul Croll. Truancy in Secondary School Pupils: Prevalence, Trajectories and Pupil Perspectives // *Research Papers in Education*. 2006. № 21(4). P. 467 – 484.
3. Baker, Myriam L., Jane Naby Sigmon, and M. Elaine Nugent. Truancy Reduction: Keeping Students in School // *Juvenile Justice Bulletin*. Washington, D.C.: Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention (OJJDP), U.S. Department of Justice (USDJ). 2001.
4. Council of Europe, Preventing school violence – a handbook for local partnerships, Action programme “Children and violence”. 2005.
5. Cowie, H., Smith, P.K., Boulton, M. & Laver, R., Cooperation in the Multi-ethnic classroom, David Fulton, London. 1994.
6. DeKalb, Jay. Student Truancy // ERIC [Educational Resources Information Center] Digest 125. ED 4290334. Eugene, Ore.: ERIC Clearinghouse on Educational Management. 1999.
7. Hammond, Cathy, Dan Linton, Jay Smink, and Sam Drew. Dropout Risk Factors and Exemplary Programs: A Technical Report // Clemson, S.C.: National Dropout Prevention Center/Network and Communities in Schools, Inc. 2007.

8. Heilbrunn, Joanna Zorn. The Costs and Benefits of Three Intensive Interventions with Colorado Truants // Denver, Colo.: National Center for School Engagement. 2003.
9. Finlay, Krystina A. Reengaging Youth in School: Evaluation of the Truancy Reduction Demonstration Project // Denver, Colo.: Colorado Foundation for Families and Children. 2006.
10. Roland, E. and Galloway, D., Is the direct approach to reducing bullying always the best? // P. K. Smith, D. Pepler, and K. Rigby, (eds.), Bullying in schools: how successful can interventions be? Cambridge: Cambridge University Press. 2004. P. 356.
11. Pikas, A. New developments of the shared concern method, School Psychology International. 2002. № 23. P. 307 – 326.
12. Смирнов М., Расплата за прогул // Русская Германия. 2011. № 34. URL: http://www.rg-rb.de/index.php?option=com_rg&task=item&id=3047 (дата обращения: 01.12.2012).

E. N. Romanova

**PROGRAMS OF TRUANCY PREVENTION
(EXPERIENCE OF FOREIGN STUDIES)**

The article deals with the problems of truant case which is a form of juvenile delinquent behavior. It's a survey of some results of foreign studies, which identifies the causes of truant case and the main features of this phenomenon prevention programmes.

Key words: *truant, delinquent behavior, prevention, social services, school policies, integration of resources, mentoring.*

С. И. Дорошенко

МЕЖДУ ПРОШЛЫМ И БУДУЩИМ: 80 ЛЕТ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ ФЕЛИКСА АРОНОВИЧА ФРАДКИНА

С 18 по 27 декабря 2013 года кафедра педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых проводила мероприятия в рамках Международной заочной научно-практической конференции «Между прошлым и будущим: теория и история педагогики XXI века», посвященной памяти доктора педагогических наук, профессора, члена-корреспондента РАО Феликса Ароновича Фрадкина. В оргкомитет конференции вошли В. Н. Ланцов, проректор ВлГУ по научной работе и инновационной деятельности, доктор технических наук, профессор; Е. Н. Селиверстова, зав. кафедрой педагогики ВлГУ, доктор педагогических наук, профессор; С. И. Дорошенко, доктор педагогических наук, доцент кафедры педагогики; Л. И. Богомоллова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики; Е. Ю. Рогачева, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики; Л. А. Романова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики.

Конференция была организована с целью анализа современных тенденций развития теории и истории педагогики с позиций синхронического и диахронического диалогов, выявления исторических арок между сегодняшними педагогическими инновациями и их прототипами в истории образова-

ния, концептуализации процессов, характеризующих педагогическую науку первых десятилетий XXI века. Все мероприятия конференции (обсуждение материалов, размещенных на сайте кафедры педагогики, издание сборника, вечер памяти) были приурочены к 80-летию со дня рождения Ф.А. Фрадкина.

Феликс Аронович Фрадкин (1933 – 1993) – основатель историко-педагогической школы, воплотившей идеи, методологические подходы, мировоззренческие искания конца XX века: диалог культур в истории образования, социальная педагогика в контексте общественного развития, личность педагога в обществе и в государстве... Значение историко-педагогического наследия Ф.А. Фрадкина выходит далеко за рамки региональной культуры. Однако его имя наиболее дорого педагогам города Владимира, в котором он работал много лет, и где по сей день успешно развивается его научная школа.

За двадцать лет, прошедших после кончины Феликса Ароновича, его памяти был посвящен целый ряд научных мероприятий и педагогических трудов: это сборник «Диалог продолжается», составителями которого выступили Л. И. Богомоллова, Л. А. Кирсанова, Е. Ю. Рогачева, Е. Н. Селиверстова (Владимир, 1995), книга «Из историко-педагогического наследия Ф. А. Фрадкина», отредактированная

и составленная В. М. Блиновым (Владимир, 1995), международные научные конференции 2003 года «Актуальные проблемы истории педагогики: от диалогизма историко-педагогического познания – к диалогизму современного педагогического процесса» (ответственный редактор сборника материалов конференции – Л. И. Богомолова) и 2008 года «Научные идеи Ф. А. Фрадкина в контексте современных исследований истории и теории всемирного педагогического процесса» (ответственный редактор сборника статей по итогам конференции – Е. Ю. Рогачева). Историко-педагогическое наследие Ф. А. Фрадкина анализировалось в трудах Б. М. Бим-Бада, М. В. Богуславского, Марка Депапа, Л. И. Богомоловой, С. И. Дорошенко, Ю. П. Истратова, Е. Ю. Рогачевой и др.

Объединяющей идеей для участников конференции были судьба и творческое наследие Ф. А. Фрадкина.

Феликс Аронович родился 18 декабря 1933 года в Баку, учился в мужской гимназии (тип учебных заведений, воссозданный в сороковые годы XX века в СССР и возрождавший идею классической гимназии с ее достоинствами и проблемами). Окончив Азербайджанский педагогический институт, Феликс Аронович работал учителем, директором школы; у него был опыт работы в интернате, который послужил в дальнейшем основанием для психолого-педагогических поисков, исследования истории педологии. С 1966 года Феликс Аронович преподавал во Владимирском государственном педагогическом институте имени П. И. Лебедева-Полянского, который позже, во многом благодаря его личным исследовательским и организационным усилиям, был преоб-

разован в педагогический университет и стал одним из ведущих региональных центров отечественной историко-педагогической науки рубежа XX – XXI веков.

Кандидатская диссертация Ф. А. Фрадкина «Первая опытная станция по народному образованию Наркомпроса РСФСР», защищенная в 1966 году, была посвящена деятельности С. Т. Шацкого. Педагогическое наследие С. Т. Шацкого и других педагогов начала XX века было для Феликса Ароновича не только предметом умозрительного научного интереса, но и ориентиром в педагогической работе, основой для инновационных поисков в теории педагогики 1990-х годов. Интерес к С. Т. Шацкому как к личности сочетался с представлением о нем как об основателе научной школы, исследованию которой Феликс Аронович посвятил многие годы.

В 1980-е годы Феликс Аронович на новом уровне, знаменующем собой начало «перестроечного» движения в теории педагогики, обратился к проблемам методологии историко-педагогического исследования. Его монография «Принцип историзма в советской теории педагогики (1917 – 1941 гг.)», вышедшая в Москве в 1981 году, а также защищенная им докторская диссертация (1986 г.), были обращены к проблемам неоднозначной и далеко не линейной детерминации социально-исторических влияний, внутринаучных тенденций развития педагогики, личностной, персоналистичной окрашенности любого педагогического учения... Изменения в обществе, подготовившие судьбоносные и драматичные социальные реформы 1990-х годов, продуцировали интерес Феликса Ароновича к педологии –

научному направлению первой трети XX века, вобравшему в себя многие теоретические достижения отечественной педагогики и психологии и одновременно отразившему всю трагичность и противоречивость эпохи 20 – 30-х годов XX века. В 1991 году обществом «Знание» (серия «Педагогика и психология») была выпущена брошюра «Педология: мифы и действительность». В те годы общество «Знание» по многим направлениям действовало в авангарде научных и художественных исследований, «продвигая» новаторские идеи и эмпирический материал, который не мог быть включен в вузовские курсы, не мог быть издан в жанре монографии или учебного пособия. Результаты исследования Феликса Ароновича стимулировали работу по восстановлению исторической справедливости по отношению к педологическим исследованиям. Более того, результаты этого историко-педагогического экскурса до некоторой степени (к сожалению, далеко не в должной мере) повлияли на процесс формирования социально-психологической службы в школах России 1990-х годов.

Научная работа Ф. А. Фрадкина сочеталась с чрезвычайно активной и плодотворной преподавательской деятельностью. Курс истории педагогики, который он читал во Владимирском государственном педагогическом институте (университете), нисколько не походил на традиционные лекционные курсы по педагогике. Феликс Аронович строил свой курс на вопросах к историческим деятелям, на проблемах, которые в каждый исторический период решались по-своему, и, конечно, на вопросах к самой молодой аудитории, для которой ан-

тичный философ или учитель немецкой гимназии XIX века становился собеседником, живым, зачастую страдающим, человеком, отстаивающим свои смыслы бытия, цели жизни и образования. Столь же плодотворно формировалась научная школа Ф.А. Фрадкина. По отношению к последней труднее всего высказывать резюмирующие суждения. Можно, конечно, констатировать результаты деятельности этой школы по формальным характеристикам. Под руководством Феликса Ароновича работали и защищали диссертации аспиранты: М. Денисова, Е. Рогачева, Л. Богомолова, А. Гаврилин, А. Сулин, С. Дорошенко, Г. Павличкова, В. Блинов, И. Карапетян, Т. Филановская, О. Арина, Л. Романова. Бывшие аспиранты Ф.А. Фрадкина (Е. Ю. Рогачева, А. В. Гаврилин, Т. А. Филановская, С. И. Дорошенко) стали докторами наук, и уже их ученики продолжают традиции научной школы Феликса Ароновича. Некоторые ученики Ф.А. Фрадкина не успели завершить свою работу при жизни научного руководителя, но тем не менее справедливо считают себя представителями его научной школы: это А. В. Духавнева, В. П. Лисицкая... Нельзя не сказать о том, что линию психолого-педагогических поисков Ф. А. Фрадкина продолжил его сын Юлий Феликсович. Юлий Фрадкин сейчас живет и работает в США. Он принял деятельное участие в подготовке конференции, привлёк к участию в ней своих коллег – педагогов и психологов штата Коннектикут. Но количество учеников Феликса Ароновича далеко не ограничивается этими именами. Не возьмем на себя смелость перечислять имена тех людей, которые считают себя учениками

Ф. А. Фрадкина, продолжают заложенные им направления исследований: таких ученых десятки и сотни; ни один серьезный историк педагогики XX века не игнорирует трудов, методологических подходов Феликса Ароновича.

Жизненный путь Ф. А. Фрадкина прервался «на взлете»: он ушел из жизни в 1993 году, в том же году, когда стал членом-корреспондентом Российской академии образования, когда была выпущена издательством «Прометей» книга «Воспитательная система С. Т. Шацкого» (в соавторстве с Г. А. Малининым)... В некрологе, помещенном в «Учительской газете» (11 января 1994 года), Б. М. Бим-Бад писал: «Он из тех, чья подлинная радость и награда – в упорном труде думания».

Материалы международной заочной научно-практической конференции были размещены на сайте кафедры педагогики ВлГУ. По итогам конференции вышел сборник научных трудов [см. литературу].

В конференции приняли участие российские и зарубежные ученые.

Московскую историко-педагогическую науку представляли доктора педагогических наук В. Г. Безрогов и Г. Б. Корнетов, кандидаты исторических наук Е.А. Ефимова, М.В. Тендрякова.

В конференции участвовали российские ученые к. п. н. А. В. Духавнева (Новочеркасск), д. п. н. М. А. Захарищева (Удмуртия), д. п. н. А. В. Рогова (Чита), к. п. н. В. К. Пичугина (Волгоград), владимирские историки и теоретики педагогики: Л. И. Богомолова, В. М. Блинов, Л. И. Губернаторова, Н. С. Даведьянова, Ю. И. Дорошенко, С. И. Дорошенко, А. Б. Измай-

лова, Н. В. Мамина, Е. Ю. Рогачева, Л. А. Романова, Т. А. Филановская, молодые исследователи из Санкт-Петербурга, Тулы, Волгоградской области, Владимира и Владимирской области.

В работе конференции приняли участие бельгийский историк педагогики Марк Депап (Католический университет Левена), педагоги и психологи из США: Ю. Фрадкин (Институт жизнедеятельности, или Центр психического здоровья, Хартфорд, Коннектикут), Е. Григоренко, С. Корнилов, В. Ручкин, Н. Рахлин (Йельский детский исследовательский центр, Нью-Хейвен, Коннектикут), психолог из Норвегии Р. Копозов (Региональный центр защиты психического здоровья детей и подростков, Северный регион, Университет Тромсе), чешский педагог Вацлав Крагулик (педагогический факультет Университета Яна Евангелиста Пуркине, г. Усти-на-Лабе).

Участники конференции обратились к вопросам истории русской и советской педагогики и образования, проблемам сравнительной педагогики, к ряду современных аспектов развития школы, теории обучения и воспитания. Все эти направления входили в сферу интересов Феликса Ароновича Фрадкина и ярко демонстрируют многогранность его педагогического дарования и множественность диалоговых связей, соединяющих его наследие с инновационными процессами развития педагогики 20-х годов XXI века.

Завершилась конференция 27 декабря 2013 года вечером памяти Ф. А. Фрадкина, на котором присутствовали его вдова, Светлана Павловна, ученики и последователи.

Литература

Между прошлым и будущим: теория и история педагогики XXI века : материалы междунар. заоч. науч.-практ. конф., посвященной памяти д-ра пед. наук, проф., чл.-кор. РАО Феликса Ароновича Фрадкина. 18 – 25 дек. 2013 г. Владимир: Изд-во ВлГУ ; ВИТ-принт, 2014. 300 с.

S. I. Doroshenko

BETWEEN PAST AND FUTURE: TOWARDS 80 YEARS ANNIVERSARY OF FELIX ARONOVICH FRADKIN'S BIRTH

Е. В. Лопаткина

ПЕРВАЯ ВСЕРОССИЙСКАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ «ШКОЛЬНЫЙ УЧЕБНИК: ВЧЕРА, СЕГОДНЯ, ЗАВТРА»

На Владимирской земле уже стало традицией проводить научно-педагогические мероприятия и посвящать их великим, выдающимся и известным деятелям российской науки и культуры. 27 – 28 марта 2013 года в Педагогическом институте Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (ВлГУ) проходила I Всероссийская научно-практическая конференция «Школьный учебник: вчера, сегодня, завтра», посвящённая памяти русского философа, педагога и математика Тимофея Фёдоровича Осиповского.

Личность учёного для конференции выбрана не случайно. Тимофей Фёдорович Осиповский – наш земляк. Он родился 2 февраля 1766 года в селе Осипово Ковровского уезда Владимирской губернии Российской империи. В истории российского математического образования имя Тимофея Фёдоровича Осиповского стоит в одном ряду с такими великими именами, как Леонард Эйлер, Николай Иванович Лобачевский, Михаил Васильевич

Остроградский. Т. Ф. Осиповский прославил Россию не только научными открытиями. Он был ярким преподавателем, известным широким кругам научной общественности профессором, знаменитым ректором Харьковского университета, автором учебников и учебных пособий по математике для гимназий и университетов, воспитателем достойных учеников – продолжателей своего дела – выдающихся математиков, педагогов и авторов учебников.

Организаторы конференции: физико-математический факультет Педагогического института ВлГУ, научно-образовательный центр инновационных образовательных технологий при ВлГУ; межвузовский центр по проблемам интеллектуального развития личности при Томском государственном педагогическом университете (г. Томск); научное издательство «БИНОМ. Лаборатория знаний», член Ассоциации издателей учебной литературы «Российский учебник» (г. Москва).

Цели конференции – создание единого научно-образовательного пространства, в рамках которого взаимодействуют студенты, аспиранты, учителя, преподаватели вузов, ведущие российские учёные; обмен опытом, накопленным в российских педагогических вузах и общеобразовательных учреждениях, по вопросам конструирования и использования школьных учебников математики и информатики.

Участники конференции: члены педагогического сообщества, заинтересованные в развитии школьной учебной литературы – педагоги и психологи, преподаватели высших учебных заведений и учителя средних общеобразовательных школ, гимназий и лицеев, аспиранты и студенты.

Формат проведения конференции: торжественное открытие, пленарное заседание, работа тематических секций, представление стендовых докладов, работа обучающего семинара «Интеллектуальное развитие и интеллектуальное воспитание учащихся: обогащающая модель обучения в проекте «Математика. Психология. Интеллект», презентация инновационного учебно-методического комплекса естественно-математического образования, конкурс «Жемчужины учительской мысли», выставка творческих студенческих проектов, выставка новинок научной, методической и учебной литературы, закрытие конференции.

Конференция посвящена самой главной для образования книге – учебнику. Во все времена существования школы основными фигурами в ней были учитель и ученик – тот, кто обучает, и тот, кто учится. С появлением учебника образовалась устойчивая триада «учитель – учебник – ученик».

Так и идут вместе вечные спутники – учитель и ученик, держа в руках школьный учебник, который остаётся во все времена атрибутом школьного образования.

Приоритетные направления обсуждения проблем школьного учебника и путей их разрешения:

- история создания и развития школьных учебников математики и информатики в России;
- современные учебники математики и информатики в пространстве российского образования;
- учебники математики и информатики и образовательные стандарты нового поколения;
- психодидактика школьного учебника.

Первый день работы конференции – 27 марта 2013 года.

Торжественное открытие. С приветственным словом к участникам и гостям конференции обратился Валерий Григорьевич Прокошев, первый проректор ВлГУ, доктор физико-математических наук, профессор. Он поздравил всех собравшихся в зале с открытием I Всероссийской научно-практической конференции и подчеркнул её значимость и уникальность как для университета, так и для физико-математического факультета.

Виктор Анатольевич Калябин, директор Педагогического института ВлГУ, кандидат биологических наук, доцент, прокомментировал тематику секций конференции и высказал мнение, что обращение к проблематике школьного учебника очень ценно для учителей XXI века, пожелал всем участникам плодотворной работы, конструктивного диалога и эффективного взаимодействия.

Антонина Ивановна Казнина, методист Городского информационно-методического центра (г. Владимир), приветствуя участников и гостей конференции, подчеркнула, что проведение конференции является важным событием для педагогического сообщества Владимирского региона. Поблагодарив всех присутствующих за проявленный интерес к тематике конференции, она пожелала плодотворных дискуссий и новых достижений.

Пленарное заседание открыла Елена Вячеславовна Лопаткина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры математического анализа ВлГУ. В начале своего выступления она представила яркие страницы из жизни, научной и педагогической деятельности Тимофея Фёдоровича Осиповского, а затем обратилась к вопросу: знают ли современные школьники авторов учебников и что могут рассказать о них? В её докладе «Авторы школьных учебников: великие имена, выдающиеся личности» были предложены для обсуждения научные мнения и взгляды на школьный учебник в разные эпохи отечественного образования, проанализированы шедевры учебной литературы для школьников и студентов, выявлен вклад российских учёных — математиков и педагогов, одновременно являющихся авторами учебников, в развитие учебника как главной книги для школьного образования.

В заключение Е. В. Лопаткина сделала вывод о том, что современные школьники должны знать имена авторов учебников, по которым они учатся. Погружаясь в изучение учебного материала, каждый учащийся соприкасается не только с научными понятиями,

положениями и законами, но и знакомится с образом мысли, рассуждениями, а значит, стилем мышления авторов учебника, отражающим их мировоззрение и качества личности, что, возможно, имеет большее значение для молодого поколения и всего хода истории, чем интеллектуальные достижения.

Продолжила пленарное заседание Елена Николаевна Селивёрстова, доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики ВлГУ, и предложила обсудить тему «Современный школьный учебник: ситуация выбора?». Отмечая необходимость выбора учебника в современных образовательных условиях и в то же время наличие затруднений, с которыми сталкиваются школьные учителя при осуществлении процедуры выбора, она подчеркнула, что важным ориентиром для учителя при этом становятся возможности школьного учебника в целенаправленном формировании и развитии познавательного опыта учащихся.

Раскрывая специфику уровневого подхода к пониманию качественной неоднородности формируемого в обучении познавательного опыта, Е. Н. Селивёрстова представила три модели его формирования, которые оказываются весьма продуктивными для использования учителем в качестве теоретических ориентиров в процессе осуществления процедуры выбора школьного учебника, максимально соответствующего целевым установкам современного обучения, и способствуют повышению осознанности и качества принятых педагогических решений.

Логическим продолжением предыдущих выступлений стал доклад на тему «Учебные тексты как условие интеллектуального воспитания учащихся», который сделала Марина Александровна Холодная, доктор психологических наук, профессор Института психологии Российской академии наук (г. Москва), заведующая лабораторией психологии способностей и ментальных ресурсов им. В. Н. Дружинина, почётный гость и активный участник конференции. Она затронула задачу интеллектуального воспитания подрастающего поколения в рамках общеобразовательной школы, отнеся её к числу национальных приоритетов. По мнению М. А. Холодной, реализация этой задачи возможна только в рамках инновационных технологий обучения, разработанных на основе психодидактического подхода, именно с этих позиций учебный текст рассматривается в качестве условия интеллектуального воспитания учащихся. В докладе были даны характеристики учебников и учебных материалов по математике для учащихся основной школы, разработанных в рамках образовательного проекта «Математика. Психология. Интеллект» на основе «обогащающей» модели обучения.

Подводя итог сказанному, Марина Александровна Холодная подчеркнула, что организуя процесс обучения математике с помощью специально сконструированных учебных текстов, можно руководить интеллектуальным воспитанием учащихся — не только развитием их интеллектуальных способностей, но и ростом базовых интеллектуальных качеств личности (компетентности, инициативы, творчества,

саморегуляции, уникальности склада ума — КИТСУ).

Пленарное заседание завершила Патанина Людмила Викторовна, руководитель лекторской группы издательства «БИНОМ. Лаборатория знаний» (г. Москва), докладом на тему «Отражение современной концепции естественно-математического образования в учебниках УМК «ШКОЛА БИНОМ». Познакомив участников конференции с историей становления и развития издательства, она представила учебно-методический комплекс, сформированный на основе интеграции школьных учебных материалов естественно-математического цикла, где базисную роль играют такие школьные предметы, как математика и информатика.

Л. В. Патанина отметила, что образование идёт по пути интеграции и формула этого процесса «Традиции + инновации, доступные каждому». Исходя из этого положения, издательство развивает концепцию «электронный учебник» как среда «открытых знаний». Резюмируя, она акцентировала внимание участников и гостей конференции на том, что будущее школьного образования за интерактивными учебно-методическими комплексами (ИУМК), поэтому большой и творческий коллектив авторов, научных руководителей, консультантов, методистов и сотрудников издательства работает над созданием системы ИУМК для реализации в них современной концепции естественно-математического образования.

Второй день работы конференции — 28 марта 2013 года.

Тематические секции. «Вчера» школьного учебника многозначительно

для всемирного образования. Этой теме и была посвящена работа секции «История создания и развития школьных учебников математики и информатики в России». Традиции школьного учебника складывались постепенно и бережно передавались от поколения к поколению. С тех пор накоплен богатый опыт построения и использования учебной литературы в образовательной практике. Неоценимое наследие прошлого необходимо изучать и обогащать. Именно такой путь и выбрали участники конференции, представив результаты своих исследований. Яркими и содержательными на этой секции были выступления: «От поясняющих рукописей до первого учебника математики» Елены Анатольевны Баркаловой, учителя математики СОШ № 24 г. Владимира; «Учебник геометрии А. Н. Колмогорова: за и против» Ольги Николаевны Димаковой, учителя математики СОШ № 2 г. Владимира; «Как оживить страницы школьного учебника» Людмилы Леонидовны Клочко и Русланы Владимировны Соляновой, учителей математики и информатики СОШ № 39 г. Владимира.

«Сегодня» школьного учебника созвучно времени. Под таким девизом работали две секции: «Современные учебники математики и информатики в пространстве российского образования» и «Учебники математики и информатики и образовательные стандарты нового поколения». В докладах участников конференции были освещены вопросы теории школьного учебника и различные аспекты практики её реализации, выявлены тенденции учебника нового века. Наибольший интерес вызвали следующие доклады:

«Развитие любознательности учащихся средствами учебника математики» Татьяны Александровны Пчелинцевой, учителя математики Лингвистической гимназии № 23 г. Владимира; «Некоторые аспекты реализации дидактических принципов при изучении содержательной линии «Алгоритмизация и программирование» Александра Владимировича Смирнова, учителя математики и информатики Ильинской СОШ Судогодского района Владимирской области; «Учебник математики и новый образовательный стандарт» Ольги Анатольевны Болотовой, учителя математики СОШ № 8 г. Владимира; «Проблема выбора учебника информатики в свете перехода на новые образовательные стандарты» Полины Александровны Мясоедовой и Ольги Александровны Мачигиной, учителей математики и информатики СОШ № 8 г. Владимира.

Какое оно «Завтра» школьного учебника? Поиском ответа на этот вопрос занимались участники секции «Психодидактика школьного учебника». Особое внимание участников конференции привлекли доклады: «Формирование универсальных учебных действий у учащихся 5-х классов в проекте «Математика. Психология. Интеллект» на примере обучения решению задач на движение» авторского коллектива из города Томска, представленный Натальей Борисовной Лобаненко, старшим научным сотрудником проекта «Математика. Психология. Интеллект»; «Формирование способности к целеполаганию средствами школьного учебника» Марины Николаевны Лебедевой, учителя Лингвистической гимназии № 23 г. Владимира.

В новом информационном пространстве с великим разнообразием коммуникаций и средств связи меняется статус учебной книги. Учебник будущего должен быть мультимедийным, что обеспечит одновременную работу со звуком, анимированной компьютерной графикой, видеокадрами, изображениями и текстами; интерактивным, а это значит, что с каждой его страницей можно будет взаимодействовать. На смену тексту учебника придёт гипертекст, работая с которым каждый школьник научится приобретать исключительно индивидуальный познавательный опыт, осваивая при этом не только роль читателя, но и автора.

Важной составной частью конференции стал **обучающий семинар по теме «Интеллектуальное развитие и интеллектуальное воспитание учащихся: обогащающая модель обучения в проекте «Математика. Психология. Интеллект»**. Инициаторами и организаторами проведения семинара являлись представители Томского государственного педагогического университета. Семинар работал в течение двух дней под руководством Натальи Борисовны Лобаненко. На первом заседании Мариной Александровной Холодной, доктором психологических наук, профессором Института психологии РАН (г. Москва), был сделан доклад, в котором рассматривались следующие вопросы: психодидактический подход к конструированию школьного учебника; интеллектуальное развитие и интеллектуальное воспитание учащихся средствами учебных текстов. На втором заседании участники семинара представили опыт своей деятельности в проекте «Мате-

матика. Психология. Интеллект», обменивались мнениями о новых МПИ-учебниках и развивающем программном комплексе «Компетентность. Инициатива. Творчество» для 5 – 6 классов, обсуждали направления работы в обогащающей модели обучения математике по обновлённому учебно-методическому комплексу.

В рамках научно-практической конференции были подведены итоги **конкурса «Жемчужины учительской мысли»**. Главная идея конкурса – представление широкой аудитории творений современных педагогов и последующие их обсуждение и оценивание. На конкурс были заявлены научные статьи, исследовательские работы и проекты, выполненные школьными учителями. Среди участников конкурса были как молодые педагоги, делающие первые шаги в овладении профессиональной деятельностью, зрелые, прошедшие трудный путь становления и развития и получившие признание коллег, так и опытные, имеющие учёные степени или государственные награды.

Компетентное жюри единогласно определило победителей. Вот их имена: Смирнов Александр Владимирович, учитель информатики и математики МБОУ «Ильинская общеобразовательная школа» Судогодского района Владимирской области (диплом I степени), Мясоедова Полина Александровна и Мачигина Ольга Александровна, учителя информатики МАОУ «Гимназия № 35» г. Владимира (диплом II степени). Кроме абсолютных победителей отмечены учителя, представившие лучшие работы в различных номинациях (см. таблицу).

Победители в номинациях

№ п/п	Название номинации	ФИО победителя
1	<i>Учебник Л.Ф. Магницкого – в образовательный процесс!</i>	<i>Баркалова Елена Владимировна, учитель математики МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 24», г. Владимир</i>
2	<i>Развитие любознательности – главная образовательная идея</i>	<i>Пчелинцева Татьяна Александровна, учитель математики МАОУ «Лингвистическая гимназия № 23», г. Владимир</i>
3	<i>Разработка математических заданий – воплощение идей ФГОС второго поколения</i>	<i>Болотова Ольга Анатольевна, учитель математики МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 8», г. Владимир</i>
4	<i>Современный взгляд на обучение информатике</i>	<i>Виноградова Екатерина Валерьевна, учитель информатики и ИКТ МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 31», г. Владимир</i>
5	<i>Реализация психодидактического подхода при обучении математике</i>	<i>Лебедева Марина Николаевна, учитель математики МАОУ «Лингвистическая гимназия № 23», г. Владимир</i>
6	<i>Взгляд современного учителя на учебник эпохи реформ</i>	<i>Димакова Ольга Николаевна, учитель математики МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 2», г. Владимир</i>
7	<i>Учебный проект «Арифметика Л.Ф. Магницкого – энциклопедия математических знаний»</i>	<i>Ключко Людмила Леонидовна, Солянова Руслана Владимировна, учителя математики и информатики МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 39», г. Владимир</i>

Помимо насыщенной программы организаторы подготовили для участников и гостей конференции научно-познавательный контент. В течение всей конференции работали две выставки. На первой из них были представлены творческие проекты, выполненные студентами 3-го курса физико-математического факультета на темы: «Село Осипово – родина Тимофея Фёдоровича Осиповского», «Тимофей Фёдорович Осиповский – последователь Леонарда Эйлера», «Тимофей Фёдорович Осиповский – государственный деятель», «Научные тру-

ды Т. Ф. Осиповского – украшение математической литературы начала XIX столетия», «Педагогические концепции Т. Ф. Осиповского и Н. И. Лобачевского», «Тимофей Фёдорович Осиповский – ректор Харьковского университета». Вторую выставку подготовили сотрудники научной библиотеки Педагогического института ВлГУ, на которой можно было познакомиться с лучшими отечественными учебниками разных периодов школьного образования и новинками научной, методической и учебной литературы.

По результатам конференции издан сборник «Школьный учебник: вчера, сегодня, завтра. Материалы I Всероссийской научно-практической конференции». Содержание включённых в него публикаций раскрывает многогранные стороны культурно-исторического феномена – школьного учебника. Авторы научных статей обращаются к различным страницам истории учебной книги – от появления и закрепления за ней статуса средства обучения до формирования теории школьного учебника и развития психодидактической концепции учебника нового поколения, приглашают к изучению и осмыслению богатого наследия отечественных исследователей

проблем школьного учебника и инновационных тенденций, характерных для современного этапа развития школьного образования.

Итак, 2013 год положил начало проведению Всероссийской научно-практической конференции, посвящённой памяти русского философа, педагога и математика, нашего земляка Тимофея Фёдоровича Осиповского. Мы приглашаем к сотрудничеству всех желающих педагогов, неравнодушных к проблемам российского образования, способных сохранять и приумножать его традиции, внедрять инновации и прививать любовь к учительской профессии самым лучшим представителям молодого поколения.

E. V. Lopatkina

**FIRST ALL-RUSSIAN RESEARCH AND PRACTICAL CONFERENCE
«SCHOOLBOOK: YESTERDAY, TODAY, TOMORROW»**

Е. Ю. Тепишкина

**ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ
СОВРЕМЕННОГО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

(Отчет о III Международной научно-практической конференции, ВлГУ,
г. Владимир, 23 – 24 января 2014 года)

23 – 24 января 2014 года на кафедре дошкольного образования Педагогического института Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (ВлГУ) состоялась III Международная заочная научно-практическая конференция «Инновационные процессы в теории и практике дошкольного образования». Конференция, которая в 2014 году обрела статус международной, была приуро-

чена к 20-летию кафедры дошкольного образования и предстоящему 95-летию Педагогического института ВлГУ.

Примечательно, что наши конференции меняли свой статус поступательно: от всероссийского (2010 г.) [2] до всероссийского (с международным участием, 2011 г.) [1], наконец, международного – в 2014 году. Соответственно претерпевали изменения и названия сборников, издававшихся по

итогах работы конференций, объединенных сквозной проблемой инновационных поисков в дошкольном образовании, а именно, сняты определения: «отечественного [дошкольного образования]» (что – естественно при получении международного статуса), а также – «современного [дошкольного образования]» (что тоже представляется оправданным, так как в качестве традиционной обозначилась и ретро-инновационная проблематика исследований участников конференций).

В принципе сохранена структура сборника, его основные разделы, которые охватывают: теоретический (включая философский, историко-педагогический, психолого-педагогический) и нормативно-правовой аспекты инновационной деятельности в дошкольном образовании, актуальные прикладные исследования на базе дошкольных образовательных учреждений и вопросы подготовки компетентных педагогов для системы дошкольного образования.

Статьи российских авторов, что естественно, отражают процесс обсуждения утвержденного незадолго до начала конференции (ноябрь 2013 г.) Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО), который задает достаточно высокий уровень развития как в отношении каждого ребенка, так и в отношении всей системы дошкольного образования страны в целом, что связано, конечно, и с новыми задачами, перспективами, и возможными рисками внедрения, и последствиями на разных уровнях функционирования сложносоставной системы дошкольного образования России.

Зарубежные коллеги, в частности, из Беларуси, Германии, Украины,

Хорватии, в принципе решают аналогичные проблемы, что и российские педагоги. Вне сомнения, объединяющей платформой для профессиональных дискуссий остается проблема повышения качества дошкольного образования и связанный с ним комплекс более частных и конкретных проблем.

На решение этой всеобъемлющей проблемы, а именно – создания оптимальных условий для полноценной самореализации ребенка-дошкольника, собственно и направлен реализуемый в России в течение уже более полугода ФГОС дошкольного образования. В публикациях авторов сборника уже достаточно наглядно представлен и находит свое осмысление первый опыт его реализации.

Среди авторов сборника – философы и филологи, психологи и педагоги; преподаватели вузов и педагоги дошкольных образовательных учреждений; представители органов управления дошкольного образования и системы повышения квалификации работников образования, а также общественных образовательных организаций; профессора и аспиранты, магистры и студенты, т.е. это – теоретики, практики, управленцы, от которых непосредственно в той или иной степени зависит качество дошкольного образования. При этом авторы представляют как разные государства, так и разные регионы нашей страны, а также – как мегаполисы, так и «сельскую глубинку». Все это позволило в ходе обсуждения сформировать разносторонний, панорамный взгляд на проблемы дошкольного образования, достаточно обстоятельно и адекватно оценить его нынешнее состояние и определить оптимальный вектор «приращения» позитивного потенциала, накопленного в

мировой дошкольной педагогике и дошкольном образовании.

Отечественная высшая школа, в свою очередь, находится в настоящее время в преддверии утверждения стандарта высшего образования нового поколения, что в целом позволит подойти к решению проблемы качества дошкольного образования более основательно и системно с учетом требований времени и современных условий.

Подводя итоги состоявшейся дискуссии, можно с удовлетворением отметить взаимную готовность и способность педагогов разных стран вести взаимоуважительный, конструктивный и плодотворный диалог во имя ребенка, тем самым внося свой вклад в процессы созидания и сотрудничества в мире.

Приносим искреннюю благодар-

ность участникам конференции, авторам сборника, изданного по итогам вышеуказанной конференции, и желаем всем новых творческих достижений на ниве дошкольного образования.

Особую признательность выражаем нашим зарубежным коллегам: Ирине Добрицкой, Раисе Косенюк, Ольге Кравцовой, Марии Мазовко, Марине Малашенок, Ольге Митрош, Татьяне Поздеевой, Екатерине Рейт, Екатерине Рысеев (Беларусь), Ольге Нойхаус (Германия), Алине Лубяновой (Украина), Наде Бабич и Катарине Ренгель (Хорватия).

Надеемся на продолжение совместных инновационных изысканий в дошкольном образовании и приглашаем всех желающих к сотрудничеству с нами!

Литература

1. Инновационные процессы в теории и практике современного дошкольного образования : материалы Второй рос. (с междунар. участием) науч.-практ. конф., посвященной 25-летию дошк. отд-ния фак. дошк. и нач. образования ВлГУ. Владимир, окт. 2011 г. / Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. Владимир : Изд-во ВлГУ, 2012. 276 с.
2. Инновационные процессы в теории и практике современного отечественного дошкольного образования : материалы рос. науч.-практ. конф. / под общ. ред. Н. А. Перекусихиной. Владимир : Изд-во ВлГУ, 2010. 165 с.

Е. У. Tepishkina

INNOVATIVE PROCESSES IN MODERN PRESCHOOL EDUCATION THEORY AND PRACTICE

НАШИ АВТОРЫ

АРЯБКИНА
Ирина
Валентиновна

доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры методики начального образования Ульяновского государственного педагогического университета им. И.Н. Ульянова (г. Ульяновск)
E-mail: -ar_irina@rambler.ru

ГЕРАСИМОВ
Сергей
Александрович

кандидат педагогических наук, доцент
зам. директора по научно-методической работе Архангельского индустриально-педагогического колледжа (г. Архангельск)
E-mail: aipk@atnet.ru

ГЮЛМАМЕДОВ
Абульфат
Балиевич

аспирант кафедры психологии Шуйского филиала Ивановского государственного университета (г. Шуя)
E-mail: shagurin@kupec37.ru

ДОРОШЕНКО
Светлана
Ивановна

доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир)
E-mail: cvedor@mail.ru

ЗАВРАЖИН
Сергей
Александрович

доктор педагогических наук, профессор
профессор кафедры психологии личности и специальной педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир)
E-mail: zavragin-sa@yandex.ru

ЗАЕЦ
Дмитрий
Анатольевич

аспирант Современной гуманитарной академии (г. Звенигород)
E-mail: Angel-box@yandex.ru

КАРЯКИНА
Полина
Константиновна

аспирант кафедры педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир)
E-mail: pkaryakina@inbox.ru

КРУГЛОВА
Елена
Александровна

доцент кафедры общей и педагогической психологии Ивановского государственного университета (г. Иваново)
E-mail: kruglo-e@mail.ru

ЛАПШИН
Виталий
Евгеньевич

доктор педагогических наук, кандидат юридических наук, доцент зам. начальника по учебной работе Владимирского юридического института ФСИН России (г. Владимир)

НАШИ АВТОРЫ

ЛОПАТКИНА
Елена
Вячеславовна

кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры математического анализа Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир)
E-mail: additive@yandex.ru

НАЙДЕНОВА
Анна
Викторовна

аспирант кафедры технологий и профессионального образования Московской Академии социального управления (г. Москва)
E-mail: Anneta5@yandex.ru

РОМАНОВА
Елена
Николаевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессиональной языковой подготовки Владимирского юридического института ФСИН России (г. Владимир)
E-mail: toromelena@mail.ru

САЛИТОВА
Фарида
Шалифовна

доктор педагогических наук, кандидат искусствоведения, профессор, Российский государственный университет туризма и сервиса (г. Москва)
E-mail: faridamail@bk.ru

ТЕПИШКИНА
Екатерина
Юрьевна

кандидат педагогических наук, доцент
зав. кафедрой дошкольного образования Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир)
E-mail: tepishkina@list.ru

ТУРЧИН
Анатолий
Степанович

доктор психологических наук, доцент
зав. кафедрой общей и педагогической психологии
Ивановского государственного университета (г. Иваново)
E-mail: ast55@mail.ru

ФЕДОСОВ
Виктор
Александрович

доктор педагогических наук, профессор
профессор кафедры начального образования Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир)
E-mail: fedosov@mail.ru

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Научно-методический журнал «Вестник ВлГУ. Серия: Педагогические и психологические науки» публикует статьи, обзоры, иные материалы (информационные, критические, дискуссионные).

Периодичность издания – четыре номера в год.

Просим предоставлять материалы в следующем виде:

- объем статьи – до 0,75 печатного листа (формат страницы А4);
- междустрочный интервал – 1,5;
- поля со всех сторон – 2,5 см;
- шрифт – 14 пт, Times New Roman;
- имя, отчество, фамилия автора (авторов);
- название работы прописными буквами;
- в левом верхнем углу первой страницы проставляется индекс УДК (консультации при определении этого индекса дают библиографы);
- под названием работы размещается аннотация статьи объемом не более 8 строк (на русском языке, 12 пт обычный, выравнивание по ширине);
- после аннотации следуют ключевые слова (на русском языке, 12 пт обычный, выравнивание по ширине); словосочетание «ключевые слова» выделяется курсивом;
- графические изображения: **ТОЛЬКО** черно-белые, с обязательной копией изображения в отдельном файле (в формате bmp, jpg); каждый рисунок должен иметь объяснения значений всех компонентов рисунка, свой порядковый номер, название, расположенные под рисунком. В тексте на него дается ссылка. Сокращения слов в рисунках не допускаются;
- каждую таблицу следует снабдить порядковым номером и заголовком, расположенным над таблицей. Все графы в таблице должны иметь заголовки с прописной буквы, сокращения слов в таблице не допускаются;
- цитируемая в статье литература (автор, название, место издания, год издания, страницы) приводится в виде списка в конце статьи и оформляется по ГОСТ Р 7.0.5-2008 Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления. Ссылки на зарубежную литературу помещаются после ссылок на отечественную литературу. В тексте статьи в квадратных скобках указывается порядковый номер цитируемого источника по списку литературы;
- в конце статьи на английском языке приводятся: инициалы и фамилия автора; название работы, аннотация, ключевые слова;
- на последней странице должны стоять подписи всех авторов статьи;
- один экземпляр работы (без исправлений, распечатанный из последней версии файла);
- электронный вариант, набранный в текстовом редакторе (желательно MS Word 2010).

Рукописи, не принятые в печать, не возвращаются.

К статье прилагаются сведения об авторе (авторах), включающие: фамилию, имя и отчество, место работы и должность, ученую степень и звание (с указанием специальности), основные направления научных исследований, телефон, почтовый (с индексом) и электронный адреса для переписки – **НА ОТДЕЛЬНОМ ЛИСТЕ**.

Материалы следует направлять по адресу: 600000, г. Владимир, ул. Горького, 87, Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых, кафедра педагогики.

Телефоны для справок: (4922) 33-81-01, 34-75-99 (кафедра педагогики)

E-mail: eseliver@mail.ru