



Учредитель
ФГБОУ ВПО «Бурятский государственный университет»

ВЕСТНИК
БУРЯТСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА

Издается с 1997 г.

Выходит 15 раз в год

Выпуск 1. ПЕДАГОГИКА

Журнал включен Высшей аттестационной комиссией в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук

Свидетельство о регистрации
ПИ № ФС77–36152 от 06 мая
2009 г. Федеральная служба
по надзору в сфере связи,
информационных технологий
и массовых коммуникаций
(Роскомнадзор)

Адрес редакции
670000, г. Улан-Удэ,
ул. Смолина, 24а
E-mail: vestnik_pedagog@bsu.ru

Адрес издателя
670000, г. Улан-Удэ,
ул. Смолина, 24а
E-mail: riobsu@gmail.com

Редактор *Е. П. Евдокимова*
Компьютерная верстка
Н. Ц. Тахинаевой

Подписано в печать 15.01.15.
Формат 60 x 84 1/8.
Уч.-изд. л. 12,74. Усл. печ. л. 16,62.
Тираж 1000. Заказ 17.
Дата выхода в свет 30.01.15.
Цена свободная.

Отпечатано в типографии
Издательства БГУ
670000, г. Улан-Удэ,
ул. Сухэ-Батора, 3а

Редакционный совет «Вестника БГУ»

С. В. Калмыков, д-р пед. наук, проф., чл.-кор. РАО, ректор Бурятского государственного университета (председатель); *П. А. Минакир*, д-р экон. наук, акад. РАН; *М. Р. Бакланов*, д-р хим. наук, проф. (Бельгия); *П. Ю. Саух*, д-р филос. наук, проф. (Украина); *С. Н. Васильев*, д-р физ.-мат. наук, академик РАН; *И. А. Тайманов*, д-р физ.-мат. наук, акад. РАН; *К. Цецура*, д-р философии по коммуникации и связям с общественностью, проф. Университета Оклахомы (США); *Оде Сесилия*, проф. (Нидерланды); *Ван Яминь*, проф., декан факультета русского языка Института иностранных языков Восточно-Китайского пед. университета (Китай); *Г. Ц. Дамбаев*, д-р мед. наук, проф., чл.-кор. РАН; *О. В. Матыцин*, д-р пед. наук, проф., чл.-кор. РАО, президент Российского студенческого союза, президент РГАФК

Редакционная коллегия выпуска

Н. Ж. Дагбаева, д-р пед. наук, проф. (гл. ред.); *Г. Ц. Молонов*, д-р пед. наук, проф.; *И. А. Маланов*, д-р пед. наук, доц.; *З. И. Пазникова*, канд. пед. наук, доц.; *Ю. Г. Резникова*, канд. пед. наук, доц.; *З. Б. Лопсонова*, канд. пед. наук, доц.; *И. Д. Трофимова*, канд. пед. наук, доц.; *Г. Н. Фомицкая*, д-р пед. наук, доц.; *Ч. Н. Цыренжапова* (отв. секр.)



I. СОВРЕМЕННЫЕ ПРОЦЕССЫ И ПОИСК НОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СИСТЕМЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 32.001(571.54 + 510)

ЭТНОЯЗЫКОВЫЕ ПРОЦЕССЫ В МНОГОНАЦИОНАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВАХ: ОБЩЕМИРОВЫЕ ТЕНДЕНЦИИ И ГОСУДАРСТВЕННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА (на примере Республики Бурятия РФ и Автономного района Внутренняя Монголия КНР)

Работа выполнена в рамках гранта БГУ
«Содержание и технологии экологического и межкультурного образования России и Монголии: сравнительный анализ», 2014 г.

© **Актамов Иннокентий Галималаевич**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей педагогики,
первый заместитель директора Восточного института Бурятского государственного университета
г. Улан-Удэ, Россия

E-mail: aktamov13@gmail.com, kenti81@mail.ru

Статья посвящена анализу особенностей развития современных национальных языков и роли государственной образовательной политики в формировании этнической идентичности в национальных регионах РФ и КНР.

Ключевые слова: этноязыковые процессы, этническая идентичность, государственная политика, РФ, КНР.

ETHNO LINGUISTIC PROCESSES IN MULTINATIONAL STATES: GLOBAL TRENDS AND GOVERNMENT EDUCATIONAL POLICY (On materials Republic of Buryatia of the Russian Federation and Inner Mongolia Autonomous region of PR China)

Aktamov Innokentii G.

Doctor (PhD.), associate professor,
deputy director of Oriental Studies Institute, Buryat State University
Ulan-Ude, Russia

E-mail: aktamov13@gmail.com, kenti81@mail.ru

The article is devoted to the analysis of the development features of modern national languages and the role of government educational policy in Russia and China in ethnical identity process.

Keywords: ethno linguistic processes, ethnical identity, government policy, The Russian Federation, The People's Republic of China.

«Самая большая ценность народа — это язык, язык, на котором он пишет, говорит, думает. Думает! Это надо понять досконально, во всей многозначности и многозначительности этого факта. Ведь это значит, что вся сознательная жизнь человека проходит через родной ему язык. Эмоции, ощущения только окрашивают то, что мы думаем, или подталкивают мысль в каком-то отношении, но мысли наши все формулируются языком».

Д. С. Лихачев

Современный мир характеризуется различными, зачастую весьма противоречивыми тенденциями. Одной из таких тенденций является унификация речевого общения на глобальном, региональном и национальном уровнях. Обратная тенденция характеризуется стремлением этнических групп сохра-

нить свой язык, оградить от внешнего воздействия. Зачастую так называемый «языковой вопрос» становится инструментом политической борьбы за власть и как крайняя его форма — поводом разжигания межэтнического конфликта¹. Именно поэтому на современном этапе важная роль отводится языковому регулированию, государственной языковой политике, способствующей гармонизации межэтнических отношений, сохранению культурно-языкового многообразия. Особую роль играет нормативно-правовая база в области реализации образования с учетом национального и этнического (регионального) языков.

Современное понимание необходимости сохранения многообразия культур и языков явилось результатом длительной эволюции. Еще немецкий философ эпохи Просвещения Иоганн Готфрид Гердер в своей культурологической концепции отстаивал не только неотъемлемые права каждого народа на свой язык, но и настойчиво провозглашал, что весь мир должен иметь и культивировать столько языков, сколько возможно. Он был убежден в том, что языки не только не должны развиваться один за счет другого, но что они должны существовать, не угрожая друг другу, и если в мире будут процветать отдельные языки, являющиеся сокровищницей эмоциональной жизни человека, его творческой мысли, то мир будет более безопасным, гуманным и открытым.

В настоящее время сохранение этнических языков, защита языковых прав личности и народов являются одними из приоритетных направлений государственной политики любого демократического полиэтнического государства. Во многом от состояния государственной языковой политики зависит целостность таких государств, стабильность внутривнутриполитической ситуации в них.

Российская Федерация

Российская Федерация — многонациональное государство, для стабильности и процветания которого важны добрососедские отношения между населяющими ее народами. Эти отношения поддерживаются множеством консолидирующих факторов, стимулов, среди которых немаловажная роль отведена языку.

В настоящее время во многих субъектах Российской Федерации, в том числе и в Республике Бурятия, вновь актуализировались вопросы государственной языковой политики. Современная ситуация требует тщательного изучения и анализа состояния языковой сферы, определения существующих противоречий и перспектив развития с учетом исторического опыта и современных социально-политических условий. На основе детального анализа необходимо выстраивать гибкую и сбалансированную языковую политику. Главным противоречием и одновременно условием развития языка является, с одной стороны, то, что язык призван интегрировать многочисленные этнические общности в единую метаэтническую общность (единый язык). С другой стороны, он является одним из главных показателей этнической идентичности представителей разных народов, обеспечивает психологическую защиту индивида в современных сложных социально-экономических условиях. Задача государства — найти баланс между этой интегрирующей и дифференцирующей ролью языка, сохраняя одновременно и единство, и индивидуальность населяющих его народов. Безусловно, это очень сложная комплексная проблема, и от ее решения зависит очень многое.

Конституция Российской Федерации на сегодняшний день содержит ряд статей по вопросам функционирования языков народов России: устанавливает русский язык государственным языком Российской Федерации на всей ее территории²; предоставляет республикам право устанавливать свои государственные языки³; относит к правам человека и гражданина право каждого на пользование родным языком, на свободный выбор языка общения, воспитания, обучения и творчества⁴. Кроме того, Конституция РФ гарантирует всем народам России право на сохранение родного языка, создание условий для его изучения и развития⁵.

Реализация принципа равноправия и самоопределения народов, лежащего в основе федеративного устройства страны, в сфере языковых отношений нашла свое выражение в закреплении за национальными республиками права устанавливать свои государственные языки. Практически все респуб-

¹ Например, обострение ситуации на Украине началось именно с противоречий в области использования русского языка.

² Конституция Российской Федерации. Ч. 1. Ст. 68.

³ Там же. Ч. 2. Ст. 68.

⁴ Там же. Ч. 2. Ст. 26.

⁵ Там же. Ч. 3. Ст. 68.

лики воспользовались данным им правом и наряду с русским языком статус государственного получил язык (языки) титульной национальности, что нашло отражение в их конституциях, а также в законах о языках республик.

Придание титульным языкам республик статуса государственного языка во многом способствует повышению их престижа, статуса. В связи с приданием статуса государственного титульному языку он объявляется объектом особой заботы государства.

Вопросы государственной языковой политики получили свое последовательное развитие в федеральных законах «О языках народов РФ», «Об образовании», «О национально-культурной автономии». Так, законом РФ «О языках народов Российской Федерации» установлено, что языки народов Российской Федерации пользуются защитой государства. Органы законодательной, исполнительной и судебной власти гарантируют и обеспечивают социальную, экономическую и юридическую защиту всех языков народов РФ.

Одним из главных условий развития языков является провозглашенное в Российской Федерации равноправие языков народов России¹. Под равноправием языков подразумевается, прежде всего, принцип равных возможностей — такая правовая ситуация, при которой созданы равные условия (в том числе и законодательного характера) для функционирования разных этнических языков в государстве. Государственные гарантии равноправия языков народов Российской Федерации выражаются в том, что Российская Федерация гарантирует всем ее народам, независимо от их численности, равные права на сохранение и всестороннее развитие родного языка, свободу выбора и использования языка общения².

Во-вторых, Российская Федерация гарантирует каждому право на свободный выбор языка образования. Следует отметить, что языки в системе образования имеют два основных функциональных предназначения: 1) служат в качестве языка образования (обучения и воспитания); 2) являются предметом изучения. Как язык образования он выступает тогда, когда на нем осуществляется обучение и воспитание в образовательных учреждениях, например, преподаются все неязыковые дисциплины. Предметами изучения в российских школах являются русский, иностранный, родной (нерусский) языки.

Распределение функций русского и родного (нерусского) языков в системе образования Российской Федерации представлено следующим образом:

– национальные школы: а) родной язык используется как средство обучения и изучается как предмет, русский язык преподается как учебный предмет; б) русский язык используется как средство обучения и изучается как предмет, родной язык частично используется как средство обучения и воспитания, углубленно преподается как учебный предмет;

– смешанные школы: в них представлены классы с русским языком обучения и классы с другими языками обучения, языки преподаются как учебный предмет.

Как видим, возможность получения образования на родном языке обеспечивается вариативно. В-первых, возможно получать образование на государственном языке РФ, но с изучением родного языка как предмета. Это обеспечивается, к примеру, созданием государственных образовательных учреждений с обучением на русском языке с углубленным изучением родного языка, истории и культуры, созданием учебных групп, классов в государственных, муниципальных образовательных учреждениях с обучением на родном языке. Во-вторых, может быть предоставлена возможность получать образование на национальном языке полностью, что обеспечивается при необходимости созданием государственных или муниципальных образовательных учреждений с обучением на родном языке.

С принятием новых федеральных стандартов в области образования изменилась нормативно-правовая база, регулирующая деятельность школ. Так, в структуре ФГОС для общего образования (1–11-х классов) выделяется предметная область «Филология», включающая в себя предметы как для начальной школы — «Русский язык. Родной язык», «Литературное чтение. Литературное чтение на родном языке», для 5–9-х классов — «Русский язык. Родной язык», «Литература. Родная литература», 9–11-х классов — «Русский язык и литература». «Родной (нерусский) язык и литература» (базовый и углубленный уровни). Таким образом, можно сказать, что федеральные государственные стандарты

¹ П. 1 ст. 2 закона РФ «О языках народов Российской Федерации».

² Ст. 2 закона РФ «О языках народов Российской Федерации».

дают возможность для включения предмета «Родной язык» как в национальных школах, так и в смешанных школах. Также во всех стандартах указано, что его реализация направлена на обеспечение сохранения и развития культурного разнообразия и языкового наследия многонационального народа Российской Федерации, права на изучение родного языка, возможности получения начального общего образования на родном языке, овладения духовными ценностями и культурой многонационального народа России.

Вместе с тем есть и определенный ограничительный момент: граждане Российской Федерации имеют право на выбор языка обучения в пределах возможностей, предоставляемых системой образования¹. Тем самым императивное звучание данной нормы ограничивается возможностями реализовать ее на практике. К проблемам, которые ограничивают данное право, относятся отсутствие необходимой и качественной учебной, методической и справочной литературы, отсутствие педагогических кадров и т. д. Несмотря на это, государство должно взять на себя обязательство создать необходимые для реализации данного права условия.

Что касается вопроса изучения государственных языков республик, то российское законодательство предоставляет республикам право на введение в государственных и муниципальных общеобразовательных учреждениях государственных языков республик наряду с русским языком в качестве предмета изучения².

Преподавание и изучение государственных языков в общеобразовательных учреждениях национальных республик призвано решить поставленную перед государством задачу — способствовать развитию двуязычия и многоязычия на территории Российской Федерации. Согласно закону РФ «О языках народов Российской Федерации» государство на всей территории Российской Федерации способствует развитию национальных языков, двуязычия и многоязычия. Это в полной мере согласуется и с основными положениями Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года, утвержденной указом Президента от 19 декабря 2012 г., в которой говорится о необходимости использования в системе образования двуязычия и многоязычия как эффективного пути сохранения и развития этнокультурного и языкового многообразия российского общества.

Китайская Народная Республика

Современная языковая ситуация в КНР характеризуется рядом особенностей. Во-первых, китайский язык является одним из самых сложных и специфичных языков мира, это отражается и на организации учебного процесса, и особенностях методики преподавания, и организации самостоятельной работы учащихся. Во-вторых, в настоящий момент китайское правительство проводит активную языковую политику как внутри своей страны, так и за ее пределами. Внутри страны данная политика отражается в одном из основных принципов *одна страна — один язык* (Курсив автора. — И. А.). Результатом активной языковой политики за пределами страны является тот факт, что китайский язык становится популярным среди студентов и школьников не только в Азии, но и в Европе, странах Африки, Австралии, Южной и Северной Америке. Правительство КНР объявляет различного рода стипендиальные программы для обучения иностранных граждан в вузах Китая, одновременно расширяется сеть институтов Конфуция, создаваемых для изучения китайского языка в разных странах мира. Рост популярности китайского языка большинством экспертов объясняется экономическими успехами КНР в последние десятилетия.

В современном Китае насчитывается 55 народов и народностей. Национальные меньшинства, согласно всекитайской переписи населения 2000 года, составляли 8,41 % по отношению к основной национальности — ханьцам (собственно китайцам). Национальная политика Пекина основана на принципах, сформулированных в социалистический период, но в нее плавно вписалась практика управления неханьскими народами, которая исторически складывалась на протяжении более двух тысячелетий³. Этнонациональная политика является неотъемлемой частью развития полиэтничного государства, для такой многонациональной и многочисленной страны, как Китай. Обострение национального

¹ Ст. 10 федерального закона «О национально-культурной автономии».

² Согласно ст. 14 закона РФ «Об образовании», на территории республик РФ «может вводиться преподавание и изучение государственных языков республик в соответствии с законодательством республик РФ».

³ Сыроежкин К. Л. Эволюция формирования и основные черты национальной политики КПК. URL: <http://www.continent.kz/library/KN-4/4soderjanie.html> (дата обращения: 17.08.2012).

вопроса может представлять собой угрозу социальной стабильности и территориальной целостности, особенно в Тибетском и Синьцзян-Уйгурском автономных районах.

Как отмечает О. И. Завьялова, внимание к языковым проблемам было издавна характерно для китайского государства. Первая реформа иероглифической письменности приходится на 213 г. до н.э., когда объединивший Китай император Цинь Шихуан искоренил местные иероглифы, употреблявшиеся наряду с общекайскими в побежденных им царствах. Он же приказал своим приближенным составить новые нормативные своды иероглифов. В современном Китае языковыми проблемами занимается ряд государственных организаций, прежде всего департаменты и отделы Министерства просвещения КНР и специальный Государственный комитет по работе в области языка и письменности (国家语言文字工作委员会)¹.

По разным оценкам, число национальных языков в Китае составляет от 89 до 100 языков. Сегодня в КНР китайский язык, а именно официальный диалект путунхуа (普通话), является средством межнационального общения. Более того, диалектные различия между китайцами (ханьцами), проживающими на севере и юге страны, настолько велики, что в разговорной речи они затрудняются понять друг друга. Официальный диалект путунхуа позволяет нивелировать различия и функционирует не только как средство межнационального общения представителей разных народов, но и как язык общения самих ханьцев, испытывающих проблемы во взаимопонимании.

Как отмечает австралийский исследователь Дэвид Брэдли, четыре этнические группы были официально выделены в период создания Китайской Народной Республики (1911–1949). Это монголы, формальные правители династии Юань (1271–1368), хуэй — китайские мусульмане, тибетцы, а также маньчжуры — формальные правители династии Цин (1644–1911). Четыре малые звезды на государственном флаге КНР символизируют эти четыре этнические группы. Большая звезда соответственно символизирует собственно ханьцев². Вышеназванные этнические группы и остальные пятьдесят были определены как национальные меньшинства в середине пятидесятых годов XX века. В основу дифференциации были положены критерии, разработанные советскими учеными.

Для некоторых национальных меньшинств, таких как тибетцы, уйгуры, монголы, характерно компактное проживание на определенной территории. Другие группы, такие как хуэй, маньчжуры, в большинстве своем ассимилировались и не имеют строго обозначенную территорию проживания.

В степени витальности языка немаловажную роль играет демографическая мощь языка. Некоторые национальные языки Китая функционируют в качестве средства межнационального общения, как региональные языки. К примеру, уйгурский язык в Синьцзяне является признанным языком межнационального общения, здесь проживают также казахи, таджики, киргизы, хуэй, сибо и т. д. В ряде районов Внутренней Монголии монгольский язык также функционирует в качестве регионального. На северо-востоке Китая проживают маньчжуры, эвенки, орононы и монголоязычные племена, такие как дагуры, баргуты, буряты, для которых монгольский язык является средством межэтнического взаимодействия. Хотя дагурский, баргутский, бурятский языки входят в состав монгольской языковой семьи, тем не менее сами представители этих монголоязычных племен четко разделяют монгольский и дагурский языки, точно так же как бурятский и монгольский. Практически все представители этих племен наряду с родным языком владеют и монгольским языком, но не все владеют китайским. Среди плохо владеющих китайским языком в основном представители старшего поколения, молодежь одинаково хорошо владеет и монгольским, и китайским языками. Во Внутренней Монголии вся законодательная документация издается на китайском и монгольском языках³, в сфере судопроизводства гражданам, принадлежащим к национальным меньшинствам, гарантировано право на использование их языков и письменностей в судебных делах. Поскольку монгольский язык является региональным языком, то практически вся деловая и судебная документация ведется на монгольском и китайском языках. Все названия государственных учреждений пишутся на китайском и монгольском

¹ Завьялова О. И. Языковая ситуация и языковая политика в КНР. URL: www.ifes-ras.ru/attaches/.../Zavyalova_Language_situation_in_PRC.pdf (дата обращения: 17.08.2012).

² David Bradley. Language policy and language endangerment in China // *International journal of the Sociology of Language*. 2005. P. 1–21.

³ Используется старомонгольская письменность, введенная еще во времена правления Чингисхана.

языках, более того, названия частных фирм, магазинов, кафе, закусочных, такси также пишутся на китайском и монгольском языках¹. В 1996 г. начали осуществлять набор текста на старомонгольской письменности, которая до сих пор используется монголами Китая.

При сравнении основополагающих принципов этноязыковой политики РФ и КНР мы находим ряд сходств. К примеру, в Конституции КНР, как и в основном законе Российской Федерации, четко сказано о равенстве всех национальностей и запрете на любые формы дискриминации по этническому принципу. Еще одной схожей чертой является функционирование института национальной районной автономии в КНР и национальных республик в РФ. Вместе с тем есть ряд отличительных черт в области реализации *образовательной политики* (Курсив автора. — *И. А.*). К примеру, в Китае нет общегосударственных стандартов с выделением национально-регионального компонента. Создаются специальные школы, в которых представители национальных меньшинств КНР получают образование на родном языке. Основным преимуществом таких школ является то, что весь учебный процесс ведется на родном языке. К недостаткам такой системы можно отнести существенное сокращение ареала использования языка национальных меньшинств ввиду небольшого количества подобных школ в местах компактного их проживания. Это было отмечено на примере монгольских школ в Автономном районе Внутренняя Монголия КНР исследователем Давхарбаяром². Если сравнивать государственную политику двух стран в области языка, то ее можно охарактеризовать следующим образом: в Российской Федерации основной акцент делается на «присутствие» родного (нерусского) языка во всех школах национальных регионов, что отражается на законодательном уровне. В КНР во главу угла ставится дифференциация школ по этноязыковому принципу. В первом случае языком могут овладеть практически все учащиеся региона вне зависимости от национальной принадлежности. Во втором случае упор делается на высокий уровень овладения языком учащихся национальной школы, но такой подход значительно сужает ареал распространения языка этнических меньшинств.

К примеру, если говорить о языковой ситуации в Республике Бурятия, следует признать, что, несмотря на усилия со стороны государства, общественных организаций, в том числе и этнокультурных центров, национальные языки и этническая культура в целом на данном этапе своего развития не получают должного развития. Здесь нельзя не упомянуть о национально-региональном компоненте государственного образовательного стандарта, который подвергся структурному и содержательному изменению, приведшему к его уменьшению. Сокращение количества часов на национальный язык и культуру приводит к снижению качества усвоения культурных ценностей, морально-нравственных регулятивов. Результатом этого является этнокультурная маргинальность, приводящая к проявлению агрессии в подростковой и молодежной среде. Политические процессы укрупнения регионов также существенно повлияли на культурную и языковую ситуацию в России. Национальная политика в СССР, которая формировала *советского человека* (Курсив автора. — *И. А.*), при социально-политической деформации 90-х годов прошлого века привела к печальным последствиям в среднеазиатских и кавказских республиках. Возникает подобная опасность и в современной России. Проблема наблюдается уже не только в плоскости образования и культурной сферы, но и становится предметом обсуждений политической ситуации в регионах. Взвешенная языковая политика, конкретные механизмы расширения сферы применения национальных языков не только позволят сбалансировать социально-политическое развитие государства, но и послужат стимулом развития науки и образования, что впоследствии приведет к общему развитию государства.

Литература

1. Актамов И. Г. Гуманитарная география трансграничья: ценностные доминанты и модели поведения иностранных студентов // Вестник Бурятского государственного университета. — 2012. — Вып. 1. Педагогика. — С. 5–10.
2. Панькин А. Б. Формирование этнокультурной личности: учеб. пособие для студентов вузов. — М.: Большая медведица; Элиста: Изд-во Калм. гос. ун-та, 2004. — 272 с.

¹ Подробнее см.: Актамов И. Г. Развитие билингвизма студентов в культурно-образовательной практике университета (на материале Автономного района Внутренняя Монголия КНР) // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2011. № 2(5). С. 221–225.

² Доклад на международной конференции «Монгол туургатан хуухэд» 27.11.2014, Монгольский государственный университет образования (Улан-Батор, Монголия).

3. David Bradley. Language policy and language endangerment in China // International Journal of the Sociology of Language. — 2005. — P. 1–21.
4. Huang Xing. Minority language planning of China in relation to use and development. — URL: http://www.sil.org/asia/ldc/parallel_papers/huang_xing.pdf (дата обращения: 1.05.2012).
5. Yuxiang Wang, JoAnn Phillion. Minority language policy and practice in China: the need for multicultural education // International Journal of Multicultural education. 2009. Vol. 1, № 1. — P. 1–14.
6. 教育大国的崛起：1978–2008 / 改革·放30年中国教育革与发展课题组著. The Rising of a Country through education. — 北京：教育科学出版社, 2008. 9. — 440 p.
7. 生活地理新视角 / 姚伟国. — 上海：上海教育出版社, 2009. 8. — 263 p.

Literatura

1. Aktamov I. G. Gumanitarnaya geografiya transgranichya: tsennostnyie dominantyi i modeli povedeniya inostrannyih studentov // Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta. — 2012. — Vyip. 1. Pedagogika. — S. 5–10
2. Pankin A. B. Formirovanie etnokulturnoy lichnosti: ucheb. posobie dlya studentov vuzov. — M.: Bolshaya medveditsa; Elista: Izd-vo Kalm. gos. un-ta, 2004. — 272 s.
3. David Bradley. Language policy and language endangerment in China // International Journal of the Sociology of Language. — 2005. — P. 1–21.
4. Huang Xing. Minority language planning of China in relation to use and development. — URL: http://www.sil.org/asia/ldc/parallel_papers/huang_xing.pdf (reference date: 1.05.2012).
5. Yuxiang Wang, JoAnn Phillion. Minority language policy and practice in China: the need for multicultural education // International Journal of Multicultural education. — 2009. — Vol. 1, № 1. — P. 1–14.
6. 教育大国的崛起：1978–2008 / 改革开放30年中国教育革与发展课题组著. The Rising of a Country through education. — 北京：教育科学出版社, 2008. 9. — 440 p.
7. 生活地理新视角 / 姚伟国. — 上海：上海教育出版社, 2009.8. — 263 p.

УДК 378

**СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ЭКОНОМИСТОВ
УСТНОМУ ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОМУ ПЕРЕВОДУ**© **Белькова Евгения Владимировна**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и лингводидактики
Евразийского лингвистического института
филиала Московского государственного лингвистического университета
г. Иркутск, Россия

E-mail: evgeniya-belkova@mail.ru

В статье рассматриваются вопросы, связанные с переводческой подготовкой будущих экономистов. Предпринимается попытка выявить и описать компоненты содержания обучения студентов экономических специальностей устному последовательному переводу.

Ключевые слова: устный последовательный перевод, перевод в сфере профессиональной коммуникации, подготовка переводчиков, содержание обучения переводу.

**METHODICS CONTENT ASPECT OF ECONOMISTS' TEACHING
CONSECUTIVE INTERPRETATION***Belkova Evgeniya V.*

candidate of Education, associate professor,
Department of Pedagogics and Lingvodidactics, Irkutsk Euro-Asian Linguistic Institute
of the Federal State Government-Funded Educational Organization
of Higher Professional Education Moscow State Linguistic University
Irkutsk, Russia

E-mail: evgeniya-belkova@mail.ru

The article deals with the problems of teaching students of economics to interpret for professional needs. The components of the interpreting syllabus designed for future economists' training are represented in the article.

Keywords: consecutive one-way interpreting, oriented to profession translation, interpreters' training, interpreting syllabus.

В процессе интеграции России в мировое сообщество изменились требования рынка труда к специалистам различных отраслей и особенно участникам внешнеэкономической деятельности, профессионализм которых напрямую зависит от уровня и качества иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции. Вследствие такого рода изменений в настоящее время сформировался социальный заказ в области подготовки будущих экономистов к осуществлению устного профессионально ориентированного перевода. В связи с этим в центре внимания исследователей в области лингводидактики и дидактики перевода оказывается проблема совершенствования переводческой подготовки студентов экономических специальностей.

Настоящая статья посвящена рассмотрению вопросов, связанных с определением содержания обучения будущих экономистов устному последовательному переводу как компоненту их профессиональной деятельности.

Содержание обучения иностранному языку является одной из базовых категорий методической науки и интерпретируется как «совокупность того, что учащиеся должны освоить, чтобы качество и уровень их владения изучаемым языком соответствовали задачам данного учебного заведения» [3, с. 5]. В теории обучения иностранным языкам до настоящего времени не выработана единая точка зрения на состав содержания обучения. Общепризнанным является факт многокомпонентности этого состава (Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, Б. А. Лапидус, А. А. Миролубов, И. И. Халеева, А. Н. Щукин). И. И. Халеева признает, что каждая из точек зрения на компоненты содержания обучения имеет право на существование «при условии достижения искомого результата — должного качества и уровня

владения изучаемым языком» [6, с. 93]. Это утверждение снимает необходимость выявления достоинств и недостатков существующих точек зрения на компоненты содержания обучения. Представляется необходимым избрать собственный научно обоснованный подход к отбору содержания обучения студентов экономического вуза устному последовательному переводу (далее СОУППЭ).

Анализ диссертационных исследований и научных трудов в области методики перевода (Аксенова Е. Е., 2006; Гавриленко Н. Н., 2004; Зайченко А. А., 2006; Кондрашова Н. В., 2002; Королькова С. А., 2003; Цуциева М. Г., 2006; Чуксина О. В., 2000) позволяет заключить, что в состав содержания обучения устному последовательному переводу студентов-экономистов необходимо включить следующие компоненты:

а) текстовый материал, релевантный ситуациям выполнения устного последовательного перевода специалистом в области экономики,

б) знания, навыки и умения, владение которыми обеспечивает способность выполнять устный последовательный перевод,

в) профессионально важные качества переводчика-экономиста, обеспечивающие эффективность осуществления рассматриваемого вида переводческой деятельности.

Вслед за выявлением компонентов СОУППЭ проведем их отбор. Начнем эту процедуру с предметного аспекта содержания обучения — текстового материала.

С позиции современной методики перевода тексты выступают как предмет и продукт переводческой деятельности, а также как основа для практического овладения переводческими навыками и умениями, а сам перевод рассматривается как текстовая деятельность. И. И. Халева, признавая тексты частью содержания обучения в контексте подготовки переводчика, отмечает, что методика обучения иностранным языкам в целом и переводу в частности должна опираться на «аутентичный инфонный текст как единицу коммуникации (продукт текстовой деятельности)» [Там же, с. 59].

Статус текста как единицы перевода утверждается многими переводоведами (А. А. Алексева, Н. К. Гарбовский, Я. И. Рецкер, В. В. Сдобников и О. В. Петрова). В. В. Сдобников доказывает, что именно текст в совокупности его содержательных и формальных признаков выступает в качестве такой единицы. Автор подчеркивает, что «для достижения адекватного перевода необходим учет содержания — и смысла — всего текста оригинала» [5, с. 285]. Сказанное определяет значимость текста в лингводидактическом и переводоведческом аспектах его рассмотрения и оправдывает включение текстового материала в содержание обучения переводу.

Текст может расцениваться одновременно и как единица обучения переводу, и как единица перевода. При этом следует иметь в виду, что если любой текст может считаться единицей перевода, то далеко не всякий текст можно рассматривать в качестве единицы обучения переводу. Во втором случае необходимо вести речь о строгом соответствии текстового материала специфике профессиональной переводческой деятельности экономистов. Целесообразно включить в состав содержания обучения тексты, релевантные ситуациям выполнения устного последовательного перевода специалистом в области экономики.

Для этого представляется важным определить типы текстов, специфицирующих деятельность экономиста по выполнению этого вида переводческой деятельности. Выявить такие тексты поможет транслатологическая типология [1]. Эта теория предлагает единое системное описание текстов в связи с их последующим переводом.

При анализе частотных типов переводческих текстов удается выделить лишь два специфичных для устной переводческой деятельности экономиста: научный текст и текст — продукт публичной речи.

Ситуация, связанная с переводом научного текста, реализуется в профессиональной деятельности экономиста в процессе перевода выступлений и докладов по экономической тематике на международных встречах, конференциях, научных симпозиумах и форумах.

Ситуация, предусматривающая устный последовательный перевод публичных выступлений, как правило, продиктована нормами делового протокола. С этих позиций под публичными выступлениями подразумеваются приветственные и заключительные речи.

Следующим компонентом СОУППЭ являются знания, которые необходимы студентам для эффективного осуществления устного последовательного перевода. Будущие экономисты должны быть осведомлены, прежде всего, в области статуса устного последовательного перевода в общей типологии

видов переводческой деятельности и специфических характеристиках этого вида перевода, а также тех качествах личности профессионала, которые будут способствовать его успешному выполнению. Они должны владеть информацией о специфике выполнения этого вида перевода специалистом в области экономики. Немаловажно сообщить о тех трудностях, с которыми сталкивается экономист в процессе осуществления устного последовательного перевода, о способах их преодоления.

Процессуальные характеристики устного последовательного перевода позволяют обосновать необходимость выделения дополнительного набора знаний, положенных в основу формирования навыков и умений, необходимых для кодирования содержащейся в отрезке текста информации.

В обобщенном виде совокупность знаний, необходимых для выполнения экономистом устного последовательного перевода, представлена в таблице 1.

Таблица 1

Номенклатура знаний, входящих в содержание обучения экономистов устному последовательному переводу

Основные знания, обеспечивающие способность выполнять устный последовательный перевод	
1	Знания особенностей устного последовательного перевода как вида переводческой деятельности
2	Знания ситуаций устного последовательного перевода, опосредуемых специалистом в области экономики
3	Знание трудностей, сопряженных с выполнением устного последовательного перевода в условиях ситуации перевода научного доклада и ситуации перевода публичной речи
4	Знания профессионально важных качеств переводчика, определяющих успешность выполнения устного последовательного перевода в ситуациях профессиональной деятельности
Дополнительные знания как основа для формирования навыков и умений, необходимых для кодирования содержащейся в отрезке текста информации	
5	Знания об эффективности использования записей в качестве вспомогательного средства запоминания
6	Знания о специфике применения записей в ситуации перевода научного доклада и ситуации перевода публичной речи
7	Знания о приемах кодирования прецизионных лексических единиц

Продолжим отбор СОУППЭ, охватив вниманием навыки и умения, владение которыми обеспечивает способность выполнять устный последовательный перевод, и профессионально важные качества экономиста, обеспечивающие эффективность осуществления рассматриваемого вида переводческой деятельности.

Методологическую основу процедуры выделения навыков и умений составляют положения психологической теории речевой деятельности (Леонтьев А. А., 1969, 1988, 1996). Согласно этой концепции, «обучать какой-либо деятельности — это значит учить правильно строить акт этой деятельности, т. е. формировать входящие в него действия и операции и соединять их в единую систему» [4, с. 15]. При этом действие соотносится с понятием «умение». Операции, составляющие и реализующие действия, рассматриваются в связи с категорией «навык».

Исходя из этих положений представляется возможным, во-первых, представить процессуальный аспект СОУППЭ в «уменьевых» параметрах, рассматривая навыки (операции) в качестве элементов, входящих в состав умений (действий). Во-вторых, вывести умения из совокупности действий, выполняемых экономистом на разных этапах осуществления устного последовательного перевода. К таким этапам теории и практики перевода относят:

- подготовительный этап;
- собственно перевод, включающий последовательно сменяющие друг друга подэтапы восприятия и воссоздания отрезка текста;

- анализ результатов переводческой деятельности [2; 7].

Рассмотрение процесса протекания устного последовательного перевода в ситуации перевода научного доклада и ситуации перевода публичной речи позволяет выявить: а) переводческие действия, инвариантные относительно коммуникативной ситуации (общие умения); б) действия, обусловленные спецификой конкретной ситуации (частные умения); в) умения, отражающие сущность профессионально важных качеств. Представим эти группы умений в табличном формате (таблица 2).

Таблица 2

Номенклатура умений, входящих в содержание обучения экономистов устному последовательному переводу

Группа 1 — общие умения, необходимые для перевода научного доклада и перевода публичной речи		
Умения подготовительного этапа	1.1.1	Умение анализировать коммуникативную ситуацию устного последовательного перевода с целью максимального извлечения значимой для перевода информации и выработки переводческой стратегии
	1.1.2	Умение прогнозировать трудности, связанные с восприятием и воссозданием отрезка текста
Умения этапа собственно перевода	1.2.1	Умение преодолевать трудности, связанные с восприятием и пониманием отрезка текста в условиях повышенной сложности слуховой рецепции
	1.2.2	Умение компенсировать недостаток языковых, предметных и фоновых знаний и восполнять возможные потери информации, используя результаты анализа коммуникативной ситуации устного последовательного перевода
	1.2.3	Умение компрессировать содержащуюся в отрезке исходного текста информацию с целью удержания в памяти и последующей передачи на языке перевода
	1.2.4	Умение прогнозировать дальнейшее высказывание на уровне смысловых и вербальных гипотез с учетом характеристик текстов, репрезентирующих коммуникативную ситуацию устного последовательного перевода
	1.2.5	Умение анализировать воспринимаемый отрезок исходного текста, выделяя смысловые опорные пункты с целью их последующего кодирования
	1.2.6	Умение кодировать смысловые опорные пункты отрезка исходного текста
	1.2.7	Умение декодировать смысловые опорные пункты отрезка исходного текста
	1.2.8	Умение преодолевать трудности, связанные с воссозданием отрезка переводного текста в условиях устного однократного оформления перевода
	1.2.9	Умение использовать различные языковые средства для адекватной передачи содержащейся в отрезке текста информации
	1.2.10	Умение оформлять отрезок переводного текста с учетом различий в лингвистическом, прагматическом, социокультурном, предметном потенциалах автора и реципиента текста с опорой на результаты анализа коммуникативной ситуации устного последовательного перевода
	1.2.11	Умение создавать тексты, адекватные коммуникативной ситуации устного последовательного перевода
Умения этапа анализа результатов	1.3.1	Умение анализировать трудности, возникшие в процессе восприятия и воссоздания отрезка текста, и определять рациональность выбранных способов их преодоления
	1.3.2	Умение оценивать правильность выбранной переводческой стратегии
	1.3.3	Умение анализировать совокупность переводческих действий, реализованных на этапе собственно перевода
	1.3.4	Умение соотносить результаты перевода с результатами анализа коммуникативной ситуации устного последовательного перевода
	1.3.5	Умение планировать будущее оптимальное протекание процесса устного последовательного перевода, опираясь на результаты предыдущего опыта
Группа 2 — умения, необходимые при переводе научного доклада		
2.1		Умение проводить предпереводческий анализ исходного текста научного доклада в связи с последующим устным последовательным переводом; при отсутствии возможности предварительного знакомства с текстом — прогнозировать ожидаемые в тексте языковые и стилистические

	средства и определять способы их передачи в переводе
2.2	Умение подбирать в процессе перевода эквивалентные соответствия экономическим терминам, задействованным в тексте научного доклада
Группа 3 — умения, необходимые при переводе публичной речи	
3.1	Умение прогнозировать ожидаемые в тексте языковые и стилистические средства и определять способы их передачи в переводе
3.2	Умение подбирать в процессе перевода эквивалентные соответствия клишированным выражениям, задействованным в тексте рамочной речи
3.3	Умение выявлять особенности ораторского стиля и передавать их в процессе устного последовательного перевода
3.4	умение в процессе перевода нивелировать недостатки импровизированной речи
Группа 4 — умения, отражающие профессионально важные качества	
4.1	Умение оперативно извлекать информацию из долговременной памяти
4.2	Умение быстрого поиска и принятия оптимального переводческого решения в условиях ограниченного доступа информации и дефицита времени
4.3	Умение переключаться с одного вербального кода (в случае кодирования и декодирования содержащейся в отрезке текста информации через цифровой код) на другой
4.4	Умение удерживать в оперативной памяти содержание переводимого отрезка текста до тех пор, пока он (отрезок) не будет переведен
4.5	Умение удерживать в оперативной памяти смысловую преемственность высказывания
4.6	Умение оперативно переключаться с восприятия отрезка исходного текста на воссоздание
4.7	Умение синхронизировать процессы восприятия отрезка исходного текста и кодирования содержащейся в нем информации
4.8	Умение синхронизировать процесс воссоздания отрезка текста со зрительным восприятием записей

Итак, в настоящей статье определено содержание обучения будущих экономистов устному последовательному переводу. На основании анализа категории цели, а также многочисленных источников установлен компонентный состав содержания обучения устному последовательному переводу, реализуемого в сфере профессиональной коммуникации экономиста. В качестве компонентов содержания обучения выделены: а) знания, навыки и умения, владение которыми обеспечивает способность выполнять устный последовательный перевод; б) текстовый материал, отражающий ситуации выполнения устного последовательного перевода специалистом в области экономики; в) профессионально важные качества переводчика-экономиста, обеспечивающие эффективность осуществления рассматриваемого вида переводческой деятельности.

Вслед за выявлением компонентов СОУППЭ был осуществлен их отбор. Основные виды текстов как объектов переводческой деятельности экономиста — научный доклад и публичная речь — определены исходя из анализа транслатологической типологии текстов.

В процессе уточнения объектов в статье конкретизирован набор знаний, положенных в основу формирования навыков и умений устного последовательного перевода. Определен реестр общих умений, необходимых для перевода как научного доклада, так и публичной речи. Эта группа умений соотнесена с этапами осуществления переводческой деятельности. Вслед за этим обозначен ряд специальных умений, актуализируемых в условиях перевода определенного типа текстов. Номенклатура умений как компонентов СОУППЭ была дополнена группой умений, отражающих профессионально важные качества языкового посредника.

Конкретизация содержания позволит подойти к решению вопросов организации процесса обучения с научно обоснованных позиций с целью усвоения этого содержания.

Литература

1. Алексеева И. С. Введение в переводоведение: учеб. пособие для студентов филол. и лингвист. факультетов высших учебных заведений. — М.: Академия, 2004. — 352 с.
2. Гавриленко Н. Н. Теоретические и методические основы подготовки переводчиков научно-технических текстов: монография. — М.: Изд-во Рос. ун-та дружбы народов, 2004. — 268 с.

3. Лapidус Б. А. Проблемы содержания обучения языку в языковом вузе: учеб. пособие. — М.: Высшая школа, 1986. — 144 с.
4. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. — М.: Просвещение, 1969. — 304 с.
5. Сдобников В. В., Петрова О. В. Теория перевода: учебник для студентов лингвистических вузов и факультетов иностранных языков. — М.: АСТ: Восток–Запад, 2007. — 448 с.
6. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков): монография. — М.: Высш. шк., 1989. — 238 с.
7. Чужакин А. П. Мир перевода — 7. Прикладная теория устного перевода и переводческой скорописи. Курс лекций: учеб. пособие для переводческих и филологических факультетов. — М.: Р. Валент, 2003. — 232 с.

Literatura

1. Alekseeva I. S. Vvedenie v perevodovedenie: ucheb. posobie dlya studentov filol. i ling. fakultetov vyisshih uchebnykh zavedeniy. — М.: Akademiya, 2004. — 352 s.
2. Gavrilenko N. N. Teoreticheskie i metodicheskie osnovy podgotovki perevodchikov nauchno-tehnicheskikh tekstov: monografiya. — М.: Izd-vo Ros. un-ta druzhbyi narodov, 2004. — 268 s.
3. Lapidus B. A. Problemy sodержaniya obucheniya yazyku v yazykovom vuze: ucheb. posobie. — М.: Vysshaya shkola, 1986. — 144 s.
4. Leontev A. A. Yazyk, rech, rechevaya deyatel'nost'. — М.: Prosveshchenie, 1969. — 304 s.
5. Sdobnikov V. V., Petrova O. V. Teoriya perevoda: uchebnik dlya studentov lingvisticheskikh vuzov i fakultetov inostrannykh yazykov. — М.: AST: Vostok–Zapad, 2007. — 448 s.
6. Haleeva I. I. Osnovy teorii obucheniya ponimaniyu inoyazyichnoy rechi (podgotovka perevodchikov): monografiya. — М.: Vyissh. shk., 1989. — 238 s.
7. Chuzhakin A. P. Mir perevoda — 7. Prikladnaya teoriya ustnogo perevoda i perevodcheskoy skoropisi. Kurs lektsiy: ucheb. posobie dlya perevodcheskikh i filologicheskikh fakultetov. — М.: R. Valent, 2003. — 232 s.

УДК 323:81

**ЯЗЫКОВАЯ ПОЛИТИКА В СТРАНАХ ПОСТСОВЕТСКОГО ПРОСТРАНСТВА:
СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ**

Работа выполнена при поддержке гранта РФНФ № 14-06-00650

© **Куровская Юлия Геннадьевна**кандидат филологических наук, доцент, старший научный сотрудник лаборатории исследования образования и педагогики в зарубежных странах РАО
г. Москва, Россия

E-mail: kurovskaja@mail.ru

При осознании важности грамотной языковой политики и ее объединяющего потенциала для СНГ в статье рассмотрен круг вопросов, ответы на которые дают ретроспективный взгляд на проблему языковой интеграции стран постсоветского пространства, что позволит найти правильное ее решение в будущем.

Ключевые слова: языковая политика, коммуникативная интеграция, страны постсоветского пространства, Содружество независимых государств.

**LANGUAGE POLICY IN THE POST-SOVIET COUNTRIES:
COMPARATIVE ANALYSIS***Kurovskaya Yulia G.*candidate of Philology, associate professor, senior researcher,
Laboratory of Foreign countries' Education and Pedagogics Research,
Russian academy of education.
Moscow, Russia

E-mail: kurovskaja@mail.ru

The range of issues associated with the awareness of the importance of competent language policy and its unifying potential for the Commonwealth of Independent States (CIS) is outlined in the article. Answers to these questions make it possible to retrospectively analyze the problems of language integration of the post-Soviet countries which will allow to find the right solution in the future.

Keywords: language policy, linguistic integration, post-Soviet countries, Commonwealth of Independent States (CIS).

Процесс глобализации, основанный на взаимодействии и интеграции разных стран и национальностей, определяет новый виток в развитии образования. Как отмечает О. И. Долгая, образование есть личностно ориентированная система, в основе которой лежат демократия, плюрализм, гуманизм во взаимоотношениях с людьми, индивидуальное развитие личности, ее права и свободы, толерантность и др. [2].

Одним из ключевых факторов в интеграционных процессах представляется грамотная языковая политика, поскольку язык не может рассматриваться односторонне — как средство выражения мысли, чувства и желания, он есть нечто гораздо большее — «модус существования вот-бытия (Dasein)¹» [7, с. 285]. Он есть исходное измерение, внутри которого человек, погруженный в семью, поколение, эпоху, регион, культуру, впервые оказывается в состоянии отозваться на бытие и его зов и через эту отзывчивость принадлежать бытию в его метафизике и физике существования. Эта исходная отзывчивость, в истинном смысле достигнутая, и есть мысль. И поскольку «все пути мысли более или менее ощутимым образом ведут через язык» (М. Хайдеггер), то человек немислим вне языка, посредст-

¹ *Вот-бытие* (также: дазайн / здесь-бытие / се-бытие / существование здесь / присутствие / бытие присутствия / сиюбытность) — философское понятие, используемое Мартином Хайдеггером и традиционно в его философском и обиходном смысле понимаемое как «существование», «экзистенция».

вом которого он усваивает как культуру своего народа, своего этноса, так и культуру своего визави, мир в целом. «Человек, растущий и воспитывающийся в определенной этнокультурной и социальной среде, в процессе языкового погружения в нее впитывает в себя и знание тех условных правил (кодов), которые действуют в этой среде и являются осью, держащей на себе весь устоявшийся порядок этнокультурного и социального бытия» [5, с. 95].

Связь между языком, обществом, образованием несомненна. Как зеркальное отражение внешнего мира и изменений, происходящих в нем, язык наиболее точно и полно сигнализирует о любых достижениях и сбоях в развитии языкового сообщества, в частности, такого мультинационального, как страны постсоветского пространства, под которым понимается подсистема современных международных отношений, образованная суверенными государствами, созданными после распада Советского Союза.

«Отношения со странами СНГ — одно из приоритетных направлений внешней политики Российской Федерации, унаследовавшей развитый комплекс связей с республиками бывшего СССР. Развитие отношений РФ с государствами — участниками СНГ в области образования, педагогики, изучения русского языка, подготовки кадров для стран Содружества обеспечивается как путем реализации межправительственных соглашений, так и посредством проведения совместных семинаров, конференций, круглых столов вузами, общественными организациями» [6, с. 109].

Поэтому вопрос о роли языковой политики всегда был и остается актуальным с точки зрения межгосударственных отношений, межгосударственной интеграции (и ее коммуникативной составляющей), поскольку в основе разностороннего интеграционного развития стран Содружества — экономического, политического, культурного, образовательного, информационного и т. д. — лежит коммуникация, которая осуществляется по вертикальной оси (между гражданами и институтами стран постсоветского пространства, государствами-участниками и их институтами) и горизонтальной оси (между институтами стран постсоветского пространства, самими государствами-участниками, их гражданами). Следовательно, можно говорить о языковом измерении как на международном уровне, так и межгосударственном.

Рассматриваемый период — 1991–2011 гг. — для стран постсоветского пространства неоднозначен и характеризуется изменениями в осознании своей национальной и гражданской идентичности населения этих государств, попыткой вновь обрести себя уже в новом качестве — как нацию и граждан отдельного государства, которое когда-то являлось частью единой страны. Этот период является очень ответственным, поскольку «определенность с позицией национальной идентичности приносит определенность в осознании себя всеми гражданами, накладывает отпечаток на их мироощущение, поведение, нравы, мораль, состояние духа. От этого в конечном счете зависит будущее страны, возможный исход событий в результате выбора ответов на вызовы современного нестабильного мира» [4, с. 7].

Такие изменения не могли не отразиться на языковой политике стран постсоветского пространства. При осознании важности грамотной языковой политики и ее объединяющего потенциала для СНГ следует очертить круг вопросов, ответы на которые позволят ретроспективно взглянуть на особенности языковой политики в странах постсоветского пространства, на проблему языкового единства и найти правильное ее решение в будущем. К числу таких вопросов относятся вопросы о нормативно-правовой документации, на основании которой регулируется языковая политика государства; вопросы о количественно-качественном многообразии родных языков на территории государств постсоветского пространства; вопрос о языке официальной государственной документации; вопрос о государственных приоритетах в области преподавания иностранных языков и при трудоустройстве / продвижении по службе; вопрос о статусе и роли родного/русского языка в устной коммуникации (разговорная речь, деловое общение, научная коммуникация и т. д.) и в письменной коммуникации (СМИ, научная, популярная периодика, деловая корреспонденция) и т. д.

Думается, что такая постановка проблемы позволяет выявить отношение языка и национальной/наднациональной идентичности в рамках межгосударственного взаимодействия СНГ; определить специфику и основные направления языковой политики в контексте межгосударственных контактов; установить нормативно-правовые условия межгосударственного взаимодействия и формы их конкретной реализации.

В качестве экспертов выступили сотрудники управления системой образования, ученые-исследователи в области педагогики и образования России, Армении и Казахстана.

Согласно мнению эксперта по языковой политике России — директора Института стратегии и теории образования (ранее Института теории и истории педагогики) Российской академии образования доктора философских наук, профессора С.В. Ивановой позиции государственного (русского) языка в России закреплены в законодательстве. Во-первых, этот вопрос отражается в Конституции Российской Федерации, в соответствии с которой государственным языком Российской Федерации на всей ее территории является русский язык. С 7 июня 2005 г. действует федеральный закон Российской Федерации от 1 июня 2005 г. № 53-ФЗ «О государственном языке Российской Федерации».

Статус русского языка как государственного поддерживается и другими нормативными актами, например, законом Российской Федерации от 25 октября 1991 г. № 1807-1 «О языках народов Российской Федерации». Этот закон был первым законом в новой России, касающимся языковой политики государства. Потребовалось почти 15 лет, чтобы вышел закон о государственном языке. Как член рабочей группы для подготовки этого закона по линии Министерства образования, я хорошо помню, что подготовка велась в рамках думских мероприятий и при реализации федеральной целевой программы «Русский язык». Она способствовала среди прочих задач и локализации, снижению центробежных тенденций в языковой политике регионов России, стремящихся к предельной реализации суверенитета, в том числе и за счет развития в национальных республиках собственных языков в ущерб русскому. Такие тенденции отмечались в целом ряде национальных республик. В условиях «борьбы суверенитетов» подготовка и прохождение закона о государственном языке были сложными. Кстати, огромная роль в этой работе принадлежала тогда Л. А. Вербицкой, которая ныне является президентом РАО, а тогда была ректором СПбГУ.

Закон о государственном языке оказал существенную поддержку русскому языку, развитию русскоязычного пространства России, укрепил позиции языка в регионах. Сейчас это трудно себе представить, но опасность отмены преподавания на русском языке в школах существовала. Некоторые регионы в своем стремлении поддержать национальный язык (что в целом хорошо, но без крайностей) стремились даже предметы основной и старшей ступеней школы перевести на национальный язык. Это при том, что в Советском Союзе преподавание велось на более чем 130 национальных языках при сохранении русского языка.

В этом году вышел федеральный закон «О внесении изменений в федеральный закон «О государственном языке Российской Федерации» и отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с совершенствованием правового регулирования в сфере использования русского языка». Этот закон устанавливает запрет на использование нецензурной брани, что способствует развитию языковой культуры. Также уточняется, что при публичных исполнениях произведений литературы, искусства, народного творчества, проведении театрально-зрелищных, культурно-просветительных, зрелищно-развлекательных мероприятий должен использоваться государственный язык Российской Федерации. Федеральным законом предусматривается следующее: если фильм содержит нецензурную брань, то прокат его не разрешается. Аудиовизуальная продукция, фонограммы на любых видах носителей, экземпляры печатной продукции (за исключением продукции средств массовой информации), содержащие нецензурную брань, допускаются к распространению только в запечатанной упаковке и при наличии текстового предупреждения в виде словосочетания «Содержит нецензурную брань».

Думается, что это поддерживает и защищает русскую речь, великий язык. Его величие подтверждает экспертное мнение Ю. Б. Быченко, директора по исследованиям Synovate Comcon, которая пишет: «Русский язык занимает 5-е место по распространенности в мире, что делает его одним из основных языков международного общения. По результатам исследования Института Геллапа о том, на каком языке удобнее отвечать на вопросы социологического исследования, 92 % населения Беларуси, 83 % населения Украины и 68 % населения Казахстана предпочли русский язык своему государственному»¹.

¹URL: <http://www.gallup.com/poll/109228/Russian-Language-Enjoying-Boost-PostSoviet-States.aspx?version=print>

В Казахстане, согласно экспертному мнению президента Академии педагогических наук Казахстана доктора-инженера ФРГ, доктора педагогических наук, профессора А. К. Кусаинова и директора Института стратегий развития образования АПН Казахстана доктора педагогических наук, профессора кафедры педагогики и психологии высшей военной школы Академии пограничной службы Комитета национальной безопасности Республики Казахстан А. А. Булатбаевой языковая политика прошла следующие этапы своего становления. В период с 1997 по 2000 г. в связи с принятием в 1997 г. закона Республики Казахстан «О языках» и утверждением Государственной программы функционирования и развития языков на 1998–2000 гг. начинается формирование правовой основы языкового строительства в основных сферах общественной жизни. В период с 2001 по 2010 г. в рамках реализации Государственной программы функционирования и развития языков на десятилетний период стратегия языкового строительства определялась тремя направлениями: расширение и укрепление социально-коммуникативных функций государственного языка, сохранение общекультурных функций русского языка, развитие других языков народа Казахстана. Также в этот период по инициативе главы государства началась реализация национального культурного проекта «Триединство языков».

В Армении, согласно экспертному мнению кандидата философских наук, старшего научного сотрудника Института стратегии и теории образования (ранее Института теории и истории педагогики) Российской академии образования Т. Э. Мариносяна, языковая ситуация выглядит следующим образом. В 1991 г. действовал закон СССР от 24 апреля 1990 г. «О языках народов СССР», который установил русский язык официальным языком СССР. На практике, конечно, русский язык являлся языком межнационального общения, остальные языки были далеко не равны в своих реальных правах и функциях¹. В этот период армянское образование существовало в рамках стандартной советской модели полного государственного контроля учебных программ и методов обучения и тесной интеграции образовательной деятельности с другими аспектами общества, таких как политика, культура, экономика. Как и в советское время, начальное и среднее образование в Армении является бесплатным, а окончание средней школы обязательным.

В 2011 г. Конституция Республики Армения статьей 12 закрепляет за армянским языком статус государственного, а статьей 37 гарантирует право представителей нацменьшинств на сохранение своих традиций, развитие языка и культуры². При этом статус русского языка не определен.

Основные положения политики в области языка Республики Армения также изложены в следующих документах:

1. В законе Республики Армения «О языке» (принят 17 апреля 1993 г.³), который регулирует статус языка, языковые отношения органов государственной власти и управления, предприятий, учреждений и организаций.

2. В Европейской хартии региональных языков, согласно которой языками меньшинства в Армении признаны езидский, русский, греческий и ассирийский языки⁴.

3. В Государственной программе языковой политики Республики Армения. В основных положениях программы закреплено: «Преимущество государственного языка Республики Армения гармонично сочетается с сохранением языков национальных меньшинств в соответствии нормам международного права и языковой политики Совета Европы на основании принципа взаимного уважения по отношению ко всем культурам». Осуществление мероприятий программы предусматривались в период 2002–2005 гг. Программой РА в сфере языков национальных меньшинств были предусмотрены действия, направленные на всестороннее содействие сохранению и развитию языков национальных меньшинств; содействие продуктивному языковому общению и взаимопониманию между нацио-

¹ Закон СССР «О языках народов СССР» от 24.04.1990 [Электронный ресурс]. URL: <http://russia.bestpravo.ru/ussr/data01/tex10935.htm>.

² Конституция Республики Армения [Электронный ресурс]. URL: <http://www.parliament.am/legislation.php?sel=show&ID=1&lang=rus>.

³ Закон Республики Армения «О языке» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.parliament.am/legislation.php?sel=show&ID=1793&lang=rus>. Закон имеет следующие дополнения: закон Республики Армения «О внесении дополнения в закон Республики Армения “О языке”» (03.05.2005); закон Республики Армения «О внесении дополнения в закон Республики Армения “О языке”» (22.12.2010).

⁴ Республика Армения ратифицировала Европейскую хартию региональных языков 22 января 2002 года [Электронный ресурс]. URL: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/1348090>.

нальными меньшинствами в соответствии языковой политики Совета Европы; вовлечение научно-преподавательского ресурса данной национальности с целью обеспечения права национальных меньшинств на получение образования и воспитания на родном языке; содействие работе по переквалификации и подготовке учителей языков национальных меньшинств¹.

Что касается количественного и качественного разнообразия родных языков в странах постсоветского пространства, то в России, согласно экспертному мнению С. В. Ивановой, вопрос следует рассматривать двояко. Вот что эксперт по этому поводу пишет: Народы, населяющие Российскую Федерацию, скорее всего до настоящего времени тем или иным образом используют национальные языки, говорят на них, особенно в сельской местности. Таких языков, вероятно, около 150. Однако известно, что с 80-х годов имеются две тенденции: в одних регионах все меньше используется национальный язык, особенно в городах, оставаясь частью национального искусства в песнях, спектаклях и т. п. В других, где имеется мощная региональная поддержка, на родных языках говорят, и не только на селе, но и в кабинетах региональных и муниципальных чиновников. Можно отметить достаточно высокий процент использования национальных языков у малочисленных народов Севера (от 65 до 85 % по разным национальностям), у народов Закавказья, чаще всего это связано с монопроживанием в сельской местности, удаленностью от промышленных и культурных центров региона, но и в немалой степени с защитой национального языка региональными властями. Особо следует сказать о нередких в нашей стране случаях поддержки национального языка в другом регионе. Так, целые татарские поселения имеются в рядом расположенных с Татарстаном субъектах Федерации, там открыты школы с преподаванием на татарском языке в начальной школе и с изучением татарского языка как родного в среднем звене школы. Такие случаи можно отметить в целом ряде мест: чуваша — в Мордовии, мордва и ярзя — в Чувашии и т. п. Это тема отдельного изучения. Здесь мы переходим ко второй части вопроса. Язык может быть сохранен и поддержан только с помощью образования, в первую очередь его изучения в детском саду, школе, а подчас даже и на ступени профессионального образования. И это целиком относится к прерогативе субъекта Федерации. Такие регионы, как Татарстан, активно внедряли и внедряют татарский язык в школе, помогают прилегающим регионам, имеющим татарское население, сохранить обучение татарскому языку. В этой республике и в вузах наблюдается преподавание на татарском языке. В новой России эта работа в Татарстане активизировалась. В некоторых же регионах, например в Бурятии, она резко идет на убыль, большинство населения говорит на русском языке, национальный язык сохраняется не столько образованием, сколько культурой: есть певцы, национальные ансамбли, писатели, но в общем образовании, на уровне правительства и парламента республики внимание к этому древнему языку, имеющему, как и монгольский язык, общие корни с языками Северной Индии, явно недостаточно. Если вспомнить результаты переписи 2002 г. и взять некоторые статистические данные, то отмечаются такие тенденции: в целом по стране сокращается число школ с преподаванием на родном языке, растет число школ с преподаванием родного языка как отдельного предмета (и это, вероятно, глобализационная тенденция, связанная с мотивацией населения, поэтому с ней вряд ли возможно бороться). Преподавание родного языка, количество школ с таким преподаванием имеют прямую зависимость от количества граждан данной национальности. К сожалению, десятки национальностей утрачивают свой язык, десятки языков перестали преподаваться в школах (в СССР велось преподавание 135 языков!), а утрата языка означает утрату национальности, национальной идентичности. Развитие общественно-политических событий показывает все большую очевидность преобладания идентичности религиозной над национальной.

В Казахстане государственным языком является казахский язык. Русский язык — язык межнационального общения, английский язык — язык международного и регионального общения. В 2010 г., по экспертному мнению А. К. Кусаинова и А. А. Булатбаевой, делопроизводство в Казахстане было переведено на государственный язык — 60 %. Государственным служащим и работникам сферы обслуживания необходимо знать казахский язык настолько, чтобы в рамках своей компетенции объясняться с гражданином, не знающим русского.

В Армении, согласно Т. Э. Мариносяну, в 1991 г. родными считались два языка — армянский, русский. Русский язык считался общесоюзным основным языком межнационального общения и, ес-

¹ В 2002 г. решением Правительства РА была утверждена Государственная программа языковой политики. URL: http://www.gov.am/u_files/file/kron/khartiya1.pdf.

тественно, делопроизводства, т. е., по сути, он являлся вторым родным языком. В 2011 г. родным языком является только армянский. Русский язык в Армении выступает в различных ипостасях: как родной язык, второй язык, основной, иностранный, Lingua Franca. Разнообразие функций нашло отражение в разнообразии типов школ — в соответствии с тем, как преподается русский язык:

- 47 школ со специальными классами, в которых русский язык является языком обучения;
- 26 школ с билингвальным и углубленным изучением русского языка;
- 2 полностью русские школы;
- 5 школ РФ — для детей граждан России без преподавания армянского [3].

При рассмотрении государственных приоритетов в области преподавания иностранных языков в России С. В. Иванова отмечает, что ситуация преподавания иностранного языка имеет общие тенденции на различных ступенях образования, например, вариативность учебников, отсутствие идеологической составляющей в учебниках, как было в Советском Союзе, современные методики, ориентированные на знание разговорной и деловой устной речи (через языковую практику) в большей степени, чем на освоение письменной речи и грамматики. Однако конкретную ситуацию надо рассматривать подробно, экспертами могут только специалисты, занимающиеся профессионально разработкой стандартов, образовательных программ и учебников по иностранным языкам. Финансирование выделяется в соответствии со стандартом, учебным планом. Обычно государственная поддержка осуществляется для изучения одного иностранного языка. Однако в гимназиях, специализированных школах может изучаться два и более языков. Негосударственные школы предлагают достаточно широкий выбор языков для изучения. В учебном процессе предпочтение отдается чаще всего изучению английского языка, в качестве второго иностранного языка в европейской части России выбирается чаще всего французский, немецкий, испанский, на Дальнем Востоке и в Сибири популярен китайский. По мнению эксперта Ю. Б. Быченко, в дошкольном образовании России отдается приоритет английскому языку, поскольку большинство родителей считают необходимым его изучение в качестве основного языка делового общения. Российские школы и вузы все больше ориентируются на предоставление учащимся возможности изучать несколько иностранных языков: английский, немецкий, французский. Если школа дает возможность изучать третий язык, то это может быть итальянский, испанский, китайский, японский или арабский.

В Казахстане, по экспертному мнению А. К. Кусаинова и А. А. Булатбаевой, согласно проекту Государственной программы функционирования и развития языков на 2011–2020 гг. в третьем стратегическом направлении «Содействие изучению английского и других иностранных языков» определены мероприятия:

1. Расширение международного сотрудничества в целях взаимодействия с иноязычной культурой:

- 1.1. Обеспечение доступной учебно-методической литературой для коллективного и самостоятельного обучения.
- 1.2. Ревизия учебных программ.
- 1.3. Усиление требований к системе и процессу обучения в вузах и колледжах будущих преподавателей иностранного языка.
- 1.4. Подготовка преподавателей для обучения естественным наукам и математике на английском языке.
- 1.5. Активизация сотрудничества в области обмена опытом, привлечения преподавателей-носителей иностранных языков.
- 1.6. Расширение доступности получения языковой практики учащимися и преподавателями ссузов и вузов в зарубежных странах.

2. Расширение образовательного пространства процесса обучения иностранным языкам:

2.1. Проведение культурно-массовых мероприятий в рамках межправительственных соглашений (дни культуры иностранных государств, выставки, показ художественных и документальных фильмов на языках оригинала).

Выпускники школ сдают экзамен по иностранному языку. При поступлении в магистратуру и докторантуру проводится комплексное тестирование по иностранным языкам, которое должно подтверждаться сертификатом о сдаче экзаменов (TOEFL, IELTS, DELF, DALF, DSH, TCF и другие).

В системе образования представлено три языка, т. е. это детские сады, школы и вузы с казахским языком обучения, русским языком и специализированные (в большинстве случаев с английским языком обучения). В сфере образования число казахских групп и классов должно быть не менее 50 % (в детских садах, школах, проф. лицеях, в высших, средних специальных учебных заведениях, являющихся частной собственностью).

С реализацией программы трехязычия в организациях образования в качестве иностранного лидирует английский, затем китайский, турецкий, арабский. Это сохраняется на всех ступенях системы образования.

В Армении в 1991 г. предпочтения государства были отданы следующим языкам (в порядке уменьшения степени распространенности): русскому, английскому, французскому, немецкому.

В период с 1957 по 1958 г. преподавание русского языка в армянских школах введено с 1-го класса, для чего созданы специальные учебные плакаты и пособия. В 2011 г. государственный приоритет в преподавании иностранных языков выстраивается следующим образом (в порядке уменьшения степени распространенности): русский, английский, французский, немецкий, испанский, итальянский, персидский языки. С появлением стандартизации образования в РА появилась и система стандартизированной проверки и учета знаний, умений и навыков, а также методики их организации и проведения.

В системе среднего образования Армении русскому языку отводится особое место. Он занимает своеобразное промежуточное положение между родным, то есть армянским, и иностранными языками (в основном это английский, незначительное место занимают французский, немецкий, испанский и персидский). Иностранные языки по учебным планам входят в расписание со 2-го класса, им отводится 1–2 часа в неделю. Русский же армянские школьники изучают с первого класса и по 2–3 часа в неделю. Как власти Армении, так и общество в целом считают изучение русского языка приоритетным.

Ежегодно на армянский язык переводится чуть более десятка произведений иностранной литературы. Таким образом, всякий желающий приобщиться к богатствам мировой цивилизации в виде печатного слова вынужден изучать русский либо другой иностранный язык (что сделать гораздо труднее: русский язык постоянно на слуху в отличие от английского, а уж тем более немецкого, французского и др.).

Русский язык в 2012 г. приравнен к иностранным языкам. Знание русского сегодня среди школьников и студентов по сравнению с советским периодом значительно ухудшилось¹. Приведем учебники по русскому языку, литературе и культуре, специально созданные для школ с углубленным изучением русского языка: буквари, учебники «Радуга» для начальной и средней школы, учебник «Русский язык и литература» для 10–11-х классов, учебник «Русский язык, диалог культур» для 12-х классов, сборники диктантов, методические рекомендации для преподавателей. Изданные в Армении учебники — это комплект, утвержденный Министерством образования и науки РА, он прошел экспертизу как в Армении, так и в России².

При рассмотрении вопроса о перспективах трудоустройства специалистов со знанием иностранного языка в России С. В. Иванова полагает, что «преференции при трудоустройстве незначительны, их имеют молодые специалисты в различных сферах трудовой деятельности, но все-таки, если речь не идет о международных отделах компаний и не о совместных с западным капиталом предприятий, это не имеет очень большого значения. По сравнению с девяностыми годами, когда иностранный язык требовался любой секретарше небольшой частной фирмочки, пришло понимание, что это важно только для работы, но не для престижа компании. При назначении менеджеров высокого уровня на знание иностранного языка внимание почти никогда не обращается. В анкетных данных этот вопрос указывается обязательно, стабильный ответ — «читаю, перевожу со словарем», что на самом деле означает незнание языка. В настоящее время, в эпоху многообразных контактов с зарубежьем, все чаще в анкетах встречается ответ «владею разговорным языком». Если рассматривать возможности

¹ Агентство международной информации «Новости — Армения» [Электронный ресурс]. URL: <http://newsarmenia.ru/society/20120229/42621211.html>.

² Русский язык для всех [Электронный ресурс] // Справочно-информационный портал ГРАМОТА.РУ. URL: http://www.gramota.ru/lenta/news/8_2958.

продвижения, то оно обычно зависит от знания иностранного языка в сферах, связанных с обязательным знанием языков: международная деятельность, служба внешней разведки, туризм и т. п.

Эксперт Ю. Б. Быченко по данному вопросу сообщает, что в связи с развитием международных связей в бизнес-сфере английский язык зачастую рассматривается как базовая необходимость. Хорошее знание английского языка оказывает ощутимое влияние на успешность кандидата при поступлении на работу и на его дальнейшее продвижение.

Несомненно, в условиях распада Советского Союза большим интегрирующим потенциалом обладает русский язык как язык международного общения, что создает необходимость качественно новых подходов к реализации языковой политики, в том числе решению проблем языка обучения и межкультурной коммуникации.

Существовавший исторически и сохраняющий по инерции силу своего влияния на всей территории бывших союзных республик русский язык справедливо признается мощным интегрирующим фактором, носителем идей, концептов, идентичности, мифов, текстового полотна постсоветской цивилизации. Поэтому позиция стран Содружества и их отношение к проблеме русского языка как *Lingua Franca*, который обеспечивает функционирование систем образования на единой основе, — принципиально важная составляющая компонента в сближении образовательных систем стран постсоветского пространства и создании единого образовательного пространства стран СНГ, что очень важно, поскольку «мерилом успеха любой страны выступает рост благополучия ее жителей на фоне сохраненной культуры, развивающейся промышленности, постоянного возобновления природных ресурсов, сотрудничества с другими странами и народами, инновационного развития всех социокультурных процессов. Благо страны — это благо людей, будущее страны — это будущие возможности ее детей, за все это отвечает система образования» [1, с. 13].

И эта позиция стран должна быть билатеральной: с одной стороны, развитие национальных языков, с другой стороны, закрепление и укрепление позиций русского языка. «На первый взгляд ситуация кажется противоречивой и даже неразрешимой, но на самом деле это не так. При последовательной языковой политике государства и образующих его национальных образований она вполне разрешима и (после ряда колебаний и ошибок) близка к достижению некоторого баланса между двумя крайностями. А в такой деликатной области, как язык и межнациональные отношения, государственно-политический баланс необходим» [8, с. 5]. Тогда можно говорить об эффективном взаимодействии и взаимообогащении языков и культур, о сближении образовательных систем и создании единого образовательного пространства стран постсоветского пространства.

Безусловно, сохранение и поддержание статуса русского языка как языка межгосударственного взаимодействия, межкультурной коммуникации, межнационального общения — в интересах всех государств постсоветского пространства, но при этом необходимо подчеркнуть основную роль России.

Таким образом, взаимодействие образовательных систем стран бывшего СССР в большей степени формируется посредством грамотной языковой политики, ориентированной на коммуникативное единство и сохранение русского языка в статусе языка межнационального общения. При осознании специфики новых отношений стран постсоветского пространства и поиске путей эффективного сотрудничества в образовании и обществе стран постсоветского пространства этот вопрос представляется актуальным.

Литература

1. Вербицкая Л. А. В Российской академии образования: ориентировать образование в будущее // Педагогический журнал Башкортостана. — 2013. — № 6(49). — С. 13–18.
2. Долгая О. И. Образование в Чехии в начале XXI века: государственная политика и новые цели // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер. Философия. — 2003. — № 2. — С. 77–83.
3. Золян С. Русский язык в Армении // Русский язык зарубежья. — Санкт-Петербург: Златоуст, 2013. — С. 61–84. [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.academia.edu>
4. Иванова С. В. О гражданственности, национальной идентичности, безопасности // Ценности и смыслы. — 2012. — № 5(21). — С. 4–9.
5. Лукацкий М. А. Педагогика и когнитивная лингвистика в междисциплинарном поиске закономерностей процесса формирования у учащихся языковой картины мира // Ценности и смыслы. — 2013. — № 4(26). — С. 88–100.

6. Мариносян Т. Э. Межгосударственные образовательные связи как фактор укрепления гуманитарного сотрудничества между странами СНГ [Электронный ресурс] // Проблемы современного образования. — 2012. — № 4. — С. 108–116. — URL: www.promedu.ru.
7. Хайдеггер М. Прологомены к истории понятия времени. — Томск: Водолей, 1998. — 383 с.
8. Халеева И. И. Государственно-политические аспекты лингвистической безопасности России // Юридические науки. — М.: Изд-во МГЛУ, 2008. — С. 5–9.

Literatura

1. Verbitskaya L. A. V Rossiyskoy akademii obrazovaniya: orientirovat obrazovanie v budushee // Pedagogicheskiy zhurnal Bashkortostana. — 2013. — № 6(49). — S.13–18.
2. Dolgaya O. I. Obrazovanie v Chehii v nachale XXI veka: gosudarstvennaya politika i novyye tseli // Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. — Seriya: Filosofiya. 2003. — № 2. — S. 77–83.
3. Zolyan S. Russkiy yazyk v Armenii // Russkiy yazyk zarubezhya. — Sankt-Peterburg: Zlatoust, 2013. — S. 61–84 [Elektronnyy resurs]. — URL: <http://www.academia.edu>
4. Ivanova S.V. O grazhdanstvennosti, natsionalnoy identichnosti, bezopasnosti // Tsennosti i smyslyi. — 2012. — № 5 (21). — S. 4–9.
5. Lukatskiy M.A. Pedagogika i kognitivnaya lingvistika v mezhdistsiplinarnom poiske zakonomernostey protsessa formirovaniya u uchastihsyayazykovoy kartiny mira // Tsennosti i smyslyi. — 2013. — № 4(26). — S.88–100.
6. Marinosyan T.E. Mezhhgosudarstvennyie obrazovatelnyie svyazi kak faktor ukrepleniya gumanitarnogo sotrudnichestva mezhdru stranami SNG [Elektronnyy resurs] // Problemyi sovremennogo obrazovaniya. — 2012. — № 4. — S. 108–116. — URL: www.promedu.ru.
7. Haydegger M. Prolegomeny k istorii ponyatiya vremeni. — Tomsk: Vodoley, 1998. — 383 s.
8. Haleeva I. I. Gosudarstvenno-politicheskie aspekty lingvisticheskoy bezopasnosti Rossii // Yuridicheskie nauki. — M.: Izd-vo MGLU, 2008. — S. 5–9.

УДК 373.3.016

ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО КЛАССА СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

© **Овчинникова Марина Федоровна**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка
Института филологии и массовых коммуникаций Бурятского госуниверситета
г. Улан-Удэ, Россия

E-mail: marina_f_ovchinnikova@mail.ru

В статье предлагается авторское видение процесса формирования социолингвистической компетенции в средней школе. Раскрываются цели этапов формирования социолингвистической компетенции, принципы; описывается система упражнений, включая работу с Case Study.

Ключевые слова: социолингвистическая компетенция, диалогическая речь, средняя школа, технология обучения, упражнения, Case Study.

THE PROCESS OF SOCIOLINGUISTIC COMPETENCE FORMATION OF PHILOLOGICALLY ORIENTED STUDENTS AT SECONDARY SCHOOL

Ovchinnikova Marina F.

candidate of Education, associate professor, English Language Department,
Institute of Philology and Mass Communication, Buryat State University
Ulan-Ude, Russia

E-mail: marina_f_ovchinnikova@mail.ru

The author gives a personal understanding of the process of sociolinguistic competence formation. The stages, principals, the system of task-based exercises, including detailed description of Case Study, are illustrated in the article.

Keywords: sociolinguistic competence, speaking, secondary school, process of education, exercises, Case Study.

Культурно ориентированные подходы к обучению иностранным языкам заставляют методистов создавать новые технологии, детально изучать составляющие иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК) и в результате разрабатывать упражнения для их формирования. Овладение учащимися предложенным содержанием обучения предполагает прохождение цикла уроков по формированию социолингвистической компетенции (СЛК) [3].

В настоящей статье предлагаем разработанную нами технологию формирования СЛК, которая состоит из трех этапов. Они соотносятся с этапами работы над речевым материалом, предложенными Е. И. Пассовым в рамках коммуникативной методики обучения ИЯ: этап формирования социолингвистических знаний, этап совершенствования социолингвистических навыков и этап развития социолингвистических умений [4]. Для этого нами была разработана частная система упражнений для овладения говорением в диалогической речи, которая в условиях введения устной части ЕГЭ-2015 по иностранным языкам вызывает особый интерес. В частную систему включены упражнения трех типов: упражнения на анализ коммуникативной ситуации, узнавание, определение и обоснование используемых регистров общения; условно-речевые упражнения; речевые упражнения.

Цель *первого этапа* — формирование социолингвистических знаний общения на английском языке в рамках, предусмотренных программой обучения; формирование потребности изучения иностранного языка и знаний чужой культуры. На данном этапе учащиеся в ходе лекции знакомятся с теоретическими знаниями о сущности и значении СЛК в общении, о моделях поведения в коммуникативных ситуациях, об основных социолингвистических условиях коммуникативной ситуации, регистрах общения и выполняют тест. На последующих уроках учащиеся выполняют упражнения на анализ коммуникативной ситуации, узнавание, определение и обоснование используемых регистров общения; условно-речевые имитационные и подстановочные упражнения на функциональное усвое-

ние совокупности двух соседних реплик в диалоге, связанных структурно и ситуативно, то есть *диалогического единства* или *микродialogа* последовательно в трех тональностях общения. На данном этапе внимание учащихся сосредоточено в основном на форме новых лексических единиц. Вслед за Е. И. Пассовым мы используем речевые учебные ситуации при формировании речевого навыка, так как запоминая вне ситуации языковая форма не маркируется типом отношений между собеседниками и не может быть использована в дальнейшем в ситуациях реального общения. Большой по объему информативный список элементов для подстановки обеспечивает регулярную повторяемость образца в однотипных условиях. Следует заметить, что анализ современных отечественных и зарубежных учебников по английскому языку позволил выделить прагматические клише (речевые клише, формулы речевого этикета), употребляемые в английском национально-лингвокультурном сообществе в официальном, нейтральном и неофициальном регистрах в различных коммуникативных функциях общения (*expressing surprise, approving* и т. д.).

При составлении упражнений данного этапа мы руководствуемся принципами коммуникативной направленности, диалога культур, функциональности, стилистической дифференциации, проблемности, которые используются в рамках информационно-рецептивного, репродуктивного, эвристического методов и метода проблемного изложения. Все задания к упражнениям и сами ситуации предлагаются учащимся на английском языке.

Этап формирования социолингвистических знаний предполагает как *индивидуальную* работу учащихся по восприятию и осмыслению теоретического материала о сущности и значении СЛК, анализ социолингвистических условий коммуникативной ситуации; так и *парную* работу, в ходе которой учащиеся решают множество познавательно-коммуникативных задач. Учитель организует обучение, выступает речевым партнером, а в случае необходимости исследует вместе с учащимися новые для них речевые модели поведения англичан в ситуациях общения.

В качестве средств обучения на первом этапе мы предлагаем использовать упражнения на анализ коммуникативной ситуации, упражнения на определение регистров общения, условно-речевые упражнения на основе содержательных опор в виде подстановочных таблиц.

Целью *второго этапа* является совершенствование социолингвистических навыков общения на английском языке и совершенствование потребности в изучении ИЯ и знаний чужой культуры. Здесь мы руководствуемся принципами коммуникативной направленности, диалога культур, функциональности, стилистической дифференциации, проблемности, речеповеденческих стратегий и автономности учащихся, которые были использованы нами в рамках информационно-рецептивного, репродуктивного, эвристического методов и метода проблемного изложения.

На этапе совершенствования речевых и социолингвистических навыков любое речевое высказывание учащихся при формировании СЛК на всех уровнях (диалогическое единство, развернутый диалог, свободное диалогическое высказывание) предваряет задание на определение социолингвистических условий коммуникативной ситуации и регистра общения.

Соглашаясь с Е. И. Пассовым в том, что речевой материал должен быть отработан в три этапа, мы солидарны с ним и в том, что использование функциональных опор, представляющих собой названия речевых функций и расположенных для каждого из собеседников в предположительно необходимой последовательности, является необходимой составляющей в работе на пути к развитию речевого умения и социолингвистической компетенции. Учащиеся, определив регистр общения для каждой из ситуаций, используют функциональные модели диалога и общаются на уровне управляемого развернутого диалога.

Объем лингвистического материала при формировании СЛК в сравнении с традиционным обучением утраивается за счет речевых клише в официальном, нейтральном, неофициальном регистрах. Для более прочного закрепления речевого материала, в частности, для формирования гибкости, устойчивости и автоматизированности навыка [1] мы предлагаем обучаемым на этапе совершенствования навыков пройти также путь «сверху» [5], т. е. от диалога-образца к свободной диалогической речи. Для этого учителю сначала необходимо организовать восприятие диалога-образца с графической опорой и последующей проверкой понимания прочитанного с целью общего понимания его смысла, выявления действующих лиц и их позиций. Дальнейшая работа над диалогом-образцом носит аналитический характер, что предполагает кроме выявления и «присвоения» особенностей данного диалога в виде речевых клише, эллиптических предложений, обращений, эмоциональных реплик анализ со-

циолингвистических условий коммуникативной ситуации, а также определение социальных статусов и ролей коммуникантов, их отношений, места и регистра общения.

После этого учащимся целесообразно предложить драматизацию диалога по ролям с целью полного «присвоения» данного диалога.

Следующий этап работы с диалогом-образцом — работа с подстановочной таблицей. Предварительно сформированные в диалогических единствах и развернутом диалоге на основе функциональной модели диалога знания разговорных клише и формул речевого этикета, а также навыки их использования в официальном, нейтральном и неофициальном регистрах используются теперь учащимися в условиях смены адресата и адресанта сообщений, места общения и отношений между говорящими.

Одним из важнейших навыков в предлагаемой технологии является навык распознавания регистров общения и навык распознавания формул речевого общения. Для их формирования и совершенствования в процессе обучения мы предлагаем распознать регистры общения участников коммуникативных актов. Критерием выполнения/невыполнения задания является факт узнавания/неузнавания принадлежности того или иного клише или формулы речевого этикета к определенному регистру общения. Это задание предназначено для устного выполнения, анализа и группового или парного обсуждения.

Последующие упражнения являются аналогами предыдущих, но с намеренно допущенными ошибками в использовании регистров. Учащимся предлагается определить регистр, на котором общаются собеседники; доказать, что использование одного из регистров ошибочно; выбрать правильную тональность общения для того, чтобы избежать коммуникативного сбоя.

Все задания для формирования речевого навыка и развития речевого умения соответствуют стабильным и варьируемым требованиям к упражнениям [4]. Индивидуальная и групповая работа на втором этапе ведется в ходе выполнения упражнений на анализ коммуникативной ситуации, узнавание, определение и обоснование используемых регистров общения (обучаемые самостоятельно и/или совместно анализируют и обсуждают социолингвистический контекст коммуникативной ситуации). Парная работа реализуется в ходе решения многочисленных коммуникативно-познавательных задач. В качестве средств обучения на втором этапе мы также использовали содержательные и смысловые опоры, подстановочные таблицы, речевые упражнения при драматизации диалогов с функциональными моделями диалогов.

Цель **заключительного этапа** формирования СЛК — развитие и творческое применение социолингвистических и речевых умений и развитие потребности в изучении иностранного языка и знаний чужой культуры. Как и на предыдущих двух этапах, учитель организует процесс обучения, выступает грамотным речевым партнером и в случае необходимости исследует вместе с учащимися новые для них речевые модели поведения англичан в ситуациях общения.

В предлагаемой технологии в качестве средства развития речевого умения нами используется ролевая игра. Для этого мы разработали ролевые игры, а к ним ролевые карты. При ознакомлении с ними учащимся предлагается их драматизировать. Например, мы предлагаем ролевые карты с такой системой взаимоотношений коммуникантов, которая предопределяет выбор официально/нейтрального/неофициального регистров общения.

В нашей технологии мы используем речевое упражнение — *ситуационный анализ (Case Study)* как прием, реализующий исследовательский метод обучения на основе принципов коммуникативной направленности, диалога культур, функциональности, стилистической дифференциации, проблемности, речеповеденческих стратегий и автономности учащихся. Основная цель серии упражнений при изучении конкретных ситуаций — научить школьников применять и обосновывать социолингвистические знания, способствовать развитию социолингвистических умений и принимать верные стратегические и оперативные решения.

Описание использования одного из Case Study пособия. В предлагаемом Case Study героиня выбирает официальный регистр для общения, в то время как нейтральная тональность способствовала бы лучшему взаимопониманию учителя и героини разговора, что не вызвало бы отрицательную реакцию одноклассников. Кроме этого, незнание стратегий речевого поведения при фактическом общении (small talk) также приводит к коммуникативному сбою.

CASE STUDY**Problem**

Luciana is 16. She moved to London from Italy last month with her parents to live in where she was born. She has to attend *Westwood Comprehensive*. She speaks English quite well but sometimes she faces some problems. This time at a usual Mr. Jones's class the students **laughed** at her time after time while they all were discussing the possible options after the GCSEs. Luciana wanted to learn as much as possible and talked a lot to Mr. Jones. She tried to be very polite, intelligent and serious but nothing could change the classmates' disapproval. When she was speaking about the factors all the pupils **burst into laughter**. As a result Luciana couldn't help crying and she rushed out of the class immediately.

The conversation between Luciana and Mr. Jones:

Mr. Jones: Hello! It's fine today isn't it?

Luciana: Oh, no! In Italy it seems to be warmer in April. But I like the gardens here.

Mr. Jones: Er... Today we'll discuss your options after the GCSEs. What do you think about the number of them?

Luciana: Personally, I think that there are lots of them.

Mr. Jones: You are quite right there! If you like making things with your own hands you'll probably choose the practical category. If you are interested in caring for others you are likely to choose the social category. Would you like to choose some categories to work in?

Luciana: Yes, actually, I do. I take much interest in the nature category.

Mr. Jones: Are you interested in being physically active?

Luciana: Well, to a certain extent but I like working with plants and animals.

Mr. Jones: What a fantastic category to work in! Are you doing anything special to learn more about animals? We might watch a film about London Zoo together!

Luciana: That sounds like a good idea! I've already visited it.

Mr. Jones: What factors do you happen to take into account when choosing the category to work in?

Luciana: From my point of view, I take into account friendly atmosphere and job satisfaction. I can assure you that I'm home-loving and rather ambitious.

Possible solutions

1. Luciana should realise that though she was both polite and intelligent she has made some mistakes.
2. Next time she is in such a situation she isn't to be so persistent to talk to the teacher over and over again.
3. She'd rather watch others doing it.
4. Luciana should realise that while speaking any language she must be able to communicate at least within three registers: formal, informal, neutral. To define the correct one she should take into consideration the aim, the status, the role, the relations and the place of communication.
5. Luciana can read about it in books or ask her English teacher or have a talk with her parents.
6. She could ask Mr. James after the class about the reasons why her classmates laughed.

В подобных *Case Studies* мы, во-первых, организуем восприятие ситуации как системы взаимоотношений между участниками общения. Иными словами, учащиеся сначала знакомятся с занимательной историей, предположительно случившейся с некоторыми людьми, и определяют регистр общения, необходимый для осуществления успешного коммуникативного акта. Следующий шаг — это самостоятельное восприятие отрывка (звучащего или на письменной основе) диалогической речи двух собеседников, в отношениях которых намечается или уже произошла определенная эмоциональная напряженность, непонимание или даже неприятие друг друга. Иными словами, разыгрывается внутренняя интрига, требующая решения проблемы. Обучаемые определяют тональности общения, которые используют говорящие, а также определяют речевые задачи каждого из участников акта общения.

В-третьих, учащимся предоставляется решить существующую проблему несколькими способами. Те способы, которые предлагаем мы, с одной стороны, являются тривиальными. Но именно они в реальных условиях общения в силу своей доступности и простоты помогут в дальнейшем обучаемым миновать коммуникативные провалы как при изучении и использовании первого иностранного языка как средства межкультурного общения, так и при использовании и изучении других (последующих) иностранных языков. Более того, список предоставляемых решений открыт не только для обсуждения, но и для дополнения, анализа, коррекции как с учителем, так и с речевыми партнерами.

В-четвертых, учащиеся находят ошибки и, исправляя их, инсценируют диалог, исходя из понимания данной проблемы как актуальной и способной влиять на продолжение событий — от развития отношений, симпатий, доверия, партнерства до их возможного полного прекращения.

Последний этап характеризуется парной (инсценирование диалога по ролевым картам; инсценирование «исправленного» диалога *Case Study*) и индивидуально-групповой работой.

В качестве средств обучения на третьем этапе мы использовали систему упражнений для анализа и изучения *Case Study*, а также смысловые опоры в виде ролевых карт.

Использование ситуационного анализа (*Case Study*) в предлагаемой технологии при формировании СЛК учащихся филологических классов средней школы способствует приближению процесса изучения ИЯ к реальным жизненным условиям. В реальном процессе общения решение проблемы вряд ли может преподноситься в готовом виде, поэтому овладение механизмом принятия решения в учебных условиях имеет большое значение. При этом учащиеся учатся доказательно выражать свое мнение и приобщаются к самостоятельности в процессе изучения ИЯ. В целом разработанная система упражнений ориентирована на развитие умений работать в команде и уважать чужое мнение; быть коммуникабельными; развитие критического и креативного мышления обучаемых; развитие умений согласовывать свои действия с действиями других людей; мотивации учащихся к изучению ИЯ.

К сожалению, необходимо констатировать, что СЛК у современных школьников РФ не сформирована на уровне, заявленном в стандарте [2]. Об этом свидетельствует отсутствие в современных УМК по английскому языку специальной системы упражнений для формирования именно этой составляющей ИКК, с одной стороны, и данные предэкспериментального среза, проведенного с целью выявления уровня владения учащимися университетской гимназии № 33 г. Улан-Удэ СЛК в официальном, нейтральном и неофициальном регистрах — с другой [3].

В данной статье мы попытались описать авторское видение формирования СЛК в условиях школьного образования. Однако, учитывая филологический профиль испытуемых, положительные результаты экспериментального обучения и актуальность методической проблемы, нам представляется возможным использовать разработанную технологию формирования СЛК и в условиях современной высшей школы.

Литература

1. Леонтьев А. А. Управление усвоением иностранного языка // Иностранные языки в школе. — 1975. — № 2. — С. 83–87.
2. Новые государственные стандарты школьного образования по иностранному языку. — М.: Астрель, 2006. — 380 с.
3. Овчинникова М. Ф. Методика формирования социолингвистической компетенции учащихся средней общеобразовательной школы (английский язык, филологический профиль): диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. — Улан-Удэ, 2008. — 206 с.
4. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. — М.: Русский язык, 1989. — 276 с.
5. Рогова Г. В., Рабинович Ф. М., Сахарова Т. Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. — М.: Просвещение, 1991. — 287 с.
6. Счастливый Английский: в 4 кн. / В. П. Кузовлев [и др.]. — М.: Просвещение, 2013. — Кн. 4. Учебник для 9-х классов общеобразовательных учреждений. — 272 с.

Literatura

1. Leontev A. A. Upravlenie usvoeniem inostrannogo yazyika // Inostrannyye yazyiki v shkole. — 1975. — № 2. — S. 83–87.
2. Novyye gosudarstvennyie standartyi shkolnogo obrazovaniya po inostrannomu yazyiku. — M.: Astrel, 2006. — 380 s.
3. Ovchinnikova M. F. Metodika formirovaniya sotsiolingvisticheskoy kompetentsii uchaschihsya sredney obshcheobrazovatelnoy shkolyi (angliyskiy yazyik, filologicheskii profil): dissertatsiya na soiskanie uchenoi stepeni kandidata pedagogicheskikh nauk. — Ulan-Ude, 2008. — 206 s.
4. Passov E. I. Osnovi kommunikativnoy metodiki obucheniya inoyazyichnomu obscheniyu. — M.: Russkiy yazyik, 1989. — 276 s.
5. Rogova G. V., Rabinovich F. M., Saharova T. E. Metodika obucheniya inostrannym yazyikam v sredney shkole. — M.: Prosveschenie, 1991. — 287 s.
6. Schastlivyyi Angliyskiy: v 4 kn. / V. P. Kuzovlev [i dr.]. — M.: Prosveschenie, 2013. — Kn. 4. Uchebnik dlya 9-h klassov obshcheobrazovatelnyih uchrezhdeniy. — 272 s.

УДК 373.3.016

**ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ
В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**© **Трофимова Александра Юрьевна**магистрант Калмыцкого государственного университета
г. Элиста, Россия

E-mail: sasha.trofimova.1991@mail.ru

© **Манджиева Елена Владимировна**кандидат педагогических наук, доцент
Калмыцкого государственного университета
г. Элиста, Россия

E-mail: e.v.mandzhieva@gmail.com

В данной статье представлены результаты психолого-педагогического эксперимента, освещена проблема формирования навыков языковой компетентности у учащихся начальной школы на уроках английского языка. Дана краткая характеристика этапов эксперимента, описана модель формирования навыков языковой компетентности.

Ключевые слова: языковая компетентность, младший школьник, модель, английский язык, психолого-педагогический эксперимент.

**LANGUAGE COMPETENCE SKILLS DEVELOPMENT OF STUDENTS
IN A MODERN ELEMENTARY SCHOOL***Trofimova Alexandra Yu.*post-graduate, Kalmyk State University
Elista, Russia

E-mail: sasha.trofimova.1991@mail.ru

*Mandzhieva Elena V.*candidate of Education, associate professor, Kalmyk State University
Elista, Russia

E-mail: e.v.mandzhieva@gmail.com

This article presents the results of psychological pedagogical experiment of a very important problem — the formation skills of linguistic competence of primary school pupils at English lessons. The authors give a brief description of the stages of the experiment and the model of forming skills the linguistic competence.

Keywords: language competence, primary school pupil, model, the English language, psychological pedagogical experiment.

Язык — это один из важных средств общения. Без него трудно представить развитие и существование человеческого общества. Изменения, которые сегодня происходят в общественных отношениях, призывают повысить коммуникативную компетенцию школьников, улучшить их языковую подготовку. В процессе развития современного младшего школьника в условиях поликультурного и полиязычного мира иностранный язык является одним из важных и сравнительно новых предметов. Так же, как и русский язык, и литературное чтение, он формирует коммуникативную культуру школьника, способствует его общему речевому развитию, расширению кругозора и воспитанию. Английский язык как учебный предмет характеризуется межпредметностью (содержанием речи на иностранном языке могут быть знания из различных областей, например литературы, искусства, истории, географии, математики и др.); многоуровневостью (с одной стороны, необходимо овладение различными языковыми средствами: лексическими, грамматическими, фонетическими, с другой — умениями в четырех видах речевой деятельности); многофункциональностью (может выступать как цель обучения и как средство получения знаний в самых разных областях знания) [4, 8].

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом основным назначением предмета «Иностранный язык» является формирование коммуникативной компетенции. Это значит, что учащиеся должны быть готовы и способны общаться с носителями языка с учетом ограниченных речевых возможностей и потребностей в устной и письменной формах общения. Исходя из этого, свою работу мы начали с рассмотрения категорий «компетентность», «компетенция», а также «языковая компетентность». В ходе анализа научной литературы мы пришли к выводу, что «компетенция» — это круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен. «Компетентность» — качество личности, позволяющее находить решение проблем и задач, которые возникают в реальных жизненных ситуациях, с применением знаний учебного и жизненного опыта [3, 107].

Термин «языковая компетентность» означает способность личности адекватно применять знания системы языка (фонетика, грамматика, лексика) в качестве средства коммуникации в рецептивных и продуктивных видах речевой деятельности [3, с. 362]. Для формирования навыков языковой компетентности у учащихся начальных классов нами была разработана соответствующая модель. Мы исходили из того, что модель — это упрощенное изображение реального процесса. В содержательный компонент входит и формирование фонетической компетентности и т. д., но ведь целью в модели является повышение уровня навыков языковой компетентности. Компетентность шире, чем компетенция.

Исходными положениями для построения модели были целостный, деятельностный и личностно ориентированный подходы к организации воспитательного процесса. Целостность, по нашему мнению, должна отвечать объективной логике становления и формирования навыков языковой компетентности, быть постепенной, непрерывной, носить этапный (количественные изменения) и стадийный (качественные изменения) характер. Деятельностный подход к построению модели формирования навыков языковой компетентности у младших школьников выбран нами из-за установленных в отечественной психологии данных о том, что неизменным основанием развития человека как личности выступает деятельность [2, с. 18]. Процесс формирования навыков языковой компетентности невозможен без учета в процессе воспитания потребностей и возможностей личности. В основе осуществления личностно-ориентированного подхода находится педагогическая ситуация, актуализирующая личностные функции учащихся.

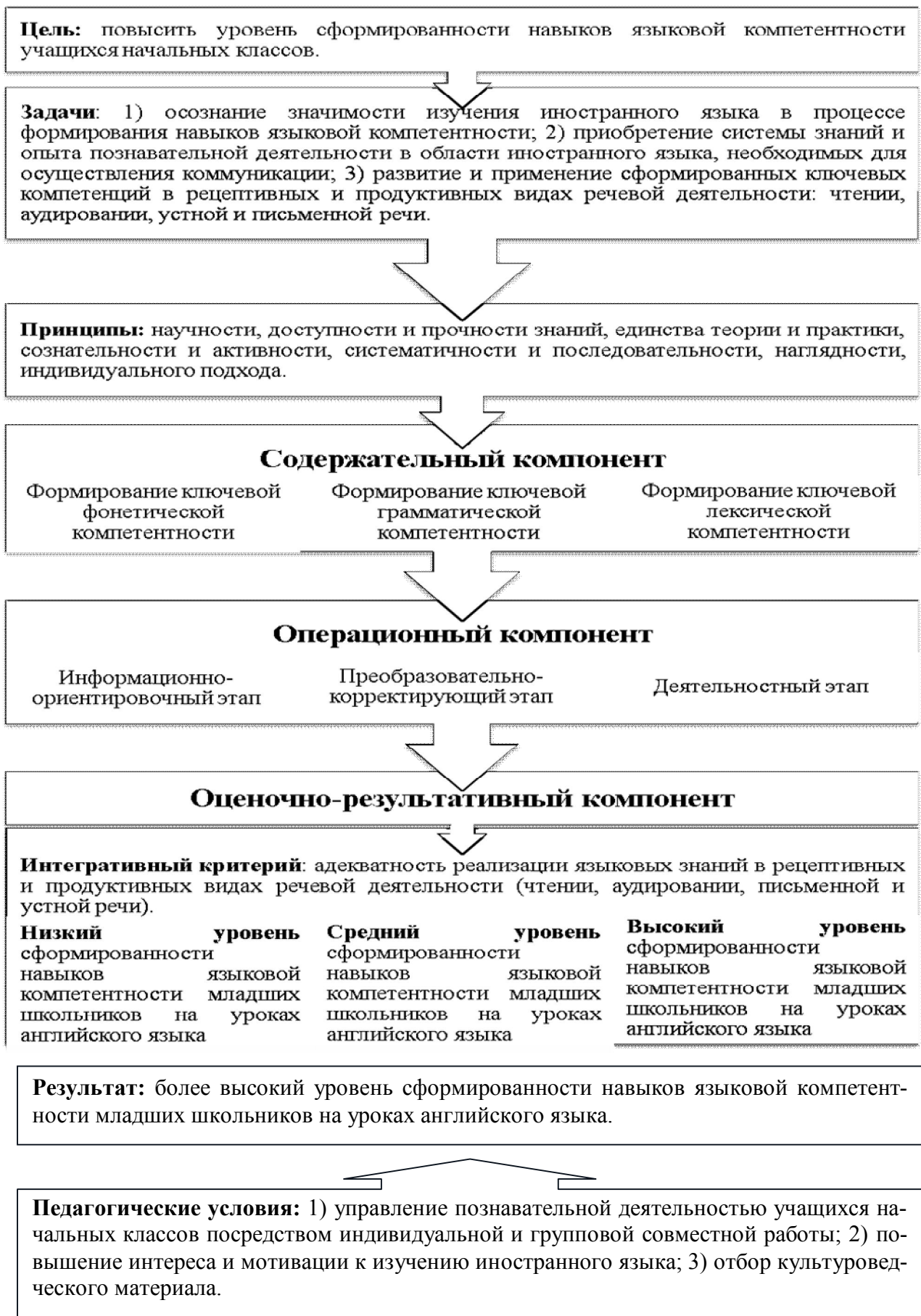
Разработанная модель содержит следующие компоненты: содержательный, операционный, оценочно-результативный, а также педагогические условия. Выделенные педагогические условия формирования навыков языковой компетентности младших школьников следует реализовывать в совокупности [4, с. 11–18].

Итогом исследуемого процесса является высокий уровень развития навыков языковой компетентности, который обеспечивает продуктивное взаимодействие с носителями различных культур в процессе обучения. В рамках оценочно-результативного компонента на основе адекватности осуществления языковых знаний в рецептивных и продуктивных видах речевой деятельности были выделены низкий, средний и высокий уровни.

На низком уровне сформированности навыков языковой компетентности младших школьников на уроках английского языка ученики должны знать написание всех букв английского алфавита, знаки транскрипции, списывать текст; понимать на слух речь учителя, основное содержание облегченных текстов; расспрашивать собеседника, задавая простые вопросы, коротко рассказывать о себе, составлять небольшие описания предметов, картинки по образцу; читать вслух небольшие тексты.

На среднем уровне учащиеся должны понимать на слух основное содержание небольших текстов в аудиозаписи; читать про себя, вникая в основное содержание текстов, находить в тексте нужную информацию; писать с опорой на образец поздравление, короткое личное письмо; вести простой этикетный диалог, уметь на элементарном уровне рассказать о себе, семье, друге, описать предмет, картинку.

На высоком уровне младшие школьники должны уметь вести разговор в стандартных ситуациях общения, задать вопрос собеседнику и ответить на его, высказать свое мнение, рассказать о себе, своей семье, о друзьях; понимать на слух основное содержание объявлений, высказываний носителя языка; читать тексты разных жанров и понимать их содержание, используя в случае необходимости двуязычные словари; заполнять анкеты, писать поздравления, личные письма [1].



Все уровни соединены между собой непрерывно. Каждый предыдущий уровень является подготовительным по отношению к последующему уровню, а каждый из последующих неизбежно включает в себя все предшествующие уровни и вносит в них качественные изменения. Исходя из вышеизложенного, модель формирования навыков языковой компетентности мы представляем как определенный порядок ее этапов, продвигающих учащихся на более высокий уровень их сформированности.

Разработанная модель была апробирована в ходе психолого-педагогического эксперимента (2011–2015 гг.) Опытнo-экспериментальная работа проводилась нами на базе ЧОУ ОШ «Перспектива». В эксперименте принимали участие учащиеся 4-х классов. Цель эксперимента: сформировать навыки языковой компетентности у младших школьников на уроках английского языка. Психолого-педагогический эксперимент проводился в три этапа:

1) констатирующий — определены контрольная и экспериментальная группы. Целью данного этапа являлось изучение и определение уровня сформированности навыков языковой компетентности младших школьников. На начальном этапе нами проводилось собеседование, на котором выявлялся уровень подготовки учеников. Проверялось знание алфавита, название цветов, животных, счет. Затем нами были предложены упражнения и задания, целью которых было выявление уровня знаний учащихся в четырех видах речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение и письмо). В результате обработки проведенных заданий и тестов были выявлены уровни владения учащимися вышеперечисленных аспектов языковой компетентности.

Аспекты языковой компетентности	Контрольная группа, %	Экспериментальная группа, %
Аудирование	41,6	49,5
Говорение	49,7	53,3
Чтение	50,2	48,9
Письмо	52,5	47,3

2) формирующий — на втором этапе эксперимента нами была реализована модель формирования навыков языковой компетентности младших школьников на уроках английского языка. Формирование навыков языковой компетентности, творческих способностей, а также общее развитие каждого ученика явилось целью формирующего этапа. На данном этапе активизировалась учебная деятельность младших школьников для формирования навыков языковой компетентности. В уроки мы включали подвижные игры, наглядный и раздаточный материал, песни и зарядки на английском языке, познавательные мультфильмы, диалоги и монологи на английском языке.

Unit 4. Family. Lesson 3. Do and learn

1) Орг. момент.

— *Good morning children. How are you? How are you family? What day is it today? Today is rainy or sunny? Ok let's sing the «This is my mummy» song (track 10)*

Who want to be Hippo, Monkey, cat and dog? Who want to be an Elephant?

Let's play a game «My family».

This is my mummy. This is my daddy. (Дети, показывая картинки, рассказывают друг другу, кто это).

– Well done guys. Good. I like it.

2) Физкультминутка

– Now let's have a rest. Stand up, please.

Включить песню «Sleep, sleep».



3) Показать картинку Pupil's book page 33.

Who is it? Grandma.

На дом детям раздаются картинки, которые они должны разукрасить.

Разложить картинки «Семья».

Close your eyes (убираю одну картинку). Open your eyes. Which one's missing?

4) Показать детям Pupil's book page 35. How many mummies?

Count them with the children.

*How many brothers?
How many daddies?
How many grandmas?*

5) *Игра. Дети становятся вокруг, держат руки и медленно идут. Они должны найти себе sister, brother, mummy, daddy, grandma. И в итоге должны оказаться в круге.*

Sister, sister find a brother. (Ученик выбирает любого мальчика)

Sister, sister, brother, brother find a mother,

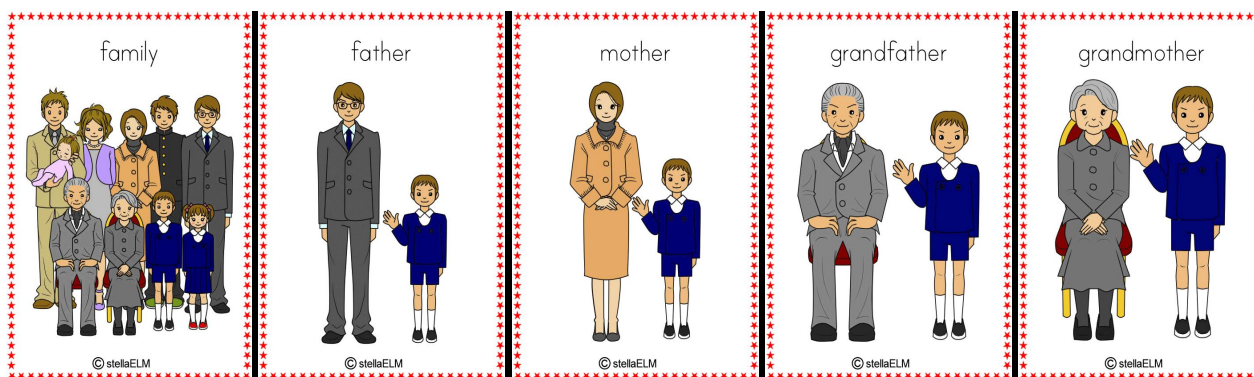
Sister, sister, brother, brother, mother, mother find a father.

7) *Игра в карточки.*

8) *It's time to say goodbye. Sing the «I can say goodbye» song (track 03). Now the lesson is over.*

Для освоения навыков говорения нами был создан мини-спектакль на английском языке «Колобок». В течение эксперимента мы разучивали с детьми песенки, новые слова, словосочетания и предложения, которые затем использовали в нашем мюзикле.

На уроках мы старались давать детям больше наглядного материала. Использовали тематические карточки, играли с детьми в лото на внимательность и запоминание.



Для того чтобы повысить уровень знаний и навыков в речевом виде деятельности — чтении, мы систематично предлагали учащимся не только прочитать текст, понять его содержание, а также ответить на вопросы.

The Lion and the Fox.

An old Lion lives in the forest. He is too old to hunt. How can he get his food? He thinks of a clever plan. He puts a note on his door. It says: «I am old and hungry. Please come and visit me before I die». So all the animals go to see the old lion.

First a sheep comes to visit him. Then a cow, then a rabbit, then a bear, then a monkey, and last of all a young goat. After each visitor, the lion feels better. He licks his lips and smiles.

Now the fox comes to visit him. The lion asks the fox to come into his house. But the fox doesn't come in. She is standing near his house. The fox says: «No, thank you. I don't want to come in».

«Why don't you want to come in?» asks the old lion.

The fox looks at the footprints all around the lion's house. Then she says to the lion:

«Look at these footprints. They all lead to your house, but they don't lead out of your house. When all your visitors come out, then I will come in to visit you!»

Ex 1. Прочитайте сказку «The Lion and the Fox» и скажите, что случилось со зверями, которые приходили ко льву.

Ex 2. Выберите правильные ответы на вопросы.

1. Why doesn't the old lion hunt?

a) He is ill. b) He is lazy. c) He is old.

2. What does he do?

a) He writes letters to all the animals. b) He puts a note on the door. c) He goes to hunt.

3. What animal comes first?

a) a fox b) a sheep c) a rabbit

4. Why doesn't the fox come in?

a) She is clever. b) She is afraid. c) She is angry.

Ex 3. Продолжите предложения в соответствии с текстом

1. The lion thinks of

a) food. b) animals. c) a clever plan.

2. The footprints lead

a) into the lion's house. b) out of the lion's house. c) into and out of the house.

Ex 4. Скажите, какие предложения правильные (true), а какие неправильные (false).

1. The lion is young and strong.

2. The lion is hungry.

3. Many animals come to visit him.

4. The animals don't come out.

5. The fox is clever.

Ex 5. Write some sentences about the lion. Is he kind or not?

С целью развития навыков письменной речи мы использовали упражнения на отработку грамматических навыков.

Впиши глагол в правильной форме:

1. My friend (live) in London.

2. You (want) to go for a walk.

3. She (go) to bed at 10 o'clock.

4. His sister (have) breakfast.

5. Ann and Nick (read) books in the afternoon.

6. I (stop) my work at 2 pm.

7. He (work) at school.

8. The teacher (write) on the blackboard.

9. We (do) morning exercises.

10. They (come) into the park.

Выбери правильную форму вспомогательного глагола:

1. Do / does Mary play the piano?

2. I doesn't / don't drive a car.

3. My sister doesn't / don't like milk.

4. Do / does we go to the cinema?

5. He don't / doesn't play tennis every day.

6. Tom and Jack don't / doesn't do their homework.

7. Do / does she eat chicken?

8. His father don't / doesn't like fishing.

9. My dog don't / doesn't like milk.

10. My friend don't / doesn't play football.

Восстанови рассказ, употребляя глаголы в простом прошедшем времени.

Yesterday I (go) to the park. I (meet) my classmates there/ The weather (be) fine. It (be) sunny and frosty. There (be) a lot of snow on the trees and ground. We (ski) and (skate) in the park. Then we (play) snowballs and (do) snowman. We (like) it very much. It (be) evening. We (go) home. We (meet) my brother and (tell) him about our walking. We (want) to go to the park with him again. But he (say) that he can't ski and skate. All my friends (say) that they can help him. He (be) very glad.

Выбери правильную форму глагола:

1. I see / saw a wonderful dream last night.

2. He gets / got up at 7 o'clock every day.

3. They were / are in the park last week.

4. My friend told / tells me a story two days ago.

5. I often play / played tennis.

6. Mary helped / helps her mother every day.

7. We learn / learned English at school.
8. Once my mother cooked / cooks a big cake.
9. Tom has / had two English lessons yesterday.
10. I collect /collected stamps two years ago.

Помимо упражнений и тестов для освоения навыков аудирования детям был показан ряд познавательных мультфильмов на английском языке. Учащиеся 4-го класса вместе с динозавриком Gogo и свинкой Пере не только смотрели красочный мультфильм, знакомились с новыми словами и закрепляли ранее изученный материал, но и воспринимали иноязычную речь на слух. После просмотра мультфильмов или прослушивания историй учащимся задавали вопросы по содержанию мультфильма или текста, они отвечали, в результате было видно, поняли ли они суть и содержание иноязычной речи или нет.

В группе были дети, у которых мотивация к изучению английского языка занижена. Ребята были невнимательными, интерес к предмету быстро пропал. Но большая часть учащихся была заинтересована в изучении английского языка. Они с удовольствием пели песенки, участвовали во всех сценках и играх, которые проходили на иностранном языке. В непринужденной беседе некоторые делились тем, кем хотят в будущем. Были и такие учащиеся, которые планируют связать свою будущую профессию с иностранным языком. Например, стать гидом в туристической компании или быть переводчиком в переводческом отделе, а одна из них призналась, что хочет стать стюардессой.

В разработанную педагогическую модель мы включили активные способы организации, современные подходы и педагогические условия, которые при эффективном взаимодействии способствуют мотивированному и результативному овладению младшими школьниками иностранного языка.

Полученные результаты подтверждают, что у учеников экспериментального класса формирование навыков языковой компетентности происходит интенсивнее, чем в контрольном классе. Учащиеся значительно быстрее понимают важность изучения иностранного языка.

3) контрольный — на данном этапе нами повторно были применены задания и тесты, которые были направлены на выявление уровня знаний учащихся в четырех видах речевой деятельности. Анализ заданий в начале и конце опытно-экспериментальной работы позволил установить, что результаты сформированности навыков языковой компетентности младших школьников в экспериментальной группе превосходят результаты в контрольной группе.

Аспекты языковой компетентности	Начало эксперимента, %		Конец эксперимента, %	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Аудирование	41,6	49,5	42,6	77,5
Говорение	49,7	53,3	45,7	78,3
Чтение	50,2	48,9	47,2	74,8
Письмо	52,5	47,3	50,4	75,9

Результаты проведенной работы позволяют зафиксировать качественные и количественные изменения по степени сформированности у младших школьников языковых навыков. Анализ и обобщение результатов, полученных в ходе проведенного эксперимента, показали, что приемы языковой деятельности, которые мы применили на учебных занятиях, позволяют лучше изучить отдельных школьников, пробудить интерес к обучению, достичь абсолютного контакта во взаимодействии с младшими школьниками, создавать атмосферу доброжелательности и активного творческого труда, обеспечить активное участие каждого ученика. Чтобы научить детей общению, нужно сформировать и поддержать у них мотив общения. Поэтому на уроках должно быть мотивировано все: и восприятие учебного материала, и переход от одного вида деятельности к другому, одного вида речевых упражнений к другим.

Таким образом, результаты сформированности навыков языковой компетентности младших школьников в экспериментальной группе превосходят результаты в контрольной группе. Например, при повторном выполнении упражнений в экспериментальной группе говорение стало лучше на 25 %, аудирование стало выше на 28 %. Такие результаты наблюдаются и в чтении (25,9 %). К концу эксперимента показатели письма возросли на 28,6 %.

При реализации модели формирования навыков языковой компетентности младших школьников выявлена необходимость включения в уроки просмотра мультфильмов на английском языке, прослушивания аутентичного текста, подвижных игр, зарядки с элементами иноязычной речи, наглядного раздаточного материала, карточек. Данная модель содействовала повышению навыков языковой компетентности младших школьников на уроках английского языка.

Литература

1. Биболетова М. З., Трубанева Н. Н. Программа курса английского языка к УМК «Английский с удовольствием» // Enjoy English для 2–11 классов общеобраз. учрежд. — Обнинск: Титул, 2012. — 49 с.
2. Аверин В. А. Психологическая структура личности // Психология личности: учеб. пособие. — СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 1999. — 89 с.
3. Азимов Э. Г., Шукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). — М.: ИКАР, 2009. — 448 с.
4. Пенская З. П. Формирование языковой компетентности студентов технического колледжа средствами мультимедиа: автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Астрахань, 2010. — 23 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (в ред. приказов Минобрнауки России от 26.11.2010 № 1241, от 22.09.2011 № 2357). — 29 с.

Literatura

1. Programma kursa angliyskogo yazyika k UMK «Angliyskiy s udovolstviem» // Enjoy English dlya 2–11 klassov obscheobraz. uchrezhd / M. Z. Biboletova, N. N. Trubaneva. — Obninsk: Titul, 2012. — 49 s.
2. Averin V. A. Psihologicheskaya struktura lichnosti // Psihologiya lichnosti: ucheb. posobie. — SPb.: Izd-vo Mihaylova V. A., 1999. — 89 s.
3. Azimov E. G., Schukin A.N. Novyy slovar metodicheskikh terminov i ponyatiy (teoriya i praktika obucheniya yazyikam). — M.: IKAR, 2009. — 448 s.
4. Penskaya Z. P. Formirovanie yazyikovoy kompetentnosti studentov tehnicheskogo kolledzha sredstvami multimedia: avtoref. dis. ...kand. ped. nauk. — Astrahan, 2010. — 23 s.
5. Federalnyiy gosudarstvennyiy obrazovatelnyiy standart nachalnogo obschego obrazovaniya (v red. prikazov Minobrnauki Rossii ot 26.11.2010 № 1241, ot 22.09.2011 № 2357). — 29 s.

II. РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ

УДК 37.014.15:371.1

ТРЕБОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ К ЭКСПЕРТНО-АНАЛИТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

© **Будаева Эржени Александровна**

начальник отдела анализа и статистики в образовании
Бурятского республиканского института образовательной политики
г. Улан-Удэ, Россия

E-mail: ea312@mail.ru

Статья посвящена рассмотрению вопроса моделирования экспертно-аналитической деятельности руководителя образовательного учреждения в рамках реализации требований профессионального стандарта руководителя образовательной организации.

Ключевые слова: профессиональный стандарт руководителя образовательной организации, экспертиза, экспертно-аналитическая деятельность.

REQUIREMENTS OF THE PROFESSIONAL STANDARD FOR EDUCATIONAL INSTITUTION MANAGER TO EXPERT-ANALYTICAL ACTIVITY

Budaeva Erzheny A.

head of analysis and statistics in education department,
Buryat Republic Institute of Educational Policy
Ulan-Ude, Russia

E-mail: ea312@mail.ru

The article is devoted to the modeling of an expert-analytical activity of educational institution manager. A manager is able to initiate, foresee the possible changes in the educational institution and see the possible ways of sustainable development.

Keywords: professional standard for educational institution manager, expertise, expert-analytical activity.

В рамках требований профессионального стандарта, разработанного и представленного к обсуждению в соответствии с Правилами разработки, утверждения и применения профессиональных стандартов, утвержденными постановлением Правительства Российской Федерации от 22 января 2013 г. № 23, руководителю образовательной организации будут предъявляться требования к реализации трудовых функций, направленных на обеспечение успешного функционирования и развития системы, проектирование новых форматов и содержания деятельности организации.

Формулируемые требования к осуществлению управленческой деятельности в системе образования являются следствием системной модернизации управления, совершенствования государственной социальной политики согласно указу Президента Российской Федерации № 597 от 7 мая 2012 года и федеральному закону № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 г. «Об образовании в Российской Федерации», ч. 7.

Профессиональный стандарт основан на функциональном анализе трудовой деятельности и требований к ней. Согласно методике разработки профессиональных стандартов Российского союза про-

мышленников и предпринимателей, утвержденной в 2008 г., и методическим рекомендациям Минтруда России 2012 г. в профессиональных стандартах описаны перспективные требования к выполнению трудовых функций, обеспечивающие эффективность предприятий отрасли, а каждая трудовая функция формирует "единицу профессионального стандарта".

При разработке стандарта деятельности руководителя образовательной организации в качестве практического методического подхода, описании функционирования систем управления использованы процессные модели управленческого цикла А. Файоля и У. Деминга. Данный подход позволяет рассматривать управление как циклическое повторение типовых этапов: предвидеть, организовывать, распоряжаться, координировать и контролировать.

Функциональная карта вида профессиональной деятельности в профессиональном стандарте определяет содержание управленческой деятельности через трудовые функции. Обобщенные функции «Управление организацией и ее развитием», «Управление проектами (процессами) в организации», «Управлять технологиями в организации», «Управлять работами в организации» рассматриваются как система требований к действиям, умениям, знаниям руководителя при реализации конкретных трудовых функций.

Анализ приведенных в стандарте требований к деятельности руководителя указывает на приоритетность и первостепенность реализации умений:

– анализировать:

- деятельность образовательной организации,
- изменения во внутренней и внешней среде образовательной организации,
- рыночную ситуацию,
- деятельность членов управленческой команды;

– использовать методы анализа взаимодействия организации и внешнего окружения;

– оценивать:

- планы, проекты, ситуацию, результаты деятельности, эффективность отдельных процедур,
- риски,
- реальные и потенциальные возможности работников,
- действительное и перспективное положение организации на рынке,
- стратегическую деятельность команд,
- продукты и результаты деятельности;

– прогнозировать развитие событий;

– формировать организационную стратегию, определять показатели и индикаторы ее достижения.

Как видим, реализация трудовых функций руководителя образовательной организации основывается на основных умениях анализировать, оценивать, прогнозировать. Тем временем формирование, к примеру, умения анализировать у руководителей образовательных учреждений во многих научных, управленческих и педагогических источниках рассматривается только в теоретической плоскости, соответственно во всей системе повышения квалификации и аттестации руководящих работников умение анализировать рассматривается преимущественно в теоретическом аспекте и практика осуществления педагогического анализа и аналитической деятельности представлена незначительно. Как показывает анализ существующих Положений о порядке аттестации руководящих работников государственных и муниципальных образовательных учреждений в республике, формы и содержание аттестационных процедур сегодня не в полной мере предусматривают возможность отследить и оценить сформированность вышеобозначенных умений и действий. В большинстве своем аттестация руководителей сегодня ориентирована на оценку знаний нормативно-правовых актов, действующих в образовании, и представление в проектном формате программы развития учреждения или отзыва, характеристики о деятельности аттестуемого.

Утверждение профессионального стандарта определит необходимость внесения изменений в порядок аттестации руководящих кадров, в содержание программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки.

Анализ теоретических источников и имеющегося практического опыта показывает, что формирование данных умений и компетенций является долговременным и системным процессом. В этом отношении нам видится разумным связать формирование и развитие умений анализировать, оценивать

и прогнозировать с осуществлением экспертно-аналитической деятельности руководителя образовательной организации.

Реализация требуемых трудовых действий и умений связана с необходимостью решать множество различных актуальных задач управления образовательной деятельностью, образовательным процессом в условиях изменения норм, их неустойчивости или отсутствия. В это число задач также входит экспертиза свойств и состояний процессов, различных видов деятельности индивидов и групп для установления связей системообразующих факторов и определения возможности воздействия на них. Экспертный подход может предоставить быстрые и экономичные способы проведения изменений, особенно при ведении инновационной и экспериментальной работы в учреждении. Экспертиза во множестве подходов рассматривается как определенный сервис по отношению к процессу принятия решений в различных областях общественной практики. На этом основании экспертизу можно определить как применение прикладного научного знания и накопленного практического опыта в определенных предметных областях для обеспечения принятия обоснованных управленческих и иных решений и рассматривать как аналитическую процедуру, направленную на получение аргументированного представления о состоянии результата (целостного объекта) образовательной деятельности... [8, с. 214]. Любая экспертиза включает в себя и оценку деятельности субъекта или результатов его деятельности, предполагает наличие субъекта экспертизы, объекта экспертизы, методологии, конкретных методов оценки с целью получения результатов экспертизы (заключений)» [6].

Исходя из вышесказанного, можно выделить следующие основные функции экспертизы в образовании (по В. И. Редюхину):

- аналитическую (проясняющую) функцию — анализ ситуации в образовательном учреждении относительно его социокультурного окружения на федеральном, региональном или муниципальном уровне;
- проектировочную функцию — оказание помощи педагогическому коллективу на этапе разработки замысла инновационного проекта и способов его реализации;
- развивающую функцию — выявление потенциальных возможностей, проблем, неиспользованных ресурсов;
- оценочную — определение наличия требуемых результатов и их значимость как в контексте проводимых изменений в данном образовательном учреждении, так и в рамках программ развития муниципального и в целом российского образования (результаты оценки используются для принятия управленческих решений относительно ситуации реализации проекта, его поддержки и финансирования);
- консультационную функцию — осуществление консультативной помощи учителям и руководителям образовательных учреждений в процессе сопровождения реализации проекта;
- рефлексивную функцию — организация осмысления коллективом данного образовательного учреждения всего хода реализации проекта, проблем и его результатов в ходе внутренней и внешней экспертизы;
- функцию мониторинга — это постоянное отслеживание хода работ (в рамках проекта, программы или организации) для определения соответствия текущего состояния дел плану.

В этом плане целесообразно рассматривать вопрос развития экспертно-аналитической деятельности руководителя образовательного учреждения в рамках повышения квалификации и профессиональной переподготовки и аттестации с позиции ее моделирования и определения разных уровней ее проявления. В нашей работе взята за основу схема, в которой развитие данного вида деятельности проявляется в определенных плоскостях: предметно-фокусная экспертиза; полипозиционная экспертиза; экспертиза в рамках стратегии развития; формирование личностной экспертной позиции [4].

В логике данной модели возможно рассматривать формирование и развитие аналитической и экспертной компетенций в управленческой деятельности и согласно ей выстраивать новые образовательные среды, ситуации, в том числе и в рамках повышения квалификации руководителей образовательных организаций. Рассмотрим компоненты данной модели.

Предметно-фокусная экспертиза предполагает выделение собственно предмета экспертизы из общего поля деятельности организации, определение по отношению к нему критериально-индикативной базы оценки.

Полипозиционная экспертиза определяет необходимость агрегации оценок и отношений участников процесса, внешних экспертов по отношению к предмету экспертизы.

Стратегия развития организации является той рамкой, которая определяет в конечном счете ценность/неценность полученных результатов или(и) реализуемого процесса. На данном этапе прогнозирование осуществляется через оценку альтернативных решений и возможных вариантов адаптации полученного результата.

Для профессионального экспертного роста важна отработка норм экспертно-аналитической деятельности на основе полученного опыта.

Основываясь на определении функциональных характеристик, содержания экспертно-аналитической деятельности педагога [11, с. 26] и аналитической деятельности как функции управления, возможно определить логику и принципы реализации сущностно-функциональных характеристик данной деятельности руководителя образовательной организации.

Контрольно-информационная функция направлена на организацию систематического контроля процесса и результатов образовательной деятельности, что обеспечивает определенные условия реализации изменений.

Оценочно-аналитическая функция выражается в оценивании и интерпретации полученных результатов при помощи существующих норм оценки и представлений, выделенных критериев, аналитического обоснования оценки.

Корректировочно-аналитическая функция заключается в выработке рекомендаций для повышения эффективности педагогического процесса на основе анализа данных контроля и экспертных оценок, что обеспечивает включение членов педагогического коллектива в деятельность по осуществлению экспертизы своей деятельности.

Рефлексивно-стимулирующая функция обеспечивает поддержку деятельности педагогического коллектива в направлении реализации изменений «на основе участия в конструировании происшедшего, выявлении существенного в нем» [5, с. 5].

Исходя из вышеописанных функциональных характеристик, содержание экспертно-аналитической деятельности руководителя образовательной организации заключается в следующем:

- определение критериев оценки, видов и форм оценивания по объекту экспертизы;
- осуществление системного контроля с аналитически обоснованным выбором содержания, форм и видов контрольных действий;
- анализ полученных контрольно-оценочных результатов в рамках заданной экспертизы;
- интерпретация результатов анализа и выработка обоснованных рекомендаций в русле экспертной проблематики.

В рамках реализации представленной модели и согласно нормативным положениям о привлечении экспертов к контрольно-надзорным мероприятиям была впервые реализована программа по подготовке экспертов, привлекаемых к осуществлению процедур аккредитации, контроля качества, контроля и надзора по соблюдению законодательства. Программа повышения квалификации включала в себя два модуля: модуль 1. «Экспертное оценивание в осуществлении надзора за соблюдением законодательства РФ об образовании и контроля качества образования»; модуль 2. «Экспертное оценивание в аккредитации образовательных учреждений». Программа предназначена для руководителей, заместителей руководителей, ключевых сотрудников общеобразовательных, дошкольных учреждений, образовательных учреждений дополнительного образования, государственных образовательных учреждений, образовательных учреждений начального и среднего профессионального образования, специальных (коррекционных) образовательных учреждений, в обязанности которых входит проведение или участие во внутренних аудитах и подготовке к лицензированию и государственной аккредитации, специалистов учебно-методических отделов, центров мониторинга, отделов качества. По данной программе прошли подготовку 173 слушателя, которые вошли в реестр аккредитованных экспертов, привлекаемых к экспертизе в рамках контрольно-надзорных мероприятий.

Одним из важных аспектов и результатов реализации программ повышения квалификации руководителей образовательных организаций, исходя из обозначенных параметров экспертно-аналитической деятельности и требований, формулируемых в профессиональном стандарте, должны являться проявление компетенций в организации экспертизы критериев оценивания, экспертное определение видов и форм оценивания качества образовательного процесса; реализация системы

управленческого контроля с аналитически обоснованным выбором заложенных в нее видов, форм и содержания контролируемых актов; анализ полученных контрольно-оценочных данных о качестве организации образовательного процесса; разработка аналитически обоснованных рекомендаций о повышении качества образовательного процесса.

Литература

1. Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ.
2. О мероприятиях по реализации государственной социальной политики: указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 года № 597.
3. О правилах разработки, утверждения и применения профессиональных стандартов: постановление Правительства РФ № 23 от 22 января 2013 г.
4. Алексеева Л. Н., Громыко Н. В., Зайцева Е. Л. Работа экспертов с результатами деятельности экспериментально-инновационных площадок [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.experiment-dom.ru/index.php?action=article&id=4>
5. Анисимов О. С. Методологическая культура педагогической деятельности мышления. — М.: Экономика, 1991. — 414 с.
6. Горбунова Т. И. Экспертиза как оценка человеческой деятельности и ее результатов [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.euroexpert.spb.ru/2/statl.html>.
7. Иванов Д. А. Экспертиза в образовании. — М.: Академия, 2008. — 336 с.
8. Князева М. М. Экспертиза образовательных проектов // Школьные технологии. — 2001. — № 2. — С. 210–228.
9. Кучер С. Н. Основные подходы к экспертизе в образовании // Школьные технологии. — 2006. — № 5. — С. 155–161.
10. Новикова Т. Г. Теоретические основы экспертизы инновационной деятельности в образовании: дис. ... д-ра пед. наук. — М., 2006. — 305 с.
11. Чупрова О. Ф. Экспертно-аналитическая деятельность как педагогическая проблема // Юбилейный год. Кафедра педагогики ИГЛУ: история и современность: сб. ст. — Иркутск, 2008. — С. 83–90.

Literatura

1. Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii: federalnyy zakon ot 29 dekabrya 2012 g. № 273-FZ.
2. O meropriyatiyah po realizatsii gosudarstvennoy sotsialnoy politiki: ukaz Prezidenta Rossiyskoy Federatsii ot 7 maya 2012 goda № 597.
3. O pravilah razrabotki, utverzhdeniya i primeneniya professionalnykh standartov: postanovlenie Pravitelstva RF №23 ot 22 yanvary 2013 goda.
4. Alekseeva L.N., Gromyko N. V., Zaytseva E. L. Rabota ekspertov s rezultatami deyatelnosti eksperimentalno-innovatsionnykh ploschadok [Elektronnyy resurs]. — URL: <http://www.experiment-dom.ru/index.php?action=article&id=4>
5. Anisimov, O.S. Metodologicheskaya kultura pedagogicheskoy deyatelnosti myishleniya. — M.: Ekonomika, 1991. — 414 s.
6. Gorbunova T. I. Ekspertiza kak otsenka chelovecheskoy deyatelnosti i ee rezultatov [Elektronnyy resurs]. — URL: <http://www.euroexpert.spb.ru/2/statl.html>.
7. Ivanov D. A. Ekspertiza v obrazovanii. — M.: Akademiya, 2008. — 336 s.
8. Knyazeva M. M. Ekspertiza obrazovatelnykh proektov // Shkolnyie tehnologii. — 2001. — № 2. — S. 210–228.
9. Kucher S. N. Osnovnyie podhodyi k ekspertize v obrazovanii // Shkolnyie tehnologii. — 2006. — № 5. — S. 155–161.
10. Novikova T. G. Teoreticheskie osnovyi ekspertizyi innovatsionnoy deyatelnosti v obrazovanii: dis. ... d-ra ped. nauk. — M., 2006. — 305 s.
11. Chuprova O. F. Ekspertno-analiticheskaya deyatelnost kak pedagogicheskaya problema // Yubileynyy god. Kafedra pedagogiki IGLU: istoriya i sovremennost: sb. st. — Irkutsk, 2008. — S. 83–90.

УДК 378+37.0+371

ПРОФЕССОРСКО-ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКИЙ СОСТАВ ВУЗОВ В УСЛОВИЯХ РЕФОРМИРОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

© **Вахитов Дамир Равильевич**

доктор экономических наук, заведующий кафедрой экономики
Казанского филиала Российского государственного университета правосудия
г. Казань, Россия

E-mail: vahitov1972@gmail.com

© **Кондратьева Татьяна Николаевна**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии
Института физико-математического и информационно-экономического
образования Новосибирского государственного педагогического университета
г. Новосибирск, Россия

E-mail: tanita973@list.ru

В статье рассматривается актуальная проблематика, касающаяся положения современного педагогического сообщества в условиях постоянного реформирования отечественной системы образования.

Ключевые слова: реформирование, система образования, высшее учебное заведение, преподаватель, студент, нагрузка, оплата труда.

HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS' FACULTY IN THE CONDITIONS OF HIGHER EDUCATION REFORMING

Vahitov Damir R.

doctor of Economics, head of Department of Economics,
Kazan branch of the Russian State University for Justice.
Kazan, Russia

E-mail: vahitov1972@gmail.com

Kondratyeva Tatiana N.

candidate of Education, Lecturer, Department of Pedagogy and Psychology,
Institute of Physics and Mathematics, Economical and Informational Education,
Novosibirsk Pedagogical University.
Novosibirsk, Russia

E-mail: tanita973@list.ru

The article discusses the current issues concerning the status of the modern education community under constant reform of our education system.

Keywords: reform of the education system, educational institution, higher education institution, teacher, student, load, pay.

В течение нескольких лет российская система высшего образования находится в процессе реформирования. Затронуты практически все аспекты образовательной сферы: продолжительность обучения (4 и 6 лет вместо пяти), наименование квалификации (бакалавр и магистр вместо специалистов), классификация вузов (федеральные университеты и т. д.) и многое другое. Однако в проводимой Министерством образования и науки РФ реформе практически не затронуты права самих преподавателей или же они носят характер ограничения и ущемления. В связи с этим актуальным представляется рассмотреть основные проблемы (не претендуя на всеобъемлемость), с которыми сталкиваются преподаватели высшей школы.

Низкая оплата труда. Данная проблема, безусловно, является важной и, к сожалению, носит долговременный характер. Если в СССР доценты и профессора были по оплате труда в числе наиболее высокооплачиваемых, то в течение 20 лет с момента развала административно-командной системы ситуация изменилась на противоположную, когда большинство профессий, в том числе не требующих высшего образования, оплачивается значительно лучше. Относительно высокая оплата труда была обусловлена творческим (креативным) характером научной деятельности, что позволяло привлечь в вузы действительно талантливых людей. В России такой стимул для талантливых молодых людей фактически отсутствует, что привело к существенному увеличению среднего возраста профессорско-преподавательского состава (сформировавшегося фактически еще в Советском Союзе) и к попаданию в вузы большого числа «случайных» людей, не имеющих навыков педагогической и научной деятельности.

Даже в некоторых московских вузах заработная плата доцентов составляет 14–15 тысяч рублей. По данным американских исследователей, по уровню заработной платы профессоров Россия занимает 27-е место из 28 проанализированных стран, уступая даже Нигерии и Эфиопии [1]. В СССР зарплата профессора была эквивалентна примерно 10 прожиточным минимумам, в России — только 3.

В то же время во многих государственных вузах административно-управленческий персонал получает значительно большую оплату труда, а руководители этих образовательных учреждений по уровню зарплаты вполне могут соперничать с президентами банков или крупных торговых организаций.

Наряду с низкой зарплатой прослеживается тенденция серьезного увеличения учебной нагрузки. За несколько лет нагрузка профессором увеличилась с 500 до 700 (и даже 750 часов), а у доцентов — с 650 часов до 800 (или в некоторых вузах до 900) часов. Необходимо отметить, что первоначальные нормы были разработаны в СССР с учетом медицинских рекомендаций, специфики преподавательского труда. Фактически для ППС произошло 1,5-кратное увеличение продолжительности рабочей недели (естественно, без повышения оплаты труда), что соответствует 60-часовой рабочей неделе для других категорий работников.

Помимо количественного изменения необходимо обратить внимание и на качественное ухудшение, возрастание «горловой» нагрузки. Повсеместно происходит снижение количества часов, выделяемых на руководство контрольными, курсовыми и выпускными квалификационными работами, которые как раз являются индикатором самостоятельной работы студента, отражением реального уровня знаний и умений, которыми он овладел.

Происходит и укрупнение численности учебных групп: если лекция ранее читалась, например, 3-м группам по 25 человек (то есть примерно 75 студентов в аудитории), то сейчас в порядке вещей поток в 5–6 групп (180–200 обучающихся в аудитории).

Наибольший негатив в профессорско-преподавательской среде вызывает бюрократический вал документации. Прежде всего это касается разработки бесконечного множества учебно-методических комплексов и рабочих программ, которые содержат большое количество критериев, носящих порой абсурдный характер. По объему некоторые рабочие программы превышают 100 и даже 150 страниц, что сопоставимо с учебными пособиями, но не несут практически никакой полезной нагрузки, так как не востребованы студентами. Данная работа требует большого времени (с учетом того, что преподаватель, как правило, ведет не одну, а несколько дисциплин), проводится в атмосфере постоянного нервного напряжения (поскольку вузы постоянно находятся в условиях перманентного ожидания очередной проверки), отсутствием единых критериев (в разных вузах — разные требования, хотя Министерство образования вроде бы одно), постоянного обновления (иногда каждый год в связи с изменившимися требованиями) и, конечно, не оплачивается.

Помимо УМК существует большое количество другой документации (журнал взаимопосещений, журнал нагрузки, отчет о науке и другое), заполнение которой для работников высшей школы превратилось в рутину, которая отвлекает от научной и исследовательской деятельности.

Отдельно хотелось бы остановиться на балльно-рейтинговой системе, которая имеет как положительные, так и отрицательные аспекты. К преимуществам можно отнести увеличившиеся возможности для более точной оценки работы студентов, что заставляет их стремиться к учебе, а не рассчитывать только на экзамен. К сожалению, это не относится к отстающим студентам, которые уверены, что им поставят положительные оценки в силу приведенных ниже причин. В то же время негативных

моментов у данной системы, на наш взгляд, тоже несколько. Прежде всего отсутствует единая для всех вузов система оценки. Например, 88 баллов в одном образовательном учреждении соответствует «хорошо», а в другом — «отлично». К тому же в зачетных книжках проставляются оценки по 4-балльной шкале, в результате чего теряется весь смысл этой системы. Для преподавателей же заполнение балльно-рейтинговых ведомостей (еще и с учетом ведомостей по рубежным контрольным работам, ведомостей по обязательному тестированию и т. д.) превращается в испытание, требующее не только времени, но и математических способностей.

Такая система с документацией возникла, на наш взгляд, в связи с общей бюрократизацией нашего общества, попытками регламентировать все аспекты образования. Безусловно, чиновникам данная тенденция выгодна, так как предоставляет возможность обосновать значимость своей деятельности, а также обеспечивает инструменты воздействия на вузы, создавая тем самым коррупциогенную базу.

В современной российской системе высшего образования у преподавателей фактически исчезли «рычаги» воздействия на студентов. С одной стороны, происходит постоянное гласное и негласное давление со стороны руководства вузов по вопросам оценки знаний студентов. Во многих вузах неудовлетворительные оценки находятся практически под запретом, поскольку претензии в этом случае предъявляются не нерадивому обучающемуся, а его преподавателю, который якобы «не обеспечил должный уровень знаний». Справедливости ради необходимо отметить, что руководители в большинстве случаев вынуждены так поступать, поскольку функционирование вуза находится в прямой зависимости от денежных поступлений со стороны студентов, обучающихся на платной основе. В результате целью большинства высших учебных заведений является не обеспечение высокого уровня образования, а достижение любой ценой положительных денежных потоков. Преподавателей ставят перед выбором: проявить профессионализм, порядочность и тем самым лишиться места работы или смириться и поставить положительную оценку. К тому же пересдача экзамена неуспевающих студентов опять-таки чаще всего не оплачивается, то есть преподаватель должен тратить свое личное время.

В свою очередь студенты также владеют информацией, что укрепляет их уверенность в том, что положительные оценки будут выставлены, значит, прилагать усилия к получению знаний нет необходимости. Такая атмосфера патернализма, когда у студентов складывается твердое убеждение, что «преподаватель должен поставить положительную оценку», негативно сказывается на уровне конкуренции между студентами, подрывая стимулы к получению баллов.

Анализируя поведение современной молодежи, систему их отношений, стиль общения, можно сделать вывод о том, что на формирование нравственного и культурного сознания личности влияют те ценностные ориентиры, которые приняты в обществе на определенном историческом этапе его развития [2]. В связи с этим приходится констатировать, что многое зависит от порядочности и профессионализма самого преподавателя, так как со стороны государства и руководства вузов поддержки такой принципиальной позиции, естественно, не прослеживается.

Принудительная работа по привлечению абитуриентов в учебные заведения. Во многих вузах (особенно в негосударственных) перед преподавателями ставится задача обязательного привлечения абитуриентов, причем закрепляются плановые критерии. При невыполнении этих показателей преподаватели лишаются премиальных выплат или даже не аттестуются. Создается ситуация, при которой профессора (которые тоже должны этим заниматься) при наличии публикаций в изданиях ВАК, написании монографии или подготовке аспирантов оказываются в заведомо проигрышном положении по сравнению с ассистентами или административными работниками вуза, которые смогли привлечь так необходимых абитуриентов, а точнее, их денежные средства. Данная ситуация является грубым нарушением КЗоТ: в трудовых договорах такие обязанности не прописаны. Кроме того, это унижает человеческое достоинство людей, чей труд не уважают, а требуют только денежных средств.

В результате многих взаимосвязанных факторов в обществе сложился негативный образ преподавателей и научных сотрудников. Считается, что в вузах работают только некомпетентные и коррумпированные люди. Немаловажное значение имеет и низкая оплата труда, которая не только не способствует уважению со стороны студентов, но и негативным образом сказывается на самооценке преподавателей.

В Советском Союзе профессорско-преподавательский состав пользовался заслуженным уважением не только за относительно высокую оплату труда, но и реальные результаты своей деятельности, что было стимулом для студентов при выборе научной карьеры. В РФ правительство проводит поли-

тику сознательного игнорирования проблем преподавателей. Мультиплицируются факты взяточничества, постоянно обсуждают отставание отечественной образовательной системы от зарубежной (хотя есть ли такое отставание на самом деле и кто проанализировал это сравнение — остается загадкой), составляются планы сокращения вузов и, соответственно, преподавателей. При проведении реформы (которая в целом пока выгодна только чиновникам) учитываются интересы студентов (на словах), но не преподавателей.

На уровне отдельного вуза при возникновении конфликтной ситуации между студентом и преподавателем руководство чаще всего встает на сторону первого. Более того, некоторые руководители даже поощряют студентов жаловаться на преподавателей, в том числе анонимно, посредством электронной почты. Следовательно, можно опорочить любого преподавателя, вынудить его принять условия руководителя или уволиться.

Результатом такой деятельности явилась массовая миграция преподавателей и научных сотрудников за рубеж или в другие сферы экономики, не связанные с образованием. Например, только в США иммигрировали 336 российских математиков, регулярно публикующихся в ведущих научных журналах. Причем, по мнению американских исследователей, они показывают лучшие результаты по сравнению с американскими математиками, а их ученики отличаются повышенной научной продуктивностью [4]. На наш взгляд, это является свидетельством достаточно высокого уровня советской системы высшего образования, если ее выпускники успешно конкурируют с западными коллегами.

В условиях коммерциализации трудовых и межличностных отношений происходит размывание корпоративного духа, который был присущ многим ведущим учебным заведениям нашей страны. Многие преподаватели заслуженно гордились причастностью к «Бауманке» или МГУ, что вызывало не только уважение со стороны окружающих, но и способствовало творческому развитию самого человека. Отметим, что престижные университеты мира всячески культивируют этот корпоративный дух среди студентов, выпускников и профессорско-преподавательского состава. Это позволяет привлечь большие суммы денежных средств (например, Сергей Брин и Ларри Пейдж — совладельцы «Google» — ежегодно перечисляют миллионы долларов в Стэнфордский университет, чьими выпускниками они являются). В результате более половины бюджета Стэнфорда (сопоставимого с бюджетом всей Академии наук РФ) формируется за счет этих пожертвований.

В России такой традицией, к сожалению, не могут похвастаться даже ведущие вузы, хотя в их стенах работали нобелевские лауреаты (МФТИ, МГУ им. Баумана и другие). Постепенно уходит в прошлое и понятие порядочности, которое в настоящее время рассматривается как нечто неуместное, мешающее карьерному росту.

Претензии, предъявляемые профессорско-преподавательскому составу, во многом обоснованы тем обстоятельством, что на работу в вузы устроились малокомпетентные, но лояльные руководству сотрудники (в том числе родственники). Данная ситуация отрицательно сказывается на производительности труда, так как конкуренция отсутствует фактически, не принимаются во внимание реальные результаты (например, упомянутые публикации в изданиях ВАК или подготовка аспирантов). На первый план выходят критерии, не имеющие ничего общего с наукой (привлечение абитуриентов, проведение культурных мероприятий со студентами, например КВН, а также сдача вовремя всевозможных отчетов). Для сравнения: в американских вузах научные публикации рассматриваются как главные критерии при составлении рейтингов университетов. Наблюдаемый в этом случае непрофессионализм или псевдопрофессионализм подразумевает внешне достаточно активную деятельность, но при этом человек либо делает много брака, либо сам деградирует как личность [3].

Перечисленный список проблем не является исчерпывающим, но отражает, на наш взгляд, ту тяжелую ситуацию, в которой оказался профессорско-преподавательский состав вузов. Безусловно, в здравоохранении или культуре положение не менее серьезное, но необходимо отметить, что падение уровня образования отрицательно сказывается на конкурентоспособности страны, фактически ставит под вопрос будущее народа. Любое реформирование образования не отменяет простой аксиомы: качество обучения зависит в первую и главную очередь от того, кто является преподавателем и кто студентом.

Игнорирование проблем профессорско-преподавательского состава привело к серьезным проблемам, которые в будущем имеют все шансы стать неразрешимыми.

Литература

1. Какая зарплата у преподавателей вузов // Аргументы и факты. — 2012. — № 47. — С. 4.
2. Педагогический профессионализм в меняющемся образовательном пространстве: монография / Е. В. Андриенко [и др.]; под науч. ред. Е. В. Андриенко, Т. А. Ромм; Мин-во образования и науки РФ, Новосиб. гос. пед. ун-т. — Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2014. — 244 с.
3. Кондратьева Т. Н. Профессиональная карьера в образовании: учеб.-метод. пособие. — Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2014. — 148 с.
4. Кунсткамера // Наука и жизнь. — 2012. — № 10. — С. 108.

Literatura

1. Kakaya zarplata u prepodavateley vuzov // Argumenty i fakty. — 2012. — № 47. — S. 4.
2. Pedagogicheskiy professionalizm v menyayuschemysya obrazovatelnom prostranstve: monografiya / E. V. Andrienko [i dr.]; pod nauch. red. E. V. Andrienko, T. A. Romm; Min-vo obrazovaniya i nauki RF, Novosib. gos. ped. un-t. — Novosibirsk: Izd-vo NGPU, 2014. — 244 s.
3. Kondrateva T. N. Professionalnaya karera v obrazovanii: ucheb.-metod. posobie. — Novosibirsk: Izd-vo NGPU, 2014. — 148 s.
4. Kunstkamera // Nauka i zhizn. — 2012. — № 10. — S. 108.

УДК 371.14

**РОЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ПЕДАГОГОВ
В ГУМАНИЗАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**© *Гармаева Татьяна Владимировна*

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии детства
Педагогического института Бурятского государственного университета
г. Улан-Удэ, Россия

E-mail: gtv_2004@rambler.ru

В статье приводятся результаты эмпирического исследования проблем гуманизации профессиональной направленности педагогов (направленности на ребенка и других людей, себя и предметную сторону профессии) и педагогического взаимодействия. В целом преодоление рассмотренных проблем обусловлено направленностью на себя и связано с необходимостью постоянного самосовершенствования педагогов.

Ключевые слова: педагогическая направленность, педагогическое взаимодействие, конструктивное сотрудничество, оптимизация взаимодействия, проблемы гуманизации, профессиональное развитие, личностное совершенствование.

**THE ROLE OF TEACHERS' PROFESSIONAL ORIENTATION
IN INTERACTIONS HUMANIZATION OF EDUCATIONAL
PROCESS PARTICIPANTS***Garmaeva Tatyana V.*

candidate of Psychology, associate professor,
Department of Childhood Psychology,
Pedagogical Institute, Buryat State University
Ulan-Ude, Russia

E-mail: gtv_2004@rambler.ru

The article gives results of empirical research of the problems of humanizing of professional orientation of teachers (the orientation on a child and other people, itself and the subject side of profession) and pedagogical cooperation. To overcome the considered problems is conditioned by an orientation on itself and related to the necessity of permanent self-perfection of teachers.

Keywords: pedagogical orientation, pedagogical interactions, constructive cooperation, optimization of interactions, problems of humanization, professional development, personal improvement.

В профессиональной деятельности специалистов образования не теряет своей актуальности вопрос эффективного и гармоничного взаимодействия всех субъектов образовательно-воспитательного процесса. На современном этапе его принято понимать не только как согласованную деятельность для достижения совместных целей и результатов, но и как особый тип связи или отношения, предполагающего взаимные воздействия сторон. Кроме того, в ряде современных исследований педагогическое взаимодействие рассматривается в контексте готовности к нему будущих педагогов (В. А. Таранов, Н. С. Касаткина, Л. Г. Дмитриева и др.).

Актуальность конструктивного педагогического взаимодействия обусловлена необходимостью создания психологически комфортной образовательной среды с учетом опосредованного воздействия субъектов друг на друга. Именно оно порождает их взаимную обусловленность и выступает интегрирующим фактором педагогического процесса, способствующим появлению личностных новообразований у каждого из его субъектов.

Педагогическое взаимодействие рассматривается с разных позиций: как процесс индивидуальный (между педагогом и учеником или воспитанником), социально-психологический (взаимодействие в педагогическом коллективе) и как интегральный (объединяющий различные воспитательные воздействия в конкретном обществе). При этом взаимодействие становится педагогическим, когда педагоги

выступают в роли наставников, и эффективным — при условии реализации сотрудничества, предполагающего определенную работу педагогов в контексте профессионального самосовершенствования. Речь идет о расширении границ собственной педагогической направленности, в широком смысле рассматриваемой как интегральная характеристика труда. И в этом смысле она представляет собой систему эмоционально-ценностных отношений, задающую иерархическую структуру доминирующих мотивов личности учителя, побуждающих к ее утверждению в педагогической деятельности и общении. Тогда как в более узком смысле педагогическая направленность часто определяется как профессионально значимое качество, занимающее центральное место в структуре личности педагога и обуславливающее его индивидуальное и типическое своеобразие.

При этом о необходимости постоянного профессионального роста и развития педагогов свидетельствует наличие в педагогической направленности наряду с такими ее аспектами, как направленность на ребенка (и других людей) и на предметную сторону профессии, и направленности на себя. Если в первом случае речь идет о проявлении заботы, интереса, любви, содействия развитию ученика или воспитанника, а также максимальной самоактуализации его индивидуальности, то направленность на себя связана с потребностью в самосовершенствовании и самореализации в сфере педагогического труда [3].

Проявление проблем профессиональной направленности педагогов непосредственно обусловлено и происходящей сменой приоритетов в системе образования. А именно признание ребенка не только объектом, но и субъектом педагогического процесса, что существенным образом меняет возможности формирования и реализации личностных особенностей и самого педагога. Это возможно в связи с тем, что организация и содержание этого процесса будут определяться не только взрослым, но и активностью, потребностью ребенка. Такой подход, безусловно, отвечает актуальным требованиям отношения к личности как высшей ценности.

К сожалению, несмотря на предполагаемое равенство и сотрудничество педагогов, в отношениях с детьми взрослые часто используют авторитарное воздействие, опираясь на свои возрастные и профессиональные преимущества. Поэтому для взрослых профессиональное взаимодействие связано с моральными трудностями, с опасностью перейти зыбкую грань, за которой начинается авторитаризм, морализаторство и негативное воздействие на личность. Это важно, так как в ситуациях неравноправия у ребенка наступает ответная реакция, он оказывает пассивное, а в ряде случаев и активное сопротивление педагогу [5].

Одной из причин подобной ситуации выступает система сформированных у педагогов доминирующих мотивов своей профессиональной деятельности. В связи с этим психологическим условием развития педагогической направленности является осознание педагогом ведущего мотива собственного поведения, деятельности и необходимости их изменения. По признанию ряда исследователей, ее динамика определяется перестройкой мотивационной структуры личности педагога с предметной направленности на гуманистическую.

Современное образование характеризуется переходом от активного одностороннего воздействия, принятого в авторитарной педагогике, к конструктивному и плодотворному взаимодействию, в основе которого лежит совместная деятельность педагогов и учащихся. Его основными параметрами являются взаимоотношение, взаимовосприятие, поддержка, доверие, постоянное осуществление коммуникативных действий педагога, имеющих целью вызвать соответствующую реакцию со стороны ребенка; это воздействие и на самого ученика учителем или родителями или теми и другими вместе. При этом происходит активизация определенной реакции и у самих взрослых, т.е. педагогическое взаимодействие, совершенствуясь по мере усложнения духовных и интеллектуальных потребностей его участников, способствует не только становлению личности ребенка, но и творческому росту педагога [1, 2].

Как показывает практика, у педагогов периодически проявляются различные проблемы во всех составляющих профессиональной направленности. Данную ситуацию иллюстрируют полученные результаты проведенного опроса педагогов Центра развития ребенка — детского сада № 289 (г. Москва, 2009). Анализ ответов педагогов на вопросы показал, что во взаимодействии с детьми наибольшую сложность вызывают проблемы эмоционального плана: проявление у них агрессивности, тревожности и т. д. Проблемы данного содержания имеют место в работе 60 % педагогов, для 30 % это необходимость осуществления индивидуального подхода. Определенное место занимают

проблемы регулирования взаимоотношений детей (10 %) и с активизацией их познавательной активности (10 %).

Относительно взаимодействия с коллегами чаще всего (20 %) упоминались проблемы эмоционально-волевой и личностной сфер (низкая саморегуляция, особенности темперамента, завышенная или заниженная самооценка и уровень притязаний, профессиональная тревожность, авторитарность и т. д.). Еще одну группу проблем (10 %) составили трудности, связанные с профессиональной сферой (расхождения в установках воспитания, требованиях к дисциплине и организации детей, уровень образования, знания и опыт работы с методиками обучения и развития детей).

Среди самостоятельно обозначенных проблем взаимодействия с родителями воспитанников были указаны возможное недопонимание, перекладывание ответственности за воспитание и обучение на ДООУ, непринятие правил группы и безынициативность родителей. Относительно направленности педагогов на себя были проанализированы проблемы их личностной сферы. Так, наиболее часты (30 %) проблемы эмоционального характера (чрезмерная экспрессивность или эмоциональная закрытость, проблемы эмоционального выгорания и т. д.), особенности темперамента (20 %) и проявление организаторских способностей (20 %). На особенности самооценки и рефлексии, уровень профессионализма и профессиональной компетентности, а также особенности развития коммуникативных способностей указали 10 % опрошенных.

Особого внимания требует факт достаточно сложного перехода специалистов образования на позиции гуманизации образовательно-воспитательного процесса. Об этом свидетельствуют данные анализа речевого взаимодействия педагогов с воспитанниками (методика Н. Фландерса) [4]. Было выявлено, что преимущественно во время учебных занятий, совместной деятельности с детьми и во время свободной деятельности воспитанников педагогами используются речевые обращения прямого влияния на активность детей, а именно: 1) методически нецелесообразные вопросы; 2) рассказ и сообщение информации; 3) распоряжения, приказы, указания; 4) критические замечания с целью пресечения или изменения действий ребенка; отрицательная оценка его ответов, язвительные замечания, недовольные жесты и взгляды. При этом частое использование педагогами двух последних категорий высказываний может привести к задержке развития у детей творческого начала, отрицательно сказаться на развитии мотивационной основы воспитательно-образовательного процесса и невозможности гуманизации взаимодействия.

Полученные при анализе результаты также показали, что педагоги достаточно редко прибегают к речевым обращениям опосредованного влияния на активность детей, то есть к высказываниям, направленным на создание определенного настроения на занятии, сделанным в мягкой форме, доброжелательно, спокойно и не носящим характера приказа или порицания. К сожалению, педагоги редко используют во взаимодействии с детьми так необходимые воспитанникам с точки зрения мотивирования деятельности похвалу или одобрение их действий, ответов, поведения, а также одобрительные жесты, восхищение, положительное подкрепление. Также редкими в речевом взаимодействии оказались варианты принятия и использования представлений, высказываний детей, т. е. уточнения или разработки высказанных ребенком мыслей, их дополнения, уточнения. Среди проанализированных речевых высказываний детей чаще выделяется речь, представляющая собой ответ педагогу на его вопрос, т. е. стимулированная взрослым и определенная им по содержанию и по форме в соответствии с образовательными целями и задачами. Редко наблюдается речь, возникающая по собственной инициативе, т. е. обусловленная их интересами и познавательными потребностями.

Таким образом, данные показывают преобладание однообразных вариантов взаимодействия типа «сообщение взрослым информации — вопрос к ребенку — ответ воспитанника», характеризующих некую формальность, стереотипность взаимодействия с детьми и являющихся свидетельством значительного преобладания речевой активности педагогов. При этом достаточно частое использование ими указаний и распоряжений, сделанных в спокойной форме, в большей мере обусловлено не столько содержанием и видом деятельности детей, сколько тем, что таким образом легче добиться от них исполнительности и послушания. Это свидетельствует о преобладании авторитарного стиля общения с детьми с элементами демократического.

Вместе с тем именно система приемов поощрения наряду с позитивным отношением к личности учащегося является важной стороной педагогического общения и взаимодействия наряду с эмоциональной их составляющей. В ряде исследований выявлена тесная взаимосвязь уровня понимания пе-

дагогом личности ребенка и таких коммуникативных умений, как установление эмоционального контакта со всей группой и отдельным ребенком, создание атмосферы взаимопонимания и доверия, выбор нужного тона и формы общения с детьми, управление чувствами и мыслями учащихся. Тем самым имеются в виду такие факторы повышения эффективности взаимодействия педагогического коллектива с детьми, как эмоциональная составляющая данного процесса, личностные и профессиональные особенности самих педагогов, характер отношения детей к педагогам и т. д. При этом одним из важных свидетельств эффективного образовательно-воспитательного сотрудничества и взаимодействия выступает психоэмоциональное состояние детей (учащихся), а также проявление у них состояния психологического комфорта.

Как показывает педагогическая практика, особо остро проблема гуманизации профессиональной направленности педагогов в контексте оптимизации взаимодействия с учениками стоит в учреждениях интернатного типа (А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых, Ю. П. Азаров, В. О. Кутьев, Л. И. Ткачева, В. И. Шумейко и др.). Об этом свидетельствуют эмпирические данные исследования профессиональной направленности педагогов и психоэмоционального благополучия детей Линевоозерского детского дома Забайкальского края (Хилокский район).

При изучении профессиональной направленности педагогов выявлены следующие средние значения: профессиональная позиция — 1,6 б., профессиональные ориентиры — 1,95 б. (методика А. И. Григорьева) и коммуникативная толерантность — 1,65 б. (методика В. В. Бойко) из максимально возможных 3 баллов. При этом лишь 20 % педагогов имеют высокий уровень профессиональной позиции: гармоничное развитие, внутреннее богатство личности, стремление к духовному и профессиональному развитию. Приверженность к гуманистическим принципам воспитания, проявляемая в профессиональных ориентирах, была выявлена у 30 % (высокий уровень) и 35 % (средний). Важно также указать, что лишь 25 % педагогов детского дома чувствительны к нуждам и проблемам окружающих, эмоционально отзывчивы, коммуникабельны. Это специалисты с высоким уровнем толерантности, к которым тянутся воспитанники по причине их душевности и бесконфликтности. Стили воспитания характеризуются преобладанием авторитарных и попустительских тенденций при активизации позитивной направленности взаимодействия только у 35 % педагогов.

В целом доминирующее большинство педагогов (60 %) имеют средний уровень сформированности профессиональной направленности; высокий — у 35 % и низкий — у 5 % (беседа с воспитанниками и наблюдение). Иными словами, наряду с преимущественно выраженной у педагогов потребностью в самообразовании, ответственности и социальной активности присутствует незначительный интерес к жизни воспитанников. Это в определенной мере отразилось на психоэмоциональной обстановке в детском доме, т. к. 32,5 % воспитанников проявляют признаки психоэмоционального неблагополучия (негативные переживания, агрессия и конфликтность со сверстниками, девиантность поведения, лживость, скрытность в отношениях к педагогам).

Предполагаемые положительные тенденции в направленности педагогов на предметную сторону профессии также сопряжены с рядом трудностей, обусловленных либо уровнем профессиональной подготовки, либо необходимостью реализации требований ФГОС. Нередко за стремлением реализовать компетентностный подход к обучению скрывается недостаточный учет личностных, эмоциональных и коммуникативных особенностей учащихся или воспитанников. Иными словами, в данном случае мы не можем в полной мере согласиться с мнением авторов, отдающих ведущее место в педагогической направленности мотивам, связанным с предметной стороной профессии и отражающим ее деловой характер. На наш взгляд, в контексте повышения конструктивности педагогического взаимодействия наибольшее значение имеют гуманистическая и индивидуалистическая направленность педагогов (мотивы общения и совершенствования).

В целом, несмотря на психологические, методические и организационные проблемы гуманизации профессиональной направленности педагогов и соответственно педагогического взаимодействия, стоит согласиться с утверждением Л. М. Митиной о ведущей роли в данных процессах профессионального самосознания специалистов образования, так как гуманизация педагогической направленности предполагает повышение его уровня через осознание педагогами системы профессиональных и личностных ценностей и мотивов. В этом случае речь идет об активной, самостоятельной, творческой профессиональной направленности специалистов, требующей определенных условий для ее эффективного формирования.

Литература

1. Ежкова Н. С. Эмоциональный компонент образования: процесс реализации. — М., 2010. — 78 с.
2. Зеер Э. Ф. Психология личностно-ориентированного профессионального образования. — Екатеринбург, 2000. — 89 с.
3. Митина Л. М. Учитель как личность и профессионал (Психол. проблемы). — М.: Дело, 1994. — 215 с.
4. Чиркова Т. И. Психологическая служба в детском саду. — М.: Педагогическое общество России, 2001. — 224 с.
5. Шамова Т. И. Воспитательная система школы: сущность, содержание, управление. — М., 2003. — 75 с.

Literatura

1. Ezhkova N. S. Emotsionalnyiy komponent obrazovaniya: protsess realizatsii. — M., 2010. — 78 s.
2. Zeer E. F. Psihologiya lichnostno-orientirovannogo professionalnogo obrazovaniya. — Ekaterinburg, 2000. — 89 s.
3. Mitina L. M. Uchitel kak lichnost i professional (Psihol. problemyi). — M.: Delo, 1994. — 215 s.
4. Chirkova T. I. Psihologicheskaya sluzhba v detskom sadu. — M.: Pedagogicheskoe obschestvo Rossii, 2001. — 224 s.
5. Shamova T. I. Vospitatelnaya sistema shkolyi: suschnost, sodержanie, upravlenie. — M., 2003. — 75 s.

УДК 37.013.77

ДЕТЕРМИНАНТЫ СИСТЕМНОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

© **Гунзунова Бальжима Анатольевна**
кандидат психологических наук, доцент
кафедры общей и социальной психологии
Бурятского государственного университета
г. Улан-Удэ, Россия

E-mail: balzhimag@mail.ru

В статье дан аналитический обзор теоретико-методологических подходов к исследованию системной саморегуляции субъекта деятельности. Представлена модель системы саморегуляции эмоциональных состояний педагогических работников. Утверждается значимость вопроса профиля саморегуляции в профессиональной педагогической деятельности.

Ключевые слова: концептуальная модель, системная саморегуляция, субъект педагогической деятельности, детерминанты саморегуляции, индивидуальные стили саморегуляции, регуляторный профиль педагога.

DETERMINANTS OF SELF-REGULATION SYSTEM IN THE PROFESSIONAL PEDAGOGICAL ACTIVITY

Gunzunova Balzhima A.
candidate of Psychology, associate professor, department of general
and social psychology, Buryat State University
Ulan-Ude, Russia

E-mail: balzhimag@mail.ru

The article gives crucial review of theoretical and methodological approaches to the system of self-control research as a subject of activity. The model of self-control system of emotional conditions of pedagogical workers is presented. The importance of regulatory profile question of self-control affirms as professional pedagogical activity is given.

Keywords: conceptual model, self-control system, subject of pedagogical activity, self-control determinants, individual styles of self-control, regulatory profile of a teacher.

Профессиональное функционирование педагогов является эмоционально напряженным видом социальной активности и входит в группу профессий с постоянным присутствием негативно выраженных стрессоров. Хроническая эмоциональная насыщенность профессиональной деятельности требует от педагога наличия больших резервов самообладания, навыков саморегуляции. В связи с вышеизложенным наиболее перспективным является направление, связанное с применением системного подхода к анализу педагогической деятельности, а также с построением моделей этой деятельности.

Термин «детерминация», относимый в науках о природе и человеке к набору условий, факторов, причин, оказывающих определенное воздействие на процессы, проходящие внутри и во вне у человека, а также на формирование продуктов когнитивного плана, в психологии определяется понятиями внешняя и внутренняя детерминация. Еще более усложняет, но и организует задачу выбора в качестве детерминант саморегуляции как любого психического явления развитие принципа полисистемности, который предлагается применять при анализе сложных многомерных и многокачественных психических явлений. При следовании этому принципу необходимо выделение системных детерминант (оснований), включая физические, биологические и социальные свойства человека, относящиеся к разным системам и уровням.

Эти положения системного подхода Б. Ф. Ломову легли в основу наших исследований. Как указывал Б. Ф. Ломов, раскрывая закономерные связи (отношения) между, например, внешними воздействиями и соответствующими психическими эффектами, отношения тех или иных психических свойств и их оснований, отношения, характеризующие механизм возникновения психических явлений и т. д.,

мы выделяем в сложной, многоуровневой и динамической системе лишь какую-то ее сторону и отвлекаемся от всех других» [3, с. 22]. Преодолевая такой анализ каузальности, Б. Ф. Ломов предложил рассматривать детерминацию как некую систему с определенным набором компонентов. Их можно сформулировать следующим образом: 1) система детерминант включает разные их типы. Кроме причин, вызывающих эффекты (следствия), выделяются внешние и внутренние факторы, общие и специальные предпосылки, опосредующие звенья, которые изменяют влияние причины и, соответственно, возникновение следствия; 2) причина — не отдельное событие, а их совокупность (ситуация), поэтому и следствие — есть результат накопления информации, порождаемой ситуацией; их отношения носят временной характер; 3) все типы детерминант имеют разную функциональную направленность. Они могут ускорять, замедлять возникновение следствия; усиливать, ослаблять каузальную связь и т. п.; 4) внешние детерминанты имеют социальную природу, уровневую структуру; взаимодействуют с внутренними факторами; их отношения влияют на силу, активность, направленность действия причины; 5) внутренний фактор — «события или феномены, органически включенные в изучаемые явления, имманентно присущие им»; 6) «предпосылки (общие и специальные) — это своего рода «готовность или подготовленность к восприятию (не в психологическом смысле слова) действия причины и других детерминант». Они определяют успешность воздействия причины; 7) опосредующие звенья — вспомогательные средства, также косвенно влияющие на каузальную связь [2].

Рассмотрим действие этой системы применительно к феномену «саморегуляция» в соотношении различных причин, факторов и условий, а также выявлении на этой основе стабилизирующей детерминации психической саморегуляции состояний педагогов. В современной социальной психологии «фактор» часто рассматривается как родовое понятие по отношению к условиям, средствам и механизмам. Фактор — это то, что влияет, воздействует без указания на характер и направленность воздействия. Условия развития, существования личности в данном контексте могут пониматься и как внешний фактор (например, семья, трудовой коллектив). Если же данные феномены, принимаемые как условия, вызывают эффект, тогда они будут рассматриваться как причины. Так, система детерминант саморегуляции субъекта педагогической деятельности включает внешние и внутренние факторы. К внутренним факторам нами отнесены личностные конструкты — индивидуально-типологические характеристики, базовые личностные свойства, самосознание, эмоциональные особенности (профессиональный стресс, устойчивая тревожность), защитно-совладающее поведение. Внешние факторы представлены условиями профессиональной среды, системой социальной поддержки (профессиональной поддержкой и социальной интеграцией).

В педагогике существуют различные подходы использования общей теории систем к анализу педагогической деятельности. Так, Н. В. Кузьмина (1983) выделяет пять структурных составляющих педагогической системы: субъект педагогического воздействия, объект педагогического воздействия, предмет их совместной деятельности, цели обучения, средства педагогической коммуникации. На основании анализа сущности понятия «педагогическая система» выяснено, что она представляет собой целостное единство всех факторов, способствующих достижению поставленных целей обучения, воспитания и развития человека. Педагогическая система предполагает полноту компонентов, причастных к достижению цели; наличие связей и зависимостей между компонентами; наличие ведущего звена, ведущей идеи, необходимых для объединения компонентов; появление у компонентов системы общих качеств. На наш взгляд, в современной педагогике системный подход весьма продуктивно использован при разработке теории воспитательных систем (Л. И. Новикова, А. М. Сидоркин); методологии и методов педагогических исследований (В. В. Краевский). Однако в психолого-педагогическом исследовании, которое опирается на закономерности развития человека в процессе деятельности, применение системного подхода имеет свою специфику, которую необходимо определить. Отталкиваясь от нормативной структуры педагогической деятельности, перейдем к определению понятия «субъект педагогической деятельности», «субъектная саморегуляция». Необходимость субъектного подхода к анализу регулятивных механизмов учителя очевидно, поскольку в качестве субъекта человек акцентирует свое внимание на активности, деятельности, реализуя которую он осуществляет свои реальные отношения с реальной действительностью. Учитель всегда рассматривается как субъект профессиональной педагогической деятельности, поскольку его личность, индивидуальность проявляется практически во всех видах педагогической работы, даже вне зависимости от

его собственного желания. Этот факт невольного субъектного поведения делает значимым осознание саморегуляции поведения на всех стадиях его профессиональной деятельности [6].

Настоящая работа представляет собой исследование системы саморегуляции эмоциональных состояний педагогических работников, имеющей многоуровневую детерминацию на личностном и средовом социальном уровне, и поэтому мы считаем необходимым остановиться подробнее именно на данном аспекте концепции. Основная гипотеза при этом заключалась в том, что структура индивидуальных особенностей саморегуляции (стиля саморегуляции), в частности специфика индивидуально-«профиля» функциональной выраженности основных регуляторных процессов педагогических работников, детерминируется личностными особенностями педагога и профессионально-средовыми факторами.

В литературе последних десятилетий индивидуальные особенности саморегуляции характеризуются тем, как человек планирует и программирует достижение цели, учитывает значимые внешние и внутренние условия, оценивает результаты и корректирует свою активность для достижения субъективно-приемлемых результатов. Многолетние исследования показали, что личность влияет на деятельность не непосредственно, а через присущие ей индивидуальные способы саморегуляции активности. Обобщая представления основных исследователей данного направления О. А. Конопкина, В. И. Моросановой, можно заметить, что саморегуляция произвольной активности человека понимается как системно организованный психический процесс по инициации, построению, поддержанию и управлению всеми видами и формами внешней и внутренней активности, которые направлены на достижение принимаемых субъектом целей (О. А. Конопкин), развитие саморегуляции описывается ее индивидуальным профилем (В. И. Моросанова).

Система детерминант саморегуляции субъекта педагогической деятельности включает внешние и внутренние факторы. К внутренним факторам нами отнесены личностные конструкты — индивидуально-типологические характеристики, базовые личностные свойства, самосознание, эмоциональные особенности (профессиональный стресс, устойчивая тревожность), защитно-совладающее поведение. Внешние факторы представлены условиями профессиональной среды, системой социальной поддержки (профессиональной поддержкой и социальной интеграцией).

В контексте нашей работы мы предположили, что определяющими в развитии индивидуального стиля саморегуляции эмоциональных состояний педагогов являются личностные особенности, в частности специфика личностных защит в профессиональной деятельности педагогов. В то же время эта проблема является абсолютно неизученной в эмпирическом плане. Такое положение связано, по мнению В. И. Моросановой не только с методологическими и теоретическими, но в первую очередь с методическими трудностями исследования бессознательного. Поэтому выбор внутриличностных защит как предмета исследования в контексте данной проблемы определяется во многом и тем, что они (в отличие от большинства структур бессознательного) доступны наблюдению (при помощи соответствующих проективных методов) проявлениями бессознательной сферы личностной организации человека, которые обуславливают на индивидуальные особенности осознаваемой регуляции достижения целей. Кроме того, защитные механизмы являются динамическим компонентом личностного содержания, что напрямую соотносится с процессуальными особенностями функционального аспекта саморегуляции [5]. Таким образом, индивидуальный стиль саморегуляции В. А. Конопкин, В. И. Моросанова и другие определяют как залог успешной профессиональной деятельности. Действительно, чем устойчивее будет стиль саморегуляции у человека, тем большего он сможет добиться в своей профессиональной деятельности и тем больше у него шансов на успешное преодоление трудностей [6].

В связи с этим целью нашей работы являлось изучение взаимосвязи стилей саморегуляции состояний и личностных характеристик, в частности, механизмов психологической защиты в профессиональной деятельности педагогов. В исследовании участвовало 230 педагогов общеобразовательных школ г. Улан-Удэ и Агинское Забайкальского края. Сравнительный анализ особенностей саморегуляции состояний проводился у педагогических работников по этнической принадлежности: буряты составляли 47,7 %, русские — 52,3 %. Для оценки уровня психической саморегуляции использовался опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) В. И. Моросановой (1998), нами использовалась последняя версия опросника ССПМ, которая диагностирует стилевые особенности саморегуляции, устойчиво проявляющиеся в различных жизненных ситуациях. Диагностируемые профили яв-

ляются предпосылкой и основой формирования индивидуальных стилей в профессиональной деятельности [5]. Для изучения механизмов психологической защиты педагогов применялся опросник «Индекс жизненного стиля» (LSI) Г. Келлермана и Р. Плутчика. Для статистической обработки данных были использованы t-критерий Стьюдента и коэффициент корреляции Пирсона.

Согласно полученным данным, высокий уровень общей психической саморегуляции имеют 48,6 % испытуемых, 41,6 % — средний, 9,8 % — низкий. Это дает возможность прийти к выводу о том, что педагогические работники независимо от каких-либо факторов преимущественно характеризуются достаточно хорошо развитой саморегуляцией в профессиональной деятельности и способны противостоять трудностям. Данная способность у них сформирована в процессе жизнедеятельности, обогащения своего жизненного опыта, связана с отражением собственных способностей педагога, с опытом разрешения стрессовых и конфликтных ситуаций, с выбором способа преодоления препятствий в сложных ситуациях. Выбор способа преодоления трудностей во многом определяет поведение человека, от которого, в свою очередь, зависит не только результат труда педагога, успешность его профессиональной деятельности, но и его психоэмоциональное благополучие. Объяснение такого результата, на наш взгляд, следует искать в специфике самой педагогической деятельности, которая по своей сущности изначально предъявляет высокие требования (например, реформы в системе образования) к уровню психического самоконтроля. Таким образом, у педагогов достаточно хорошо развиты стилевые особенности саморегуляции, устойчиво проявляющиеся в различных жизненных ситуациях, которые являются предпосылкой и основой формирования индивидуальных стилей в профессиональной деятельности.

Выявление межнациональных различий в стилях саморегуляции педагогов представляет особый интерес. Сравнительный анализ результатов показал наличие кросс-культуральных различий в психической саморегуляции состояний педагогов. Сопоставление данных по стилям саморегуляции в двух категориях «русские» и «буряты» отражает наибольшие расхождения в среднегрупповых показателях: шкала «планирование» между категориями «русские» и «буряты» (7,4 и 3,7), шкала «моделирование» (2,7 — педагоги-буряты, 7,2 — педагоги-русские), шкала «программирование» (7,3 — педагоги-буряты, 3,5 — педагоги-русские).

Таким образом, средние значения выраженности стилевой саморегуляции различаются в зависимости от этнического фактора (T эмп. = 4,323; T крит. = 3,366 для $p \geq 0,001$). Группе педагогов-бурят свойственны такие стили саморегуляции, как «планирование», что указывает на сформированность потребности в осознанном планировании деятельности, планы в этом случае реалистичны, детализированы и устойчивы, цели деятельности выдвигаются самостоятельно, что положительно сказывается на результатах деятельности педагога. Шкала «программирование» также выражена в данной группе и свидетельствует о том, что педагоги продумывают способы своих действий и поведения для достижения намеченных целей, при возникновении непредвиденных обстоятельств легко перестраивают планы и программы действий, самостоятельно и вовремя вносят необходимую коррекцию в поведение и общий уровень саморегуляции. В группе педагогов-русских выявлено «моделирование», которое позволяет диагностировать индивидуальную развитость представлений о внешних и внутренних значимых условиях, степень их осознанности и адекватности. Данные педагоги способны выделять значимые условия достижения целей, как в текущей ситуации, так и в перспективном будущем, что проявляется в соответствии с программами деятельности. У них не возникает трудностей в определении цели и программы действий, адекватных текущей ситуации, они всегда замечают изменение обстоятельств и быстро перестраивают свое поведение в соответствии с новыми условиями деятельности.

Хроническая эмоциональная насыщенность профессиональной деятельности требует от педагога наличия больших резервов саморегуляции и оказывает повышенные нагрузки на защитно-совладающее поведение. В связи с этим нас интересовал вопрос о соотношении стилевых особенностей саморегуляции и базисных защитных механизмов. Нами установлены достоверно значимые различия между показателями механизмов психологической защиты, применяемых на практике педагогами в зависимости от их национальной принадлежности (T крит. = 3,366 для $p \geq 0,001$). На значимых позициях у педагогов-бурят располагаются следующие механизмы психологической защиты: «проекция» (11,06), «регрессия» (7,2), «вытеснение» (6,3), «компенсация» (5,8). Педагогам-русским свойственны защитные механизмы: «интеллектуализация» (9,3), «отрицание» (8,8), «замещение» (6,5) и «реактивные образования» (6).

Мы полагаем, что доминирование защитного механизма по проективному типу в группе педагогов-бурят показывает, что социально неодобряемые проявления, негативные импульсы, такие как, например, непрофессионализм, раздражительность, тревожность и агрессивность в отношениях с коллегами, учащимися и т. п., реально признаются только за окружающими, чтобы оправдать собственные, которые проявляются как бы в защитных целях. Использование проекции как механизма психологической защиты препятствует процессу профессионального и личностного роста. Профессионалы с высоким уровнем защитного проецирующего поведения — люди со слабым «я», как их называет В. А. Усталов (2001), находятся в ситуации профессионального кризиса [1].

Полученные в нашем исследовании данные о защитном механизме «регрессия» свидетельствуют о том, что педагоги-буряты стремятся избежать тревоги путем перехода на более ранние стадии развития. Специфика профессиональной педагогической деятельности, ориентированной на ребенка, учащегося, в большинстве случаев приводит к редукции защитного механизма «регрессия». Использование «регрессии» может свидетельствовать о том, что профессиональная деятельность педагогов в силу своей выраженной стрессогенности и эмоциональной перенасыщенности может сопровождаться автоматической регрессией психики на более ранние уровни онтогенетического развития. Основу защитного механизма «рационализация» («интеллектуализация») у педагогов-русских составляет процесс, посредством которого личность уходит от проблем, пресекает переживания при помощи логических установок, рассуждений, построения гипотез и теорий. Иными словами, применительно к педагогической деятельности можно утверждать, что педагог при помощи различных рассуждений оправдывает свой неуспех, неудачи в профессиональной деятельности сложившимися обстоятельствами, а не личной и профессиональной состоятельностью. Механизм «рационализации» является одним из наиболее зрелых, нейтрализующих тревогу и эмоциональное напряжение. Также наиболее предпочитаемым защитным механизмом в данной группе является «отрицание», посредством которого личность игнорирует информацию и связанные с ней мысли и чувства, вызывающие тревогу и напряжение. Вслед за многими авторами, мы полагаем, что механизм «отрицание» является ведущим в профессиональной деятельности педагогов, проявляется отрицанием наличия проблем на работе, фрустрирующей реальности (повышенной загруженности, неадекватной социальной и материальной оценке труда и т. п.) [2].

Корреляционный анализ полученных данных позволяет прийти к выводу о том, что существует достоверная корреляционная связь между стилевыми особенностями саморегуляции и механизмами психологической защиты. В группе педагогов-бурят установлена корреляционная связь между шкалами программирования и компенсации ($r=0,27$, $p \geq 0,01$), самостоятельности и компенсации ($r=0,46$, $p \geq 0,01$), которая показывает, что в структуре личности педагогических работников преобладает потребность продумывать способы своих действий и поведения для достижения намеченных целей. Такие программы разрабатываются самостоятельно, гибко изменяются в новых обстоятельствах и устойчивы в ситуации помех, что способствует снижению импульсивного поведения, эмоциональной напряженности педагогов, и определяют защитное реагирование по типу «компенсация». Механизм «проекция» статистически значимо коррелирует с показателями шкалы «гибкость» ($r=0,22$, $p \geq 0,01$). Педагоги с высоким уровнем защитного проецирования способны перестраивать, вносить коррективы в систему саморегуляции при изменении внешних и внутренних условий, в случаях возникновения острого состояния напряжения, беспокойства, нервозности.

В группе педагогов-русских обнаружена корреляционная связь между шкалой «гибкость» в системе саморегуляции и защитным поведением по типу «замещение» ($r=0,43$, $p \geq 0,01$), проявляемому смещением неприемлемых эмоций, например, гнева, раздражительности на микросоциальное окружение. Гибкость регуляторики позволяет адекватно реагировать на быстрое изменение событий и успешно решать поставленную задачу в ситуации риска. Кроме того, выявлены достоверные корреляционные связи шкалы «моделирование» в системе саморегуляции педагогов, позволяющей диагностировать индивидуальную развитость представлений о внешних и внутренних значимых условиях, степень их осознанности, детализированности и адекватности с механизмами психологической защиты: «замещение», «интеллектуализация» и «реактивные образования» ($r=0,43$, $p \geq 0,01$), ($r=0,23$, $p \geq 0,05$), ($r=0,33$, $p \geq 0,01$) соответственно.

Обобщив данные, можно сделать вывод о том, что психическая саморегуляция в педагогической деятельности обусловлена психозащитным поведением и отражает довольно высокую степень влия-

ния фактора этнической принадлежности. Получены результаты, позволяющие предполагать, что существует специфика в использовании (выраженности того или иного вида) внутриличностных защит в зависимости как от степени осознанной саморегуляции, так и от индивидуальной структуры регуляторного профиля.

Таким образом, с позиций системного подхода под системой саморегуляции эмоциональных состояний в профессиональной педагогической деятельности рассматриваем интегративное многокомпонентное образование, имеющее многоуровневую детерминацию и нацеленное на управление эмоциональным состоянием, необходимым для успешного выполнения профессиональной педагогической деятельности. Многоуровневые отношения в индивидуальной системе саморегуляции, с одной стороны, интегрируют личностные и средовые переменные различного уровня, связывая инструментальное и содержательное, осознанное и малоосознаваемое в личностной сфере. С другой — индивидуальная саморегуляция опосредствует влияние на деятельность личностных и профессионально-средовых детерминант, которые выполняют разные функциональные роли в целостном процессе регуляции состояний в профессиональной педагогической деятельности.

Литература

1. Гунзунова Б. А. Теоретико-методологические основы саморегуляции в профессиональной педагогической деятельности. — Улан-Удэ, 2012.
2. Гунзунова Б. А. Концептуальная модель системы саморегуляции эмоциональных состояний в профессиональной педагогической деятельности // Мир науки, культуры, образования. — Горно-Алтайск, 2012. — № 4(35). — С. 150–155.
3. Ломов Б. Ф. Системность в психологии / под ред. В. А. Барабанщикова, Д. Н. Завалишиной, В. А. Пономаренко. — М., 1996.
4. Ломов Б. Ф. Об исследовании законов психики // Психол. журнал. — 1982. — № 1. — С. 18–30.
5. Моросанова В. И. Индивидуальный стиль саморегуляции. — М., 2001.
6. Осницкий А. К. Проблемы исследования субъектной активности // Вопросы психологии. — 1996. — № 1. — С. 5–19.

Literatura

1. Gunzunova B. A. Teoretiko-metodologicheskie osnovy samoregulyatsii v professionalnoy pedagogicheskoy deyatel'nosti. — Ulan-Ude, 2012.
2. Gunzunova B. A. Kontseptual'naya model sistemy samoregulyatsii emotsionalnykh sostoyaniy v professionalnoy pedagogicheskoy deyatel'nosti // Mir nauki, kulturyi, obrazovaniya. — Gorno-Altaysk, 2012. — № 4(35). — S. 150–155.
3. Lomov B. F. Sistemnost v psikhologii / pod red. V. A. Barabanschikova, D. N. Zavalishinoy, V. A. Ponomarenko. — M., 1996.
4. Lomov B. F. Ob issledovanii zakonov psihiki // Psihol. zhurnal. — 1982. — № 1. — S. 18–30.
5. Morosanova V. I. Individualnyy stil samoregulyatsii. — M., 2001.
6. Osnitskiy A. K. Problemyi issledovaniya sub'ektnoy aktivnosti // Voprosyi psikhologii. — 1996. — № 1. — S. 5–19.

УДК 378.035.3

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА КАК ЦЕННОСТНАЯ ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-МОБИЛЬНОЙ ЛИЧНОСТИ ИНЖЕНЕРА

© **Каплина Светлана Евгеньевна**

доктор педагогических наук, профессор,
заведующая кафедрой иностранных языков
Забайкальского государственного университета
г. Чита, Россия

E-mail: kse2000@list.ru

В статье автор рассматривает профессиональную культуру инженера как ценностную основу формирования его профессионально-мобильной личности. По мнению автора, именно через профессиональную культуру, представленную ключевыми компетенциями и квалификациями, проявляются цели, мотивы, идеалы, мировоззренческие установки личности как человека и как профессионала. В свою очередь, ключевые компетенции и квалификации формируются у инженеров в процессе изучения гуманитарных дисциплин. Предполагаемый результат воздействия педагогического потенциала гуманитарных дисциплин на формирование профессиональной культуры мобильной личности инженера описан в статье.

Ключевые слова: профессиональная культура, ценностная основа, профессионально-мобильная личность, ключевые компетенции и квалификации, инженер.

PROFESSIONAL CULTURE AS A VALUE FOUNDATION OF ENGINEER' S PROFESSIONAL MOBILITY FORMATION

Kaplina Svetlana E.

doctor of Education, professor, head of Foreign Languages Department,
Transbaikal State University
Chita, Russia

E-mail: kse2000@list.ru

The author addresses to the investigation of an engineer's professional culture as the bases of his professional mobility formation. The author considers that only through professional culture, presented by the key competences and qualifications, the goals, motives, ideals and person's ideology as a man and a professional are transferred. The key competences and qualifications are formed in the process of humanitarian subjects' study. The article describes supposed result of humanitarian subjects' pedagogic potential influence on professional culture formation of a mobile engineer.

Keywords: professional culture, value foundation, professionally mobile personality, key competences and qualifications, engineer.

Сегодня в условиях модернизации отечественного образования, в сложившейся социокультурной и экономической ситуации в стране все более значимым становится подготовка не только высоко-профессиональной, творческой, конкурентоспособной, но и профессионально мобильной личности. Активная интеграция России на мировой рынок способствовала изменению квалификационных требований к уровню знаний специалистов. Квалификационные требования к специалисту вышли за пределы профессиональных стандартов и предполагают более широкий спектр знаний и умений, формируемых благодаря образовательному, развивающему и воспитательному потенциалу предметов гуманитарного цикла.

В рамках нашего исследования мы определяем профессиональную мобильность как некоторую категорию, имеющую универсальный характер, поскольку она включает в себя профессионализм, мастерство, креативные способности, высокий интеллект и культурно-нравственные ценности личности. Профессиональная мобильность представляет собой некий желаемый образ специалиста, харак-

теризует типологические особенности, присущие ему как профессионалу и личности, проявляющиеся в личностно-гуманном отношении к действительности в смысловых границах существования специалиста в пространстве профессионального бытия.

В проектировании системы формирования профессиональной мобильности будущего инженера при изучении гуманитарных дисциплин мы прибегаем к компетентностному подходу, который получает все большее распространение в связи с тем, что образование может быть представлено в единстве двух аспектов.

Во-первых, это социальный аспект, выражающийся в том, что образование выполняет ряд социальных функций, например, готовит специалистов для рынка труда.

Во-вторых, культурно-антропологический аспект, который выражается в том, что образование формирует личность исходя из определенных культурных ценностей, удовлетворяет потребности личности в саморазвитии, самопознании, познании окружающего мира. Благодаря данному подходу мы получаем возможность изучить систему ценностей современного инженера и его заинтересованность в процессе формирования профессиональной мобильности [3].

Так, современные ученые Л. Н. Коган и В. С. Библер справедливо выделили три ее составляющие: духовные ценности, общение и творческую деятельность как форму свободного решения и совершенствования жизнедеятельности в сознании и всеобщей ответственности как процесс порождения каждым индивидом своего бытия. По мнению же Г. П. Выжлецова, культура «есть реализация высших ценностей», а ценности являются также ядром как общей, так и профессиональной культуры человека. Следовательно, ценностные ориентации будущего инженера на профессиональную культуру, по нашему мнению, это достаточно сложные, определенным образом сгруппированные принципы, придающие целевую направленность различным мотивам и интересам субъекта деятельности в ходе решения различных профессиональных проблем с целью формирования профессиональной мобильности. Культура влияет на поведение, общение, отношение не прямо, а опосредованно – через профессиональные ценности, нормы, роли. Система профессиональных ценностных ориентиров образует пространство развития личности инженера, в поле которого идет присвоение ценностей культуры профессиональной деятельности.

Это означает, что инженер должен не только обладать широким кругозором общих и специальных знаний, но и одновременно быть готовым приобрести новые, чтобы приспособиться к динамично изменяющимся условиям рынка труда. Кроме того, именно сформированность этих качеств у современного специалиста служит основой его профессиональной культуры, фундаментом профессиональной мобильности, открывающих возможности для вхождения в поле профессиональной деятельности.

Таким образом, в структуре «профессиональная культура» можно выделить две составляющие. Одна традиционно связана с профессиональными знаниями, которыми должен владеть специалист (ключевые компетенции); другая связана с качественной гуманитарной характеристикой профессиональной культуры как части общей духовной культуры личности (ключевые квалификации) [2].

Понятие «компетенция», выступая в качестве одного из центральных понятий категории профессиональная культура, объединяет в себе интеллектуальную и навыковую составляющие результата образования, интегрирует близкородственные знания и умения, относящиеся к широким сферам культуры и деятельности. При таком подходе компетенция характеризуется как общая способность, которая проявляется и формируется в деятельности, основанная на знаниях, ценностях, склонностях и позволяет человеку установить связь между знанием и ситуацией, обнаружить систему действий для успешного решения проблемы. Компетенция также предусматривает наличие опыта самостоятельной деятельности на основе универсальных знаний.

На основе теории компетенций, разработанной Ю. А. Тихомировым, Т. Н. Лобановым, а также принимая во внимание труды современных ученых А. М. Павлова, Э. Ф. Зеера, Э. Э. Сыманюк в области теории компетенций, мы представили следующую их структуру относительно предмета нашего исследования (табл. 1).

Таблица 1

Характеристика ключевых компетенций мобильного инженера

Показатель качества образования	Содержание показателя	Критерии оценки показателя
Социальные компетенции	Способность к сотрудничеству, ведению дискуссий, восприятию критики, готовность к согласованным действиям, направленным на достижение поставленных целей и др.	Обмениваться информацией. Способствовать сотрудничеству. Использовать критику и самокритику. Уметь улаживать разногласия и конфликты. Проявлять эмоциональную устойчивость в ситуациях социально-профессиональной напряженности. Проявлять терпимость к другим мнениям и позициям. Оказывать при необходимости помощь. Участвовать в работе команды
Познавательные компетенции	Способность к систематизации, оценке учебно-профессиональной информации, самостоятельной идентификации собственных образовательных потребностей и др.	Самостоятельно обрабатывать информацию. Структурировать информацию. Уметь конспектировать. Самостоятельно учиться. Переносить освоенные способы учения в новые ситуации. Устанавливать межпредметные связи. Находить источники информации
Методические компетенции	Способность и готовность к самостоятельному выбору и применению освоенных методов, способов при выполнении учебно-профессиональных заданий	Применять различные приемы учения. Уметь пользоваться вычислительными и моделирующими приборами. Правильно обращаться с аудиовизуальной техникой. Выбирать соответствующие методы решения проблемы. Находить и оценивать альтернативы решения проблемы
Организационные компетенции	Способность и готовность самостоятельно организовывать учебно-профессиональную деятельность на основе ее планирования и оценки	Определять цели работы. Определять порядок работы. Обобщать результаты. Осуществлять самоконтроль. Выявлять ошибки. Использовать в работе ранее полученные результаты. Оценивать и корректировать планы. Определять временной режим работы. Уметь противостоять неуверенности и неопределенности
Специальные компетенции	Способность самостоятельно решать учебно-профессиональные задачи в конкретной практической ситуации на основе полученных знаний с соблюдением соответствующих норм	Применять знания и умения на практике. Рационализировать отдельные производственные процессы. Гибко перестраиваться в новых ситуациях. Обеспечивать качество выполняемой работы. Определять параметры рабочих процессов и оценивать их. Использовать профессиональную терминологию. Соблюдать технику безопасности. Уметь использовать новые технологии информационного и коммуникационного взаимодействия

Наряду с ключевыми компетенциями особое значение в деятельности современного специалиста принадлежит профессиональным качествам, которые являются важным компонентом профессиональной культуры будущего инженера. В зарубежной педагогике данные социально-профессиональные качества получили название ключевых квалификаций. К ним традиционно относят такие качества, которые имеют широкий радиус действия, профессионально и психологически готовят специалиста к освоению новых направлений и профессий, обеспечивают его готовность к инновациям в будущей деятельности. Именно ключевые квалификации обеспечивают подготовку профессионально мобильного инженера.

Таким образом, ключевые квалификации — это личностные и межличностные качества, способности, умения и навыки, которые обуславливают продуктивность деятельности специалиста в многообразных ситуациях профессиональной жизни.

Основная идея формирования ключевых квалификаций заключается в том, чтобы подготовить новое поколение специалистов, в частности инженеров, способных адаптироваться к современным технологиям производства, легко переходить от одного вида труда к другому, обладающих знаниями, умениями и способностями, необходимыми для широкого круга профессий. Так работы ведущих немецких педагогов и психологов Р. Бадера, У. Клейн, А. Шелтона и других послужили основой составления каталогов ключевых квалификаций. В частности, А. Шелтон выделяет следующие ключевые квалификации рабочих широкого профиля:

- общеобразовательные знания, умения, навыки широкого профиля (культура речи, иноязычная компетентность, базовое технологическое и экономическое образование);
- общеобразовательные знания и умения в области измерительной техники, технологической диагностики, чтения и разработки технической документации, охраны труда, необходимые для широкого круга деятельности;
- когнитивные способности (способности к переносу знаний и умений из одного вида профессиональной деятельности в другой, самостоятельность и критичность мышления);
- общие психомоторные способности (координация действий, выносливость, быстрота реакций, ручная сноровка, концентрация внимания и др.);
- личностные качества (надежность, ответственность, оптимизм, мотивация достижения, стремление к повышению качества работы);
- социальные способности (ориентация на сотрудничество, готовность к кооперации, коммуникативность, толерантность, справедливость) [2].

Аналогичные требования к подготовке профессионально мобильных специалистов были сформулированы и в отечественной педагогике П. Р. Атутовым, С. Я. Батышевым, Т. И. Заславской и др. Главное внимание обращалось на подготовку рабочих, способных осуществлять профессиональную деятельность в широком аспекте, в основе которой интеграция рабочих профессий.

Главным отличием зарубежного и отечественного подходов является то, что первыми был введен дополнительный термин «ключевые квалификации», имеющий самостоятельное значение и не связанный с определенной профессией, а вторыми — дополнено само понятие «квалификация».

Таким образом, формирование и развитие у студентов ключевых квалификаций, которые включают коммуникативность, ответственность, рефлексивность, способность к саморазвитию, повышенную профессиональную активность, являются одним из этапов процесса формирования профессиональной мобильности специалиста и важной характеристикой его профессиональной культуры.

Опираясь на вышесказанное, нам представляется целесообразным организовывать учебно-воспитательный процесс в техническом вузе, направленный на формирование профессиональной мобильности с использованием педагогического потенциала гуманитарных дисциплин, обеспечивающих ценностную основу мобильности инженера (табл. 2).

Таблица 2

Предполагаемый результат воздействия педагогического потенциала гуманитарных дисциплин на формирование профессионально мобильной личности инженера

Наименование	Возможности воздействия	Результат воздействия
История	Прошлое человечества в его неповторимости и многообразии; развитие ценностных ориентаций; умение решать морально-нравственные проблемы	Познавательная компетентность; социальная компетентность; полифункциональные метапрофессиональные качества; экстрафункциональные метапрофессиональные качества
Культурология	Духовная сфера жизни общества; постижение культурного потенциала общества; изучение опыта деятельности, включающего ее творческий момент; виды и способы преобразовательной деятельности общества	Социокультурная компетентность; познавательная компетентность; методическая компетентность; организационная компетентность; полифункциональные метапрофессиональные качества; экстрафункциональные метапрофессиональные качества
Политология	Объективно-исторические основы политики и власти; суть деятельности лидеров и партий; поведение отдельных групп и классов общества	Социально-правовая компетентность; специальная компетентность; полифункциональные метапрофессиональные качества; экстрафункциональные метапрофессиональные качества
Правоведение	Гражданская культура; воспитание толерантности; возможности правовой системы государства	Социально-правовая компетентность; специальная компетентность; полифункциональные метапрофессиональные качества; полифункциональные метапрофессиональные качества; экстрафункциональные метапрофессиональные качества
Экономика	Экономическая сфера жизни общества	Познавательная компетентность; социальная компетентность; профессиональная адаптация; полифункциональные метапрофессиональные качества; экстрафункциональные метапрофессиональные качества
Социология	Социальная сфера жизни общества; социальные отношения; механизмы функционирования и развития социальных общностей	Социальная компетентность; полифункциональные метапрофессиональные качества; профессиональная адаптация; экстрафункциональные метапрофессиональные качества
Философия	Духовная сфера жизни общества; философско-мировоззренческие положения	Персональная компетентность; познавательная компетентность; полифункциональные метапрофессиональные качества; экстрафункциональные метапрофессиональные качества
Психология	Личность как целостная система; психосоциальная, психопрактическая проблематика	Персональная компетентность; методическая компетентность; организационная компетентность; профессиональная адаптация;

Наименование	Возможности воздействия	Результат воздействия
		полифункциональные метапрофессиональные качества; экстрафункциональные метапрофессиональные качества
Педагогика	Сущность, цели, задачи воспитания; роль воспитания в развитии общества и личности	Персональная компетентность; методическая компетентность; организационная компетентность; профессиональная адаптация; экстрафункциональные метапрофессиональные качества
Этика и эстетика	Элементы духовной сферы общества; развитие гуманитарной культуры; владение этическими нормами профессии	Познавательная компетентность; социальная компетентность; методическая компетентность; экстрафункциональные метапрофессиональные качества
Русский язык	Способность использовать и преобразовывать языковые формы в соответствии с ситуацией; культура речи; умение вести диалог	Лингвистическая компетентность; социолингвистическая компетентность; коммуникативная компетентность; экстрафункциональные метапрофессиональные качества
Логика	Формы и средства мысли, необходимые для познания	Дискурсивная компетентность; социальная компетентность; экстрафункциональные метапрофессиональные качества
Иностранный язык	Коммуникативные умения; развитие межкультурной коммуникации	Лингвистическая компетентность; социолингвистическая компетентность; коммуникативная компетентность; экстрафункциональные метапрофессиональные качества

Таким образом, ценностную основу формирования профессионально мобильной личности инженера составляет его профессиональная культура, а именно ключевые компетенции и квалификации, в которых проявляются цели, мотивы, идеалы, мировоззренческие установки личности как человека и как профессионала.

Именно культурные и личностные ценности формируют готовность будущего профессионально мобильного инженера к применению гуманитарных знаний в своем жизненном опыте действия и взаимодействия в конкретной социальной и профессиональной среде. Ведь еще в начале 20-го столетия русский инженер-механик и философ техники П. К. Энгельмейер сказал: «Прошло то время, когда вся деятельность инженера протекала внутри мастерских и требовала от него только чисто технических познаний. Начать с того, что уже сами предприятия, расширяясь, требуют от руководителя и организатора, чтобы он был не только техником, но и юристом, и экономистом, и социологом» [1, с. 24].

Вышесказанное свидетельствует о необходимости организации учебно-воспитательного процесса в техническом вузе с использованием педагогического потенциала гуманитарных дисциплин, обеспечивая тем самым развитие интереса студентов к литературе, иностранному языку, социологии, достижениям и ценностям мировой культуры, формирование гражданской активности и способности выявлять мировоззренческий аспект в любой отрасли науки и техники.

Литература

1. Вражнова М. Н. Система профессиональной адаптации студентов технических вузов в условиях взаимодействия «вуз — предприятие»: дис. ... д-ра пед. наук. — Казань, 2005. — 413 с.
2. Каплина С. Е. Профессиональная мобильность: Основы. Концепции. Технологии. — Germany: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. — KG, 2011. — 490 p.

3. Каплина С. Е. Технология формирования профессиональной мобильности будущих инженеров в процессе изучения гуманитарных дисциплин // Сибирский педагогический журнал. — 2008. — № 2. — С. 154–165.

Literatura

1. Vrazhnova M. N. Sistema professionalnoy adaptatsii studentov tehniceskikh vuzov v usloviyah vzaimodeystviya «vuz — predpriyatie»: dis. ... d-ra ped. nauk. — Kazan, 2005. — 413 s.
2. Kaplina S. E. Professionalnaya mobilnost: Osnovyi. Kontseptsii. Tehnologii: nauch. izd. — Germany: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH& Co. KG, 2011. — 490 p.
3. Kaplina S. E. Tehnologiya formirovaniya professionalnoy mobilnosti buduschih inzhenerov v protsesse izucheniya gumanitarnykh distsiplin // Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal. — 2008. — № 2. — S. 154–165.

УДК 378.018

МОДЕЛИРОВАНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ВУЗА© *Рогалева Галина Ивановна*

кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей педагогики
Бурятского государственного университета
г. Улан-Удэ, Россия

E-mail: galina.rogaleva@mail.ru

В статье рассматривается моделирование воспитательного пространства вуза как основной системный метод. Анализируются факторы, обуславливающие значимость моделирования воспитательного пространства.

Ключевые слова: моделирование, модель, воспитательное пространство вуза.

EDUCATIONAL SPACE MODELING OF A HIGH SCHOOL*Rogaleva Galina I.*

candidate of Education, associate professor, Pedagogics Department
Buryat State University
Ulan-Ude, Russia

E-mail: galina.rogaleva@mail.ru

The article deals with modelling the educational space of a university. Modeling stands out as the primary method of research of higher education system. Educational space for higher education will be determined as an object model.

Keywords: modeling, model, university educational space.

Значимость моделирования воспитательного пространства высшего учебного заведения обоснована многими объективно-субъективными факторами современной педагогической реальности: во-первых, серьезным увеличением объема научного междисциплинарного знания о воспитании и его сущности, многообразием подходов и концепций к его организации; определением воспитания как явления, процесса, результата, ценности и реальности; во-вторых, выделением понятия «воспитательное пространство вуза» как новой категории современной педагогики и определением его как результата конструктивной деятельности для повышения эффективности воспитания; пониманием, что высшее учебное заведение является тем социальным институтом, «территорией», воспитательным комплексом, где определенные закономерности и принципы воспитания объективно оказывают влияние на развитие личности студента; выделением системы воспитания вуза как педагогически очерченного пространства и как механизма интеграции его воспитательного потенциала.

Для обоснования моделирования как системного научного метода исследования воспитательного пространства вуза предлагаем анализ использования моделирования и моделей в педагогических исследованиях.

Метод моделирования как исследование объектов познания на их моделях; построение и изучение моделей реально существующих предметов, процессов или явлений с целью получения объяснений этих явлений, а также для предсказания явлений, интересующих исследователя, обоснован в трудах В. Г. Афанасьева, В. А. Веникова, Б. А. Глинского, И. Б. Новик, В. А. Штофф и др. [6, 7, 8]. Понимание модели как системы и как средства для получения информации о другой системе, находит отражение в исследованиях Б. С. Гершунского, В. В. Давыдова, В. В. Краевского, В. А. Сластенина. В исследованиях В. И. Михеева рассматривается практическая ценность адекватности модели к объекту педагогического исследования, а также подчеркивается важность учета основных принципов моделирования (наглядность, определенность, объективность) [4]. Определения модели, значимые для осмысления, приводятся в работах Л. В. Мардахаева, в которых модель выделяется в качестве мысленного или условного образа, аналога какого-либо объекта, процесса или явления, которая в символической форме воспроизводит их основные типические черты; а также рассматривается как форма-

лизованная теория, на основе которой может быть сделан ряд предположений; как символическое изображение структуры, типа поведения и образцов взаимодействия в социальных процессах; как стандарт для измерения отклонений реальных процессов от предполагаемых [6]. Искусственно создаваемый образ конкретного предмета, устройства, процесса, явления (и, в конечном счете, любой системы), по мнению А. М. Новикова и Д. А. Новикова, является моделью. Для эффективного функционирования модели и обеспечения ее жизнедеятельности исследователями сформулированы следующие требования: простота модели при оперировании с ней, использование ее как рабочего инструмента, который должен быть прост в обращении, понятен и обозрим; адекватность модели — возможность с ее помощью достичь поставленной цели. Данные требования ориентируют на значимость доступности модели для использования и понимания другими исследователями [5].

Таким образом, выделяемые представления позволяют характеризовать педагогическое моделирование как опосредованное практическое или теоретическое исследование объекта, когда изучается не сам интересующий объект, а созданная искусственная система, которая адекватна познаваемому объекту, замещающая его и дающая при исследовании информацию о нем. Следует отметить, что общим свойством всех моделей является их способность отображать действительность. В зависимости от того, какими средствами, при каких условиях, по отношению к каким объектам познания это их общее свойство реализуется, возникает большое разнообразие моделей

Под моделью можно понимать систему, тождественную моделируемому объекту в отношении некоторых существенных свойств и отличимую по всем остальным свойствам.

Выделяя моделирование как метод исследования воспитательного пространства вуза, мы исходим из того, что моделирование в этом случае в какой-то мере интегрирует современные научные методы исследования и становится комплексным системным методом в педагогических исследованиях. Это научный системный метод теоретического и эмпирического познания объективных и субъективных реальностей и особенностей воспитательного пространства высшего учебного заведения с целью эффективного использования их потенциала в его совершенствовании и развитии.

Моделирование воспитательного пространства вуза необходимо для создания в реальной действительности такого пространства, в котором бы эффективно осуществлялся процесс воспитания студенческой молодежи. Типовая модель воспитательного пространства вуза (теоретическая и эмпирическая) — образец и перспектива его развития. В модели воспроизводятся наиболее важные компоненты, свойства, связи исследуемых систем и процессов, что позволяет адекватно оценивать их, прогнозировать тенденции их развития, а также эффективно управлять этим развитием.

Воспитательное пространство высшего учебного заведения — социально-педагогическая модель, представляющая интегрированное соединение всех его компонентов, внешних и внутренних факторов, объектов и субъектов пространства в открытую, динамичную управляемую и саморегулируемую систему, основой которой является взаимодействие (совместная созидательная деятельность, связи и отношения индивидуальных и коллективных субъектов).

Иными словами мы можем воспитательное пространство высшего учебного заведения определить объектом моделирования, выделяя в качестве модели воспитательного пространства интегральную систему взаимосвязанных компонентов, включающую ценности, традиции и инновации конкретного вуза. Следует отметить, что воспитательное пространство вуза является специфическим объектом моделирования, поскольку, на наш взгляд, является предельно открытой, культурной, социально-педагогической системой и общностью, несущей в себе идею воспитания субъектов пространства.

В современной педагогической реальности воспитание также рассматривается в качестве особого объекта моделирования. Современные исследователи (Н. М. Борытко, И. А. Колесникова, С. Д. Поляков, Н. Л. Селиванова, В. А. Сластенин и др.) отмечают, что в воспитательном опыте существует несколько основных моделей воспитания, каждая из которых требует своей стратегии организации воспитательной деятельности, выделяются следующие:

- традиционные модели, в рамках которых осуществляется этническое, религиозное и духовное воспитание;
- социально-адаптирующие модели, ориентированные на то, чтобы с помощью общественно-государственных институтов вписывать воспитанников в социальный контекст;
- педоцентрические модели, выдвигающие на первый план внутренние потребности и интересы ребенка;

– диалоговые модели, обеспечивающие сотрудничество участников воспитательного процесса [2].

Данные модели воспитания широко используются в педагогической практике общеобразовательных школ и позволяют упорядочить многообразие существующих вариантов воспитательной деятельности. Однако при моделировании воспитания в вузе следует учитывать, что существуют значительные отличия в школьном и вузовском воспитании, такие как: цель, содержание, методы и формы организации деятельности, полисубъектность и поликультурность, социальное партнерство, профессиональная направленность личности, связи и отношения, общение и т. д. Охарактеризовать модель воспитания в вузе достаточно сложно, поскольку любая модель воспитания всегда определяется конкретным обществом и будет сохраняться до тех пор пока она востребована, т. е. имеет конкретно-исторический характер. В настоящее время моделирование воспитания в вузе опирается на разнообразие подходов и концепций воспитания, в основе которых выделяются следующие современные определения воспитания:

- объективная закономерность человеческого общества;
- процесс становления и развития человека-индивидуальности, личности во взаимодействии человеческих общностей в реальной деятельности по преобразованию общества и человека (как части природы, развитию его человеческих качеств и способностей, его социализации);
- процесс стихийный и управляемый (целенаправленный), исторически и социально обусловленный временем, пространством, внешними и внутренними факторами, человеческими ресурсами (его основными субъектами — человеком-индивидуальностью и человеческими общностями);
- особая социально-историческая реальность, представленная в различных сферах деятельности человека, человеческих общностей (приоритетные пространства (сферы) воспитания: социальные, культурные, производственные, образовательные и соответствующие им человеческие общности как субъекты воспитания) [1].

Исходя из этих определений и формулировок, моделирование становится методологическим ключом к познанию воспитания как явления-реальности, процесса, системы общественной и государственной. Соответственно содержание модели воспитательного пространства высшего учебного заведения обусловлено его направленностью выступать как условие воспитания и личностного развития каждого субъекта, что определяется их совместным бытием, содержанием которого являются многообразная совместная деятельность и существующие связи и отношения. Итак, модель воспитательного пространства вуза строится на базе фундаментальных научных фактов, исследований, за счет обобщения теоретических основ, путем уточнения концептуальных положений.

Создание типовой модели воспитательного пространства вуза для дальнейшего ее использования в воспитательной деятельности в зависимости от конкретного вуза, его истории, традиций, современного состояния, инноваций, местонахождения в конкретном регионе, специфики направленности позволит реализовывать в практической деятельности цели воспитания, определяемые государством, обществом, потребностью времени, а также ориентироваться на конкретную личность студента с ее индивидуальными особенностями. В типовой модели, на наш взгляд, уместно применить подходы, используемые в моделировании динамических процессов. Новые подходы ориентированы на преобразование ресурсов, если рассматривать цепочку: абитуриент — студент — специалист, то центральную позицию в ней занимает студент как главный ресурс любого вуза (наличие студента обеспечивает существование вуза), но очевидно, что позиция абитуриент и специалист абсолютно разная. Основным отличием этих позиций является качественное состояние, другими словами при поступлении в вуз личность имеет определенные качества, основы знаний, социального опыта и т. д., а на выходе совершенно иное качественное состояние благодаря конкретному воспитательному и образовательному пространству, в котором идет личностное, профессиональное, гражданское самоопределение личности студента.

Методологически значимыми в воспитательном пространстве являются принципы моделирования «систем», выделяемые исследователями: принцип целостного подхода к объекту (целостность как характеристика объекта-системы); принцип коммуникативности (внутренние и внешние связи системы); принцип структурирования как способ установления устойчивых связей, придания системе опоры; принцип управления и самоорганизации; принцип ступенчатости, развития.

Воспитательное пространство вуза в условиях моделирования может рассматриваться как единое ценностное смысловое пространство, имеющее определенную структуру. Соответственно, типовая

модель воспитательного пространства должна быть направлена на индивидуальную личность, а не на усредненного специалиста в будущем, (что-то знает, что-то умеет), т. е. завтра компетентнее, чем вчера для личности продолжает оставаться фундаментальной смысловой категорией развития, иными словами направленность на будущее. Выделение профессионального самоопределения студента несет в себе такую смысловую категорию, как специалист — профессионал в определенной отрасли духовного и материального производства. Смысловая категория гражданин — человек культуры является одной из важнейших, поскольку исторически определилось так, что цель высших учебных заведений состоит не только в подготовке специалистов, но и граждан конкретной исторической эпохи, духовно и нравственно воспитанных.

Об эффективности использования типовой модели воспитательного пространства вуза можно судить на основе изменений в самом воспитательном пространстве (содержание, методы, формы, внешние атрибуты); изменений в соотношении вуза и взаимосвязях с воспитательным пространством региона, страны и международных связей (расширение контактов, интеграция с социокультурной средой, общественными и другими организациями); самочувствия каждого субъекта пространства (включенность, степень одобрения, соуправление, самоуправление). Однако основным показателем эффективности будет являться выпускник вуза — специалист, профессионал, гражданин, человек культуры, личность с адекватной самооценкой и гуманистической жизненной позицией.

Таким образом, нам представляется важным осуществлять педагогическое моделирование воспитательного пространства вуза и использовать его в качестве научного системного метода исследования, поскольку сущностное определение моделирования и модели является основой концепции моделирования воспитания в вузе.

Литература

1. Воспитательная деятельность современного вуза: науч. докл. / под науч. ред. Л. В. Алиевой, Н. А. Нефедовой. — М.: Академия, 2012. — 48 с.
2. Воспитательная деятельность педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И. А. Колесникова, Н. Б. Борытко, С. Д. Поляков, Н. Л. Селиванова; под общ. ред. В. А. Слостенина, И. А. Колесниковой. — М.: Академия, 2006. — 336 с.
3. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование. — М., 2001. — С. 10.
4. Михеев В. И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике. — М.: Высш. школа, 1987.
5. Новиков А. М., Новиков Д. А. Методология. — М.: СИНТЕГ, 2007. — 325 с.
6. Словарь по социальной педагогике: учеб. пособие / сост. Л. В. Мардахаев. — М.: Академия, 2002. — 265 с.
7. Фролов И. Т. Гносеологические проблемы моделирования. — М.: Наука, 1961.
8. Штофф В. А. Моделирование и философия. — М.: Наука, 1966.

Literatura

1. Vospitatelnaya deyatelnost sovremennogo vuza: nauch. dokl. / pod nauch. red. L. V. Alievoy, N. A. Nefedovoy. — M.: Akademiya MNEPU, 2012. — 48 s.
2. Vospitatelnaya deyatelnost pedagoga: ucheb. posobie dlya stud. vyissh. ucheb. zavedeniy / I. A. Kolesnikova, N. B. Boryitko, S. D. Polyakov, N. L. Selivanova; pod obsch. red. V. A. Slastenina, I. A. Kolesnikovoy. — M.: Akademiya, 2006. — 336 s.
3. Dahin A. N. Pedagogicheskoe modelirovanie. — M., 2001. — S. 10.
4. Miheev V. I. Modelirovanie i metody teorii izmereniy v pedagogike. — M.: Vyissh.shkola, 1987.
5. Novikov A. M., Novikov D. A. Metodologiya. — M.: SINTEG, 2007. — 325 s.
6. Slovar po sotsialnoy pedagogike: ucheb. posob. / sost. L. V. Mardahaev. — M.: Akademiya, 2002. — 265 s.
7. Frolov I. T. Gnoseologicheskie problemy modelirovaniya. — M.: Nauka, 1961.
8. Shtoff V. A. Modelirovanie i filosofiya. — M.: Nauka, 1966.

УДК 378.147

**ТЕХНОЛОГИИ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ
В НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ УНИВЕРСИТЕТА**© **Рулиене Любовь Нимажаповна**

доктор педагогических наук, начальник отдела дистанционных технологий
в образовании, доцент кафедры общей педагогики
Бурятского государственного университета
г. Улан-Удэ, Россия

E-mail: ruliene@bsu.ru

© **Белякова Наталья Васильевна**

кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета дошкольного
и начального образования Владимирского госуниверситета
им. А. Г. и Н. Г. Столетовых
г. Владимир, Россия

E-mail: n.v.belyakova2@mail.ru

В публикации представлен опыт проведения молодежной научной школы, проанализированы возможности интерактивного обучения. Взаимодействие студентов и преподавателей характеризуется как научно-образовательный процесс.

Ключевые слова: научно-образовательный процесс, субъектная активность, интерактивное обучение, молодежная научная школа, ИКТ-компетенции.

**INTERACTIVE EDUCATION TECHNOLOGIES IN
A UNIVERSITY'S ACADEMIC PROCESS***Ruliene Lyubov N.*

doctor of Education, associate professor,
department of General Pedagogics, head of Distance Technologies Department,
Buryat State University
Ulan-Ude, Russia

E-mail: ruliene@bsu.ru

Belyakova Natalia V.

candidate of Education, assistant professor, Dean of the Faculty
of Preschool and Primary Education, Vladimir State University
named after Alexander and Nikolay Stoletovs
Vladimir, Russia

E-mail: n.v.belyakova2@mail.ru

The article presents the experience of the Youth Scientific School, the possibilities of interactive learning are analyzed. The interaction of students and teachers is characterized as a scientific and educational process.

Keywords: scientific and educational process, subject activity, interactive learning, Youth Scientific School, ICT competence.

В современном наукоемком и технологизированном обществе образование немислимо без мощной научно-исследовательской базы, развитие университета в обществе высоких технологий возможно только на основе интеграции с наукой. Поэтому одним из ведущих признаков современного университета является исследовательская и фундаментальная «упаковка современных знаний» [2], которые предъявляются студентам. Фундаментальность университетского образования основывается на интеграции научного знания и процесса образования [13]. Усиление научного компонента превраща-

ет университет в постоянно обновляющуюся научно-образовательную среду, где накапливается и развивается человеческий капитал, соответствующий постиндустриальному производству и высоким технологиям, отстаивающий гуманистические ценности общества [12, с. 38]. Результатом научно-образовательной деятельности является становление целостной личности — субъекта культуры, науки и профессиональной деятельности. Вышесказанное позволяет нам использовать термин «научно-образовательный процесс» по отношению к деятельности студентов и преподавателей современного университета.

Важнейшая научно-образовательная миссия современного университета состоит в том, чтобы помочь студентам приобрести жизненный и профессиональный опыт, общекультурные и профессиональные компетенции для успешной профессионально-личностной социализации. Ведь социализация направлена не только на освоение существующего социального опыта в данной профессии, но и создание личностного опыта профессиональной деятельности, поэтому предполагает включенность субъекта в этот процесс.

Активность субъекта проявляется в саморазвитии и самоопределении, самодеятельности и самосознании [5, с. 39, 44], поэтому эти процессы необходимо стимулировать в научно-образовательной деятельности. Способность быть субъектом активности по отношению к внешним условиям жизни, по отношению к обществу и самому себе — важнейшее, определяющее качество личности. Отсюда задача научно-образовательного процесса состоит в создании ситуации развития субъектной активности студентов.

Субъектная активность превращает личность в организатора своих действий с учетом своих мировоззренческих позиций и ресурсов. В университетской аудитории эти субъектные предпочтения проявляются особенно свободно, поскольку отличительной особенностью университетского образования является академическая свобода¹, проявляющаяся в свободном обучении и свободном исследовании.

Активная позиция студента отражает субъектность и обнаруживается в тех видах жизнедеятельности [10], в которых он может управлять своей включенностью (активностью) и творчеством при достижении формулируемых для себя целей. Научно-образовательная деятельность студентов соответствует этому требованию, студенты получают все больше свобод, выстраивая индивидуальную образовательную траекторию, участвуя в программах академической мобильности. Инструментом реализации этих свобод являются массовые открытые онлайн-курсы (МООС), приобретающие все большую популярность.

Субъектная активность в контексте субъектно-представленного понимания [8] человеком своих возможностей и своего места в осуществляемой деятельности обусловлена умением координировать свои усилия с усилиями других. Такое умение очень важно для проведения междисциплинарных и коллективных исследований. Поэтому в университетской аудитории популярна проектная деятельность, развивающая культуру совместного научного поиска. Проектная деятельность синтезирует элементы познавательной, преобразовательной, исследовательской, коммуникативной, учебной, теоретической и практической деятельности студентов. Методы проектной деятельности обладают высокой эффективностью, побуждая студентов к активной самостоятельной креативно-рефлексивной деятельности, развивая навыки самоорганизации научно-исследовательской работы.

Субъектная активность влияет на субъектный опыт [8], включающий ориентирующий, оценивающий, адаптирующий, преобразующий, объединяющий компоненты. Наилучшее сочетание этих компонентов субъектного опыта наблюдается в научно-образовательном процессе, направленном на формирование субъектности студента-исследователя и продуктивную самостоятельность студента-обучающегося.

Мы полагаем, что научно-образовательная деятельность студентов, направленная на профессионально-личностную социализацию, непременно должна сопровождаться субъектной активностью. А это значит, что в организации университетского научно-образовательного процесса необходимо использовать интерактивные технологии обучения, обеспечивающие субъектную активность студентов.

Интерактивность в обучении как непосредственное и/или опосредованное взаимодействие [1, с. 12] студентов с научно-образовательной средой университета представляет собой условие про-

¹ Всемирная декларация о высшем образовании для XXI в. (Париж, 9 октября 1998 г., ст. 2, 13).

явления их субъектной активности. Следовательно, в научно-образовательном процессе необходимо активно использовать интерактивный метод обучения, построенный на использовании возможностей двусторонней обратной связи студентов. Интерактивные формы обучения организуют познавательный процесс так, что происходит не только активное взаимодействие студентов с учебным материалом, преподавателем, но и между собой (что важнее!). При этом интерактивные формы обучения не могут противопоставляться традиционным (классическим) занятиям [4, с. 26], они должны качественно дополнять их, повышая степень активности студентов на занятии.

Интерактивное обучение развивает субъектную активность, поскольку основано на собственном опыте участников занятий, их прямом взаимодействии с научно-образовательным контентом осваиваемого профессионального опыта. В интерактивном обучении существенно меняется роль преподавателя, он перестает быть монополистом знаний, его задача теперь заключается в обеспечении внешнего управления процессом обучения, исследования и развития через организацию взаимодействия участников, создание условий для инициативы и творческого поиска эффективных решений конкретных задач и ситуаций, установление обратной связи. Интерактивное обучение обеспечивает «фундамент» строительства [11, с. 24] научно-образовательного опыта студентов.

Интерактивное обучение формирует у студентов ответственность за усвоение материала, а преподаватель превращается в помощника и организатора процесса самообразования студентов [3, с. 94]. В условиях электронной информационно-образовательной среды обеспечивается взаимодействие студентов с современными интерактивными информационно-коммуникационными средствами обучения. В результате создается новая система учебного взаимодействия «студент-ИКТ», которая все более усложняется, становится все более «умной» (речь идет о смарт-технологиях). В таком случае студент выступает как самообучающаяся система [6, с. 15].

В научно-образовательном процессе все чаще используются интерактивные технологии, активизирующие учебный процесс на основе игрового моделирования («геймификация»). Научно-педагогическим работникам университетов следует обратить внимание на игровые технологии, т. к. они позволяют соединить широкий охват проблем, глубину и многоаспектность их осмысления; соответствуют логике деятельности, включают момент социального взаимодействия, готовят к конструктивному коллективному общению; способствуют большей вовлеченности в процесс обучения; насыщены многоканальной обратной связью; формируют ценностные ориентации и установки, легче преодолевают стереотипы; провоцируют у обучаемых включение рефлексивных процессов; способствуют проявлению всех качеств личности [11, с. 108]. Сегодня известны виды игровых интерактивных технологий: тренинг, нейролингвистический тренинг, экстрим-тренинги на природе, тренинг командообразования, видеотренинг.

Современное университетское образование представляет собой высокотехнологичную инновацию, в условиях которой студенты совместно с преподавателями структурируют опыт на основе субъектной, конструирующей инициативы, осваивают умение управлять освоенными научными и прикладными, явными и неявными, коллективными и личностными знаниями-компетенциями в учебной деятельности. Следовательно, научно-образовательный процесс направлен на управление учебными знаниями и формирование методологической культуры. Исходя из понимания методологии как учения об организации деятельности [7, с. 4], мы считаем, что методологическая культура позволяет организовать учебную и научную деятельность студентов, поэтому становится инструментом освоения дисциплин общенаучного и профессионального циклов.

В структуре методологической культуры важное место занимает информационно-коммуникационная компетенция, включающая достаточный уровень функциональной грамотности в сфере ИКТ (знаниевый уровень), умение обосновано применять ИКТ в деятельности для решения научных, профессиональных, социальных и личностных задач (деятельностный уровень).

Эффективное формирование информационно-коммуникационной компетенции возможно в образовательном процессе, ориентированном на активное и широкое использование информационно-коммуникационных технологий. Деятельность студентов и преподавателей все больше погружается в электронную информационно-образовательную среду, включающую электронные информационные ресурсы, электронные образовательные ресурсы, ИКТ, средства информационно-коммуникационных технологий. Но мобильные сервисы и веб-технологии не могут и не должны заменить «живое» общение. Постоянно обновляющиеся ИКТ могут совершенствовать процесс обучения, но в образователь-

ной среде обязательно должны быть развиваться межличностные отношения между преподавателями и студентами. Иначе образовательный процесс перестанет быть со-бытием, совместным бытием, взаимодействием людей, их эмоционально-ценностными отношениями. Это значит, что необходимо сохранить «живое» присутствие преподавателя и студента в электронной информационно-образовательной среде. Для решения этой задачи эффективными представляются технологии смешанного обучения (blended learning). В смешанном обучении соединены преимущества традиционного академического и инновационного обучения, в том числе интерактивного и электронного обучения; используются технологии аудиторного обучения и дистанционные образовательные технологии. В blended learning используется не только общение через компьютеры, но и «живые» коммуникации между преподавателем и студентами, по сути, это комбинация традиционного обучения под руководством преподавателя и электронного (дистанционного) обучения. При этом основным компонентом обучения является непосредственное («face to face» = «лицом к лицу») участие преподавателя в научно-образовательном процессе [14, с. 42].

В смешанном обучении используются технологии, повышающие эффективность научно-образовательной деятельности: поисковые, исследовательские, игровые, дискуссионные, интерактивные. Технологии интерактивного обучения повышают включенность в процесс познания всех студентов группы без исключения, обеспечивают совместную деятельность, реализуют принципы взаимодействия и активности обучаемых. Интерактивность обучения предполагает постоянную обратную связь и открытую среду учебного общения, высокий уровень взаимодействия, накопление совместного знания, возможность взаимной оценки и контроля.

Итак, основными свойствами научно-образовательного процесса, в котором созданы условия для развития субъектной активности, являются информационная насыщенность и интерактивность. Актуальным направлением современного университетского образования является развитие практики смешанного обучения.

Технологии смешанного обучения придают инновационный формат организации молодежной научной школы, проведенной в соответствии с утвержденной программой развития студенческих объединений Владимирского государственного университета (ВлГУ) «Студенческая перспектива». В работе молодежной научной школы «Инновационные педагогические и информационно-коммуникационные технологии для начального и дошкольного образования: методики и инструменты» приняли участие 129 студентов очного отделения и 15 преподавателей факультета дошкольного и начального образования педагогического института ВлГУ.

Цель проведения молодежной научной школы заключалась в научно-методическом обеспечении внедрения инновационных педагогических и информационно-коммуникационных технологий в процесс подготовки будущих педагогов для дошкольного и начального образования. В ходе работы молодежной научной школы решались следующие задачи: организация научно-методической и экспериментальной работы преподавателей и студентов, развитие ИКТ-компетенций студентов и преподавателей, формирование навыков работы в условиях смешанного обучения, разработка и внедрение учебно-методических материалов для электронной информационной образовательной среды.

Деятельность молодежной научной школы была организована в очно-дистанционной форме с использованием технологий интерактивного обучения. Вводная видеолекция была размещена на видеопортале Бурятского государственного университета (LifeBsu) и была доступна для онлайн- и офлайн-просмотра. Видеолекция раскрывала теоретическое и прикладное значение курса «Инновационные педагогические и информационно-коммуникационные технологии для начального и дошкольного образования: методики и инструменты» и была направлена на формирование готовности студентов к учебному сотрудничеству, поэтому предполагала знакомство со структурой учебного материала, основными положениями курса, представление содержательных и организационных аспектов научно-образовательной деятельности студентов. В качестве инструмента анализа познавательной и социальной мотивации слушателей использовался интернет-форум, размещенный на портале электронных курсов Бурятского государственного университета (e.bsu.ru). Здесь же был размещен открытый электронный курс, содержащий интерактивные обучающие инструменты (форум, глоссарий и т. д.).

Во время аудиторных занятий студенты приняли участие в проблемно-эвристической лекции «Теоретические основы внедрения инновационных педагогических и информационно-

коммуникационных технологий в современный образовательный процесс» и обсудили научные концепции развития современного образовательного процесса. Проблемная лекция «Инновационные педагогические технологии: технологии интерактивного обучения, технологии смешанного обучения» предполагала диагностику и актуализацию знаний студентов о видах инновационных педагогических и информационно-коммуникационных технологий.

Значительное время учебных занятий проходило в компьютерном классе. Групповая работа была сосредоточена на развитии навыков работы с интерактивной доской, студенты выполняли и обсуждали задания в электронном курсе, участвовали в Skype-конференции, расширяя коммуникативные навыки в Сети. Как отмечают сами студенты, они были вовлечены в самые разнообразные формы взаимодействия с преподавателем и друг с другом. Независимо от формы занятий (академическая лекция, веб-конференция, практикум) студенты имели возможность презентовать, инсценировать собственное видение новой парадигмы образования. В качестве средств обучения использовались мультимедиа- и видеопрезентации, анимации, видеоролики, мультфильмы и т. д. Каждая новая тема начиналась с подведения итогов предыдущего дня, при этом в обсуждении больше всего участвовали сами студенты (попарно, в группе). Постоянное взаимодействие позволило участникам успешно освоить теоретические вопросы, связанные с развитием инновационных педагогических и информационно-коммуникационных технологий, познакомиться с достижениями в этой области в зарубежных странах, проанализировать опыт их применения на ступенях дошкольного и начального образования в условиях ФГОС нового поколения, познакомиться с возможностями их использования при работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности и возможности и т. д. Нестандартные задания (например, методика «Шесть шляп мышления») мотивировали участников к активной самореализации, проявлению ИКТ-компетенций. Студенты привлекались к проведению фрагментов занятий. Например, тренинг по использованию интерактивной доски в начальной школе проводили студенты, совмещающие учебу с работой. Занятия в молодежной научной школе завершились представлением студенческих творческих проектов.

Таким образом, в рамках молодежной научной школы была реализована задача по формированию общекультурных академических и профессиональных информационно-коммуникационных компетенций студентов, была обеспечена возможность не только освоить современный опыт использования ИКТ в контексте будущей профессии, но и начать создавать свой опыт профессиональной деятельности в условиях наукоемкой информационно-образовательной среды. Можем заключить, что молодежная научная школа представляет собой форму организации научно-образовательного процесса университета.

Литература

1. Гавронская Ю. Ю. Интерактивное обучение химическим дисциплинам студентов педагогических вузов на основе компетентностного подхода: монография / Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. — 223 с.
2. Гура В. В. Фундаментальность и наукоемкость как качественные характеристики современного открытого образования // Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Общественные науки. — 2006. — Прил. № 3. — С. 86–92.
3. Дмитриев Г. Д. Анатомия американского университета. — М.: Школьные технологии, 2010. — 222 с.
4. Добрынина Т. Н. Интерактивное обучение в системе высшего образования: монография / Федеральное агентство по образованию, Новосиб. гос. пед. ун-т. — Новосибирск: Изд-во Новосиб. гос. пед. ун-та, 2008. — 177 с.
5. Ермолаева М. В. Субъектный подход в психологии развития взрослого человека: (вопросы и ответы): учеб. пособие. — М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2006. — 197 с.
6. Кувшинов С. В., Ярославцева Е. И. Сетевые перспективы. Возможности человека в оцифрованном мире. Human IT: монография / Рос. акад. наук, Ин-т философии. — Щелково: ОнтоПринт: Изд. Мархогин Павел Юрьевич, 2011. — 217 с.
7. Новиков А. М., Новиков Д. А. Методология: Словарь системы основы понятий. — М.: ЛИБРОКОМ, 2013. — 208 с.
8. Осницкий А. К. Проблемы исследования субъектной активности [Электронный ресурс] // Вопросы психологии. — 1996. — № 1. — URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1996/961/961005.htm> (дата обращения: 10.10.2014).

9. Осницкий А. К. Психологические механизмы самостоятельности / Рос. акад. образ-ния, Психол. ин-т. — М.: Изд-во Психол. ин-та, 2010. — 230 с.
10. Осницкий А. К. Регуляторный опыт, субъектная активность и самостоятельность человека. Ч. 1 [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. — 2009. — № 5(7). — URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 15.10.2014).
11. Панфилова А. П. Инновационные педагогические технологии. Активное обучение: учеб. пособие для студентов учреждений высшего профессионального образования. — 2-е изд., стер. — М.: Академия, 2011. — 191 с.
12. Рулиене Л. Н. Образовательный процесс современного университета: особенности, противоречия, тенденции развития. — Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2013. — 189 с.
13. Садовничий В. Наука в России: сценарии развития // Россия. Третье тысячелетие. Вестник актуальных прогнозов. — 2003. — № 8. — Т. 1. — С. 79.
14. Языкова Е. В. Англоязычная терминология электронного обучения: структура, семантика, особенности функционирования: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04, 10.02.19 / Южный федеральный университет. — Ростов н/Д, 2010. — 219 с.

Literatura

1. Gavronskaya Yu. Yu. Interaktivnoe obuchenie himicheskimi distsiplinami studentov pedagogicheskikh vuzov na osnove kompetentnogo podhoda: monografiya / Ros. gos. ped. un-t im. A. I. Gertsena. — SPb.: Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena, 2008. — 223 s.
2. Gura V. V. Fundamentalnost i naukoemkost kak kachestvennyye karakteristiki sovremennogo otkryitogo obrazovaniya // Izvestiya vysshikh uchebnykh zavedeniy Severo-Kavkazskiy region. Obschestvennyye nauki. — 2006, Pril. № 3. — S. 86–92.
3. Dmitriev G. D. Anatomiya amerikanskogo universiteta. — M.: Shkolnyye tehnologii, 2010. — 222 s.
4. Dobryinina T. N. Interaktivnoe obuchenie v sisteme vysshego obrazovaniya: monografiya / Federalnoe agentstvo po obrazovaniyu, Novosibirskiy gos. ped. un-ta. — Novosibirsk: Izd-vo Novosib. gos. ped. un-ta, 2008. — 177 s.
5. Ermolaeva M. V. Sub'ektnyy podhod v psikhologii razvitiya vzroslogo cheloveka: (voprosy i otvety): ucheb. posobie. — M.: Izd-vo MPSI; Voronezh: MODEK, 2006. — 197 s.
6. Kuvshinov S. V., Yaroslavtseva E. I. Setevyye perspektivy. Vozmozhnosti cheloveka v otsifrovannom mire. Human IT: kollektivnaya monografiya / Rossiyskaya akad. nauk, In-t filosofii. — Schelkovo: OntoPrint: Izd.-Marhotin Pavel Yurevich, 2011. — 217 s.
7. Novikov A. M., Novikov D. A. Metodologiya: Slovar sistemnykh osnovnykh ponyatiy. — M.: LIBROKOM, 2013. — 208 s.
8. Osnitskiy A. K. Problemy issledovaniya sub'ektnoy aktivnosti [Elektronnyy resurs] // Voprosy psikhologii. — 1996. №1. — URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1996/961/961005.htm> (data obrachenya: 10.10.2014).
9. Osnitskiy A. K. Psihologicheskiye mehanizmy samostoyatel'nosti / Ros. akad. obr-niya, Psihol. in-t. — M.: Izd-vo Psihologicheskoy in-ta, 2010. — 230 s.
10. Osnitskiy A. K. Regulyatornyy opyt, sub'ektnaya aktivnost i samostoyatel'nost cheloveka. Chast 1 [Elektronnyy resurs] // Psihologicheskiye issledovaniya: elektron. nauch. zhurn. — 2009. — № 5(7). — URL: <http://psystudy.ru> (data obrachenya: 15.10.2014).
11. Panfilova A. P. Innovatsionnyye pedagogicheskiye tehnologii. Aktivnoe obuchenie: ucheb. posobie dlya studentov uchrezhdeniy vysshego professional'nogo obrazovaniya. — 2-е изд., стер. — М.: Академия, 2011 — 191 с.
12. Ruliene L. N. Obrazovatel'nyy protsess sovremennogo universiteta: osobennosti, protivorechiya, tendentsii razvitiya. — Ulan-Ude: Izd-vo Buryat. gosuniversiteta, 2013. — 189 s.
13. Sadovnichiy V. Nauka v Rossii: stsennariy razvitiya // Rossiya. Trete tyisyacheletie. Vestnik aktualnykh prognozov. — 2003. — № 8. — Т. 1. — С. 79.
14. Yazyikova E. V. Angloyazyichnaya terminologiya elektron'nogo obucheniya: struktura, semantika, osobennosti funktsionirovaniya: dis. ... kand. filol. nauk : 10.02.04, 10.02.19 / Yuzhnyy federal'nyy universitet. — Rostov n/D, 2010. — 219 s.

УДК 37.013.77

**ЭТНИЧЕСКОЕ САМОСОЗНАНИЕ СТУДЕНТОВ
КЫЗЫЛСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА:
ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ТОЛЕРАНТНОГО ВОСПИТАНИЯ**© **Сагалакова Лидия Петровна**

преподаватель педагогики и психологии
Кызылского педагогического колледжа
г. Кызыл, Россия

E-mail: lidia11@bk.ru

© **Гаськов Алексей Владимирович**

доктор педагогических наук, профессор кафедры теории физической культуры
Бурятского государственного университета
г. Улан-Удэ, Россия

E-mail: gaskov@bsu.ru

В статье обобщены результаты исследования этнического самосознания студентов Кызылского педагогического колледжа. Автор обосновывает необходимость профилактики экстремизма и ксенофобии в студенческой среде.

Ключевые слова: этническое самосознание, типы и компоненты этнической идентичности, экстремизм, ксенофобия.

**ETHNIC IDENTITY OF KYZYL PEDAGOGICAL COLLEGE STUDENTS:
PROBLEMS AND WAYS OF TOLERANT EDUCATION***Sagalakova Lidia P.*

teacher of pedagogy and psychology, Kyzyl Teachers College
Kyzyl, Russia

E-mail: lidia11@bk.ru

Gaskov Aleksey V.

doctor of Education, professor, Department of Theory of Physical Culture,
Buryat State University
Ulan-Ude, Russia

E-mail: gaskov@bsu.ru

This article summarizes the results of ethnic identity study of students in Kyzyl Teachers College. The authors consider the prevention of extremism and xenophobia among young people

Keywords: ethnic identity, types and components of ethnic identity, extremism and xenophobia.

Этническое самосознание как актуальная проблема исследования начала подниматься отечественными учеными в конце XX в., в связи с ростом этничности в условиях глобализации [11]. В настоящем исследовании вслед за В. С. Мухиной и Т. Ц. Дугаровой мы понимаем под «этническим самосознанием» «потенциал идентифицирующих и отчуждающих чувств, знаний и действий, способствующих бытию в пространстве реалий культуры» [4].

В статье обобщены результаты исследования этнического самосознания студентов Кызылского педагогического колледжа ТувГУ. Юношеский возраст является благоприятным этапом для развития этнического самосознания личности, так как он является ее завершающим периодом [12]. Согласно В. С. Мухиной, возрастные границы юношеского периода развития человека составляют от 15–16 до 21–25 лет [9]. На данном этапе укрепляется самоопределение юношей и девушек, мотивация выбора своей национальности на пути формирования идентичности «Я — гражданин мира».

В ходе исследования приняли участие 100 студентов Кызылского педагогического колледжа Тувинского государственного университета в возрасте от 18 до 21 года первых курсов специальностей: «Дошкольное образование», «Преподавание в начальных классах», «Коррекционная педагогика в начальном образе», «Педагог дополнительного образования». Были выбраны следующие методики исследования: 1) «Кто я?» — тест двадцати высказываний (М. Кун, Т. Макпартленд; модификация Т. В. Румянцевой), 2) «Типы этнической идентичности» (Г. У. Солдатовой, С. В. Рыжова), методика Д. Финни, измеряющая выраженность этнической идентичности.

Обоснование методик исследования:

Тест «Кто я» позволяет исследовать содержательные характеристики идентичности и дифференцированности самосознания и особенности самоотношения (я-концепции). Достоинство методики заключается в том, что результаты получаемых данных самоописания по сравнению со стандартизированными методами позволяют анализировать самоотношение, выраженное языком самого субъекта, а не навязанное ему исследователем.

Традиционно методика этнической идентичности используется в выявлении выраженности типов этнической идентичности. Этническая идентичность является одним из компонентов (характеристик) этнического самосознания, сознанием тождественности со своей этнической общностью. Методика Дж. Финни позволяет выявить компоненты этнической идентичности, которые характеризуют их выраженность. Следовательно, по результатам данной методики, исследователь может обратить более пристальное внимание на развитие этнического самосознания, этнической идентичности.

По результатам тестирования на основе теста «Кто я» был выявлен высокий уровень дифференцированности у 77,6 % респондентов, что связано со следующими личностными особенностями: общительность, уверенность в себе, ориентирование на свой внутренний мир, высокий уровень социальной компетенции и самоконтроля. У оставшихся 22,4 % респондентов — соответственно низкий уровень дифференцированности, который говорит о кризисе идентичности и связано с такими личностными особенностями, как замкнутость, тревожность, неуверенность в себе, трудности в контролировании себя.

Расчеты по показателям-компонентам идентичности были распределены следующим образом:

Шкала «Социальное я» выявляет разные показатели, среди которых показатель учебно-профессиональной ролевой позиции является самым высоким (26 %), на втором месте — показатель семейной принадлежности студентов (24 %), который проявляется через обозначение семейной роли (дочь, сын, брат, жена и т. д.). При указании своей семейной принадлежности студенты часто употребляют прилагательные «любимая, младшая, единственная, гордая, мамина, папина». Ответ «жена» также встречается и сопровождается прилагательными «любимая, неповторимая, единственная, верная, любящая, заботливая». Этническо-региональная идентичность, включающая этническую идентичность, гражданство, выявлена у 6,3 % студентов. В ответах студентов подчеркивается гражданство Российской Федерации и Республики Тыва по отдельности. Групповая и мировоззренческая принадлежности выявлены соответственно у 4,1 и 2,1 % студентов.

Итак, шкала «Социальное я» выражена у 62,5 % студентов, при этом на первом месте испытуемые идентифицируют учебно-профессиональную роль «студент», на втором — семейную роль, на третьем — роль этнической принадлежности «тувинец» и на последнем — групповую и мировоззренческую принадлежности.

По результатам исследования по методике «Типы этнической идентичности», преобладающим типом этнической идентичности является позитивная этническая идентичность (51 %), которой свойственно сочетание позитивного отношения к собственному народу с адекватным отношением к другим народам. В столице Республики Тыва, Кызыле, проживают представители более 40 национальностей и позитивная этническая идентичность является нормой, т. е. условием мирного межкультурного взаимодействия в полиэтническом мире, с одной стороны, и условием самостоятельности и стабильного существования этнической группы — с другой.

Оправдание любых жертв в борьбе за благополучие своего народа, характеризующееся выраженностью этнофанатизма, выявлено у 19,8 % студентов. Данный тип идентичности проявляется через отказ другим народам в праве пользования ресурсами и социальными привилегиями, признание приоритета этнических прав народа над правами человека.

Этническая индифферентность выявлена у 16,4 % студентов, описывающееся как «размывание этнической идентичности, выраженное в неопределенности этнической принадлежности, неактуальности этничности».

У 15 % студентов выражен этноэгоизм, что, может, проявляется в безобидной форме на вербальном уровне как результат восприятия через призму конструкта «мой народ», но может предполагать, например, напряженность и раздражение в общении с представителями других этнических групп или признание за своим народом права решать проблемы за «чужой» счет.

Убежденность в превосходстве своего народа, признание необходимости «очищения» национальной культуры, негативное отношение к межэтническим брачным союзам, ксенофобия определяют как этноизоляционизм и выявлен у 14,7 % студентов.

Наименьшее количество студентов (11,3 %) демонстрирует такой тип этнической идентичности, как этнонигилизм, представляющий собой отход от собственной этнической группы и поиски устойчивых социально-психологических ниш не по этническому критерию.

Итак, у студентов наиболее выражен такой вид этнической идентичности, как позитивная этническая идентичность, наименее — этнонигилизм.

По методике Д. Финни, у 62,9 % студентов выражен аффективный компонент: они гордятся и чувствуют сильную привязанность к своей этнической группе, а также хорошо относятся к своему этническому происхождению. Когнитивный компонент проявлен у 37,1 % студентов. Данные студенты соблюдают традиции, обычаи и истории своего народа, общаются с людьми, для того чтобы узнать побольше о своей этнической группе.

В ходе исследования этнического самосознания студентов выявлено, что, во-первых, наиболее выражена обратно пропорциональная связь между позитивной этнической идентичностью и этноэгоизмом, во-вторых, наиболее выражена прямо пропорциональная связь между этноэгоизмом и этноизоляционизмом.

Следует отметить, что для студентов-первокурсников Кызылского педагогического колледжа ТувГУ характерна выраженность шкалы «Социальное я» (по тесту 20 высказываний М. Куна); наиболее выражена позитивная этническая идентичность, которая выражается в обратно пропорциональной связи с этноэгоизмом.

Исследование позволило выявить, что наиболее выражены этнонигилизм, этноизоляционизм, при этом преобладает аффективный компонент идентичности. Данные результаты указывают на необходимость проведения профилактики экстремизма и ксенофобии.

Мы убеждены, что профилактика экстремизма, ксенофобии и нетерпимости в молодежной среде должна стать приоритетом молодежной политики и социально-культурной деятельности с молодежью. При этом должно быть подготовлено соответствующее ресурсное, методическое, информационное и экспертное обеспечение. Необходимо стимулировать поиск и разработку инновационных технологий социально-культурной деятельности, предполагающих противостояние ксенофобии и нетерпимости в молодежной среде, а также социально-культурную адаптацию молодежи с учетом лучших достижений в этой сфере в отечественном и международном опыте.

Для реализации этого направления социально-культурной деятельности необходимы профильная подготовка специалистов в области социально-культурной профилактики ксенофобии и постоянный мониторинг социально-культурных проблем профилактики экстремизма и ксенофобии в молодежной среде, способствующий нивелированию активности радикально-националистических групп. Полученные в ходе мониторинга данные следует учитывать при прогнозировании, проектировании и планировании деятельности, разработке соответствующего комплекса программ и мероприятий. Необходима ресурсная, методическая, информационная и экспертная поддержка социально-культурных инициатив и проектов, направленных на противостояние ксенофобии в молодежной среде.

В отечественных педагогических исследованиях и проектах проблематика профилактики ксенофобии и экстремизма часто рассматривается в контексте патриотического воспитания, хотя каждое из указанных направлений воспитательной работы имеет специфические особенности.

Преодоление ксенофобии рассматривается как создание условий для интеграции молодежи в жизнь поликультурного общества и как профилактика экстремизма в молодежной среде.

Традиционно противодействие ксенофобии исследователи связывают с выявлением, профилактикой и предупреждением экстремистской деятельности как общественных и религиозных объединений, иных организаций, так и физических лиц.

Ю. С. Бузыкина описала эмпирическое исследование, которое проводилось на базе Пензенского государственного педагогического университета им. В. Г. Белинского, согласно которой существуют различия в отношении к проявлениям экстремизма у студентов вуза и учащихся школы, которые проявляются в том, что у студентов преобладает отрицательное отношение к проявлениям экстремизма, а у учащихся — равнодушное отношение к проявлениям экстремизма [2].

Э. С. Гареев проводит анализ исследования степени выраженности и соотношения этнической идентичности и этнической толерантности студентов Уфимского государственного нефтяного технического университета. По результатам исследования, 11,5 % студентов УГНТУ в той или иной степени испытывает интолерантные чувства к другим этносам и их культурам. Радует тот факт, что 80,3% респондентов имеет нормальную этническую идентичность (сочетание позитивного отношения к собственному народу с позитивным отношением к другим народам). Остальные опрошенные продемонстрировали равнодушие и размывание этнической идентичности (этнонигилизм и этническую индифферентность) [3].

Анализ данных опроса позволяет сделать общий вывод: несмотря на то, что большинство студентов УГНТУ имеет позитивную этническую идентичность и настроено на толерантность, существуют студенты, испытывающие неприязнь к представителям других национальностей, кроме того, готовые к применению насилия, то есть в УГНТУ существует опасность возникновения различных конфликтов и столкновений на почве межэтнических разногласий и непонимания. В связи с этим профилактическая деятельность вуза должна проявляться в учебной и внеучебной деятельности, технология профилактики межнациональных конфликтов в образовательной среде вуза представляет собой формы и методы организации деятельности студентов, ориентированные на формирование толерантного опыта, чувства уважения к представителям иной национальности.

Согласно исследованию, проведенному в Оренбургском государственном педагогическом университете, выявлено, что современной молодежи присуща низкая информированность и компетентность в вопросах экстремизма, только такой явный признак, как «терроризм», всего 50 % респондентов отнесли к проявлениям экстремизма, 42 % опрошенных классифицировали как пропаганду нацизма, 38 % — возбуждение национальной розни. Только тотальное неприятие всех этносов считают ксенофобией 43 % опрошенных. Здесь очень четко прослеживается психологическая база ксенофобии: неприятие всего чужого, нетерпимость к определенным нациям большинство опрошенных не отметило как проявление ксенофобии (22–30 %). Почти половина анкетированных (44 %) на вопрос «Есть ли нации, с представителями которых Вы стараетесь не общаться?» ответила утвердительно: «Таких наций немного, но они есть». Еще 7 % отметили позицию «Таких наций много». Для 45 % национальных ограничений не существует. Именно здесь заложен серьезный мировоззренческий и социально-политический диссонанс: для половины респондентов бытовая ксенофобия — жизненная реальность, другая половина не ощущает такой проблемы. Фактических оснований для ксенофобии отмечено сравнительно немного: 85 % молодых людей высказались, что не испытывали в жизни сложностей, связанных с их национальной или религиозной принадлежностью. Исходя из результатов данного исследования, особое внимание уделяется созданию психолого-педагогических условий для формирования этнического самосознания студенческой молодежи [7].

Л. А. Апанасюк внедрила в практику модель и технологию профилактики ксенофобии в студенческой среде, которая может быть использована при разработке региональных проектов и программ межнационального сотрудничества и этнокультурного развития, преодоления ксенофобии и экстремизма; при проведении в регионах мероприятий, направленных на реализацию Федеральной целевой программы «Укрепление единства российской нации и этнокультурное развитие народов России». Разработаны и реализованы экспериментальные педагогические проекты, которые нашли применение в социально-воспитательной работе вузов в различных регионах РФ. Экспериментально проверена и внедрена в деятельность высших учебных заведений Воронежской, Московской, Самарской и Тамбовской областей межвузовская кластерная система организации социально-воспитательной работы, которая направлена на профилактику ксенофобии [1].

А. А. Свиридов разработал педагогическую программу социально-культурной деятельности вуза по профилактике экстремизма в молодежной среде «Мы — дети Земли», которая направлена на приобщение молодежи к общечеловеческим нормам морали, формирование чувства уважения к законности и правопорядку, морально-правовым традициям, кодексу профессиональной чести и моральным ценностям, формирование адекватной самооценки результатов своей деятельности, умения самоопределяться в социальном пространстве, активной позитивной жизненной позиции; формирование самосознания и высших потребностей личности, внутренней свободы и чувства собственного достоинства, толерантности; воспитание потребности молодежи в освоении ценностей общечеловеческой культуры и формирование стремления к созданию и приумножению ценностей духовной культуры, участие в культурной жизни российского общества [10].

А. В. Кузьминым внедрена программа профилактики экстремизма в молодежной среде, она нацелена на преодоление дублирования и противостояния между учреждениями и организациями, призванными обеспечить профилактику экстремистского поведения молодежи; устранения элементов имитации социально-культурного взаимодействия (формальные планы, безрезультатные программы); интеграцию всех уровней социально-культурной профилактики (макрообъективный, макросубъективный, микрообъективный, микросубъективный); наполнение программ социально-культурной деятельности вариативным содержанием и воспитательными технологиями. Автор разработал муниципальную долгосрочную целевую программу «Ступино — территория, свободная от экстремизма» на 2011–2013 гг. Этот документ определяет не только цели и задачи организации социально-культурной профилактики экстремистского поведения в молодежной среде, но и конкретные практические мероприятия, осуществление которых позволит поднять социальную эффективность этой работы [8].

По результатам нашего исследования, мы предлагаем проведение комплекса профилактических мероприятий во избежание экстремизма и ксенофобии у студентов, который включает заполнение стендов по профилактике экстремизма и ксенофобии; преподавание предметов и введение факультативов правового, гражданского и духовно-нравственного воспитания; проведение дней родного и русского языка; научно-практической конференции, посвященной дню толерантности; мероприятия, посвященные Дню Победы; тренинги, проводимые психологической службой ТувГУ. Внеурочная деятельность предполагает проведение классных часов, направленных на профилактику экстремизма и ксенофобии, родительские собрания по профилактике терроризма, экстремизма, ксенофобии с участием работников правоохранительных органов, представителей религиозных организаций.

Педагогическая профилактика молодежного экстремизма — это система специальных мер, применяемых в процессе воспитания и обучения подростков и молодежи, направленных на выявление и устранение причин и условий возникновения и развития физических, психологических и социокультурных характеристик, способствующих формированию экстремистских установок личности с учетом степени и характера деформации поведения отдельных лиц, на которых направлена профилактика.

Литература

1. Апанасюк Л. А. Теоретико-методологические основы профилактики ксенофобии в студенческой среде средствами социально-культурной деятельности: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — Тамбов, 2014. — С. 26.
2. Бузыкина Ю. С. Психологические аспекты отношения к проявлениям экстремизма у студентов вузов и учащихся школ // Пензенский психологический вестник. — 2014. — С. 19–37.
3. Гареев Э. С. Поликультурное образование как профилактика межэтнических конфликтов в процессе подготовки специалистов для нефтегазовой отрасли (на примере студентов УГНТУ г. Уфа) // Нефтегазовое дело. — 2014. — № 3. — С. 417–434.
4. Гырылова О. А., Дугарова Т. Ц. Развитие профессионального самосознания у студентов медицинского колледжа // Актуальные проблемы развития личности в онтогенезе: сб. материалов III Всерос. науч.-практ. конф. студентов и аспирантов; Северо-Восточный федеральный университет им. М. К. Аммосова. — Якутск, 2014. — С. 45–48.
5. Дугарова Т. Ц. Особенности этнического самосознания современных бурят России: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. — М., 2010. — С. 26.
6. Дугарова Т. Ц. Идентификация как механизм развития этнического самосознания // Наука и школа. — 2009. — № 3. — С. 59–61.

7. Конькина Е. В. Анализ результатов мониторинга взаимодействия государственных и общественных институтов в профилактике экстремизма в молодежной среде // Интеллект. Инновации. Инвестиции. — 2012. — № 5–2(22). — С. 127–131.
8. Кузьмин А. В. Социально-культурная профилактика экстремизма в молодежной среде: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — Тамбов, 2012. — С. 25.
9. Мухина В.С. Возрастная психология. — 7-е изд. — М.: Академия, 2008. — 624 с.
10. Свиридов А. А. Социально-культурная деятельность вузов по профилактике экстремизма в молодежной среде: автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Тамбов, 2014. — С. 27.
11. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология. — М.: Академический проект, 1999. — 320 с.
12. Хотинец В. Ю. Этническое самосознание. — СПб., 2000. — 240 с.
13. Черная А. В., Гришина Л. Н. Психолого-педагогическое сопровождение развития толерантности в подростковом возрасте // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. — 2014. — № 8. — С. 85–93.

Literatura

1. Apanasyuk L. A. Teoretiko-metodologicheskie osnovy profilaktiki ksenofobii v studencheskoy srede sredstvami sotsialno-kulturnoy deyatel'nosti: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. — Tambov, 2014. — S. 26.
2. Buzyikina Yu. S. Psihologicheskie aspekty otnosheniya k proyavleniyam ekstremizma u studentov vuzov i uchashchisya shkol // Penzenskiy psihologicheskiy vestnik. — 2014. — S. 19–37
3. Gareev E. S. Polikulturnoe obrazovanie kak profilaktika mezhetnicheskikh konfliktov v protsesse podgotovki spetsialistov dlya neftegazovoy otrasli (na primere studentov UGNTU g. Ufa) // Neftegazovoe delo. — 2014. — №3. — S. 417–434.
4. Gyiryilova O. A., Dugarova T. Ts. Razvitie professionalnogo samosoznaniya u studentov meditsinskogo kolledzha // Aktualnyie problemy razvitiya lichnosti v ontogeneze: sb. materialov III Vseros. nauch.-prakt. konf. studentov i aspirantov; Severo-Vostochniy federalnyiy universitet im. M. K. Ammosova. — Yakutsk, 2014. — S. 45–48.
5. Dugarova T. Ts. Osobennosti etnicheskogo samosoznaniya sovremennyih buryat Rossii: avtoref. dis. ... d-ra psihol. nauk. — M., 2010. — S. 26.
6. Dugarova T. Ts. Identifikatsiya kak mehanizm razvitiya etnicheskogo samosoznaniya // Nauka i shkola. — 2009. — № 3. — S. 59–61.
7. Konkina E. V. Analiz rezultatov monitoringa vzaimodeystviya gosudarstvennyih i obsche-stvennyih institutov v profilaktike ekstremizma v molodezhnoy srede // Intellekt. Innovatsii. Investitsii. — 2012. — № 5–2(22). — S. 127–131.
8. Kuzmin A. V. Sotsialno-kulturnaya profilaktika ekstremizma v molodezhnoy srede: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. — Tambov, 2012. — S. 25.
9. Muhina V.S. Vozrastnaya psihologiya // 7-e izd. — M.: Akademiya, 2008. — 624 s.
10. Sviridov A. A. Sotsialno-kulturnaya deyatel'nost vuzov po profilaktike ekstremizma v molodezhnoy srede: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. — Tambov, 2014. — S. 27.
11. Stefanenko T. G. Etnopsihologiya. — M.: Akademicheskii proekt, 1999. — 320 s.
12. Hotinets V. Yu. Etnicheskoe samosoznanie. — SPb., 2000. — 240 s.
13. Chernaya A. V., Grishina L. N. Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie razvitiya tolerantnosti v podrostkovom vozraste // Izvestiya Yuzhnogo federalnogo universiteta. Pedagogicheskie nauki. — 2014. — № 8. — S. 85–93.

УДК 378:37.015.3

**ИЗ ОПЫТА РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ
ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ
К СЕМЕЙНЫМ ОТНОШЕНИЯМ**© **Чимбеева Стелла Дашинамаевна**соискатель кафедры педагогики
Бурятского государственного университета
г. Улан-Удэ, Россия

E-mail: stellad@mail.ru

В статье представлены результаты внедрения педагогической модели по формированию психологической готовности студентов к семейным отношениям. Разработанная в рамках модели программа нацелена на развитие мотивационного, когнитивного, эмоционально-оценочного, операционального компонентов готовности молодежи к семейной жизни. Рассматриваются этнокультурные и гендерные особенности результатов ее апробации.

Ключевые слова: педагогическая модель по формированию психологической готовности студентов к семейным отношениям; мотивационный, когнитивный, эмоционально-оценочный, операциональный компоненты готовности к семейной жизни.

**THE EXPERIENCE OF THE IMPLEMENTATION
OF A PEDAGOGICAL MODEL FOR THE FORMATION
OF PSYCHOLOGICAL READINESS OF STUDENTS TO FAMILY RELATIONS***Chimbeeva Stella D.*post graduate student, department of pedagogy
Buryat State University
Ulan-Ude, Russia

E-mail: stellad@mail.ru

Results of introduction of pedagogical model on formation of psychological readiness of students for the family relations are presented in the article. The program developed within model is aimed at development of motivational, cognitive, emotional and estimated, operational components of readiness of youth for family life. Ethnocultural and gender features of its approbation are considered.

Keywords: pedagogical model of formation of psychological readiness of students for the family relations; motivational, cognitive, emotional and estimated, operational components of readiness for family life.

Существующая в настоящее время система обучения в современных вузах слабо ориентирована на развитие готовности студентов к семейной жизни. В то же время дефицит родительского внимания, снижение ценности семьи в обществе в целом приводят к тому, что необходимых условий для формирования готовности юношества к семейным отношениям не имеется. В этой связи в настоящей статье мы предлагаем разработанную и апробированную модель формирования психологической готовности студентов к семейным отношениям.

На рисунке 1 предложена структурно-функциональная модель формирования психологической готовности юношей и девушек к семейным отношениям. Рассмотрим, каковы структурные компоненты настоящей модели.

Целевой блок модели предполагает формирование психологической готовности к семейным отношениям. Анализ литературы позволил нам выделить основные составляющие, которые характеризуют формирование готовности к семейным отношениям:

- формирование конструктивных установок, способствующих эффективному семейному взаимодействию;
- формирование знаний по психологии личности, знаний о психологических особенностях взаимоотношений полов, об этнокультурных и гендерных особенностях семейных отношений;

- формирование высокой мотивации к созданию семьи, мотивов, основанных на любви и общности взглядов и ценностей;
- интериоризация ценностно-нормативных представлений о семейной жизни;
- развитие навыков саморефлексии, самокоррекции личности;
- выработка практических умений и навыков, необходимых для успешного семейного союза; высокий уровень коммуникативной компетентности.

Диагностический блок характеризуется использованием наблюдения, комплекса методик, сочинений, беседы со студентами до и после проведения эксперимента.

Содержательный блок включает в себя мотивационный, когнитивный, эмоционально-оценочный, операциональный компоненты готовности к семейным отношениям.

В практическом блоке рассматривается программа формирования готовности к семейным отношениям, состоящая из теоретического (лекционного), практического (тренингового) и интегрированного (клуб «Тепло семейного очага») разделов, направленных на реализацию поставленной цели.

Предложенная нами модель позволяет выделить следующие функции в **функциональном блоке**: 1) *образовательную* — формирует у студентов систему знаний о семье, семейных отношениях, об эффективном семейном взаимодействии; 2) *воспитательную* — формирует в будущем семьянине жизненные установки и принципы, представления о социально-нравственных нормах, ценностях, идеалах семьянина; мотивы вступления в брак, основанные на любви и общности взглядов; 3) *развивающую* — способствующую формированию человека как личности и подготовке его к самостоятельной семейной жизни.

Результативный блок отражает психологическую готовность студентов к семейным отношениям. Ниже мы предлагаем схематично саму модель (рис. 1).

Работа по формированию психологической готовности юношества к семейным отношениям проводилась в течение двух учебных годов в соответствии с разработанной нами в рамках модели **программой**. Основой для ее создания являлись следующие теоретические положения об условиях и средствах формирования готовности к семейным отношениям: формирование психологической готовности происходит в учебно-воспитательном процессе и внеучебной деятельности; процесс формирования заключается в развитии у студентов знаний, умений, навыков, представлений, установок, определяющих готовность к семейным отношениям; программа формирования составлена с учетом гендерной и этнокультурной специфики и призвана обеспечить комплексное развитие мотивационных, когнитивных, эмоционально-оценочных, операциональных, поведенческих характеристик студентов.

В связи с этим программа состоит из разделов, направленных на развитие у студентов:

1) *мотивационного компонента*, представляющего собой систему ведущих мотивов вступления в брак как жизненной ценности и стимула поведения;

2) *когнитивного компонента* как систему знаний и представлений о предстоящей семейной жизни, о типах семейного взаимодействия, о содержательной стороне супружеских ролей; представления о значимости в семейной жизни любви, родительства, сексуальных отношений; представления о желаемом распределении ролей между мужем и женой при реализации семейных функций.

3) *эмоционально-оценочного компонента*, характеризующегося представлением о собственных личностных качествах, способностью к рефлексии, а также представлениями о личностных качествах будущего супруга; осознанием ценности и значимости другого человека, эмпатией;

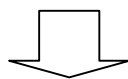
4) *операционального компонента*, содержащего систему практических действий и умений, связанных с общением и взаимодействием, а также характеризующего тактики поведения в конфликтных ситуациях.

Задачи предложенной программы реализовывались средствами таких форм деятельности, как лекция, социально-психологический тренинг, клуб «Тепло семейного очага».

При апробации программы нами применялись инновационные педагогические технологии: активная учебная лекция, «Жужжащие группы», игровое проектирование, мозговой штурм, групповая дискуссия, творческая мастерская.

Теоретический блок программы состоял из лекционного курса, составляющего 72 часа. В основе практического блока лежал социально-психологический тренинг, рассчитанный на такое же количество часов. Помимо теоретических и практических занятий раз в месяц проходили заседания клуба «Тепло семейного очага», в котором принимали участие кроме самих студентов их родители, бабушки и дедушки.

Социальный заказ — повышение устойчивости и качества семейных отношений как нравственной основы современного общества



Целевой блок

Цель: Формирование психологической готовности студентов к семейным отношениям

Развитие мотивов выбора брачного партнера на основе любви и общности взглядов

Формирование конструктивных установок, способствующих эффективному взаимодействию

Развитие саморефлексии, самокоррекции личности

Выработка практических умений и навыков, необходимых в семейном взаимодействии

Содержательный блок

Компоненты готовности к семейным отношениям

Мотивационный

Когнитивный

Эмоционально-оценочный

Операциональный

Этнокультурный и гендерный факторы

Диагностический блок
Диагностика уровня сформированности компонентов готовности студентов к семейным отношениям

Практический блок
Процесс формирования готовности студентов к семейным отношениям
Теоретический раздел Практический раздел Интегрированный раздел

Функциональный блок
Функции
Образовательные Воспитательные Развивающие

Результативный блок
Результат: формирование психологической готовности юношества к семейным отношениям

Рис. 1. Педагогическая модель по формированию психологической готовности студентов к семейным отношениям

Лекционные занятия в большей степени были ориентированы на развитие когнитивного компонента, однако через него оказывалось воздействие и на эмоционально-оценочный, мотивационный и операциональный компоненты готовности к семейным отношениям. Это связано с тем, что изучаемые нами компоненты готовности являются системным конструктом.

При разработке содержания лекционного курса были изучены работы Н. И. Лашук, И. Ю. Зудиловой, С. М. Пителина, Т. А. Флоренской и др., а также использованы авторские материалы.

Лекции были поделены на 5 разделов:

1. *Общие сведения о семейной системе.* Темы: «Семья и брак», «Семейные отношения», «Готовность к семейным отношениям», «Семья и ее функции», «Кризисы семейной жизни», «Трудности начального периода семейной жизни».

2. *Особенности межличностных отношений юношей и девушек.* Темы: «Гендерные особенности отношения к семейной жизни», «Нравственные основы взаимоотношений юношей и девушек», «Любовь как основа семейных отношений», «Культура сексуальных отношений», «Семейные роли».

3. *Основные ценности семьи.* Темы: «Морально-психологический климат семьи», «Здоровый образ жизни», «Эмоционально-психотерапевтическая функция семьи», «Совместный труд на благо семьи», «Уважительное отношение к каждому члену семьи», «Совместный семейный досуг», «Профилактика семейного разлада», «Крепкая семья как результат ежедневного вклада каждого из супругов в ее укрепление».

4. *Духовные и культурные традиции как основа крепкой и здоровой семьи.* Темы: «Семья в русской культуре», «Семья в бурятской культуре», «Нравственные нормы брака в христианстве, буддизме, исламе».

5. *Семья и дети.* Темы: «Счастье родительства», «Стили семейного воспитания», «Типы семейного воспитания», «Трудности детско-родительских отношений».

Практический блок программы формирования готовности юношества к семейным отношениям включал в себя трениговую программу, рассчитанную на 30 часов и проводимую во внеучебное время. Он был в большей степени ориентирован на развитие эмоционально-оценочного и операционального компонентов готовности к семейным отношениям.

Основой для создания трениговой программы являлся системный подход, рассматривающий внутреннее функционирование и развитие любого психологического феномена и внешнее — в соподчинении и координации с более крупной системой, частью которой он является. Применительно к нашей программе можно сказать, что мы создали определенные внешние условия для участвующих в тренингах девушек и юношей. Эти условия способствовали развитию компонентов психологической готовности юношества к супружеству по нескольким направлениям:

- отношение к семейной жизни;
- отношение к себе как супругу;
- отношение к себе как родителю.

Данные направления являются подсистемами по отношению к системе психологической готовности к семейным отношениям в целом. Психолого-педагогическая программа формирования психологической готовности юношества к семейным отношениям основывается на принципах психокоррекции, предложенных К. М. Гуревич и А. А. Осиповой [1].

Принцип системности коррекционных, профилактических и развивающих задач реализовывался следующим образом:

- коррекционная задача — коррекция отношения к семейной жизни в целом, отношения к себе как супругу, отношения к себе как к родителю;
- развивающая задача — развитие эмпатии, формирование доверия, ответственности, развитие компетентности и навыков рефлексивного поведения;
- профилактическая задача — повышение самооценки юношей и девушек, расширение знаний и представлений о гармоничных внутрисемейных отношениях.

Также при составлении программы учитывался деятельностный принцип психокоррекции, который определял тактику и стратегию проведения работы. Принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей клиента приводил в соответствие общепризнанные нормы психического и личностного развития личности и признание бесспорного факта уникальности и неповторимости конкретного пути развития каждого человека.

Психологическим механизмом формирования готовности юношества к семейным отношениям является повышение психологической готовности к супружеству посредством развития компонентов

целостной системы готовности. Данная система включает, на наш взгляд, такие составляющие, как отношение к супружеской жизни, отношение к себе как супругу, отношение к себе как родителю.

Развитие представлений о семейных отношениях у юношей и девушек является собой:

- формирование у них реалистичности и цельности восприятия себя и других;
- формирование правильных воззрений о соотношении любви и брака;
- преодоление потребительских тенденций в отношении семьи и спутника жизни.

Все это возможно при эффективной и конгруэнтной я-концепции супругов. В основе создания собственной семьи лежит сложный социально-психологический процесс, который, по мнению Э. Эриксона, основывается на достаточно сформированной духовной зрелости, побуждающей человека к поиску интимной психологической близости, к единению против изоляции и одиночества [4].

Формой реализации программы является личностно ориентированный психологический тренинг как метод преднамеренных прогрессивных изменений человека через приобретение, анализ и переоценку им собственного жизненного опыта в процессе группового взаимодействия [3].

Остановимся кратко на принципах работы тренинговой группы. Большое значение имеют правила работы группы, обсуждаемые на первом занятии. Ведущий объясняет участникам, что работа в группе подчинена жестким правилам, соблюдение которых обязательно. Ведущий, объясняя правила тренинга, должен вести себя твердо, но доброжелательно.

Программа формирования готовности к семейным отношениям построена в соответствии с общими принципами групповой работы (Н. Р. Битянова; К. Рудестам и др.):

- принцип добровольности участия в работе группы;
- принцип информированности: участники группы знают о целях работы и возможных результатах;
- принцип осознанности поведения, который предполагает перевод поведения с неосознанно-импульсивного уровня на осознанный, с принятием личной ответственности за собственные действия и поступки;
- принцип обратной связи: непрерывное получение участником информации от других членов группы о чувствах, которые возникают в результате его действий в ходе тренинга;
- принцип оптимизации развития: в ходе тренинга осуществляется не только констатация определенного психологического состояния отдельных участников и группы в целом, но и активное вмешательство в происходящие события с целью оптимизации условий, необходимых для формирования адекватной супружеской позиции;
- принцип активности и свободы выбора и ответственности за него: каждый активен, участник соблюдает правила группы, которые сам принимал, и несет ответственность за свой выбор [3].

Количественные и качественные характеристики группы: оптимальной для тренинга является группа из 10–14 человек. Наша экспериментальная группа (сорок человек) была поделена на 3 подгруппы: 14, 14, 12 студентов в каждой. Возраст участников варьировал от 17 до 20 лет (студенты 1–3 курсов). Каждое тренинговое занятие, согласно описанной выше методике, включало шесть обязательных этапов: краткое теоретическое введение, аргументация практического значения; инструктирование по правилам выполнения упражнений; непосредственное выполнение упражнений; обсуждение результатов упражнений тренинга на группе каждым участником; рефлексия на основе домашних заданий и проб; закрепление действия в умственном плане, которое, по мнению многих авторов, может происходить также после окончания тренинга.

Методические средства, используемые в программе:

- диагностические процедуры как средство для контроля эффективности тренинга и как средство самопонимания участников;
- информирование как средство подготовки к выполнению упражнений, раскрывающее в доступной форме некоторые малоизвестные для неспециалиста психологические дефиниции. Также информирование бывает необходимо для описания и анализа ситуации, возникшей в ходе работы;
- психогимнастические упражнения как средство регуляции эмоционального состояния участников, активизация групповой динамики, развитие навыков самопредставления и самосознания;
- тематическое проективное рисование как средство отражения в рисунке личностных проблем, переживаний и последующее осознание их;

- анализ ситуаций как средство повышения компетентности участников в решении трудных жизненных ситуаций;
- музыкотерапия для поддержания определенного настроения участников;
- ролевые игры как средство отреагирования накопленных переживаний, отработки новых навыков и получение обратной связи;
- выполнение домашнего задания позволяет осмыслить полученный в группе опыт, закрепить новые навыки, подготовиться к следующему занятию;
- упражнения на межгрупповое взаимодействие как средство активизации групповой динамики, формирования чувства доверия друг к другу через разрешение конфликтов и более глубокого раскрытия участников (программа тренинга в приложении).

В процессе проведения тренинга мы обратили внимание на то, что большинство девушек и юношей русского этноса быстрее вступают в контакт, с большим интересом относятся к предлагаемым заданиям и охотнее их выполняют. Представители бурятского этноса (особенно юноши) не сразу вступают в контакт, реагируют менее эмоционально, к выполнению заданий подходят с некоторой осторожностью. Если рассматривать работу в тренинге с точки зрения гендерных различий, то более активно процесс овладения умениями и навыками происходил у девушек, чем у юношей, что и отразилось на результатах формирующего эксперимента (у девушек больше показателей, по которым имелаась положительная динамика).

Заседания клуба «Тепло семейного очага» проводились один раз в месяц. Кроме студентов активными участниками их были родители, бабушки и дедушки. Целью данной формы работы являлось укрепление межпоколенных семейных связей, передача опыта прародителей юношеству, ментального этнокультурного опыта, способствование осознанию студентами ценности семьи в жизни современного человека. Тематическое содержание заседаний клуба было направлено на формирование мотивационного, когнитивного, эмоционально-оценочного и операционального компонентов готовности студентов к семейным отношениям: 1. «Встреча двух миров» (особенности добрачного периода и мотивы выбора будущего супруга) (6 часов). 2. «Взаимопонимание и взаимоуважение — основа крепкой семьи» (6 часов). 3. «Нужна ли семья в век индивидуализма?» (6 часов). 4. «Традиции русской и бурятской семьи — молодому поколению» (6 часов). 5. «Муж и жена («инь» и «янь», две половины одного целого)» (6 часов). 6. «Семья для меня — это...» (6 часов). 7. «Погода в доме» (6 часов). 8. «Я — счастливый родитель» (6 часов). 9. «Секреты семейного долголетия» (6 часов).

К примеру, заседание клуба «Традиции русской и бурятской семьи — молодому поколению» было посвящено формированию готовности к семейным отношениям через освоение студентами этнокультурных традиций. Содержание занятия было нацелено на развитие когнитивного компонента (этническая осведомленность — знания о семейных традициях русского и бурятского этносов, народного искусства, философии родного народа, которая обеспечивает осознание студентами себя как носителей культуры и ее части). Формирование эмоционально-оценочного компонента происходило через осознание юношами и девушками себя как представителей определенного этноса. Развитию операционального компонента способствовал процесс тесного взаимодействия со старшими поколениями в групповой работе, практических упражнениях, при знакомстве с традициями своего этноса.

В работе клуба применялись такие методы, как групповая дискуссия (свободная, программированная, межгрупповая), балинтовская сессия, творческая мастерская, мозговой штурм (индивидуальный, метод «635», челночный).

Наиболее сложной оказалась балинтовская сессия — публичное изложение сложной проблемы, помогающее кристаллизации мыслей и приближающее к решению этой проблемы. В рамках работы нашего клуба применение данного метода позволило достичь важных результатов: обучить участников анализировать информацию о реальных ситуациях, отделять важное от второстепенного, формулировать проблему, развить умение слушать, эмпатийные способности, научиться моделировать сложные ситуации, осознать многозначность и многоаспектность возможных решений.

Творческая мастерская основана на организации развивающего пространства, которое позволяет участникам в групповом поиске формировать новые знания по исследуемой проблеме, осмысливать ценности жизни. За счет коллективной интеграции и передачи знаний и умений происходит корректировка собственного опыта, деятельности и поведения [2].

Целью мозгового штурма является упорядочение, повышение организованности и рационализации творческого процесса. Метод «635» — письменный мозговой штурм. Письменно зафиксированные идеи отличаются лучшей обоснованностью и формулировкой [2].

Таким образом, проведенная апробация педагогической модели формирования готовности студентов к семейным отношениям показала ее эффективность. Для ее внедрения в образовательное пространство вуза необходимо, чтобы подготовка будущего семьянина стала одной из приоритетных задач воспитания юношей и девушек. Кроме того, важное значение имеет уровень подготовленности преподавателей, работающих со студентами в данном направлении.

Литература

1. Гуревич А. М. Ассесмент. Принципы подготовки и проведения. — М.: Речь, 2005. — 240 с.
2. Панфилова А. П. Инновационные педагогические технологии. — М.: Академия, 2009. — 192 с.
3. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы, теория и практика. — СПб.: Питер, 1998. — 373 с.
4. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. — М.: Прогресс, 1996. — 340 с.

Literatura

1. Gurevich A. M. Assessment. Printsipyi podgotovki i provedeniya. — M.: Rech, 2005 — 240 s.
2. Panfilova A. P. Innovatsionnyie pedagogicheskie tehnologii. — M.: Akademiya, 2009. — 192 s.
3. Rudestam K. Gruppovaya psihoterapiya. Psihokorreksionnyie gruppyi, teoriya i praktika. — SPb.: Piter, 1998. — 373 s.
4. Erikson E. Identichnost: yunost i krizis. — M.: Progress, 1996. — 340 s.

III. РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА НА ДОШКОЛЬНОМ УРОВНЕ И В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 372.83

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНОГО ОБЩЕСТВОВЕДЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА УКРАИНЕ

© *Арешонков Владимир Юрьевич*

кандидат педагогических наук, доцент
кафедры специальных исторических дисциплин и источниковедения
Житомирского государственного университета им. И. Франко
г. Житомир, Украина

E-mail: areshonkov@ukr.net

В статье в исторической ретроспективе показаны изменения во взглядах на приоритеты смысловой нагрузки такого школьного предмета, как обществоведение, и схожих с ним. Также раскрыты те факторы, которые повлияли на содержание обществоведения, на его постепенное «очеловечивание» и прикладную жизненную направленность. Кроме этого выделены основные этапы формирования содержания школьного обществоведческого образования в XX веке и тенденции его развития. Раскрыты концептуальные подходы к совершенствованию содержания школьного обществоведческого образования на Украине на современном этапе его развития.

Ключевые слова: обществоведение, содержание образования, содержание обществоведческого образования.

METHODOLOGICAL BASIS FOR THE CONTENT IMPROVING OF SOCIAL SCIENCE EDUCATION IN A UKRAINIAN MODERN SCHOOL

Areshonkov Vladimir Yu.

candidate of Education, associate professor,
Department of Special Historical Disciplines
and Source, Zhitomir State University named after I. Franco
Zhitomir, Ukraine

E-mail: areshonkov@ukr.net

In this article the changes are shown in the views of semantic load priorities in subjects like social studies and similar to it, in historical retrospective. Also factors were revealed that influenced the content of social science, in its gradual «humanization» and applied life orientation. Besides, the article highlights the main stages in the formation of school social science education of XX century and tendencies in its development. On this basis, the conceptual approaches were outlined for improving of school social science education in Ukraine at the present stage of its development.

Keywords: social science, education content, the content of social science education.

Современные поиски смысловой нагрузки школьных обществоведческих курсов актуализируют исследования в сфере истории становления и развития содержания обществоведческого образования 1990-х гг. Многочисленные теоретические идеи, положения, ценные фактологические материалы, объективно характеризующие развитие содержания обществоведческого образования в XX в., содержатся в трудах советских, а также современных украинских и российских ученых-педагогов и методистов: М. Арцишевской, Г. Арцишевского, С. Бабича, Т. Бакки, К. Баханова, Л. Бахмутовой, Л. Боголюбова, А. Булди, Л. Бушика, В. Викторова, К. Джеджули, О. Дятла, Н. Жидковой, С. Заволоки, В. Загвязинского, Л. Ивановой, Д. Карева, В. Комарова, М. Лысенко, В. Мазуренко, В. Мисана, О. Михайличенко, В. Позднякова, О. Пометун, А. Приходько, М. Рапаевой, Т. Ремех, Т. Самоплав-

ской, И. Смагина, Ю. Степаненко, О. Удада, П. Уховской, Г. Фреймана, Н. Ярош и др. Однако анализ литературы позволяет утверждать, что историко-методические исследования проблемы содержания обществоведческого образования не стали еще базой для совершенствования современного школьного обществоведения.

Этим и предопределяется цель статьи, заключающаяся в определении подходов к совершенствованию содержания современного школьного обществоведческого образования на основе анализа методических достижений XX в.

В первую очередь отметим, что понятие «содержание школьного обществоведческого образования» мы понимаем как систему интегрированных научных знаний, умений и навыков, способов учебной деятельности, формализованных в учебных программах моно- и полипредметных учебных курсов общественного и социального направления (за исключением истории) и обеспечивающих развитие способностей школьников, формирование их мировоззрения, морали и поведения, подготовку к общественной жизни и труду.

На основе анализа литературных и архивных источников мы пришли к выводу, что основными противоположными тенденциями в развитии содержания школьного обществоведения XX в. были государствоцентризм и человекоцентризм (гуманизм), с одной стороны, а также интеграция/дезинтеграция — с другой.

Относительно первой пары тенденций отметим, что в условиях авторитарных и тоталитарных политических режимов школьное обществоведение «освящает» господствующую государственную идеологию, легитимизирует и выдвигает в виде абсолютной ценности волю государства и, соответственно, направляет содержание обучения на формирование модели гражданина, максимально преданного идеалам и принципам государства. Государство трактуется как цель, человек — как средство достижения цели.

Именно поэтому содержание досоветского обществоведения (в пределах государственного авторитаризма) и советского (в пределах тоталитаризма) направлялось на абсолютизацию государственного и подчиненность ему личностного и гражданского начал.

В условиях формирования гражданского общества и демократического и правового государства на независимой Украине в течение 1990-х гг. произошли кардинальные изменения во взглядах на приоритет человеческого в общественных отношениях. Принцип гуманизма, положенный в основу вновь созданного в конце 1980-х гг. содержания школьного обществоведения, вывел на передний план человека, его потребности, интересы, стремления, смысл жизни и т. п. Именно поэтому в основу содержания образования были положены смысловые линии: «человек — человек», «человек — общество», «человек — мир» и т. д. В новом Государственном образовательном стандарте Украины (2011 г.) эта концептуальная преемственность отмечена так называемыми смысловыми линиями обществоведческого компонента, а именно: человек в общественно-политической, социальной, правовой, экономической, культурно-духовной сферах [1].

В течение периода 20-х — начала 30-х гг., первой половине 60-х и в конце 80-х гг. XX в., в условиях частичной демократизации общественных отношений и временного ослабления идеологического и политического давления государства возрастала активность общественности и профессиональных (научного и педагогического) сообществ относительно влияния на содержание обществоведения, на его «очеловечивание» и прикладную жизненную направленность. Также на содержание обществоведческого образования влияли научные подходы, концепции, теории содержания образования, господствовавшие в дидактике на определенном историческом этапе.

В течение XX в. несколько раз осуществлялись попытки интегрировать содержание обучения в один универсальный курс, например: «Обществоведение 1920–1930-х гг.», «Обществоведение 1960–1980-х гг.», «Человек и общество 1990-х гг.», «Гражданское образование конца 1990-х гг.». Но инициаторы данного подхода сталкивались с проблемой временной ограниченности плана обучения, что приводило к необходимости поиска оптимальных форм, методов и приемов учебной деятельности с целью усвоения максимально возможного объема материала в течение незначительного учебного времени. На уровне основной школы, как правило, происходила дезинтеграция содержания курса обществоведения и создавались новые отдельные учебные предметы, курсы и факультативы.

Анализ литературных и архивных источников по проблеме нашего исследования дает возможность сделать вывод, что в развитии содержания школьного обществоведческого образования в

XX в., учитывая концептуальные подходы к формированию содержания и тенденций в его развитии, можно выделить определенные этапы:

1) 1900–1920 гг. — формирование содержания ряда учебных предметов «Логика», «Психология», «Законоведение», «Закон Божий» в «школе обучения» в условиях зарождения «школы труда»;

2) 1920-е — первая половина 1930-х гг. — интеграция содержания обществоведения в условиях внедрения «советской школы труда» с использованием комплексного метода обучения;

3) вторая половина 1930-х — конец 1950-х гг. — предметная дезинтеграция содержания обществоведения («Логика», «Психология», «Конституция СССР и УССР») в «школе обучения» и возвращение к знаниевому подходу в формировании содержания образования;

4) 1960–1975 гг. — интеграция содержания обществоведения («Обществоведение») в «модернизируемой школе труда» в условиях политехнизации процесса обучения;

5) 1975–1986 гг. — предметная дезинтеграция содержания обществоведения («Обществоведение», «Основы Советского государства и права», «Этика и психология семейной жизни», ряд факультативов правового, этико-морального и экономического профиля) в условиях культурологического подхода к формированию содержания образования.

Содержание обучения было формально представлено в условиях как обязательных учебных предметов (инвариантная составляющая учебного плана), так и в предметах по выбору и факультативах (вариативная составляющая). Приоритетность учебных курсов к началу 1970-х гг. определялась исключительно политико-идеологическими факторами, а с середины 1970-х — социальными. Так, например, появление «Основ Советского государства и права» (1975 г.) и «Этики и психологии семейной жизни» (1985 г.) было вызвано ростом преступности и правонарушений среди несовершеннолетних и демографическими проблемами, связанными с кризисными явлениями в семейно-брачных отношениях.

В первой половине 1990-х гг. определяющим фактором формирования содержания обществоведческих предметов и курсов стала новая украинская государственность. Вокруг ее сущности, признаков, атрибутов, функций, направлений деятельности формировался главный обществоведческий курс «Основы государства и права Украины», который традиционно (относительно советского времени) основывался на принципах нормативного права и сосредоточения внимания на государстве. Курс «Человек и общество», построенный на идее человекоцентризма, с многократным обновлением содержания в учебной программе был переведен из инвариантной составляющей учебного плана в вариативную.

Лишь во второй половине 1990-х гг., с ростом понимания необходимости лично ориентированной парадигмы обучения, с окончательным утверждением украинской государственности (Конституция 1996 г.), с первыми попытками применения компетентностного подхода к обучению, акценты в содержании обществоведения окончательно сместились на интересы и потребности человека. Человек (личность, гражданин), его права, поведение среди других людей, организация и функционирование общества, идея гражданского общества, деятельность его институций — все это легло в основу обновленного содержания школьного обществоведения конца 1990-х гг.

Если колебания между государствоцентрированной и человекоцентрированной направленностью содержания обществоведения обусловлены, в первую очередь, процессами в политико-идеологической сфере государства, то обнаружить основные факторы, влекущие за собой процессы интеграции/дезинтеграции учебного содержания, не удалось. Это объясняется, по нашему мнению, тем, что какого-то определенного сущностного фактора не существовало: действовал комплекс причин и предпосылок, из которых конкретные выдвигались на передний план на разных этапах формирования и развития содержания обучения. Так, например, в начале 1920-х гг. сущностным фактором интеграции содержания обществоведения стал деятельностный подход к обучению на основе учебных комплексов. Этот подход в условиях «трудовой школы» или «школы труда» (П. Блонский, С. Левитин, М. Рубинштейн, С. Шацкий) и «свободного воспитания» (К. Вентцель, И. Горбунов-Посадов) теоретически стал формироваться еще в первом двадцатилетии XX в.

Основным фактором интеграции содержания обществоведения (1960-е гг.) в преподавании «Основ политических знаний» — «Обществоведения» стал политико-идеологический, вызванный реформированием общественных отношений в послесталинский период, изменениями в системе образования в соответствии с концепцией политехнизации школы, обострением идеологической борьбы между

двумя мировыми «лагерями» и принятием новой партийной программы. В отличие от обществоведения 1920-х гг., которое в форме интегрированного курса изучалось в течение нескольких лет в пределах каждого центра, новый курс стал своеобразным обобщением всего полученного учащимся объема знаний в выпускном классе.

Если цель изучения обществоведения 1920-х гг. состояла в формировании активной, деятельной, идеологически выдержанной и политически лояльной к советской власти личности, то в 1960-х гг. — в усвоении основ диалектического и исторического материализма и, соответственно, воспитании высокоидейного, преданного делу строительства коммунизма гражданина, убежденного в том, что марксизм-ленинизм является единственно правильным научным учением. Очевидно, что на цель обучения повлиял господствующий научно-теоретический подход к содержанию образования: в первом случае — деятельностный, во втором — знаниевый.

Интеграция содержания в курсе «Человек и общество» в начале 1990-х гг. обуславливалась в первую очередь ограниченностью учебного времени и невозможностью в форме отдельных учебных предметов преподавать ученикам полный объем обновленных в постсоветское время общественно-гуманитарных знаний.

Если рассматривать современное школьное обществоведческое образование на Украине, то на основе анализа двух государственных стандартов: 1) начального и 2) базового и полного общего среднего образования — можно сделать вывод об отсутствии системного научного подхода к формированию содержания школьного обществоведения. На уровне начальной школы стандарт предусматривает смысловую интеграцию в виде интегрированного курса «Я в мире» для 3–4-х классов, охватывающего такие темы: «Человек», «Человек, среди людей», «Человек в обществе», «Человек в обществе», «Человек в мире» [2]. На уровне базовой школы (5–9-е классы) в современном обществоведении можно заметить предметную дезинтеграцию; кроме истории Украины и всемирной истории в содержании образования присутствует лишь предмет «Основы правоведения» в 9-м классе. Относительно старшей профильной школы за пределами общественного профиля базовый учебный план оставляет 6 часов на неделю на все направление «Обществоведение» в 10–11-х классах. Это означает возможность обязательного изучения только истории Украины и всемирной истории [1].

Относительно смысловых линий «человек в общественно-политической сфере», «человек в социальной сфере», «человек в правовой сфере», «человек в экономической сфере», «человек в культурно-духовной сфере» их усвоение возможно лишь за счет ограниченной во времени вариативной составляющей учебного плана. Из учебных планов и программ были «вымыты» успешно апробированные в предыдущие годы курсы по этике, гражданскому образованию, практическому праву, экономике и т. д.

Как свидетельствуют события в государственной и общественной жизни Украины осени 2013 — первой половины 2014 г., отсутствие гражданской компетентности, патриотизма, правового и политического сознания, этнической самоидентификации может привести к трагическим общественно-политическим и личностным последствиям. Именно поэтому проанализированный нами массив литературных и архивных источников дает возможность спроектировать и предложить авторам учебных программ собственный подход к формированию содержания школьного обществоведческого образования на современном этапе его развития.

Исходя из требований Национальной стратегии развития образования Украины на 2012–2021 гг., ключевыми направлениями государственной образовательной политики должны стать: 1) реформирование системы образования на основе философии «человекоцентризма» как стратегии национального образования; 2) модернизация структуры, содержания и организации образования на принципах компетентностного подхода, переориентации содержания образования на устойчивое развитие [3].

Модернизация содержания образования предусматривает обеспечение оптимального соотношения в содержании школьного образования инвариантной и вариативной частей; общественно-гуманитарной, естественно-математической, технологической и здоровьесберегающей составляющих [3].

Изучение советской дидактики и анализ современных украинских учебных стандартов, исследований польских и российских коллег дали нам возможность сделать вывод о необходимости аргументированного и оправданного для конкретного исторического промежутка времени сочетания содер-

жания обществоведения в интегрированных курсах и отдельных учебных предметах, курсах по выбору и факультативах, дающих возможность решать следующие образовательные задачи:

- 1) критически осмысливать и обрабатывать социальную информацию из разных источников;
- 2) изучать основы общественно-гуманитарных наук, способствующих формированию целостной картины мира, обосновывающих место человека в мире, социуме, решающих наиболее актуальные для конкретного исторического времени образовательные-воспитательные задания в контексте анализа наиболее острых глобальных, общественно-политических, экологических, социально-экономических, гуманитарных проблем современности и предлагающих возможности их решения;
- 3) способствовать формированию личностной идентичности (этнической, религиозной, гражданской, территориальной);
- 4) способствовать развитию духовно-моральной сферы личности, ее правового и политического сознания, соответствующей культуры и социального поведения;
- 5) способствовать личностному самоопределению, саморазвитию и самоконтролю;
- 6) формировать практические умения и навыки применения приобретенных знаний в учебных ситуациях, проектах и практической общественно-полезной деятельности.

Важным результатом осуществленного нами анализа является возможность определять составляющие содержания обществоведения в соответствии с классификацией обществоведческих наук. Как показывает исторический опыт обучения в украинских школах, структурными элементами содержания обществоведения были в разные времена и в разном сочетании (кроме истории): основы философии (философская пропедевтика, основы философской антропологии, культурологии, религиоведения, этики, этнологии), политологии, социологии, социальной психологии, правоведения, экономической теории и истории.

В отдельных учебных предметах или факультативных курсах учебный материал по данным направлениям формировался преимущественно как ответ на вызов времени — обучение детей конкретному предмету было своеобразным способом позитивного влияния в близкой или отдаленной перспективе на общественно негативную или острую ситуативную проблематику (идеологического, правового, демографического характера и т. п.). Методически содержание обучения формировалось из разноотраслевых знаний в пределах знаниевой парадигмы обучения: из заданий, ситуаций и проектов, нуждающихся в конкретных учебных действиях, умениях и навыках в соответствии с деятельностной парадигмой; знаний, умений, навыков, отношений и ценностных ориентаций в соответствии с культурологическим и компетентностным подходами к учебе.

Сегодня на уровне основной школы предлагается оправданная практикой обучения смысловая дезинтеграция в форме отдельных курсов, которые решают определенные нами выше задачи. Среди предлагаемых курсов — проверенные практикой обучения в соответствии с личностно ориентированной парадигмой, компетентностным и деятельностным подходами этика, гражданское образование, уроки для устойчивого развития и практическое право. На уровне старшей школы в пределах инвариантной составляющей учебного плана предлагается формирование содержания образования на основании таких смысловых линий:

- человек в самоосознании собственной сущности;
- человек во взаимодействии с людьми и природой;
- человек в профессиональной деятельности и гражданской активности.

Первая линия опредмечивается в соответствии с отдельным курсом с интегрированным содержанием основ философии (онтология, культурология, религиоведение, этнофилософия, антропология), политологии, социологии, социальной психологии, теории государства и права.

Вторая линия в пределах отдельного курса совмещает материал по этике, устойчивому развитию и основам естественного права. Третья линия также представляет отдельный курс, содержательно совмещающий гражданское образование, основы предпринимательства, финансовой грамотности и основы налогообложения. В ходе всеукраинского эксперимента в 2013–2014 гг. курс финансовой грамотности, инициированный Национальным банком Украины, успешно реализуется в большинстве регионов Украины. Также преподается отдельный курс «Основ налоговых знаний» и реализуется международный образовательный проект «Предпринимательство в школе».

Следует отметить успешную апробацию отдельных курсов по гражданскому образованию, устойчивому развитию, светской и христианской этике. Создание для старшей школы трех интегрирован-

ных учебных курсов даст возможность реализовать поставленные перед школьным обществоведческим образованием задачи, логично суммируя весь процесс обучения обществоведению и продолжая оправданную столетним опытом практику внедрения именно таких компонентов содержания школьного обществоведения.

Литература

1. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти» №1392 від 23 листопада 2011 р. // Офіційний вісник України. — 2012. — №11.
2. Я у світі. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 3–4 класи [Електронний ресурс] / Н. М. Бібік, Р. А. Арцишевський, Т. Е. Пушкарьова, В. В. Майорський. — URL: http://www.mon.gov.ua/images/files/navchalni_programu/2012/ukr/07_ya_u_sv.pdf
3. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, схвалена Указом Президента України від 25 червня 2013 року №344/2013 // Офіційний вісник Президента України. — 2013. — № 17.

Literatura

1. Postanova Kabinetu Ministriv Ukraini «Pro zatverdzhennya Derzhavnogo standartu bazovoi i povnovi zagalno vi seredno vi osviti» №1392 vid 23 listopada 2011 r. // Ofitsiyiny visnik Ukraini. — 2012. — № 11.
2. Ya u sviti. Programa dlya zagalnoosvitnih navchalnih zakladiv. 3–4 klasi [Elektronnyiy resurs] / N. M. Bibik, R. A. Artsishevskiy, T. E. Pushkarova, V. V. Mayorskiy. — URL: http://www.mon.gov.ua/images/files/navchalni_programu/2012/ukr/07_ya_u_sv.pdf
4. Natsionalna strategiya rozvitku osviti v Ukraini na period do 2021 roku, shvalena Ukazom Prezidenta Ukraini vid 25 chervnya 2013 roku #344/2013 // Ofitsiyiny visnik Prezidenta Ukraini. — 2013. — № 17.

УДК 371 (571.54)

ОПЫТ ОБУЧЕНИЯ НА ПРОТЯЖЕНИИ ВСЕЙ ЖИЗНИ В БУРЯТСКИХ ШКОЛАХ

© **Вероника Буа**

ассистент преподавателя французского языка как иностранного,
докторант лаборатории общественных наук Университета Париж-8
г. Париж, Франция

E-mail: veroniqueboy@yahoo.fr

В статье рассматривается опыт обучения и воспитания в бурятских школах, основанные на разных концепциях с точки зрения европейского исследователя.

Ключевые слова: обучение на протяжении всей жизни, окружающая среда, экологические школы, экологическое образование, самообразование.

LIFELONG LEARNING EXPERIENCE IN BURYAT SCHOOLS

Veronika Bua

assistant lecturer, post graduate student, Department of Science and Education,
University PARIS 8, Laboratory of Liberal Arts
Paris, France

E-mail: veroniqueboy@yahoo.fr

The article dwells on lifelong learning experience in Buryat schools based on different concepts according to the European researcher.

Keywords: lifelong learning, environment, ecological schools, ecological education, self-education.

Образовательная парадигма «обучение на протяжении всей жизни» сегодня активно реализуется в самых разных странах. Научные экспедиции последних пяти лет в российском регионе позволили увидеть и оценить опыт школ в Республике Бурятия. Какое место занимает традиционное этническое образование и как влияют западные ценности на образовательные программы? Как ребенок строит свою личность в условиях современного мультикультурного общества? Как сочетаются образовательные традиции коренных народов с современной жизнью?

Чтобы ответить на эти вопросы, предлагаем остановиться на двух ключевых педагогических понятиях: обучение как «приобщение» и обучение как «метаморфоза». Эти два **антиномичных течения в педагогике**, используемые профессором Университета Париж-8 Дидье Моро, позволяют лучше понять разрыв, существующий между педагогическими течениями, опирающимися на жизнь, и педагогическими течениями, присущими современной школе.

Если взять Францию, то мы обнаружим оба эти течения сосуществующими и развивающимися во времени и в пространстве и зачастую тесно связанными с определенными политическими моделями. Они берут начало в Древней Греции, на наследии которой и строилась французская культура. Корни того, что мы назвали педагогией «приобщения», можно найти уже у Платона. Последний опирается на сферу метафизики, то есть на концептуальную сферу, которая представляет собой «сосуд» истины (единственной настоящей реальности); феноменальный мир истинным нам только кажется. Обучение, таким образом, представляет собой приобщение к этому «миру истины».

Противоположное мнение мы находим у стоиков Цицерона, Сенеки. Они считали, что мир сложен и многогранен, и в нем у каждого есть своя правда и свой путь, проходя который, человек совершенствуется. Именно поэтому такое обучение называется «метаморфическим».

При таком типе обучения на первый план выносятся наследие предков. Часто это уже умершие авторы, литературное наследие которых призвано поддержать обучающегося, но не лишает его личной инициативы.

В отличие от педагогики «приобщения», в которой обучающийся отрывается от прежнего образа жизни во имя познания «истины», «метаморфическое» воспитание является медленным процессом, продолжающимся всю жизнь. Завершением этого процесса является состояние удовлетворения от полноты прожитой жизни.

Первое течение подразумевает обучение в учебном заведении под постоянным контролем наставника, второе питается повседневной жизнью, путешествиями, не боится прозаичной реальности жизни в обществе и, более того, включается в эту реальность, обеспечивая себе при этом возможность временно отстраниться, удалиться от нее.

Во Франции педагогика «приобщения» преобладала в Средние века из-за монополизма религиозного течения, берущего свое начало в идеях Святого Августина. Это течение возрождается в XVII в. в виде янсенизма как противовес иезуитскому варианту католической религии, а также во время Великой французской революции 1789 г., когда Разум заменяет Бога. Янсенисты считали иезуитский вариант католицизма «разложением христианства». Отсюда развитие «Республиканской школы», которая преследует своей целью одинаковое обучение для всех граждан. «Республиканская школа» принимает в свое лоно всех, но при условии обязательного подчинения установленным принципам (*intégration*). Янсенисты стали открывать свои школы и сначала это были маленькие школы, в которых учились по 5–6 детей. В этих школах, основанных на принципах противоположных иезуитским, дети получали хорошее образование.

Мы находим подобное течение в современную эпоху с присущим ей доминированием идеи прогресса, опирающегося на развитие науки и техники. В этот период Запад смотрит свысока на народы, которые он колонизирует во имя идеи цивилизации и прогресса. Эти народы обязаны подчиниться культурным и религиозным ценностям завоевателей. Это эпоха геноцида и миссионерских походов в Южную Америку. Об этом говорит бразильская исследовательница Мария Резенде, описывая внедрение обязательного образования в штате Мату Гроссу (Бразилия) в прошлом веке, в период интенсивного насаждения португальского языка и культуры в ущерб традиционной форме знаний коренных народов. Внедряемая колонизаторами система образования «претендует на более высокий, чем у «колонируемых народов», уровень разумности и культуры, считая, что только ей принадлежит правильная интерпретация просветительской истории человека (...), что письменный язык выше устной речи, а португальский язык выше языков коренных жителей, тогда как — тут бразильская исследовательница ссылается на Мэрло Понти — эти языки подчас являются носителями знаний и навыков более подходящих, для того чтобы толковать определенные явления «природы», чем орудия «науки» [13]. Такое обучение вводит программу школы видимой, заключенной «меж стен», и отвергает другую школу, скромно вырисовывающуюся в жизненном пространстве коренного населения, начиная с самообразования, сопутствующего человеку на протяжении всей жизни. Об этом же говорит и Оливье Менье, описывая ситуацию в верховьях Риу Негру в Амазонии в 70–80-х гг. прошлого столетия. Проект «обучение в течение жизни» развился в 1990-х гг. XX в. как протест коренных народов против засилья западной формы обучения.

Что касается «метаморфической» модели, она развивалась во Франции в эпоху Возрождения при содействии таких писателей, как Монтень, и основывалась на произведениях и мифах античных философов и писателей. То же течение мы находим в XIX в. у романтиков. Драматические события XX в. способствовали тому, что вера в прогресс постепенно утратилась. Но не исчезла, однако, республиканская модель образования, хотя в последние годы появились новые педагогические методы и развились разнообразные альтернативные течения, участвующие в сегодняшнем движении «перестройки школы». Они еще лучше привились в соседней с Францией Германии, опираясь на течение «*Bildung*» («формирование»), теоретической основой которому послужила в XVIII–XIX вв. философия Гердера и Гумбольдта.

Эта концепция находит последователей и во Франции, в том числе и в лаборатории «Эксперис» Университета Париж-8, создавшей новое научно-исследовательское направление «образование на протяжении всей жизни». В этой лаборатории большое внимание уделяется изучению образовательного процесса вне школы: до поступления ребенка в школу, во время каникул, путешествий, во время школьных перемен и т. д. Лаборатория «Эксперис» интересуется также экологическим образованием и обучением на протяжении жизни (*Éducation tout au long de la vie*, Колин и Ле Гран, 2008), источни-

ком которого является природа и все связанные с ней жизненные ситуации, способные послужить воспитательному процессу. Подобный подход можно найти и в школах Бурятии.

Педагоги Бурятии концентрируют свое внимание на жизненных ситуациях, в которых опыт выступает в качестве самообразования. Примерами таких жизненных ситуаций могут послужить «описание своей жизни», «ведение дневника», использование стратегии «поиск-действие». Идее стоиков, согласно которой совершенствованию нет конца, отвечает концепт «незавершенного человека», отодвигающий в далекое будущее завершение образовательного процесса и, тем самым, превращающий детей во взрослых, а взрослых в детей [5].

Общая картина образования в Бурятии

В России, особенно в ее отдаленных регионах и республиках, описанные выше модели образования, имеют очень сложный и неоднозначный характер ввиду исторических, социокультурных и геополитических причин.

Начнем с описания ключевых моментов для понимания образования в Сибири. Прежде всего нужно отметить, что бурятское население, проживающее на территории вокруг озера Байкал, развивающееся на историческом и культурном фоне Центральной Азии, сформировалось на основе племен, проживавших на территории Прибайкалья, отчасти пришедших из Монголии.

На этой территории находятся следы культуры, которые имеют солидный возраст, среди них знаменитые очаги культуры хуннов и курыкан. Места были под властью Монгольской империи с XIII в., затем Российской империи с XVII в.

Их язык произошел от монгольских диалектов. Эта территория подвергается влиянию трех религий: во-первых, шаманизма, который, кажется, всегда был религией людей этой местности, во-вторых, буддизма, пришедшего с Тибета в конце 17-го столетия и, наконец, православия — религии, пришедшей с сосланными в Сибирь русскими.

Население Бурятии пережило различные процессы, связанные с государственной политикой: посягательство на свои религиозные верования, перевод на оседлый образ жизни, ограничения в обучении на родном языке в школах в пользу русского языка. Однако сегодня школы имеют больше свободы в выборе содержания и методов обучения.

В настоящее время бурятское население составляет 29 % населения из примерно миллиона жителей Бурятии, в которой проживает больше ста национальностей, где две трети населения составляют русские. Исторически русское население формировалось из числа сосланных и переселенных в Сибирь крестьян и интеллигенции.

Байкальский регион известен своими уникальными природными богатствами, озеро Байкал включено в список объектов Всемирного природного наследия ЮНЕСКО. Крупнейший природный резервуар пресной воды, Байкал отличается уникальным разнообразием флоры и фауны, большая часть видов которых эндемична.

В сложную эпоху перестройки, когда уровень социально-экономического развития был низким, населению, проживающему в основном в деревнях, приходилось переживать трудные времена. Именно тогда и зародились новые модели образования, воссозданные бурятами из их привычного образа жизни и культуры. Эти модели возникли как следствие неопределенной социополитической ситуации в ту эпоху, в которой было просто необходимо изобрести и применить новые модели обучения будущих поколений бурят. Школы находились в поисках своих векторов развития и многие выбирали экологическое направление, как, например, мы находим в книге о создании школ экологической направленности [2]. О необходимости пересмотра образа жизни для выживания и продолжения жизни на Земле можно найти и в книге Эдгара Морины «Семь видов познания, необходимых для школы будущего».

Основным для традиционного образования народов Бурятии является концепт «образование на протяжении целой жизни», в которой жизнь (бытовая жизнь и общее представление о жизни) и образование неразрывно связаны. Но это образование также испытывает на себе влияние современных образовательных направлений как России, так и Европы.

Представим три модели сельских школ, использующих концепты, описанные выше: небольшую бурятскую деревню, достаточно отдаленную от столицы республики; деревню, расположенную недалеко от города, со смешанным в этническом отношении населением, которое решило выбрать

экологическое направление в школе; деревню с большей частью русскоязычного населения, образование которого ближе к западным стандартам.

Село Бортой и школа экологической направленности

Село Бортой расположено недалеко от монгольской границы и достаточно отдалено от города Улан-Удэ, столицы Республики Бурятия. Село маленькое, изолированное, это объясняет относительную автономию его жителей, им приходится в таких условиях самостоятельно развивать творческое мышление.

При общении с учителями школы в с. Бортой становится сразу понятным, что их видение мира находится в полной гармонии с окружающей средой и этническим процессом воспитания. Можно привести пример небольшой книги Д. Цыренжаповой, в которой описывается жизнь деревни в течение десятилетий [10]. Жизнь школы вписывается в жизнь села и является буквально его сердцем, которое заставляет село работать. По мнению начальника управления образования района Б. Бадмаева, школа — это центр социального партнерства, вокруг которого бьется пульс общественной жизни. Листая страницы книги о школе, мы невольно листаем страницы истории родного края.

Если проследим школьные выпуски разных лет (судьбы выпускников отслеживаются селом в течение нескольких лет), мы будем достаточно удивлены разнообразием судеб его выпускников: некоторые из них остаются в селе, другие переезжают в город, одни устраиваются в Бурятии, другие становятся известными творческими личностями в России. Отдаленность и финансовая ограниченность не стали препятствием для успеха этих молодых людей. Процесс воспитания, основанный на реализации устремлений личности, на развитии природных способностей и на правильной мотивации, приносит свои плоды. Мы видим в данном случае пример воспитания и образования, который гармонично вписывается в модель **образования в естественной среде**, образования на протяжении всей жизни, постепенного развития, когда личность ребенка развивается день за днем.

Так, люди, с которыми мы смогли пообщаться в течение коротких поездок: среди них и глава поселения, директор школы, учитель истории, преподавательница бурятского языка, женщина-шаманка и ее муж, известный своими ремесленными поделками, отличались тем, что они были удовлетворены от реализации своего внутреннего потенциала, чтобы испытывать (*ce que R. Scherer appelle*) «состояние сверхбытия» [1, с. 39], не обязательно связанного с богатством, славой и легкой жизнью. Они жили в гармонии, для них большее значение имеет не наличие водопровода в доме, а то, чтобы «дом» был «наполненным и обитаемым». Люди, которые меня принимали, не боятся работы. Они много работают, но при этом умеют распределять между собой обязанности по договоренности. Они умеют добавить в будничную жизнь ярких красок, другими словами, они остаются «хозяевами» своей жизни.

Однако жители с. Бортой должны бороться, чтобы сохранить школу: село маленькое (297 людей), соответственно учеников меньше (39), а государство обеспечивает школы по количеству детей. Уход молодежи в поисках работы и привлекательности городской жизни угрожают благосостоянию села. Здесь даже не могут помочь туристические ресурсы села: целебный источник, религиозное паломничество, хотя они являются достаточно перспективными для развития туризма.

Внук наших хозяев, восьмилетний Дугар, также воспитан в этой системе ценностей: он предпочел остаться жить со своими бабушкой и дедушкой в деревне. Его мама живет в Москве, «где всегда нужно держаться друг друга при переходах». Даже в Улан-Удэ, небольшом городе, мальчик страдает от нехватки пространства.

Этот образ жизни дает огромную свободу детям, живущим в единении с окружающим пространством, с его озером, дикими лошадьми... Дугар, которого мы встретили в селе Бортой, часто разъезжал на своем велосипеде со своими товарищами по селу или сопровождал бабушку или дедушку по лесу, собирая грибы и ягоды, встречая лошадей, гуляя около озера. Иногда он гулял один, у него есть свои любимые места, и когда возвращался, рассказывал бабушке о своих «экспедициях» на бурятском языке. Согласно традиционному воспитанию кочевых народов Центральной Азии, до семи лет нельзя сопротивляться воле ребенка: такой подход, однако, подразумевает установление определенных границ для ребенка, воспитывает в нем почитание и уважение старших, взрослых, природы, поощряет его участие в охране окружающей среды. Сама жизнь, тесно связанная с природой, имеет личностно-образующее начало и бережет от чрезмерности в мыс-

лях и действиях ребенка. Удивительно, но такую же модель образования мы встречаем у индейского населения, о котором пишет М. Резанд и уже ближе к нашему времени, этот подход получает резонанс у Марии Монтессори, которая считает данный период развития ребенка временем проникновения в окружающий мир. Взрослые должны понимать его значимость в развитии ребенка, т. к. именно в этот период закладываются основы его будущего развития.

Следующий важный момент, выделяющий данное село: мистическое мирозерцание, которое обычно выражается напрямую или косвенным образом в форме различных верований и открыто передается в форме обрядов и ритуалов. Местные люди выражают почтение и веру в живые духовные реалии, которые воплощены не в одном, а в нескольких божествах с очень разнообразными именами, такими как «хозяин горы», «дедушка Байкал». Некоторые укоренились на месте, как например, третий сын Небесного Божества, который «спустился на землю в облике синего быка, помог людям преодолеть все беды и напасти. Отправляясь на вечный покой к Тункинским гольцам, он передохнул в местности недалеко от нынешнего села Бортой на высокой горе, тем самым освятив эту гору. Ежегодно два раза молебны проводят шаманы. Даруют здоровье, приумножают скот» [12]. В данном регионе природные богатства, которые почитаются и поддерживаются, получают равнозначное уважение населения. Их одушевляют. В деревне обычаи, традиции и многочисленные праздники, задающие ритм календарю, чтятся так же, как и светские праздники.

Наконец, бурятский язык, интимно связанный с локальным этническим воспитанием, естественно поддерживается в селе, оставаясь родным языком. Это не мешает детям в школе иметь хороший уровень владения русским языком. Постепенно русский приобретает статус второго национального языка, тем более что, начиная со средней школы, образование ведется только на русском языке.

В заключение, мы можем повторить слова Л. Раднаевой: «Территорию села Бортой мы рассматриваем как особое природное и социальное окружение, значительный воспитательно-образовательный потенциал которого может быть успешно реализован в воспитании экологической культуры школьников» и продолжить словами руководителя районного образования Б. Бадмаева: «При соблюдении комплекса педагогических условий: наличия общей воспитательно-образовательной цели совместной деятельности школы и села мы зачастую забываем свои же традиции и обычаи в сфере природопользования. А ведь наши предки умели успешно пользоваться природными богатствами, умножать и сохранять их для своих потомков. Примером уникальных экологических традиций и обычаев может служить наша Бурятия».

Мы смогли обнаружить те же ценности в большем по размеру селе, расположенном около г. Улан-Удэ. В селе Хурамша¹ мы были приняты со всей гостеприимностью бурятского народа: встреча с подношением молока, с голубыми хадаками и с едой в большом количестве, с посещением школы и всего того, что представляет ценность, например, местного музея, встречи с хранителем истории школы и села и биографий знаменитых личностей из этого села. Наши принимающие хозяева показали нам знаменитые сакральные места в селе, рассказали нам о местных обычаях, верованиях, преданиях, пели с нами свои песни без всяких вступительных слов и объяснений... одним словом, показали нам жизнь во всем ее многообразии.

Существуют и другие школы экологической направленности, как, например, Гусинозерская гимназия², расположенная на берегу Гусинога озера, которое нуждается в настоящий момент в защите от загрязнения. В этой школе прилагают особые усилия для того, чтобы в обучении присутствовала связь с природой, чтобы процесс обучения способствовал появлению у школьников желания активно защищать природу, участвовать в поиске решений по ее защите. Как отмечает Н. Дагбаева, профессор Бурятского государственного университета (БГУ) и основательница нескольких экологических школ, «недостаточно преподавать детям биологию, анатомию, нужно прививать вкус к природе». Об этом же пишет и А. Карнышев, профессор Иркутского государственного университета, который сетует на сокращение времени, посвященного погружению в природу детей. Это время необходимо для создания связей с окружающим миром. В своем исследовании он анализирует причины этого недостаточного погружения: интернет, виртуальный мир и т. д. [4]. Данные подходы также включают модель «экологического образования», значение которого мы на-

¹ Гильбиринская средняя школа, Иволгинский район — директор Т. Ц. Жапова (до 2014 г.).

² Гусинозерская гимназия, Селенгинский район — директор Л. М. Цыдыпова.

ходим у веропейских авторов. Доминик Коттро и Доминик Башлар из университета Франсуа Рабле в г. Тур пишут: «Окружающая среда отдает ровно столько, сколько в нее вложили для развития или разрушения. Термин «экологическое образование» развивает и исследует эту взаимосвязь на примере каждого «эйкоса», каждого поселения. Зная законы функционирования окружающей среды, мы можем создать жизнеспособное и жизнестойкое пространство жизни» (2003 г).

Экологическое образование вписывается в более глобальный концепт трехполюсного образования, упомянутого Жан-Жаком Руссо. Три основные составляющие формируют наше образование и воспитание: другие люди, окружающая среда и наша личная психология; три основных направления участвуют в нашем личностном развитии на протяжении всей жизни, подтверждает Гастон Пино: «образование от людей, самообразование и экологическое образование» [10].

При этом использование научных приемов, методик и техник, интернета гармонично вписывается в общую концепцию обучения. Все это вопрос баланса и гармонии, которые не так просто найти. Главное, чтобы жизнь в своем источнике имела цель познания и обучения.

Школа в селе Танхой, где совмещены два основных направления образования

«Западное», или европейское, направление развития и обучения сильно укореняется в некоторых уголках Бурятии, тем более что местные обычаи и традиции не могут остановить привязанности к Интернету и другим современным тенденциям. Таким примером является образование в школе с. Танхой, где большинство населения — русские.

Школа-интернат — пример западного направления обучения, она является частью частной сети школ русских железных дорог (сибирское направление). Именно поэтому эта школа уже давно связана с миром техники и экономики, что позволяет ей обладать большими финансовыми возможностями, чем государственные школы. Обучение в школе происходит по общероссийскому стандарту с применением федеральных учебных программ, фиксированного расписания с использованием электронных технологий и научных приспособлений и т. д.

Но эта же школа необычна уже тем, что находится на берегу озера Байкал, что является ее счастливым преимуществом. Она также расположена неподалеку от Забайкальского природного биосферного заповедника с богатейшей фауной (волки, медведи, лисы, включая эндемиков) и флорой, восходящей своей историей к Четвертичному периоду. Все это влияет на менталитет местных жителей.

Эта школа и это село вот уже несколько лет являются привилегированным местом обмена знаниями с помощью оригинальных образовательных проектов, таких как «Международная летняя экологическая школа» (руководитель проекта Я. А. Мельков). В этой школе реализуются сразу несколько задач: экологическое образование и воспитание, знакомство с основами наук, опыт международного общения, способствующий развитию толерантности, которому местные преподаватели отводят особое значение в связи с возникающими трудностями этнического характера. Если народы, изначально проживающие в течение длительного времени на этой территории, могли прекрасно и мирно сосуществовать и уживаться, то современные потомки населения, пришедшие на территорию сравнительно недавно, вносят иногда негативный характер для местного населения. В период этой летней школы ученики из разных районов Бурятии, а также школ других стран обучаются вместе, испытывают новые неформальные и экспериментальные методы обучения, которые не всегда согласуются с известными научными методами. Последние проще испытать и применить напрямую, и их результаты зачастую более «быстрые» и «презентабельные».

Как гармонизировать эти два направления обучения: первое, основанное на презентабельности и знаниях, и второе, направленное скорее на развитие искусства жить в своей среде, которое подтверждает основную задачу образования — связь всего с жизнью и подчинение всех средств для ее реализации. Это значит давать ученику свободное пространство для того, чтобы ребенок или любой другой обучаемый мог сформироваться и обучиться. Необходимо пространство и время.

Вероятно, нужно найти баланс между этими двумя векторами в педагогических направлениях, которые нацелены на гармонизацию духа, сердца и тела (экология человека), о чем говорит А. Карнышев [4]. Нужно позволить ребенку испытать три способа обучения, о котором говорит Гастон Пино [10]: образование, полученное от себя самого (самообразование), образование, полученное от других, в тесном кругу преподавателей, и экологическое образование, которое исходит

от природы и окружающей среды и значимость которого мы часто недооцениваем, т. к. рассматриваем его как должное. Il en est ainsi de l'air (Pineau, 1992) de l'eau, et de la terre, que la pollution peut rendre inutilisables.

Литература

1. Cany B. & Robveille, Y. René Schérer ou la parole hospitalière. — Paris: l'Harmattan, 2013.
2. Colin L. & Le Grand, J. L. Une éducation tout au long de la vie. — Paris: Economica, 2008.
3. Dagbaeva N. Des modèles d'écoles à tendance écologique dans l'espace éducatif de la région du Baïkal. Oulan-Oude: Ministère de l'éducation bouriate, 2002.
4. Karnychev A. «Le lac Baïkal, point ressource pour développer des liens harmonieux entre l'homme, sa communauté et la nature» in Actes du colloque «L'école sans murs» Université Paris 8 (à paraître), 2014.
5. Lapassade G. L'entrée dans la vie. — Paris: Anthropos, 1987.
6. Montessori M. De l'enfant à l'adolescent. — Paris : Desclée de Brouwer, 1996.
7. Moreau D. Éducation et théorie morale. — Paris: Librairie philosophique J. Vrin, 2001.
8. Moreau D. «Transmission et spectralité: la formation de soi tout au long de la vie» in Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles. — Paris: Cnam, 2012. — URL: http://labiennale.cnam.fr/medias/fichier/didier-moreau-com-n-53-atelier-11_1366385843416.pdf
9. Morin E. Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur. — Paris: Seuil, 2000.
10. Pineau G. Produire sa vie : autoformation et autobiographie. — Paris: Édilig, 1983.
10. Pineau G. De l'air! Essai d'écoformation. — Paris: Païdeia, 1992.
11. Radnaeva L. Из опыта экологического образования сельской школы (Expérience 8 (à paraître). — 2014.
12. Rezende M. Éducation scolaire indigène et éducation indigène : une interconnexion à créer. in Actes du colloque « L'école sans murs » Université Paris 8 (à paraître). — 2014.
13. Sénèque. Lettres à Lucilius. — Paris: Mille et une nuits, 2002.
14. Tsydenjavova D. Tu es dans mon cœur, Bortoï. (Tu v serdtse moiom Bortoï). Oulan Oude. Russie : Bouriad Ounen. — 2010.
15. Tsudupova L. Éducation écologique et formation de la culture écologique des élèves lors d'activités scolaires ou hors école in Actes du colloque « L'école sans murs » Université Paris 8 (à paraître). — 2014.

ПРОБЛЕМЫ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ СТАРШЕКЛАСНИКА В ПРОЦЕССЕ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ ШКОЛЫ

© *Будаева Эржена Владимировна*

старший преподаватель кафедры психологии детства
Бурятского государственного университета
г. Улан-Удэ, Россия

E-mail: erchena@yandex.ru

В статье автор раскрывает основные требования к профориентационной работе в школе, а также определяет направления, способствующие решению практических задач профессиональной ориентации подрастающего поколения.

Ключевые слова: самоопределение, профориентация, профессия, профориентационная работа.

HIGH-SCHOOL STUDENTS' SELF-IDENTITY PROBLEMS IN THE PROCESS OF CAREER GUIDANCE WORK

Budaeva Ergena V., senior lecturer,
Department of Psychology of Childhood, Buryat State University
Ulan-Ude, Russia

E-mail: erchena@yandex.ru

In this article the author describes the basic requirements for vocational guidance at school, and analyses number of areas, contributing to the solution of practical problems of professional orientation of the younger generation.

Keywords: self-determination, career, profession, career guidance.

В настоящее время в отечественной профориентационной работе наблюдается некоторое оживление после длительного социально-экономического застоя, связанного с неудачными реформами и пока еще скудным рынком труда. При системном изучении наиболее распространенными являются развитие индивидуальных способностей учащихся, расширение дифференцированного обучения в соответствии с их запросами и склонностями, а также развитие сети специализированных школ и классов с углубленным изучением различных предметов и обеспечение соответствия уровня среднего образования требованиям научно-технического прогресса.

Профориентационная работа со школьниками относится к предмету воспитательной деятельности школьного образования. В рамках профориентации необходимо подготовить школьника к осознанному выбору сферы профессиональной деятельности на основе осознания своих интересов, способностей и их гармоничного сочетания [1].

Самая массовая профессия, профессия учителя, требует наиболее высокого уровня подготовки специалистов, особенно в наше время, когда актуализируются социальные ожидания в отношении образования, рассматриваемого в качестве одного из ведущих факторов развития общества.

В контексте нашей работы мы предположили, что реализация современных требований, предъявляемых к общеобразовательной школе, значительно активизировала разработку научных и практических проблем профориентации. Далее мы подробно рассмотрим ряд направлений, способствующих решению практических вопросов профессионального самоопределения подрастающего поколения. К ним можно отнести систему профориентационной работы и обеспечение школьников необходимыми знаниями для выбора в мире профессий, умениями объективно оценивать свои индивидуальные особенности, использование диагностических методик изучения личности школьников в целях оказания индивидуальной помощи в определении профессии.

Однако, несмотря на некоторые положительные результаты в сфере профориентационной работы в современных условиях, мы все еще не достигаем своей главной цели — формирование у учащихся профессионального самоопределения, соответствующего индивидуальным особенностям каждой личности и запросам общества в кадрах. На основании этого можно предположить, что существенным тормозом развития профориентации является то, что она, как правило, рассчитана на некоторого усредненного ученика. Таким образом, отсутствует индивидуальный, дифференцированный подход к личности выбирающей профессию, а также используются в основном словесные, декларативные методы без предоставления возможности каждому попробовать себя в различных видах деятельности, в том числе и избираемой [4].

Стоит отметить, что не менее значимы и социально-экономические противоречия между возросшими требованиями к современному специалисту и действующими формами и методами, сложившимися на основе представлений о путях развития современного рынка труда, его кадрового обеспечения. Большая потребность общеобразовательной школы и других социальных институтов в специалистах-профориентаторах обусловлена отсутствием стабильной комплексной подготовки их в вузах страны, а также необходимостью координации и интеграции профориентированных воздействий и решением ее узкими путями и средствами.

В области теории и практики профориентации, а также анализа накопленного опыта и выявленных противоречий, путей их развития профориентация — это многоаспектная, целостная система научно-практической деятельности общественных институтов, ответственных за подготовку подрастающего поколения к выбору профессии и решающих комплекс социально-экономических, психолого-педагогических и медико-физиологических задач по формированию у школьников профессионального самоопределения, соответствующего индивидуальным особенностям каждой личности и запросам общества в кадрах высокой квалификации.

Таким образом, система профориентации является подсистемой общей системы трудовой подготовки школьников, непрерывного образования и воспитания. Целью этой подсистемы является всестороннее развитие личности, гармоничное раскрытие всех творческих сил и способностей, формирование духовной культуры подрастающего поколения. При этом именно цели выступают важнейшим условием создания системы профориентационной работы на уровне страны в целом.

Наиболее распространенное определение данного понятия трактует профориентационную работу как целостную систему, которая состоит из взаимосвязанных подсистем (компонентов), объединенных общностью целей, задач и единством функций.

В процессе профориентационной работы реализуются следующие взаимосвязанные подсистемы (компоненты). Это организационно-функциональная подсистема — деятельность различных социальных институтов, ответственных за подготовку школьников к сознательному выбору профессии, выполняющих свои задачи и функциональные обязанности на основе принципа координации.

Следующая не менее важная подсистема — профессиональное просвещение учащихся, развитие их интересов и склонностей, максимально приближенных к профессиональным. К формам работы относятся профессиональная консультация, профессиональный подбор, социально-профессиональная адаптация.

Кроме того, нужно отметить и личностную подсистему — личность школьника рассматривается в качестве субъекта развития профессионального самоопределения. Оно характеризуется активной позицией, т. е. стремлением к творческой деятельности, самовыражением и самоутверждением в профессиональной деятельности, а также направленностью, т. е. устойчивой доминирующей системой мотивов, убеждений, интересов, отношением к усваиваемым знаниям, умениям и особенностями характера [3].

Кроме того, нужно отметить, что профориентация является непрерывным процессом и осуществляется целенаправленно на всех возрастных этапах. Цели профориентации продиктованы обществом, его задачами и потребностями.

Таким образом, ведущей целью в деятельности учителя является подготовка школьников к сознательному выбору профессии. На основе общей стратегической цели и главных задач профориентации учитель ставит перед собой задачу и более близкие, конкретные цели: вооружение учащихся определенными знаниями, формирование умений и навыков, раскрытие творческих возможностей и потребностей, воспитание эстетического сознания, нравственности и т. д.

Задачей диагностического этапа является самопознание индивидуальных особенностей и профессиональной направленности личности. В рамках нашей комплексной программы мы изучили влияние профориентационной работы на самоопределение личности старшеклассника. В исследовании участ-

вовало 30 учеников 11-х классов общеобразовательных школ г. Улан-Удэ, которые проходили тренинговые занятия в рамках «Школы лидера».

Для изучения особенностей профессионального самоопределения личности старшеклассников нами был использован дифференциально-диагностический опросник Е. А. Климова. Автором было выделено 5 типов профессий: человек — природа, человек — техника, человек — человек, человек — знаковая система, человек — художественный образ. К первой группе (32 % от общего числа старшеклассников, принявших участие в исследовании) были отнесены старшеклассники, профессиональная ориентация которых соответствовала типу профессий «человек — техника». Это люди, охотно занимающиеся конкретными объектами и их использованием. Они предпочитают занятия, требующие моторных навыков, ловкости и конкретности. Во вторую группу (36 %) вошли старшеклассники с профессиональной ориентацией по профессиям «человек — художник» по ДДО Е. А. Климова. Данной группе людей присущ сложный взгляд на мир и жизнь, гибкость, оригинальность, независимость решений, несоциальность в смысле отличия от окружающих людей. Предпочитают занятия творческого характера — музицирование, рисование, фотографию. Очень высоки способности моторики и восприятия. Третью группу (20 %) составили старшеклассники с профессиональной ориентацией по типу «человек — человек» по ДДО Е. А. Климова. Эти молодые люди обладают социальными умениями и нуждаются в социальных контактах. Основными чертами характера являются общительность, стремление поучать и воспитывать, гуманность, психологическая настроенность на человека. Предпочитаемые профессии — врач, психолог. Хорошо развиты вербальные способности. В четвертую группу (16%) вошли старшеклассники, профессиональная ориентация которых соответствовала типу «человек — знаковая система». Этот тип личности характеризуется тем, что предпочитает руководящие роли, в которых он удовлетворяет свои потребности быть признанным. Данная группа людей выбирала следующие профессии: заведующий, директор, журналист, судья, дипломат и т. п. Им нравятся занятия, связанные с ручным трудом, требующие усидчивости, большой концентрации внимания и интеллектуальных усилий.

Также нами было использовано «Определение профессиональных склонностей» (методика Л. Йовайши в модификации Г. Резапкиной). У 50 % учащихся выявлена склонность к практической деятельности, у 37,5 % — к работе с людьми, 12,5 % — к профессиям творческого характера.

Результаты экспериментальных исследований показывают, что многие выпускники средней школы выбирают профессию без достаточного основания, затрудняясь мотивировать свой выбор. Этот выбор в подростковом возрасте может быть осуществлен под влиянием случайно возникшего интереса или внешних обстоятельств, под влиянием родителей и, что весьма часто встречается, может являться актом подражания сверстникам. Даже в том случае, если выбор профессии мотивирован, успешность профессионального самоопределения не может быть до конца гарантирована. Формирование устойчивого положительного отношения к профессии происходит только в ходе самой профессиональной деятельности.

К этому можно добавить, что саморазвитие теории и практики профессионального самоопределения напрямую связано с осознанием целей, задач и возможных результатов профессиональной помощи.

В связи с этим можно сделать вывод о том, что при разработке новых принципов оценки эффективности профориентационной работы со старшеклассниками необходимо ориентироваться на перспективу создания действительно системной и комплексной кадровой политики, что будет способствовать подготовке осознанному профессиональному самоопределению в рамках школьного обучения.

Литература

1. Диагностические материалы для профессиональной ориентации. — М., 2014.
2. Климов Е. А. Психология профессионала. — М., 1996.
3. Психология подростка. Полное руководство / под ред. А. А. Реана. — СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003.

Literatura

1. Diagnosticheskie materialy dlya professionalnoy orientatsii. — М., 2014.
2. Klimov E. A. Psihologiya professionala. — М., 1996.
3. Psihologiya podrostka. Polnoe rukovodstvo / pod red. A. A. Reana. — SPB.: Praym-EVROZNAK, 2003.

УДК 373.036

ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

© **Горина Любовь Вячеславовна**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры методологии образования
Саратовского госуниверситета им. Н. Г. Чернышевского
г. Саратов, Россия

E-mail: lvgorina@list.ru

© **Колесниченко Юлия Юрьевна**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры методологии образования
Саратовского госуниверситета им. Н. Г. Чернышевского
г. Саратов, Россия

E-mail: kolesni4yy@mail.ru

Статья посвящена методологическим основаниям проектирования образовательной области «Художественно-эстетическое развитие». Показано место данной области в содержании дошкольного образования. Определены функционально-структурные компоненты содержания образовательной области «Художественно-эстетическое развитие» детей дошкольного возраста и раскрыта их сущность.

Ключевые слова: дошкольное образование, образовательный стандарт, образовательная область, художественно-эстетическое развитие, художественная картина мира, художественно-эстетический опыт.

ARTISTIC AND AESTHETIC DEVELOPMENT OF PRESCHOOL AGE CHILDREN

Gorina Lubov V.

candidate of Education, associate professor, Department of Education Methodology,
Saratov State University named after N. G. Chernyshevsky
Saratov, Russia

E-mail: lvgorina@list.ru

Kolesnichenko Yulia Yu.

candidate of Education, associate professor, Department of Education Methodology,
Saratov State University named after N. G. Chernyshevsky
Saratov, Russia

E-mail: kolesni4yy@mail.ru

The article is devoted to methodological bases of designing educational field «Artistic and aesthetic development». The article shows the discipline part in the content of pre-school education. Functional and structural components of educational content area «Artistic and aesthetic development» of pre-school age children are defined and its essence disclosed.

Keywords: early childhood education, educational standards, educational area, artistic and aesthetic development, art picture of the world, artistic and aesthetic experience.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО/стандарт) выделена образовательная область «Художественно-эстетическое развитие», которая занимает значительное место в системе воспитания и обучения детей дошкольного возраста. Применение художественно-образных средств в режимных моментах и в процессе образовательной работы, при проектировании развивающей предметно-пространственной среды, способствует созданию в детском саду позитивной атмосферы, приподнятого эмоционального настроения, условий психологического комфорта, стимулирует познавательную-речевую активность и субъектность дошкольников. За-

дачи художественно-эстетического развития не могут быть решены в отрыве от содержания и задач других образовательных областей.

Большое значение имеет художественно-эстетическая деятельность в физическом развитии детей дошкольного возраста: укрепление дыхания, развитие речи и фонематического слуха в процессе театрализованной деятельности, пения, восприятия музыки и художественного слова; развитие мелкой моторики в лепке, рисовании, художественном конструировании; формирование и развитие пространственно-ориентировочных действий и движений в ритмике, хореографии, драматизации и инструментальном музицировании и т. д. Взаимосвязь социальных, индивидуальных и художественных компонентов в социокультурном и образовательном пространстве играет огромную роль в адаптации, индивидуализации и социализации дошкольников.

Включение детей в художественно-эстетическую деятельность является необходимым условием формирования у них коммуникативных навыков, этнической идентичности и этнотолерантности. Но главное значение художественно-эстетической деятельности в том, что, осваивая ее, ребенок получает возможность самовыражения доступными ему способами, что стимулирует развитие внимания, образного мышления, воображения, креативности, специальных способностей, и в итоге формирует ценностно-эстетическое отношение к окружающему миру.

По своему содержанию рассматриваемая образовательная область является интегративной структурной единицей и включает в себя разные виды и формы художественно-эстетической деятельности детей, разные виды искусства и художественного творчества, разные направления и жанры искусства и т. п. В тексте ФГОС ДО содержание области «Художественно-эстетическое развитие» представлено достаточно размыто и подменяется то задачами («развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства (словесного, музыкального, изобразительного), мира природы; становление эстетического отношения к окружающему миру; формирование элементарных представлений о видах искусства»), то условиями («стимулирование сопереживания персонажам художественных произведений»), то организационными формами и видами деятельности («реализация самостоятельной творческой деятельности детей (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной и др.); восприятие музыки, художественной литературы, фольклора») [5]. Такая неоднозначность и неполнота формулировок стандарта затрудняет проектирование содержания образовательной области в процессе разработки образовательных программ дошкольного образования. Это определило цель статьи — рассмотреть методологические и теоретические основания проектирования содержания образовательной области «Художественно-эстетическое развитие» и представить функционально-структурные компоненты ее содержания.

Если мы возьмем за основу личностно ориентированный подход к определению сущности содержания образования, нашедший отражение в работах И. Я. Лернера, М. Н. Скаткина, В. С. Леднева, В. В. Краевского и др., то содержание образовательной области «Художественно-эстетическое развитие» можно представить как педагогически адаптированный опыт, состоящий из четырех взаимосвязанных и взаимозависимых компонентов.

1. Система художественно-образных представлений, усвоение которых обеспечивает становление в сознании ребенка целостной эстетической картины мира как образа культуры.

В образовательном процессе дошкольной организации вступают во взаимодействие музыка, изобразительное искусство, художественная литература, а также такие синтетические виды искусства, как театр и танец. Этот комплекс, по мнению Т. С. Комаровой, Е. М. Торшиловой и др., наиболее доступен детям, открывает широкие возможности в плане развития их эмоциональной сферы и художественной культуры. И. А. Лыкова отмечает, что картина мира дошкольника имеет динамический характер и связана с обогащением жизненного опыта ребенка, расширением круга художественных образов, пересечением разных линий развития (интеллектуальный, эстетический, нравственный, физический) в процессе взаимодействия ребенка с другими детьми и взрослыми в увлекательной и содержательно-насыщенной деятельности [3, с. 22–23].

Содержание образовательной области «Художественно-эстетическое развитие» должно проектироваться таким образом, чтобы содействовать накоплению детьми опыта восприятия высокохудожественных произведений искусства, вызывать интерес к ним и окружающему миру, развивать потребность наслаждаться многообразием форм, красок, запахов и звуков природы, отдельных ее состояний и стихий, разнообразием цветов, оттенков и движений. При этом важно формировать у дошкольни-

ков элементарные представления о видах и направлениях искусства, выразительных средствах, культурных традициях региона, народном творчестве как художественном образе мира.

2. Опыт практической деятельности, включающий специальные художественно-эстетические умения и навыки, обеспечивающие результативность продуктивной художественно-эстетической деятельности.

Проблема освоения детьми средств художественной выразительности на протяжении десятков лет была одним из самых дискуссионных вопросов. Стратегия художественно-эстетического воспитания в той или иной педагогической концепции строилась на том, что в ней является доминирующим: практическая (продуктивная) художественная деятельность или способность воспринимать искусство и красоту окружающего мира. Одни исследователи называли техническую сторону художественно-эстетической деятельности умениями «служебного» порядка (А. А. Мелик-Пашаев, В. Г. Ражников, Б. П. Юсов, Л. В. Школяр и др.). Другие не соглашались со второстепенной ролью специальных умений и навыков (например, графических или вокальных), так как считали, что без их овладения, ребенок не может воплотить в своей художественной деятельности образы восприятия и воображения, как бы богаты они не были (Н. П. Сакулина, Т. С. Комарова, Ю. Б. Алиев). Нам представляется интересной концепция В. Т. Кудрявцева. По его мнению, только в процессе деятельности, имеющей творческий характер, возможно формирование интегрального качества — художественной умелости, т. е. общей способности к освоению широкого круга специальных художественных умений и навыков и их гибкому применению и видоизменению в нестандартных ситуациях [2, с. 3–4].

3. Опыт творческой деятельности, связанный с развитием воображения, фантазии, определенных направлений и видов искусств.

Опыт художественно-творческой деятельности обеспечивает человеческому сознанию способность отражать и преобразовывать действительность. Порождая новую информацию, творчество является источником изменений, которые не отменяют сложившиеся традиции, а видоизменяют их в зависимости от критериев отбора эстетических и нравственных ценностей, обусловленных представлениями об Истине, Добре и Красоте. А. Ж. Овчинникова отмечает, что освоение творческого опыта происходит как развитие дивергентного мышления, включающего 4 основных качества: быстроту — способность высказывать максимальное количество идей; гибкость — способность высказывать широкое многообразие идей; смелость — способность рисковать; оригинальность — способность порождать нестандартные идеи [4, с. 35].

Для детей дошкольного возраста характерно стремление к самовыражению и творчеству. Творческий опыт, пусть и скромный, является необходимым условием художественно-эстетического развития личности ребенка. Высокая чувствительность сенсорных зон нервной системы детей дошкольного возраста, всех органов чувств позволяет им интенсивно обогащать свои зрительные, слуховые, обонятельные и особенно речеслуховые представления, которые являются основой образной памяти, ассоциативного мышления, воображения. Все эти особенности детей дошкольного возраста позволяют педагогу включать детей (и включаться самому) в игровые действия со звуком, цветом, движением [1, с. 63].

4. Опыт эмоционального отношения к миру, который является основой формирования у ребенка системы художественно-эстетических ценностей.

Художественное познание мира в своей основе чувственно. Это творческое восприятие и пересоздание живой реальности особыми средствами, сохраняющими в произведениях искусства «осязаемость мира», яркость и объемность. В основе содержания любого произведения искусства лежит непосредственное эмоциональное переживание человеком своего эстетического отношения к действительности (эстетическое чувство). Художественно-эстетическая ценность носит субъективно-объективный характер, так как выявляет себя только через воспринимающего ее субъекта. Эстетическое переживание всегда имеет избирательно-оценочный характер. В нем, в опосредованном виде, представлен весь духовный мир человека, его индивидуальность и социальный опыт. В художественно-эстетической деятельности возникает феномен причастности человека к миру других людей и, вместе с тем, понимание уникальности каждой человеческой жизни. Психологическое своеобразие эстетического переживания состоит в том, что оно неразрывно связано с воображением. Одним из механизмов эстетического переживания является эмпатия. Данные современной психологии выделяют в качестве объективной основы эмпатической реакции неосознанный процесс моторно-

кинестетической идентификации. Художественная эмпатия предполагает установление сложной предметно-опосредованной эмоциональной связи между субъектами восприятия и произведениями искусства, в которых аффекты проецируются в объективированных формах (отенок слова, экспрессия мазка, линии, настроение цветовой гаммы, выразительность формы, звуковысотного сочетания).

На основе общей эмоциональной направленности ребенка на привлекательное, яркое, красивое и необычное в его сознании постепенно складывается позитивная эстетическая доминанта. Переживая эстетические чувства, ребенок соотносит свое отношение к действительности с теми социальными нормами, которые он уже освоил. Пробуждая чувство, искусство раскрывает беспредельное многообразие душевных состояний ребенка (переживаний, настроений) и посредством их повествует об окружающей жизни. Воспитательная роль искусства тем сильнее, чем непосредственнее, эмоциональнее воспринимает ребенок образную оценку жизни, содержащуюся в художественном произведении, глубже постигает его специфику. Таким образом, особое внимание при проектировании содержания образовательной области «Художественно-эстетическое развитие» необходимо уделить проблеме актуализации для ребенка содержания произведения искусства или эстетических свойств природы, так как только в этом случае оно будет воспринято им лично.

На основе изучения текста ФГОС ДО, концептуальных трудов, которые предвосхитили его появление (А. В. Запорожец, Л. А. Венгер, В. И. Слободчиков, В. Т. Кудрявцев, А. Г. Асмолов и др.), работ в области художественного образования и эстетического воспитания (А. В. Бакушинский, Н. С. Ветлугина, Б. П. Юсов, А. А. Мелик-Пашаев, Л. П. Печко, Т. С. Комарова, Т. Г. Казакова, Л. Г. Савенкова, Л. В. Школяр, И. А. Лыкова, О. П. Радынова, Т. А. Копцева и др.) можно выделить принципиальные позиции, которые, на наш взгляд, должны лежать в основе проектирования образовательной области «Художественно-эстетическое развитие»:

- личностно-смысловое общение детей и взрослых, осуществляемое художественными средствами;
- творческая доминанта художественно-эстетической деятельности;
- ориентация на мотивы и эстетические потребности ребенка на каждом возрастном этапе;
- многопозиционное освоение искусства в игровой деятельности (позиции автора, режиссера, интерпретатора, критика и т. п.);
- формирование эстетического отношения к миру через механизмы эмпатии и рефлексии на основе широкого художественно-культурного контекста;
- движение от всеобщих способов художественной деятельности к их видовому своеобразию и жанровой специфике;
- освоение искусства на полихудожественной основе, обеспечивающее его целостное восприятие и формирование художественно-эстетической картины мира.

Таким образом, в настоящее время детская художественно-эстетическая деятельность не только реализует традиционно присущие ей функции, но и рассматривается в качестве уникального средства, содействующего развитию творческого потенциала личности, ее социализации и индивидуализации.

Литература

1. Горина Л. В. Проектирование содержания образовательной области «Художественно-эстетическое развитие» в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования // Современная наука: теоретические и прикладные аспекты развития / гл. ред. И. В. Романова. — Чебоксары: INet, 2014. — Вып. 1. — С. 61–64.
2. Кудрявцев В. Т. О развивающем потенциале изобразительной деятельности. — М.: Цветной мир, 2008. — № 2. — С. 3–4.
3. Лыкова И. А. Проектирование образовательной области «Художественно-эстетическое развитие». Новые подходы в условиях введения ФГОС ДО. — М.: Цветной мир, 2014.
4. Овчинникова А. Ж. Эстетическое отношение к действительности как фактор развития младших школьников. — М.: Наука, 1997.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования / Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 г. № 1155 [Электронный ресурс]. — URL: http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2013/11/PR_1155.pdf (дата обращения: 22.11.2014).

Literatura

1. Gorina L. V. Proektirovanie soderzhaniya obrazovatelnoy oblasti «Hudozhestvenno-esteticheskoe razvitie» v sootvetstvii s federalnyim gosudarstvennyim obrazovatelnyim standartom doskolnogo obrazovaniya // *Sovremennaya nauka: teoreticheskie i prikladnyie aspekty razvitiya* / gl. red. I. V. Romanova. — Cheboksaryi: INet, 2014. — Vyip. 1— S. 61–64.
2. Kudryavtsev V. T. O razvivayuschem potentsiale izobrazitelnoy deyatelnosti. — M.: Tsvetnoy mir, 2008. — № 2. — S. 3–4.
3. Lyikova I. A. Proektirovanie obrazovatelnoy oblasti «Hudozhestvenno-esteticheskoe razvitie». Novyye podhodyi v usloviyah vvedeniya FGOS DO. — M.: Tsvetnoy mir, 2014.
4. Ovchinnikova A. Zh. Esteticheskoe otnoshenie k deystvitelnosti kak faktor razvitiya mladshih shkolnikov. — M.: Nauka, 1997.
5. Federalnyiy gosudarstvennyiy obrazovatelnyiy standart doskolnogo obrazovaniya / Prikaz Minobrnauki Rossii ot 17.10.2013 g. № 1155 [Elektronnyiy resurs]. — URL: http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2013/11/PR_1155.pdf (data obrascheniya: 22.11.2014).

УДК 37.011.33

**УПРАВЛЕНИЕ СИСТЕМОЙ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ
НА РЕГИОНАЛЬНОМ УРОВНЕ**© **Дамдинов Алдар Валерьевич**

кандидат исторических наук,
министр образования и науки Республики Бурятия
г. Улан-Удэ, Россия

E-mail: adamdinov@gmail.com

© **Будаева Татьяна Чагдуровна**

кандидат педагогических наук, начальник отдела
Министерства образования и науки Республики Бурятия
г. Улан-Удэ, Россия

E-mail: tatchaq@rambler.ru

В статье раскрываются вопросы по решению задачи вовлечения общественности в формирование оценки качества образования. Механизмами государственно-общественной оценки качества образования являются анализ и экспертиза документов на основе мониторинга, результаты которых оформляются в виде автоматизированной системы, аккредитаций и рейтингов. При внедрении электронной образовательной среды в школах республики предметом оценки качества выступает соответствие образовательных услуг и результатов. Рассмотрены эффекты комплексной оценки качества образования на муниципальном и региональном уровнях, которая выявляет индекс удовлетворенности потребителей.

Ключевые слова: государственная политика в области образования, система оценки качества, управление качеством образования, система мониторинга качества, комплексная оценка эффективности, интегральный индикатор, проектная активность, капитализация, инвестиции.

**THE MANAGEMENT OF THE SYSTEM OF EDUCATION QUALITY ASSESSMENT
AT THE REGIONAL LEVEL***Damdinov Aldar V.*

candidate of History, minister of education and science,
Republic of Buryatia
Ulan-Ude, Russia

E-mail: adamdinov@gmail.com

Budaeva Tatiana Ch.

candidate of Education, head of department,
Ministry of Science and Education, Republic of Buryatia
Ulan-Ude, Russia

E-mail: tatchaq@rambler.ru

The article considers the problems of state and public management in the sphere of the general education as a whole, where involvement of social institutions into the formation of the assessment of the quality of education is very important. The mechanisms of the state and public assessment of the quality of education are the analysis and examination of documents and materials, the results of which are realized in the form of accreditations and ratings. While introducing the electronic educational environment at the schools of the Republic of Buryatia, the compliance of educational services and their results to the public expectations becomes the subject of the assessment of the quality of education. It is necessary to develop the model of the public assessment of quality of education at municipal and regional levels, which shall reveal the index of consumers' content in educational sphere.

Keywords: state policy in the field of education, the quality assessment system, the management of the system of education quality assessment, the quality monitoring system, a comprehensive evaluation of the effectiveness, integral indicator, project activity, capitalization, investment.

В современных условиях образование все более активно позиционирует себя в качестве социально-культурной и социально-экономической системы, от эффективности которой зависят показатели качества жизни, уровня развития страны, ее конкурентоспособности и международного авторитета. В связи с этим повышение качества образования выступает основным направлением государственной политики в области образования.

Управление системой оценки качества образования осуществляется в соответствии с законом РФ «Об образовании» (с изменениями от 24.04.2008 г. № 50-ФЗ) от 10 июля 1992 г. № 3266-1, с приказом Министерства образования и науки РФ от 11 февраля 2002 г. № 393 «О концепции модернизации российского образования на период до 2010 года», с Концепцией долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, ст. 93 федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в РФ» и приказом Министерства образования и науки РФ от 2 мая 2012 г. № 370 «Об утверждении административного регламента исполнения Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки государственной функции по осуществлению федерального государственного контроля качества образования».

Система оценки качества образования на региональном уровне представляет собой совокупность организационных и функциональных структур, норм и правил, диагностических и оценочных процедур, обеспечивающих на единой концептуально-методологической основе оценку образовательных достижений обучающихся, эффективности деятельности образовательных учреждений и их систем, качества образовательных программ.

Целями управления качеством образования на региональном уровне являются:

- создание единой системы диагностики и контроля состояния образования, обеспечивающей определение факторов и своевременное выявление изменений, влияющих на качество образования;
 - получение объективной информации о состоянии качества образования, тенденциях его изменения и причинах, влияющих на его уровень;
 - повышение уровня информированности потребителей образовательных услуг при принятии решений, связанных с образованием;
 - принятие обоснованных управленческих решений на региональном уровне.
- Предметом оценки качества образования являются:
- качество образовательных результатов (степень соответствия результатов освоения обучающимися образовательных программ государственному и социальному стандартам);
 - качество условий образовательного процесса (качество основных и дополнительных образовательных программ, принятых и реализуемых в образовательных учреждениях; качество условий реализации образовательных программ);
 - эффективность управления качеством образования на региональном уровне.

В исследованиях С. Е. Шишова, В. А. Кальнея, в ходе анализа работ, касающихся функций проверки и оценки знаний в учебном процессе, требований к формируемым знаниям (И. Я. Лернер, Е. И. Петровский, М. Н. Скоткин), были отмечены факторы, влияющие на субъективность оценки, такие как значительное различие целей, объектов оценки, методов контроля качества образования.

А. К. Маркова предлагает измерять качество образования темпом продвижения в развитии, «экономичностью мышления» с помощью задач разных типов. Некоторые исследователи для оценки качества обучения используют психологические и дидактические тесты. Но требование наличия однозначного ответа на каждый вопрос тестов ограничивает область их применения, так как тесты со свободными ответами почти не поддаются стандартизованной процедуре оценки, поэтому менее надежны и объективны. Даже в странах, где имеется давняя традиция тестирования, отношение к тестам неоднозначно.

Мы придерживаемся мнения Б. С. Гершунского: «Попытки выйти на некий интегративный уровень оценки качества образования (имея в виду личностно ориентированный аспект такой оценки) путем индуктивного “собираания” отдельных частных качественных характеристик личностных образовательно-воспитательных приобретений не может быть продуктивным... Более рациональным представляется дедуктивный подход к решению проблемы оценки качества образования».

Анализ существующей практики показывает:

- на сегодняшний день не сформирована целостная система мониторинга и статистики, не определены или только находятся в стадии определения единые подходы к ее формированию, нормативная и правовая основа;

- проводимые мониторинговые исследования разрознены, не всегда последовательны, не имеют методологического обоснования и, как следствие, малонадежны;
- собираемая информация зачастую избыточна, используется только ее небольшая часть;
- технологическое обеспечение сбора, передачи и хранения информации находится на низком уровне;
- данные нередко анализируются как данные образовательной статистики без проведения факторного анализа, хотя в этом есть острая необходимость;
- отсутствуют специально подготовленные кадры, способные дать квалифицированную консультацию, подготовить оптимальную комплексную программу анализа и интерпретации собираемых данных.

В связи с этим, в Республике Бурятия с 2009 г. реализуется масштабный проект «Комплексная оценка эффективности региональной системы образования» (КОЭРСО), который направлен на выявление эффективности и результативности региональной системы образования по экономическим, политическим и социальным направлениям с учетом социокультурной, этнодемографической и экономико-географической многомерности общероссийского образовательного пространства.

Главным критерием социально-экономической эффективности системы КОЭРСО является степень удовлетворения конечных потребностей общества, и прежде всего потребностей, связанных с развитием человеческой личности. Ведь социально-экономической эффективностью обладает та экономическая система, которая в наибольшей степени обеспечивает удовлетворение многообразных потребностей людей (материальных, социальных, духовных), гарантирует высокий уровень и качество жизни. Основой такой эффективности служит оптимальное распределение имеющихся у общества ресурсов между отраслями, секторами и сферами национальной экономики.

Проблемы при управлении качеством образования возникают в связи с его многоаспектностью. Это и качество результатов, и качество возможностей образовательных систем, обеспечивающих результат; качество образовательного процесса и качество субъектов образования. Многоуровневость результатов образования, многокритериальность, неопределенность в оценке качества образования различными субъектами при высоком уровне субъективности усложняют процесс управления оценкой качества образования на региональном уровне. В оценке качества необходимо сочетать тактические и стратегические аспекты качества образования.

Качество образования в проекте КОЭРСО рассматривается как интегральная характеристика образовательной деятельности и ее результатов с учетом экономических, социальных, познавательных, культурных аспектов образования и его соответствие потребностям личности, общества, государства. Все это актуализирует необходимость изменения системы оценки качества образования как со стороны самой образовательной системы, так и со стороны общества и государства. Именно комплексная оценка качества образования позволяет потребителям получать более достоверную информацию о результатах функционирования образовательной системы в контексте их собственных представлений о качестве этих результатов и на этой основе развивать формы общественного влияния на поведение образовательной системы.

При реализации проекта мы столкнулись с рядом проблем:

- недостаточная нормативная и правовая основа региональной системы сбора данных мониторинга и статистики;
- отсутствие системы показателей и индикаторов;
- слабая техническая и технологическая поддержка обмена информацией;
- недостаточность квалифицированного кадрового обеспечения для анализа данных;
- отсутствие четко сформулированных задач: какая информация, для кого собирается;
- отсутствие координации деятельности структур, функцией которых является сбор данных мониторинга и статистики образования.

Важнейшими направлениями по решению данных проблем в рамках реализации проекта КОЭРСО в РБ явились:

- разработка и апробация системы показателей и индикаторов для управления качеством образования на региональном и муниципальном уровнях;
- определение и упорядочивание информационных потоков;

- разграничение полномочий различных организационных региональных структур и служб, координация их деятельности;
- объективизация существующих экспертных процедур и технологий, традиционных методов оценки и контроля;
- осуществление централизованной разработки диагностических средств;
- разработка и внедрение программ повышения квалификации и переподготовки работников образования в области оценки качества образования;
- введение механизмов обязательной общественно-профессиональной экспертизы, гласности и коллегиальности при принятии стратегических решений.

Поскольку образовательная сфера рассматривается не просто как основной способ социализации и передачи знаний, но и как необходимое условие эффективности экономической системы за счет привлечения в нее подготовленных специалистов, способных стимулировать ее развитие, в рамках проекта было организовано межведомственное взаимодействие. При этом взаимодействие образования и экономики носит двусторонний характер, так как подготовка качественных специалистов невозможна без инвестиций в саму образовательную сферу. Такая взаимосвязь находит свое отражение и в тех первичных показателях, которые раскрывают содержание уровня образовательных инвестиций в экономику в электронном мониторинге КОЭРСО.

Межведомственное взаимодействие обеспечивается тем, что в заполнении базы данных задействованы Минэкономики РБ, Минсоцзащиты РБ, Минздрав РБ, Минсельхоз РБ, Минкультуры РБ, МВД РБ, Управление ЗАГС РБ, Республиканское агентство занятости населения, Агентство инноваций промышленности РБ, Информационно-аналитический комитет Администрации Президента и Правительства РБ, территориальный орган Федеральной службы Государственной статистики по РБ, профсоюзы РБ. Для всех ведомств в системе созданы персональные кабинеты.

Создание локальных информационных баз данных с постоянно обновляемым содержанием позволяет формировать инфоотчеты не только для системы КОЭРСО, но и для иных потребителей в любых формах (портфолио всех участников образовательного процесса, учебного заведения; сводные данные за определенный период по предмету, по ученику, учителю и т. д.). Образовательное направление включает в себя результаты ЕГЭ, соответствие государственным стандартам, обеспеченность условий для получения образования, качество образования, проектная активность.

В настоящее время система позволяет отследить динамику развития образования РБ за последние три года на основе данных публичных индикаторов развития образования. КОЭРСО имеет вид автоматизированной системы сбора в единой базе экономических, финансовых и количественных данных за дискретный период времени, систематизации хранения информации, которая позволяет анализировать возникающие тенденции, противоречия в региональном развитии, отслеживать их влияние на ход реализации мероприятий в области образовательной и социальной политики, применять системный подход к оценке процесса изменений.

КОЭРСО на основе комплексного анализа функционирования образовательной системы обеспечивает высокую объективность и обоснованность выводов о качестве образования в регионе, представляет информационный базис для принятия управленческих решений, направленных на повышение качества образования.

В дальнейшем на основе трех составляющих — новой математической модели, новом механизме формирования базы данных и экспертной системе или нейромодели с базой знаний — предполагается создание нового «ядра» системы КОЭРСО, которое будет в режиме реального времени автоматически обмениваться данными. Далее, на основе просчета показателей прогнозировать управленческие решения и в случае принятия тех или иных решений — постоянно строить и обновлять свою базу знаний.

На уровне региона особой функцией является учет интегральных показателей и рейтинга муниципалитетов, но анализ по показателям затруднен из-за их множественности и малоэффективен, поскольку управленческие решения по деятельности конкретного образовательного учреждения принимаются на уровне муниципалитетов. Отсюда можно сделать вывод о том, что ключевым звеном в аналитике и управлении являются муниципальные районы.

Из трех уровней управления наибольшая функциональная нагрузка, исходя из данных КОЭРСО, приходится на муниципальный уровень, от которого в значительной степени зависит и эффектив-

ность системы в целом. Так региональная база данных проекта содержит 338 тыс. показателей в год только от учреждений образования, 7 948 показателей в год от муниципалитетов.

Данные электронного мониторинга позволяют проводить анализ эффективности затрачиваемых на образование средств, выявлять проблемы и причины их возникновения для принятия правильного управленческого решения.

В качестве публичных индикаторов развития образования предложены три интегральных индикатора:

- 1) уровень проектной активности работников образования;
- 2) уровень образовательной капитализации жителей республики;
- 3) уровень образовательных инвестиций в экономику республики.

В настоящее время в условиях образовательной вариативности в РБ конкретизируется социальный заказ к системе образования. Акцент в республиканской системе образования делается на отработку моделей участия гражданских институтов в механизмах оценки и развития образовательной деятельности. Такой подход обусловлен тем, что с 2003 г. сформированы общественные институты, общественные организации, союзы, ассоциации, которые в консолидированном виде выражают интересы различных общественных групп и на системной основе анализируют процессы, происходящие в российском образовании, вносят свои предложения, участвуют в работе общественно-государственных органов.

С 1992 г. в законе РФ «Об образовании» был заложен принцип общественно-государственного управления системой образования на всех уровнях. Реализация данного принципа заключалась в постоянном взаимодействии при рассмотрении и решении вопросов сферы образования государственных органов с представителями общественности. При проведении процедур оценки и контроля качества образования (лицензировании, аттестации и государственной аккредитации) стали использовать механизм участия представителей педагогической общественности в экспертизе условий, качества образования и работе общественно-государственных комиссий, которые и принимают решения по названным процедурам.

По мнению ряда исследователей, вовлечение гражданских институтов в управление образованием позволит привести его в соответствие с реальной ситуацией в практике образовательной деятельности и создать управленческую модель, которая обеспечит не только функционирование, а и развитие системы в целом.

Диагностические и оценочные процедуры в рамках системы оценки качества образования учреждения могут проводиться с привлечением профессиональных и общественных экспертов (экспертных сообществ). Требования к экспертам, привлекаемым к оценке качества образования, устанавливаются нормативными документами, регламентирующими реализацию процедур оценки качества образования.

Участие общественных институтов в управлении системой образования посредством вовлечения в экспертизу качества образования является одним из вариантов формирования общественного заказа в сфере образования. Вместе с этим на государственном уровне обозначена еще одна важнейшая задача — привлечение к развитию инновационного образования реального сектора экономики, отечественного бизнес-сообщества.

Реализация национального проекта с 2006 г. показала эффективность участия гражданских институтов в экспертной оценке инновационных проектов. Вместе с этим отмечается необходимость более широкого их участия в других направлениях оценки условий и качества образования.

Оценка качества образования осуществляется на основе утвержденной системы индикаторов, характеризующих основные элементы качества образования (качество условий, качество процесса и качество результата).

В основу мониторинга положен интегральный показатель «ценность человеческого капитала». Человеческий капитал — это капитал в форме знаний, умений и навыков, полученных человеком в процессе образования и практической деятельности и позволяющих ему успешно выполнять свою профессиональную деятельность. Структуру человеческого капитала составляют общие (знания и навыки, которые люди получают в системе формального образования) и специфические показатели (знания и умения, которые они приобретают по ходу своей производственной деятельности непосредственно на рабочих местах). Соответственно, чем качественнее образование, тем больше шансов стать

успешным в профессиональной карьере и жизни. Отсюда можно сделать вывод о том, что качество жизни пропорционально качеству образования. Включение социально-экономических показателей развития региона в программу мониторинга качества образования обусловлено нашим убеждением в том, что качество образования является одним из существенных факторов социально-экономического развития региона.

Экономический эффект внедрения механизмов государственно-общественной оценки качества образования может выражаться в результатах принятых управленческих решений и последующим за ними положительным изменением состояния всей сферы образования. Это в конечном итоге приведет к росту показателя «ценность человеческого капитала», а также таких показателей, как инвестиционная привлекательность региона в целом, увеличение личностной удовлетворенности полученным образованием, что естественным образом будет влиять на увеличение самооценки человека, снижению миграционного оттока населения, уменьшению уровня преступности, увеличению валового регионального продукта, что также будет способствовать экономической привлекательности региона.

Общественная оценка качества образования рассматривается как оценка, отличная от государственной, осуществляемая остальными группами потребителей образовательных услуг. Предметом общественной формы оценки выступает соответствие образовательных услуг и результатов. Очевидно, что при неоднородности требований различных групп потребителей критерии, показатели и результаты оценки будут существенно различаться.

Трактовка общественной оценки качества образования, как деятельности и ее результата, основана на популярном в настоящее время социально-экономическом толковании понятия «качество образования» как способности образовательных учреждений удовлетворять требования потребителей.

Анализ используемых в настоящее время практик общественной оценки качества образования позволяет говорить о тенденции к становлению двух видов общественной оценки качества образования (общественной и общественно-профессиональной) результаты которых оформляются в виде аккредитаций и рейтингов.

Таким образом, структура региональной системы оценки качества образования базируется на основных государственных гарантиях: современных условиях для осуществления образовательной деятельности, высокопрофессиональных педагогических и руководящих кадрах, качестве подготовки выпускников и созданных условиях для реализации их социальных и профессиональных ролей. В республике создаются условия для обеспечения независимого характера процедур оценки качества образования, оптимизирована организационно-функциональная структура управления и контроля за качеством образования.

Вышеизложенное позволяет сделать вывод, что управление региональной системы оценки качества образования осуществляется на основе созданных предпосылок и имеющегося опыта, отличающих систему обеспечения гарантий качества и доступности образования РБ от аналогов в других субъектах РФ.

Литература

1. Агранович М., Кожевникова О. Состояние и развитие системы общего среднего образования в Российской Федерации: национальный доклад. — М.: Аспект Пресс, 2006.
2. Курдюмова И. М. Участие родителей в работе школы за рубежом [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.doха.ru/obr/sobranie/Conf7.html> (дата обращения: 03.11.2008).
3. Стребкова Н. В. Оценка качества общего образования: институциональный подход: автореф. дис. ... канд. социол. наук. — М., 2009.
4. Пузанков Д. В., Степанов С. А. Совершенствование деятельности образовательных учреждений с позиций менеджмента качества // Вопросы образования. — 2004. — № 4. — С. 42–63.
5. Шариков С. В. Общественно-государственная оценка условий и качества образования: сб. материалов / отв. ред. Л. Е. Курнешова. — М.: Школьная книга, 2007. — 96 с.
6. Отработка моделей участия гражданских институтов в механизмах оценки и развития образовательной деятельности [Электронный ресурс]. — URL: www.school-citizen.ru.
7. Методические рекомендации по применению стандартов серии ГОСТ Р ИСО 9000–2001 в высших учебных заведениях / Д. В. Пузанков, А. В. Олейник, В. С. Соболев, С. А. Степанов. — СПб., 2003.

Literatura

1. Agranovich M., Kozhevnikova O. Sostoyanie i razvitie sistemyi obshchego srednego obrazovaniya v Rossiyskoy Federatsii: natsionalnyiy doklad. — 2005. — M.: Aspekt Press, 2006.
2. Kurdyumova I. M. Uchastie roditeley v rabote shkolyi za rubezhom [Elektronnyiy resurs]. — URL: <http://www.doxa.ru/obr/sobranie/Conf7.html> (Data obrascheniya: 03.11.2008).
3. Strebkova N.V. Otsenka kachestva obshchego obrazovaniya: institutsionalnyiy podhod
4. Puzankov D. V., Stepanov S. A. Sovershenstvovanie deyatel'nosti obrazovatelnykh uchrezhdeniy s pozitsiy me-nedzhmenta kachestva // Voprosy obrazovaniya. — 2004. — № 4. — S. 42–63.
5. Sharikov S.V. Obschestvenno-gosudarstvennaya otsenka usloviy i kachestva obrazovaniya: sb. mater. / otv. L. E. Kurneshova. — M.: Shkolnaya kniga, 2007. — 96 s.
6. Otrabotka modeley uchastiya grazhdanskikh institutov v mehanizmah otsenki i razvitiya obrazovatel'noy deyatel'nosti [Elektronnyiy resurs]. — URL: www.school-citizen.ru.
7. Puzankov D. V., Oleynik A. V., Sobolev V. S., Stepanov S. A. Metodicheskie rekomendatsii po primeneniyu standartov serii GOST R ISO 9000–2001 v vysshikh uchebnykh zavedeniyah. — SPb., 2003.

УДК 378.147.87:82.0

**ТОПОСЫ В СТРУКТУРЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ:
О РОЛИ ЛИТЕРАТУРНЫХ СКАЗОК Л. ПЕТРУШЕВСКОЙ
В ВОСПИТАНИИ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА**

© *Колмакова Оксана Анатольевна*

кандидат филологических наук, доцент кафедры русской и зарубежной литературы
Института филологии и массовых коммуникаций
Бурятского государственного университета
г. Улан-Удэ, Россия

E-mail: post-oxygen@mail.ru

Обосновывается необходимость анализа пространственных параметров при изучении сказок Л. Петрушевской, чтобы подчеркнуть их значение в воспитании личности ребенка.

Ключевые слова: Петрушевская, сказка, художественное пространство, топос.

**MYTHOLOGICAL AND HOUSEHOLD TOPOSES
IN L. PETRUSHEVSKAYA'S FAIRY-TALES: THE ROLE OF STRUCTURAL ANALYSIS
IN THE STUDY OF CONTEMPORARY LITERATURE IN SCHOOL**

Kolmakova Oksana A.

candidate of Philology, associate professor, Russian and foreign literature department,
Institute of Philology and Mass Communications, Buryat State University
Ulan-Ude, Russia

E-mail: post-oxygen@mail.ru

The necessity of analyzing the spatial parameters in the study of fairy tales by L. Petrushevskaya to emphasize their importance in the education of the child's personality.

Keywords: L. Petrushevskaya, fairy-tale, art space, topos.

В анализе прозы таких русских писателей рубежа XX–XXI вв., как Л. Петрушевская, Т. Толстая, Д. Липскеров, Н. Садур, А. Ким, Ю. Буйда и др., необходимо использовать возможности структурного анализа, позволяющего выйти к художественному миру каждого из них. С его помощью, например, можно выделить ключевые топосы в современной литературе, которые позволят учителю-словеснику решать не только познавательные, но и воспитательные задачи.

Литературная сказка представляет собой значимый массив прозы Л. Петрушевской. В школе изучение ее сказок начинается уже в младших классах, но, на наш взгляд, их полезно прочитать и старшеклассникам. Рассмотрим методику их изучения на основе исследования пространственной организации произведения — выделения типов топосов. И здесь современными методистами закономерно используются работы ученых XX в., предложивших методы структурного анализа. Применительно к волшебной сказке, современному учителю-словеснику нельзя обойтись без работ В. Я. Проппа. На наш взгляд, современная литературная сказка требует от учителя творческого отношения к работам известного ученого-структуралиста.

Вспомним с учащимися специфику литературной сказки как жанра. В ней обязательно присутствие мистического начала, поскольку чудеса и ирреальное являются ее нормой. Однако в отличие от традиционных произведений, написанных в жанре литературной сказки, у Петрушевской обыденные детали и точные реалии выходят на первый план, что усиливает ощущение нормативности чуда. Кроме того, ученики сразу ощущают роль авторской иронии, которая наличествует у рассказчика и вызывает стойкую нравственную оценку.

Познакомим учащихся с мнением писательницы о том, как литературная сказка пришла в ее творчество. У Петрушевской особое, глубоко личное отношение к жанру сказки: «Сказки я начала сочинять еще в школе, — признается писательница, — узнав, что возраст дерева можно узнать по числу слоев древесины, долго писала в классе в пятом сказку о человеке, которого посадили в тюрьму, но

он спасся, разгадав загадку о возрасте короля — предыдущий властитель когда-то в честь рождения наследника посадил тополь, он рухнул, и узника заставили пилить сломанное дерево» [2, с. 309]. В этом признании Петрушевская подчеркивает познавательные свойства литературных сказок с их непосредственным воздействием на сознание читателя-ребенка.

На следующем этапе познакомим учащихся с основными элементами структуры волшебной сказки, выделенными В. Я. Проппом [4]. Акцентируем внимание ребят на том, что сказочное действие осуществляется в пространстве, характеристиками которого служат «лес», «река», «дорога», «поле», «яма», которые противопоставлены образу «дома». Далее, введем понятие «топос», которым и будем обозначать пространственные объекты, локализирующие сюжетное действие. Соответственно, первые пять перечисленных образов являются топосами волшебного пространства, которое мы будем называть «мифологическим», объяснив учащимся о генетическом происхождении сказки из мифа. А последний топос — «дом» — будем считать символом и воплощением бытового, т. е. *своего*, пространства.

Основной идеей нашего анализа сказок Петрушевской будет мысль о том, что бытовым мир в них оборачивается потусторонней, чудесной мифологической реальностью, и наоборот. Так, преддверие ада, где оказывается героиня сказки «Черное пальто», совпадает с обстоятельствами реальной жизни. Девушка-самоубийца попадает в некое место, очень напоминающее район, подлежащий реконструкции. «В домах не было света, в некоторых даже не оказывалось крыш и окон, только дыры, а по середине проезжей части торчали временные ограждения: там тоже все было раскопано» [1, с. 275].

Выделим с учащимися основные топосы этого волшебного пространства. Ими являются «дорога» и «яма». Как видим, Петрушевская создает образ-топос «ямы» буквально, изображая «дыры» вместо крыш в старых домах и начавшуюся стройку — разрытые котлованы. Делаем вывод о том, что мифологический топос «яма» выполняет в сказе двойную роль: создает пугающее пространство мистического и одновременно — бытовое, знакомое пространство окраины, нежилой местности, т. е. бытовое и мифологическое пространства практически совпадают.

С помощью волшебных спичек героине можно вернуться обратно. Для этого нужно сбросить с себя черное пальто и поджечь его. В роли представителей *другого* мира выступают шофер — «курносый до невозможности» и «страшный человек в черном пальто с капюшоном». Оба героя наделены «нормативными» для сознания читателя чертами представления о Смерти как о живом существе: ее называют «курносой» и представляют одетой в плащ с капюшоном. Смерть в лице этих персонажей преследует девушку и препятствует ее возвращению в мир живых. Но когда девушка зажигает спичку, смерть отступает.

Она оказывается *дома* и останавливается в своей попытке покончить жизнь самоубийством буквально на самом краю. Читатель-школьник должен разобраться, что спасло девушку: вмешательство волшебного огня или ее собственное решение? Приходим к выводу, что более вероятна активность героини. Для доказательства приводим небольшой рассказ Петрушевской «Через поля», где сказано о том, что источником света может стать «каждый человек», т. е. «свет» является топосом внутреннего пространства героини, победившего внешнюю тьму. Воздействие такого смысла особенно важно для подростков, живущих в пространстве современной, порой суровой, реальности.

С мотивом света как спасительного волшебного средства связана и такая сказка Петрушевской, как «Фонарик». В ней рассказывается о том, как покойная бабушка Поля спасает внука от неминуемой гибели. Девушка возвращается *домой* через *поле* каждый раз по одной и той же *дороге* (отмечаем три интересующих нас топоса). Но однажды она свернула в сторону, потому что увидела вдалеке *свет* от фонарика. Она пошла навстречу свету и вдруг сбоку, в том месте, где должен был проходить ее путь, «что-то сильно рвануло» — это взорвался газопровод. Источником же света оказался огонек на могилке бабушки Поли. «Кладбище» — это топос пограничного пространства, где могут общаться представители двух миров — реально-бытового и ирреального, а мотив света становится мотивом преодоления смерти, времени и всяких границ, мешающих адекватному пониманию реальности.

На следующем этапе изучения сказки в творчестве Петрушевской возможен переход к анализу более крупного произведения — сказочной повести. В 1996 г. Петрушевская пишет сказку «Маленькая волшебница». Этот текст, названный автором «кукольным романом», представляет собой историю о «Барби Маше» со сложной сюжетной структурой, содержащей как типично сказочные «формулы», так и комплекс философских мотивов, особенно актуальных в деле становления личности школьника, к примеру, мотивы невозможности спасения себя самого, ответственности за другого и т. п. Актуальность этих мотивов, в плане воспитательного значения сказок Петрушевской, трудно переоценить.

Предлагаем учащимся выявить в «Маленькой волшебнице» типичные мотивы восточнославянской сказки: «оживающая игрушка», «волшебный помощник», «помощь слабейшему». Сравним героев Петрушевской с известными сказочными персонажами. Василиса Прекрасная, героиня народной сказки, помогает сироте, а Барби Маша у Петрушевской — нищему старику: «А Барби быстро, раньше деда, приехала домой и тоже приготовила ужин: макароны с томатным соусом и компот» [1, с. 310]. Далее, выявим в «Маленькой волшебнице» мотивы западно-европейской литературной сказки. Интересно проследить, как ироническому переосмыслению подвергается в «Маленькой волшебнице» мотив примерки туфельки из сказки «Золушка» Ш. Перро. В отличие от Золушки, Барби Маша обладает самым большим размером ноги: «Еще бы, ведь волшебная Барби Маша много ходила и бегала по хозяйству (попробуй сварить целое море макарон и вымыть пол размером с три футбольных поля!)» [1, с. 334]. Вновь мы видим связь бытового и волшебного в сказке, когда мифологический топос «поле» превращается в обычное «футбольное поле», а значит, сказка, несмотря на преобладание чудесно-волшебного, опирается на личный опыт маленького читателя.

Вместе с учащимися обсуждаем, как авторская ирония распространяется на некоторые стереотипы, закрепившиеся в массовом сознании в форме устойчивых образов или фраз. Так, над «классическим» образом черта Мефистофеля писательница иронизирует следующим образом: «Тогда Валька, ни минуты не медля, подошла к нему в образе черта: т. е. рога, хвост, рыло, плащ и беретка с пером» [1, с. 319], а клише «Вся жизнь — театр» обыгрывается в сказке Петрушевской в мотиве «жизни как реали-шоу» — очевидно авторское негативное отношение к подобным «заменителям реальности» в современном мире.

В поэтике сказки особую значимость приобретает и имя персонажа. Имя главной героини — это реакция на появление «заграничной куклы» на российском рынке и ее своеобразную «национализацию»: как заявлено в романе-сказке, «Барби — фамилия Маши». Само увлечение современных девочек куклами «барби» становится предметом иронии для рассказчика, и примеры этой иронии предлагаем учащимся найти самим в других фрагментах сказки.

Жанр сказки дает Петрушевской широкие возможности для реализации игрового, каламбурного стиля, который несет не только развлекательную, но и глубокую смысловую нагрузку. Так, в сказке «Жиробей и Божья Слоновка» принципом выстраивания текста является прием разрушения слов. Идея о всеобщем равенстве и братстве обыгрывается в сюжете о добром волшебнике, который «решил сделать так, чтобы всем было хорошо и чтобы никто никого не гонял, не ел». Для этого волшебник «слил в единую семью» всех животных, получив заявленные в названии новые «виды». На первый взгляд, названия эти животных смешны и нелепы. Однако в новом мире вновь побеждает бытовое начало, а именно, топос *дома*, в пространстве которого все счастливы. В финале рассказа бабка-воробья сидит дома и «нянчит Божислава Жиробеевича Слоковьева, уменьшительно Славика» [3, с. 18].

На итоговом этапе изучения сказок в творчестве Петрушевской приходим к выводу о том, почему написанные ею сказки оказываются востребованными в современном мире. Во-первых, в самом жанре сказки возможно сочетание двух типов пространств: волшебного (мифологического) и бытового, состоящего из узнаваемых деталей современности, что утверждает идею возможности чуда в обычной жизни, идею создания этого чуда обычным человеком. Во-вторых, специфика сказок Петрушевской, так же как и ее рассказов, состоит в создании особой реальности, в которой непреходящие ценности добра, красоты, света, проявленные в топосе *дома*, обнаруживают свою спасительную силу вопреки негативу внешнего мира. К этому выводу позволяет прийти анализ литературной сказки Петрушевской с точки зрения пространственной организации ее художественного мира. Такой анализ, несомненно, выполняет важную воспитательную функцию.

Литература

1. Петрушевская Л. С. Настоящие сказки. — М.: Вагриус, 2000.
2. Петрушевская Л. С. Путешествия в разные стороны: рассказы, эссе, фельетоны. — СПб.: Амфора, 2009.
3. Петрушевская Л. Чемодан чепухи. — М.: Вагриус, 2001.
4. Пропп В. Я. Морфология сказки. — М.: Наука, 1969.

Literatura

1. Petrushevskaya L. S. Nastoyaschie skazki. — M.: Vagrius, 2000.
2. Petrushevskaya L. S. Puteshestviya v raznyie storony: [rasskazyi, esse, feletonyi]. — SPb.: Amfora, 2009.
3. Petrushevskaya L. Chemodan chepuhi. — M.: Vagrius, 2001.
4. Propp V. Ya. Morfologiya skazki. — M.: Nauka, 1969.

УДК 373.035.6:81

**ИСТОРИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ СТАНОВЛЕНИЯ
ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ БУРЯТИЯ**© **Лопсонова Зинаида Баторовна**

кандидат педагогических наук, доцент
кафедры педагогики начального и дошкольного образования
Педагогического института
Бурятского государственного университета
г. Улан-Удэ, Россия

E-mail: lopsonova@mail.ru

В статье автором рассмотрены исторические аспекты становления и развития этнокультурного образования в Республике Бурятия. Вопросы этнокультурного образования раскрыты во взаимосвязи с историей национальной школы. На основе анализа основных этапов развития национальной бурятской школы, автор характеризует этнокультурную направленность содержания современных образовательных моделей.

Ключевые слова: национальная школа, коренизация школы, национально-региональный компонент, этнокультурное образование, содержание образования.

**HISTORICAL BACKGROUND OF ETHNO-CULTURAL EDUCATION DEVELOPMENT
IN THE REPUBLIC OF BURYATIA***Lopsonova Zinaida B.*

candidate of Education, associate professor,
Department of Primary and Preschool Education, Pedagogical Institute,
Buryat State University
Ulan-Ude, Russia

E-mail: lopsonova@mail.ru

In the article the author regards the historical aspects of the formation and development of ethno-cultural education in the Republic of Buryatia. Questions of ethno-cultural education are disclosed in connection with the history of the national school. Based on the analysis of the main stages in the development of national Buryat school the author describes the ethnic and cultural content of modern educational models.

Keywords: national school, indigenization schools, national-regional component, ethno-cultural education, educational content.

Вопросы этнокультурного образования невозможно рассматривать вне связи с идеей развития национальной школы в Республике Бурятия. Развитие и становление школы обусловлено социально-экономическими условиями общества, а также уровнем развития самого этноса, его культуры, духовности. Экскурс в историю позволит нам раскрыть особенности, противоречия, трудности в развитии национальной школы, подходы к определению этнокультурной составляющей содержания образования, которые в перспективе помогут определить сущность и направления его совершенствования.

Преобразования, начавшиеся после Октябрьской революции в школах, коснулись и вопросов создания бурятских школ с обязательным изучением бурят-монгольского языка и истории бурятского народа, преподавания учебных предметов на родном языке, принятия мер по подготовке учителей, изданию учебников и пособий. Вопросы «национализации» бурятских школ широко обсуждались на совещаниях и конференциях разного уровня. Так, на общем съезде бурят Иркутской губернии и Забайкальской области, состоявшемся в Чите с 6 по 8 мая 1817 г., профессор Восточного института Г. Ц. Цыбиков в своем докладе «О национализации бурят-монгольских школ» отметил, что обучение в школах не приобщает детей к родной культуре, языку, литературе, природе, истории народа [1, с. 30]. В резолюции съезда было признано, что национализация школы является первейшей задачей самоопределения бурятского народа. Основные идеи съезда выразились в том, чтобы начать обу-

чение на родном языке в бурятских начальных школах, включить в программу обучения обязательные предметы: монголо-бурятский язык, историю бурят и монголов, историю монгольской литературы и бурятоведение (родиноведение).

Как отмечают исследователи, в то время прогрессивные учителя, рискуя собой, пытались включить в учебный план школы изучение родного языка, ознакомление с произведениями национальной культуры, воспитание на народных традициях. В 1922 г. было разработано положение «О единой школе Бурят-Монгольской автономной области Дальневосточной Республики (ДВР)», которым должны были руководствоваться школы, находящиеся на территории данной автономии. Структура и деятельность бурят-монгольской школы строилась по принципу единой системы воспитания и образования, объединенной общностью целей, преемственностью содержания и основанная на трудовых принципах преподавания. Отметим, что на тот момент были образованы две автономные области: одна — в составе РСФСР, другая — в составе ДВР. Преподавание в единой бурят-монгольской школе, как школе национальной, ведется на родном языке бурят-монголов. Основными предметами обучения являются родной (бурят-монгольский язык), монголоведение (бурятоведение), востоковедение и предметы общеобразовательного характера единой школы республики [2, с. 132–133, 136]. В учебном плане единой бурят-монгольской школы выделен специальный блок азиоведение, в который вошли 2 предмета: монголоведение и востоковедение [2, с. 137].

Следует отметить, что для полноценного функционирования национальной школы необходимы были учебники на родном языке, методические пособия для учащихся и учителей и др. Для решения данной задачи в начале XX в. на родном языке были изданы произведения устного народного творчества: улигеры, сказки, песни, предания, пословицы и поговорки. Были переведены на бурятский язык произведения известных русских писателей А. С. Пушкина, Л. Н. Толстого, И. А. Крылова и др. [3].

1920-е гг. ознаменовались тем, что была предпринята попытка создания бурятского алфавита, началось обучение детей на старомонгольской письменности. Были изданы буквари для детей под авторством Б. Б. Барадина «Новый монгольский букварь для обучения бурятских детей грамоте литературного бурятского языка» (Чита, 1922 г.), Г. Ц. Цыбикова «Бурят-Монгольский букварь для детей» (Верхнеудинск, 1925 г.), Д. Б. Банзаракшина «Букварь для обучения детей» (Верхнеудинск, 1-е изд. 1927 г.; 2-е изд., 1929 г.), а также Б. Бимбаева «Учебник по бурят-монгольскому языку для третьего и дальнейших годов обучения» (Верхнеудинск, 1929 г.).

Неблагоприятное влияние на дальнейшее развитие языка и национальной школы оказала деятельность по реформированию бурятского языка, сначала в 1931 г. — перевод бурят-монгольской письменности на латиницу, затем в 1939 г. на русский алфавит (кириллицу). Большой объем печатной продукции, выполненной на старомонгольском языке, оказался невостребованным, необходимо было вновь издавать учебно-методическую литературу на новой графической основе [4].

Одновременно с момента образования Бурят-Монгольской АССР, в 1923 г. начинается строительство национальной школы под эгидой, развернувшейся в то время политической и культурной кампании, призванной укрепить советскую власть на национальных окраинах страны путем реформирования кадрового состава партийных, советских и хозяйственных учреждений из лиц коренной национальности. Реализуемая на государственном уровне, политика «коренизации» способствовала определению целей и содержания новой школы, ставила вопрос о подготовке национальных кадров для преподавания, обеспечения учебно-методической литературой. Наличие моноэтнического состава учащихся считалось непременным условием развития национальной школы.

Для современных исследований, посвященных вопросам истории Бурятии на этапе ее становления, характерным является то, что авторы, в основном акцентируя внимание на особенностях организации и условиях функционирования национальных школ, недостаточное внимание уделяют анализу содержания обучения и воспитания. В отдельных исследованиях встречаются сведения о том, что учебник для бурятских детей должен знакомить их с историей, культурой, бытом, традициями бурятского народа, природой родного края и показывать тесную связь с Монголией [5]. Возможно, такая задача должна ставиться перед исследователями в области истории педагогики и образования.

Одним из важных условий национализации школ в период существования Бурят-Монгольской АССР явилось издание учебников, методических руководств для учителей, учебных пособий для бурят-монгольских школ. Решение такой задачи стало возможным благодаря активной деятельности сотрудников учебного сектора Бурятского ученого комитета (Буручком). Это первая советская науч-

ная организация, созданная для содействия культурному развитию бурят-монгольского народа. Она занималась вопросами истории, археологии, этнографии, языкознания, религиоведения и др. Этот орган имел в своей структуре три секции: научную, учебную, издательскую. Помимо учебных пособий, были изданы на бурят-монгольском языке научная и пропагандистская литература [5].

Процесс коренизации школ был затруднен особенностями освоения бурят-монгольского языка, сказывалась определенная разница в языковых диалектах между восточными и западными бурятами. В западных аймаках до революции не прививалась монгольская письменность, а в восточных, большинство школ были коренизированы и там сложилась особая языковая среда, благоприятствующая лучшему усвоению детьми родного языка [4].

Под коренизацией (национализацией) школы понималось не только обязательное обучение детей-бурят родному языку, но и качественное изменение содержания обучения и воспитания, с подведением под него народного, национального фундамента [3]. Анализ исторических фактов позволяет сделать вывод о том, что если в 1920-е — начале 1930-х гг. наблюдались позитивные тенденции в национализации бурятской школы, то со второй половины 1930-х гг. ситуация существенно меняется в противоположную сторону.

Во-первых, сильное воздействие на данный процесс оказало административно-территориальное разделение Бурят-Монгольской АССР в 1937 г., в результате которого было образовано два бурятских автономных округа — Агинский и Усть-Ордынский. Во-вторых, массовые репрессии, которым подверглась значительная часть прогрессивной интеллигенции бурятского народа (в т. ч. учителя, руководящие деятели, оказали негативное влияние на развитие этнокультурных процессов в Бурятии. В-третьих, постановление от 13 марта 1938 г. Совет Народных Комиссаров (СНК) СССР и ВКП(б) «Об обязательном изучении русского языка в школах национальных республик и областей» повлекло за собой ограничение сферы функционирования родных языков в образовании.

По мнению историка З. Е. Цыреновой, язык межнационального общения для многонациональной страны стал вводиться директивным путем, но в то же время отсутствовали какие-либо указания, сужающие сферу действия родного языка народов СССР [6, с. 74]. Тем не менее, по свидетельствам архивных данных, число детей, обучавшихся на родном языке, из года в год уменьшалось. Так, по данным архива Министерства образования Республики Бурятия, в 1924 г. обучалось на бурятском языке 39,2 % детей от общего числа учащихся начальных классов, в 1932 г. — 36,6 %, к 1960 г. число их снизилось до 12,2 % от общего числа учащихся с подготовительного по седьмой класс [3, с. 79]. Характерным для данного периода является то, что процесс коренизации начался со школ I ступени, т. е. с начальных классов, так как стояла главная задача — ликвидация безграмотности среди населения.

В историко-педагогическом исследовании особенностей развития национальной школы в период с 1917–1931 гг. отмечается, что основным достижением является обоснование идеи национальной школы, значительную роль в формировании которой, сыграла объективная потребность общества в становлении бурят-монгольской нации, ее письменности, просветительская деятельность первых бурятских ученых и политиков [7].

Таким образом, в период становления Бурят-Монгольской республики, на смену царской политике русификации национальных окраин был взят курс на коренизацию национальных школ, который позволил определить роль и место родного языка в обучении учащихся, освоении школьных предметов, ликвидации безграмотности среди бурятского населения. Мероприятия в рамках политики коренизации способствовали активизации издательской деятельности, обеспечению национальных школ учебной литературой на бурят-монгольском языке, подготовке национальных учительских кадров. Вместе с тем, следует отметить, что до конца не была определена политика многонационального государства по отношению к национальным школам, ее концепция, функции и место в структуре народного образования [6].

В годы Великой Отечественной войны интерес к проблеме изучения родного языка усиливается на фоне повышения национального самосознания, связанного с победой в войне. После войны дети, представители коренного населения, не имели возможность получить образование в старших классах, т. к. на местах, ввиду территориальной отдаленности бурятских сомонов (обособленная земельная единица), отсутствовали школы полного обучения. Также без должной материальной поддержки часть детей-бурят, потерявших своих отцов на фронте, дети инвалидов Отечественной войны и воен-

нослужащих, окончившие семилетку, не могли продолжить учебу в средней школе. Учитывая данное обстоятельство, СНК Бурят-Монгольской АССР ходатайствовал перед вышестоящими органами о возможности открытия в г. Улан-Удэ бурятской школы с интернатом на полном государственном обучении. Данное ходатайство было поддержано, и в 1946 г. открылась бурятская средняя школа с интернатом на 200 мест для учащихся 8–10-х классов [6, с. 10]. Целью создания бурятской школы в столице республики стала потребность в обеспечении среднего образования детей-бурят, подготовки их к поступлению в вуз, пополнении рядов бурятской интеллигенции.

Согласно З. Е. Цыреновой, исследовавшей проблемы национальной политики и образования в период с 1945–1960 гг. на территории Восточной Сибири, преподавание и изучение родного языка является основой существования и развития национальной школы [8]. Автор отмечает, что на протяжении исследуемого исторического периода, вопросы перспективы развития национальной школы не рассматривались на уровне союза, федерации, автономной республики. Падение престижа родного языка, снижение качества преподавания автор связывает с несовершенной системой обучения на родном языке, отсутствием методологических и методических принципов функционирования языков, структуры взаимодействия между родным и русским языками. Данный исторический период характеризовался тем, что учебные планы и программы национальных школ были приближены к русскоязычной школе, было сокращено количество часов, отведенных на изучение родного языка и литературы. Причиной данного состояния, по мнению автора, является национальная политика, которая носила национально-нигилистический характер и служила основной причиной нарушения экологии национальной школы.

В 1950-е гг. процесс развития национальной школы осуществлялся в условиях провозглашенного на официальном уровне приоритетности языка межнационального общения. Разработка положения в законе «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в стране» (1958), в котором утверждалось, что изучение родного языка и обучение детей в школах на родном языке — дело добровольное. Выход данного документа ввел национальные школы в определенный этап стагнации в развитии, в дальнейшем начался период вытеснения из официальных сфер национальных языков [8].

Объективно ситуация складывалась таким образом, что большая часть детей-бурят слабо владели русской разговорной речью, тем более письменной. Наблюдались трудности с обучением детей родному языку на русском алфавите, т. к. сказывалось несовершенство методики обучения. К середине 1970-х гг. многие малокомплектные начальные, восьмилетние, средние школы в административном порядке вынуждены были перейти на учебный план и программы единой общеобразовательной (русской) школы. Было прекращено преподавание родного языка в начальных классах бурятских школ даже в моноэтнических селах. Однако возврат к преподаванию родного языка в начальных классах с бурятским контингентом учащихся, и в части городских школ, стал возможным лишь к 1986 г. В это время проводятся мероприятия по увеличению выпуска литературы на бурятском языке, идет популяризация интереса к изучению родного языка через СМИ, в 1991/92 учебном году в Бурятском государственном педагогическом институте (БГПИ) им. Д. Банзарова открывается факультет бурятской филологии. Наметились некоторые тенденции по улучшению ситуации с изучением бурятского языка в школах г. Улан-Удэ. С согласия родителей, дети как буряты, так и русские стали изучать бурятский язык в начальных классах, например, в школе № 3. В школе № 32 был оборудован кабинет бурятского языка, дети стали приобщаться к бурятской музыке, литературе, танцам, знакомиться с произведениями бурятских художников. По мнению специалистов, эти меры оказались недостаточными, т. к. сфера функционирования бурятского языка достигла критической точки.

Таким образом, процесс национализации бурятских школ, на всем протяжении развития советского общества, зависел от политической, экономической, социальной ситуации, идеологических установок из центра, реформ в сфере образования. Главный вопрос концентрировался вокруг проблемы изучения бурятского языка, специфики преподавания школьных предметов на родном языке.

Принятие в 1992 г. закона «О языках народов Республики Бурятия» должно было стать прорывным событием, однако этого не произошло, так как признание статуса бурятского языка в качестве государственного автоматически не могло повлечь за собой повышение его престижа, расширение сферы применения [9].

Примерно в это же время, в 1992 г., выходит новый закон «Об образовании», который вводит понятие «национально-региональный компонент государственного образовательного стандарта» (НРК ГОС). Наполнение учебных предметов содержанием регионального компонента становится прерогативой конкретного субъекта. На наш взгляд, данный процесс положил начало новому этапу в развитии национально-региональной системы образования в Бурятии.

Бурятия является суверенной, национальной республикой, поэтому развитие культуры, духовной жизни, образования происходит специфически — региональные, местные особенности переплетаются с национальными, отмечают Г. Ц. Молонов и С. Д. Намсараев. По их мнению, система образования в Бурятии развивается как регионально-национальная [10].

Одним из значимых событий в сфере развития бурятской школы можно считать разработку концепции национального лицея-интерната в столице республики — г. Улан-Удэ. Это была идея создания первого лицея в Бурятии элитарного типа, с целью воспитания ярких и талантливых личностей, способных пополнить интеллектуальную творческую элиту республики. Задачами реализации концепции является формирование кадров будущей научной, технической, культурной интеллигенции на базе мировой, российской и бурятской культуры; подготовка индивидов, способных активно участвовать в государственной, общественной, международной деятельности в области предпринимательства, бизнеса, достойно представлять национальный дух и культуру в делах, поведении, быту [10, с. 114].

По статистике Министерства образования Республики Бурятия к началу 1990-х гг. функционировало 169 национальных школ, также были школы с углубленным изучением бурятского языка. С 1990/91 учебного года в школах начинается внедрение учебного предмета «Литература и искусство Бурятии». С 1989/90 учебного года начато изучение старомонгольской письменности в 36 школах [10, с. 62].

С середины 1990-х гг. стал наблюдаться активный интерес к этнопедагогической направленности учебно-воспитательного процесса школ. В Баунтовском районе республики, где компактно проживают эвенки, на базе школы-интерната был создан центр эвенкийской этнической культуры. Дети посещали школу искусств, где занимались продуктивным творчеством, изготавливали изделия из меха, бисера и т. д. Деятельность этнокультурного центра способствовала возрождению интереса к изучению родного языка, повышению национального самосознания. В то же время существовало множество проблем, связанных с низкой мотивацией учащихся к изучению родного языка, отсутствием учителей эвенкийского языка.

Всеобщее оживление интереса к истории, традициям и обычаям народов проявилось в том, что учителя совместно со своими учащимися стали обогащать школьные музеи этническим, краеведческим материалом, создавать центры, вводить в учебный план специальные факультативы или курсы по выбору, знакомящие детей с историей семейских, бурят, эвенков. В бурятских школах стали интересоваться историей бурятских племен и родов, был введен самостоятельный учебный предмет «Его жаншал» (Традиции и обычаи) бурятского народа, который включался и во внеурочную деятельность. Вместе с тем, Г. Ц. Молонов отмечает, что содержание данного курса имеет различные варианты, но трудность заключалась в отсутствии научно-методического обоснования [11, с. 6]. В национальных школах возобновилась практика преподавания на бурятском языке ряда предметов, а где-то и полностью вплоть до 9-го класса. Так, например, в 10–11-х классах республиканского лицея-интерната в классе с гуманитарным профилем было введено расширенное и углубленное изучение бурятского языка [10, с. 98].

Наряду с возрождением интереса в школах Бурятии к бурятской культуре, начинается процесс приобщения детей к культуре старообрядцев (семейских). В районах компактного проживания семейских (Тарбагатайский, Бичурский, Мухоршибирский) начали разрабатывать образовательные программы с опорой на их культуру. К числу таких школ можно отнести Верхне-Жиримскую среднюю школу Мухоршибирского района, где получила свою реализацию модель «Школа народного календаря». Основой деятельности школы является календарь семейских Забайкалья, который складывается на основе наблюдений за изменениями в природе. Содержание образовательной работы знакомит детей с историей и культурой старообрядцев через введение основных курсов: «Культура и традиции семейских», «Основы религии», «Старославянский язык», «История Бурятии». В старших

классах детям предлагаются курсы по выбору: «Художественная литература семейских», «Народная медицина», «Народные приметы», «Дочки-матери» и др.

Данный период можно назвать временем активного сотрудничества науки и практики, т. к. научное руководство инновационными экспериментальными площадками осуществляли ученые-педагоги БГПИ им. Д. Банзарова: Г. Ц. Молонов, И. А. Маланов, Н. Б. Дондобон, А. М. Леонов, и др. Экспериментальная работа по внедрению различных вариантов моделей национальной бурятской школы началась на базе сельских школ в ряде районов республики. Так, вариант модели школы-комплекса этнической самореализации личности стал осуществляться на базе Алтайской средней школы Кяхтинского района, педагогическая система которой преследовала цель воспитания личности как носителя своей этнической культуры. Школой нового типа можно было назвать Барагханский социально-педагогический комплекс Курумканского района. Это были целые комплексы, которые охватывали дошкольные, внешкольные социальные учреждения, сельский клуб, библиотеку, музей, национальный театр и др. Структура школы развивалась по типу разноуровневой, многопрофильной, рассматривалась как образовательный, досуговый, учебно-производственный центр. Характерной особенностью данных школ является вариативность учебных предметов, факультативов, отражающих особенности этноса, его культуру, духовный мир, мораль, быт, прогрессивные обычаи, природную среду.

В настоящее время получают развитие новые модели национальных школ с учетом меняющейся социокультурной ситуации, подъема национального самосознания и многих других факторов. Становление национальной школы идет по пути поиска новых концепций, современных интерактивных способов преподавания, интернет-технологий. Известность снискали модели таких школ, как бурятская школа-гимназия (школа № 29, г. Улан-Удэ), школа диалога бурятской и русской культуры (школа № 19, г. Улан-Удэ) и др. Для популяризации бурятского языка издаются электронные учебники, учебно-методические комплексы нового поколения для школ, дошкольных учреждений, литература для чтения детей дошкольного возраста. В 2014 г. Правительством Республики Бурятия была принята Государственная программа «Сохранение и развитие бурятского языка» на 2014–2020 гг. В рамках реализации данной программы принято решение создать «Ассоциацию этнокультурных образовательных организаций», с целью сохранения и развития бурятского языка и культуры, повышения качества преподавания бурятского языка.

Таким образом, историографический обзор источников по проблеме исследования показал, что этнокультурный аспект образования рассматривается в основном с точки зрения роли и места преподавания родного (бурятского) языка в национальной школе. Мнения исследователей историков и педагогов сходятся в том, что родной язык — это сущностная основа развития национальной школы. Согласно историческим фактам, национальная бурятская школа в своем становлении и развитии прошла сложный путь, который был обусловлен особенностями национальной политики партии и государства, социально-экономическими и культурными предпосылками. Отношение к вопросу изучения бурятского языка в школе было неоднозначным на всем пути исторического развития.

С точки зрения анализа исторических оснований этнокультурного образования, в школах республики можно выделить следующие этапы:

- первый этап характеризуется тем, что идеи этнокультурного образования были заложены еще в 20–30-е гг. XX в., где параллельно с вопросами обучения родному языку и преподавания учебных предметов, наблюдается тенденция введения в учебный план национальной школы такого предмета, как родиноведение (бурятоведение, монголоведение), предназначение которого знакомить учащихся с культурой, историей, традициями бурятского народа;
- второй этап связан с активным интересом и поиском способов наполнения содержания образования национально-региональным компонентом в период 1990-х гг. В это время формируется концепция бурятской школы, ее структура, обсуждается модель выпускника бурятской школы, получают развитие варианты моделей русской, бурятской, эвенкийской национальных школ. Данные процессы явились предпосылками необходимости осуществления национально-регионального образования;
- третий этап связан с тем, что современная школа, все в большей мере, становится поликультурной. Несмотря на объективные и субъективные факторы, так или иначе, оказавшие влияние на развитие национальной школы, она должна сохранить свое этнокультурное ядро. Особенность этнокультурного образования должна заключаться в понимании единства в многообразии.

Литература

1. Гирченко В. П. Этапы революционного движения в Бурят-Монголии // Жизнь Бурятии. — № 1–2. — 1925. — С. 30.
2. Образование Бурятской АССР: сб. архивных документов. — Улан-Удэ: Бурят. кн. изд-во, 1964. — 270 с.
3. Елаев Н. К. Бурятская школа. История, проблемы и опыт национализации. — Улан-Удэ: Изд-во Бурят. пед. ин-та, 1994. — 124 с.
4. Номогоева В. В. Национальная школа в Бурятии в 1920–1930-е гг.: проблемы формирования // Гуманитарный вектор. — 2011. — № 3(27). — С. 95–99.
5. Базарова В. В. Становление бурятской школы в Бурят-Монголии: битва в пути // Власть. — 2011. — № 7. — С. 101–104.
6. Цыренова З. Е. Осуществление национальной политики в развитии школьного образования в 1945–1960 гг. (на материалах Бурятии). — Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. пед. ин-та, 1992. — 106 с.
7. Хасаранов Б. Ч.-Ц. Особенности процесса становления и развития бурятской национальной школы (1917–1931 гг.): автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Улан-Удэ, 1997. — 22 с.
8. Цыренова З. Е. Проблемы национальной политики и образования. — Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 1996. — 41 с.
9. Кальмина Л. В. Бурятский язык: от забвения к обретению // Этнополитическая ситуация в России и сопредельных государствах в 2011 г. / под ред. В. А. Тишкова, В. В. Степанова. — М.: ИЭА РАН, 2012. — 641 с.
10. Намсараев С. Д., Молонов Г. Ц. Развитие национально-региональной системы в Бурятии. — М.: Народная педагогика, 1994. — 129 с.
11. Молонов Г. Ц. Об отдельных направлениях становления регионально-национальной системы образования в Бурятии // Современные проблемы развития национально-региональной системы образования. — Улан-Удэ, 1994. — 101 с.

Literatura

1. Girchenko V. P. Etapyi revolyutsionnogo dvizheniya v Buryat-Mongolii // Zhizn Buryatii. — № 1–2. — 1925. — S. 30.
2. Obrazovanie Buryatskoy ASSR: sb. arhivnykh dokumentov. — Ulan-Ude: Buryat. kn. izd-vo, 1964. — 270 s.
3. Elaev N. K. Buryatskaya shkola. Istoriya, problemy i opyt natsionalizatsii. — Ulan-Ude: Izd-vo Buryat. ped. in-ta, 1994. — 124 s.
4. Nomogoeva V. V. Natsionalnaya shkola v Buryatii v 1920–1930-e gg.: problemy formirovaniya // Gumanitarnyy vektor. — 2011. — № 3(27). — S. 95–99.
5. Bazarova V. V. Stanovlenie Buryat-Mongolskoy shkolyi: bitva v puti // Vlast. — 2011. — № 7. — S. 101–104.
6. Tsyirenova Z. E. Osuschestvlenie natsionalnoy politiki v razvitii shkolnogo obrazovaniya v 1945–1960 gg. (na materialah Buryatii). — Ulan-Ude: Izd-vo Buryat. gos. ped. in-ta, 1992. — 106 s.
7. Hasaranov B. Ch-Ts. Osobennosti protsesssa stanovleniya i razvitiya buryatskoy natsionalnoy shkolyi (1917–1931 gg.): avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. — Ulan-Ude, 1997. — 22 s.
8. Tsyirenova Z. E. Problemy natsionalnoy politiki i obrazovaniya. — Ulan-Ude: Izd-vo Buryat. gos. un-ta, 1996. — 41 s.
9. Kalmina L. V. Buryatskiy yazyik: ot zabveniya k obreteniyu // Etnopoliticheskaya situatsiya v Rossii i sopredelnykh gosudarstvakh v 2011 g. / pod red. V. A. Tishkova, V. V. Stepanova. — M.: IEA RAN, 2012. — 641 s.
10. Namsaraev S.D., Molonov G.Ts. Razvitie natsionalno-regionalnoy sistemyi v Buryatii. M.: Narodnaya pedagogika, 1994. — 129 s.
11. Molonov G. Ts. Ob otdelnykh napravleniyah stanovleniya regionalno-natsionalnoy sistemyi obrazovaniya v Buryatii // Sovremennyye problemy razvitiya natsionalno-regionalnoy sistemyi obrazovaniya. — Ulan-Ude, 1994. — 101 s.

УДК 373.035.6:81

РАЗВИТИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДВУЯЗЫЧИЯ

© **Лубсанова Любовь Батоевна**

кандидат педагогических наук, доцент
кафедры профессионального обучения и математики
Бурятского государственного университета
г. Улан-Удэ, Россия

E-mail: lubsanova@yandex.ru

В статье раскрываются содержание и технологии формирования этнокультурной идентичности и педагогический потенциал уроков математики в начальной школе. Особое значение придается этнокультурной коннотации математических терминов и способам его использования в условиях двуязычия.

Ключевые слова: обучение математике, этнокультурная идентичность, этнокультурная идентификация, национальное самосознание, двуязычие, (билингвизм).

DEVELOPMENT OF SCHOOLCHILDREN'S ETHNIC AND CULTURAL IDENTITY IN BILINGUAL CONDITIONS

Lubsanova Lubov B.

candidate of Education, associate professor,
Department of Professional Teaching and Mathematics,
Buryat State University
Ulan-Ude, Russia

E-mail: lubsanova@yandex.ru

The article describes the content and technologies of ethnocultural identity and pedagogical potential of mathematics lessons in a primary school. Of particular importance are the ethno-cultural connotations of mathematical terms and methods of their use in the conditions of bilingualism.

Keywords: learning math, ethno-cultural identity, ethnic and cultural identity, national identity, bilingualism.

В условиях неизбежной глобализации мирового развития существует опасность исчезновения культур малочисленных этнических групп. Одним из фундаментальных условий устойчивости российского общества является сохранение этнических культур всех народов, но это разнообразие должно быть гармоничным, необходимо соблюдение широкого синтеза гуманистических аспектов культур. В педагогическом плане становится актуальной проблема развития культурного потенциала каждого этноса посредством системы образования, способной к воспитанию этнокультурно самоопределившейся, гармонично развитой, устойчивой личности школьника. В связи с этим особое значение приобретает приобщение школьников к ценностям этнической культуры.

В современных условиях школа рассматривается как основной институт трансляции этнокультурного опыта в виде базисных культурных элементов, отраженных, в первую очередь, в языке. В этой связи возникает задача отбора терминов, их этнокультурная коннотация, т. е. обогащение этнической, социальной, эмоционально-образной значимостью, вторичными, побочными (коннотированными) смыслами в процессе их систематического использования, обращения к русскому языку, который для многих детей является первым языком.

Из этого вытекает проблема выявления условий, способствующих проведению терминологической работы с младшими школьниками, не владеющими родным языком, с целью развития их этнокультурной идентичности.

Последователь психоаналитического направления Э. Эриксон [1] разработал развернутую теорию идентичности. Он определил идентичность как внутреннюю непрерывность и тождественность чело-

века самому себе и как тождественность человека своему этносу, историческому статусу и т. д. Согласно Э. Эриксона, процесс развития идентичности продолжается всю жизнь и не является линейным. Позиции Э. Эриксона в понимании идентичности затрагивают глубинные процессы, происходящие с этносами в историческом развитии.

Этнопсихолог Г. У. Солдатова [2], исследуя проблемы психологии межэтнических отношений, четко отличает понятия «этническая идентичность» и «этническое самосознание». Она считает, что этническая идентичность, с одной стороны, уже этническое самосознание, поскольку представляет собой его когнитивно-мотивационное ядро, а с другой — шире, т. к. содержит в себе еще и слой бессознательного.

На наш взгляд, этническая идентичность — это не только осознание своей тождественности с этнической общностью, но и ее оценка, значимость членства в ней, разделяемые этнические чувства. Важным фактором становления этнической идентичности в полиэтнической среде является язык. Республика Бурятия, являясь субъектом Российской Федерации, полинациональна по своей структуре, поэтому основными направлениями языковой политики Республики Бурятия должны быть: расширение функций национальных языков в разных сферах жизни, языковая толерантность, выражающаяся в уважении к иному языку, сохранение национальных языков и создание условий для их изучения и развития двуязычия.

В последние годы были проведено достаточно большое количество исследований, направленных на осознание детьми своей этнической принадлежности на материале бурят и русских. Это исследования этнических аспектов ценностных ориентаций подростков в Подмоскowie и Бурятии (Т. Ц. Тудупова) [3]; психологические особенности речевой деятельности в условиях билингвизма в Бурятии (С. С. Бакшиханова) [4]; вопросы этнического самосознания подростков-бурят (Т. Ц. Дугарова) [5]; преемственности в воспитании этнической культуры у дошкольников и младших школьников (З. Б. Лопсонова) [6]; формирования национального самосознания младших школьников (Г. Д. Очиров) [7].

В работах Т. Ц. Дугаровой исследуются особенности этнического самосознания подростков. Ею выявлено, что самосознание детей-бурят подросткового возраста развивается на основе традиционно-ценностных ориентаций и несет в себе тенденции маргинальности. Другой психолог, Т. Ц. Тудупова, в рамках этнопсихологии направленности личности подростка рассматривает направленность личности с учетом этнических особенностей. Этническое самосознание определяется ею как осознание принадлежности к определенному этносу. Важным признаком этнической общности является отражение в сознании людей реально существующих этнических связей и внешне проявляющихся в форме употребляемого ими самосознания или этнонима.

З. Б. Лопсонова рассматривает этническое самосознание в рамках народных традиций, обычаев, затрагивая восприятие этнической культуры личности и преемственности образовательных учреждений. Она отмечает, что дошкольный возраст является своеобразным сенситивным периодом приобретения ребенком основ личности культуры, соизмеримой с общечеловеческими духовными ценностями. Через обычаи, традиции, устную педагогическую мудрость народа он начинает усваивать правила нравственного поведения, различать основные этические понятия. Педагогически осмысленное приобщение дошкольников и младших школьников к национальной культуре, включение народных традиций в процесс нравственно-этического воспитания, а также соблюдение преемственности в содержании, методах, формах воспитания способствуют расширению знаний и представлений об общечеловеческих этических ценностях и развитию национального самосознания.

Г. Д. Очиров, изучая национальное самосознание, говорит о том, что национальное самосознание является основным элементом структуры личности, определяющим осознание своей принадлежности к определенной этнической общности, своего положения в ней и системе общественных отношений, понимание национальных интересов и взаимоотношений данной этнической группы с другими. Структура национального самосознания соответствует структуре целостного самосознания личности и реализуется через следующие содержательные компоненты: познавательный (знания об истории своего народа, традициях, обычаях, элементах национальной культуры, владение родным языком), эмоционально-ценностный (отношение к родному языку, истории, религии, интерес к общественным и культурным событиям своего народа).

В теории билингвизма понятие «родной язык» недостаточно разработано. При его определении используются разные критерии, что приводит к различным толкованиям данного термина. Первый критерий — время усвоения, в соответствии с которым, родным языком считается первый по времени усвоения язык. Если пользоваться этим критерием, то приходится признать, что в случае одновременного усвоения двух языков в раннем детстве, оба они являются для индивида родными. Второй — этническая принадлежность. Если придерживаться данного критерия, то необходимо признать, что человек может вовсе не владеть своим родным языком. Кроме того, последовательное применение данного критерия предполагает, что дети от смешанных браков непременно имеют два родных языка, независимо от того, использовали они их когда-нибудь для общения или нет.

Гармоничное двуязычие предполагает не только сопоставимые уровни владения двумя языками и рациональное распределение языков по сферам общения, но и отсутствие конфликта в отношении билингва к контактирующим языкам, а также отсутствие противоречий между реальным использованием языков и национально-языковой идентификации билингва.

Двуязычное образование понимается нами как социокультурное образование средствами родного и русского языков, которое осуществляется по принципу расширяющегося круга изучаемых культур, когда «встреча» данных культур, их диалог выступают в качестве жизненной и педагогической философии образования, определяющей стиль мышления и жизнедеятельности индивидов. Родной язык выступает в качестве способа постижения мира, усвоения культурно-исторического и социального опыта родного народа как части мировой культуры.

Изучение второго языка только на соответствующих уроках рассматривается как традиционный путь. Существует и предлагаемый нами альтернативный путь изучения второго языка и освоения предметного содержания. В этом случае, ученики могут использовать новый язык как инструмент для расширения общего кругозора методами специальной дисциплины. Чем больше ученики будут погружаться в предметное содержание, чем шире окажется круг их знаний по билингвальному предмету, тем успешнее будет проходить и процесс освоения языка, постижения его основополагающих социальных и эвристических функций.

Как показывает наш опыт работы со школами, успешность проводимой терминологической работы зависит в немалой степени от отобранного и организованного, в соответствии с особенностями первого языка, языкового материала. Терминология составляет значительную часть языка любой науки и является фундаментальной базой, выражающей систему научных понятий. В связи с этим, терминологическая работа в процессе обучения основам наук играет существенную роль в формировании качественной стороны теоретических знаний и практических умений учащихся. Первое знакомство с математическим понятием в начальных классах обычно фиксируется с помощью термина и символа, без всякого описания или определения понятия. Усваивая понятия, учащиеся одновременно овладевают разнообразными приемами и методами умственной деятельности, в процессе которой, они под руководством учителя, а затем и самостоятельно, осознают существенные признаки понятий и отделяют их от несущественных, включают новое понятие в систему уже имеющихся понятий, устанавливают взаимоотношения между ними, применяют понятие на практике. Совершенствование и обогащение понятий является непрерывным процессом, поэтому понятие в своем развитии должно быть усвоено учащимися настолько, чтобы они могли свободно оперировать им.

На уроках математики, проводимых в условиях двуязычия, используются термины двух типов:

1. Термины, созданные словообразовательными средствами родного (бурятского) языка.
2. Термины, заимствованные из других языков (интернациональные).

При введении понятий, которым соответствуют термины I и II типа, мы раскрывали происхождение, образование слова-термина и устанавливали связь между содержанием понятия и соответствующим ему термином.

Осуществляя работу по формированию понятий I типа, мы, кроме того, учитывали связь между житейским толкованием термина и его научным значением. Примером могут служить такие общеупотребительные слова, как множество (олонлиг), отрезок (тайрадахан) и т. д., которые в качестве математических терминов приобретают особое значение. Мы объясняем, что данное слово употребляется не в обычном значении, а в специальном — как название определенных математических понятий. Например, при введении понятия «отрезок» мы используем сходство житейского понимания учащимися слова «отрезок» как части целого, маленькой части большого. Последовательность слов

дается так, чтобы учащиеся могли строить предложения, задавать вопросы, продуцировать связные тексты, отвечать на поставленные вопросы.

Введению заимствованных терминов предшествовал их историко-генетический анализ, что позволило учащимся более сознательно усвоить соответствующие им понятия.

Использование сведений исторического характера незаменимо на уроках математики. Математика монгольских народов — это культурная ценность, содержащая в себе знания, накопленные за тысячелетия. Математические знания хранятся в фольклоре в виде богатейшего запаса загадок, сказок, пословиц, поговорок. Загадки играют особое значение в развитии логического мышления детей, в развитии математических представлений.

На уроках математики мы использовали загадки, в которых есть названия единиц счета, например, такие как «түмэн» — тысяча, «сая» — миллион:

Ядаг-ядаг гэшхэлтээ, арбан түмэн дахуултай (Морин, мориной һүүл).	Гордым шагом выступает, десять тысяч провожа- тых имеет (Конь и его хвост)
Сэргээ тойрон олоороо сая адуул гороолоо (Одо мүшэд).	Вокруг коновязи табун в миллион голов (Звезды вокруг Полярной звезды).

В таких загадках, в закодированном виде, представлены сведения о летоисчислении, метрологии, счете, в оригинальном виде передаются знания о человеке и природе, о животном и растительном мире. Художественная форма загадок позволяет детям, не владеющим родным языком, легче усвоить образцы лаконичной мысли, способствует пониманию тонкостей метафор, сравнений, эпитетов и других национальных особенностей речи, что способствует формированию национального самосознания и развитию этнокультурной идентичности детей.

Анализ результатов экспериментального обучения подтвердил, что терминологическая работа выступает эффективным средством успешного развития этнокультурной идентичности младших школьников, не владеющих родным языком, если:

- осуществлен отбор основных терминов начального образования, являющихся базисными элементами этнической культуры, найден их эквивалент в родном языке и установлена их этнокультурная коннотация;
- усвоение образовательных терминов происходит в процессе изучения сквозных этнокультурологических тем, представленных в виде учебных концентров, охватывающих все учебные области в течение всего периода начального обучения;
- разработана и внедрена система терминологических упражнений, предусматривающая усвоение этнокультурного опыта, посредством этнокультурной коннотации избранных терминов.

Разработанная педагогическая система терминологической работы с младшими школьниками в условиях двуязычия отвечает, на наш взгляд, потребностям языковой подготовки к осуществлению межличностного и межнационального общения представителей разных национальностей.

Литература

1. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: пер. с англ. — М.: Флинта: МПСИ, Прогресс, 2006. — 352 с.
2. Солдатова Г. У. Психология межэтнической напряженности. — М.: Смысл, 1998. — 389 с.
3. Тудупова Т. Ц. Этнопсихология направленности личности современного подростка. — Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2002. — 140 с.
4. Бакшиханова С. С. Функционально-структурная модель двуязычного образования детей с речевыми дефектами // *Magister dixit*. — Иркутск: Изд-во Иркут. гос. лингв. ун-та, 2013. — С. 83–87.
5. Дугарова Т. Ц. Этническое самосознание подростков-бурят в условиях изменяющейся России. — Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2005. — 180 с.
6. Лопсонова З. Б. Преемственность в воспитании этической культуры у дошкольников и младших школьников. — Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2000 — 118 с.
7. Очиров Г. Д. Формирование национального самосознания младших школьников: дис. ... канд. пед. наук. — Улан-Удэ, 2000. — 146 с.

Literatura

1. Erikson E. Identichnost: yunost i krizis: per. s angl. — M.: Flinta: MPSI, Progress, 2006. — 352 s.

2. Soldatova G. U. Psihologiya mezhnatsionalnoy napryazhennosti. — M.: Smyisl, 1998. — 389 s.
3. Tudupova T. Ts. Etnopsihologiya napravlenosti lichnosti sovremennogo podrostka. — Ulan-Ude: Izd-vo Buryat. gosuniversiteta, 2002. — 140 s.
4. Bakshihanova S. S. Funktsionalno-strukturnaya model dvuyazyichnogo obrazovaniya detey s rechevyimi defektami // Magister dixit. — Irkutsk: Izd-vo Irkut. gos. lingv. un-ta, 2013. — S. 83–87.
5. Dugarova T. Ts. Etnicheskoe samosoznanie podrostkov–buryat v usloviyah izmenyayuscheysya Rossii. — Ulan-Ude: Izd-vo Buryat. gos. un-ta, 2005. — 180 s.
6. Lopsonova Z. B. Preemstvennost v vospitanii eticheskoy kulturyi u doshkolnikov i mladshih shkolnikov. — Ulan-Ude: Izd-vo Buryat. gos. un-ta, 2000 — 118 s.
7. Ochirov G. D. Formirovanie natsionalnogo samosoznaniya mladshih shkolnikov: dis. ... kand. ped. nauk. — Ulan-Ude, 2000. — 146 s.

УДК 373:37.036

**ФОРМИРОВАНИЕ У ДЕТЕЙ ХУДОЖЕСТВЕННО-КУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
В УСЛОВИЯХ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ДОШКОЛЬНОГО
И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**© *Пазникова Зоя Ивановна*

кандидат педагогических наук, доцент
заведующая кафедрой методики преподавания гуманитарных дисциплин
Бурятского государственного университета
г. Улан-Удэ, Россия

E-mail: paznikovaz@mail.ru

Содержание статьи раскрывает опыт формирования у детей художественно-культурной компетентности средствами изобразительного искусства. Рассматривается роль регионального компонента в становлении художественной культуры личности ребенка. Выделены оптимальные педагогические условия формирования художественно-культурных качеств личности ребенка в системе преемственности дошкольного и начального образования.

Ключевые слова: художественно-культурная компетентность, преемственность дошкольного и начального образования, региональный компонент.

**ARTISTIC AND CULTURAL COMPETENCE DEVELOPMENT OF CHILDREN
IN CONDITIONS OF PRE-SCHOOL AND PRIMARY EDUCATION CONTINUITY***Paznikova Zoya I.*

candidate of Education, associate professor,
head of department of humanitarian subjects methodics,
Buryat state university
Ulan-Ude, Russia

E-mail: paznikovaz@mail.ru

The content of the article reveals the experience of the formation of the children's artistic and cultural competence by means of fine art. The author examines the role of the regional component in the artistic culture of the child's personality. The article reveals selected optimal pedagogical conditions of formation of the artistic and cultural qualities of the child's personality in the system of continuity of pre-school and primary education.

Keywords: artistic-cultural competence, continuity of preschool and primary education, the regional component.

Показателем результативности образовательного процесса на современном этапе признан уровень развития личности, обладающей не только определенным кругом знаний, но и способной к созидательной деятельности. В связи с этим актуальной проблемой для всех ступеней образования, включая дошкольную, выступает формирование у детей совокупности компетентностей, обеспечивающих успешность выполнения деятельности.

В психолого-педагогических исследованиях компетентность рассматривается как качество личности, освоившей знания в какой-либо области и умеющей применять их на практике (А. А. Вербицкий, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, А. К. Маркова, Г. К. Селевко, А. В. Хуторской и др.). Относительно дошкольного периода, обращает внимание М.В. Крулехт, компетентность характеризуется тем, что ребенок способен и готов решать какие-то проблемы, задачи в познании, в общении, в специфических видах деятельности [4].

Составной частью системы начальных специальных (допредметных) компетентностей ребенка дошкольного возраста выступает художественная компетентность. По определению А. Г. Гогоберидзе, это готовность самостоятельно решать задачи, связанные с художественным восприятием, интерпретацией произведений искусства разных видов и жанров, творчеством в различных видах художественной деятельности (изобразительной, музыкальной, театральной) [2]. В условиях реализации

программных задач художественно-эстетического развития формируются основы художественной культуры личности, ее художественно-культурной компетентности.

В научных исследованиях находят отражение пока еще отдельные аспекты проблемы формирования художественно-культурной компетентности у детей в дошкольном или младшем школьном возрасте: художественно-эстетическая компетенция (И. Г. Галант, Ю. В. Стюарт), эстетическая компетентность (Н. Г. Коренистова, Е. М. Торшилова, Е. В. Шадрина), сущность и структура художественной компетентности (А. Г. Гогоберидзе), художественно-творческая компетентность (В. С. Ананьева) и др. Как видим, проблема формирования художественно-культурной компетентности детей в условиях преемственности дошкольного и начального образования остается одной из актуальных и в настоящее время.

Художественно-культурная компетентность, на наш взгляд, является сложным, многокомпонентным образованием личности, которое характеризует уровень развития эстетического восприятия, сформированности опыта художественно-практической деятельности, готовности к творчеству. Следует отметить, что в становлении художественно-культурной компетентности средствами изобразительного искусства процесс теоретического освоения знаний всегда неразделим с процессом их применения в продуктивной деятельности.

Изобразительное искусство как уникальное явление человеческого бытия, проявляющееся в художественном творчестве, оказывает непосредственное влияние на формирование у ребенка специальной и социальной компетентностей, развитие его культурно-личностного потенциала в целом. Недостаточный уровень сформированности в дошкольном возрасте художественно-культурной компетентности снижает интерес ребенка к свободной продуктивной деятельности, самореализации в творчестве, стремление к эстетическому освоению окружающего мира, активность в восприятии и познании изобразительного искусства. Безусловно, что это негативно сказывается на общекультурном уровне развития личности.

Известно, что в детском возрасте изобразительная деятельность является одной из значимых. «Рисование, лепка, аппликация и другие занятия с различными материалами (бумагой, тканями, нитками и т. п.), — подчеркивает известный ученый Т. С. Комарова, — вызывают у детей большой интерес, они удовлетворяют их потребность в деятельности, самостоятельности, в возможности сделать что-то своими руками, выразить себя в творчестве» [3, с. 51].

Именно с дошкольного периода под руководством педагога закладываются основы художественной культуры ребенка. Однако формирование художественно-культурной компетентности личности невозможно без освоения традиций родного края. В связи с этим в содержание работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста мы вводим материал регионального характера. Его использование предусматривает приобщение детей к историко-культурному наследию, к нравственно-эстетическим ценностям, обычаям, традициям народов Бурятии, ознакомление с современным изобразительным искусством, освоение доступных традиционных приемов работы.

Дети приобщаются к живописи, графике, скульптуре, декоративно-прикладному искусству, архитектуре Бурятии, знакомятся со сложившимися в регионе народными художественными традициями с учетом природно-географических, культурно-исторических, этнических особенностей края.

Становление художественно-культурной компетентности личности на основе использования регионального материала осуществляется в процессе введения детей в атмосферу народного мироощущения, приобщения к нравственно-эстетическим традициям, проявляющимся в обычаях, праздниках, играх, изделиях народных мастеров.

Организация работы строится на основе принципов последовательности и систематичности в формировании у детей начальных представлений и знаний, навыков и умений; учета связи сезонных изменений в природе с народными обычаями, традициями; краеведческого подхода; интеграции видов искусства в развитии художественно-образного мышления; отражения опыта эстетического восприятия в собственной творческой деятельности.

В условиях Республики Бурятия особого внимания заслуживает ознакомление детей с традициями бурятского, русского («семейского»), эвенкийского народного декоративно-прикладного искусства. При ознакомлении с ними детей подводят к пониманию традиций как части духовной культуры народа, которая тесно связана со средой обитания, бытом, обычаями. Через предметы декоративно-прикладного творчества ребенок познает нравственный опыт поколений, учится понимать единство

эстетической и утилитарной функций, образное осмысление действительности и колоритную самобытность народных мастеров. В силу конкретной предметности, обобщенности и упрощенности образов, их яркости и нарядности народное искусство, как подчеркивают многие исследователи (А. В. Бакушинский, В. С. Воронов, Т. С. Комарова, Т. Я. Шпикалова и др.), наиболее близко и понятно детям.

В целях реализации регионального компонента в формировании у детей художественно-культурной компетентности педагоги дошкольных образовательных учреждений и учителя начальных классов Бурятии используют рабочие тетради «У Байкала мы живем» [6] и «Байкальская мозаика» [5], которые были разработаны и апробированы на базе МАДОУ «Детский сад № 15 с. Кабанск» (в соавторстве с педагогом по изобразительной деятельности Е. А. Швейкиной и психологом Л. П. Майоровой) в сотрудничестве с учителями начальных классов МБОУ «Кабанская средняя общеобразовательная школа». Содержание данных учебных изданий, рекомендованных к использованию Министерством образования и науки РБ (2014), в занимательной форме знакомит детей с культурой народов своего края (бурят, русских, эвенков), помогает закрепить и уточнить полученные знания.

Так, выполняя разнообразные задания и упражнения, дети узнают о традиционных народных жилищах (юрта, изба, чум) и применяемых для их строительства материалах (шерсть, дерево), национальных костюмах. Внимание детей обращается на особенности региональной храмовой архитектуры Бурятии: буддийской (дацан), православной (церковь). В беседе о народном быте дети узнают о традиционных видах трудовой деятельности народов (земледелие, скотоводство, рыболовство, оленеводство, охота). Сравнивая русские и бурятские народные музыкальные инструменты, дети находят соответствие и различие между ними (чанза — балалайка, ятага — гусли, дынчики — колокольчики).

Предлагаемые в рабочих тетрадях задания и упражнения выполняются детьми как под руководством педагога на занятиях, так и в самостоятельной деятельности ребенка.

Обращение ребенка к какому-либо заданию в учебном пособии предполагает активное участие взрослых — педагогов, родителей, которые вводят детей в мир народной культуры.

Предварительная работа с детьми включает беседы и рассказы педагогов о народном быте бурят, русских, эвенков, их трудовой занятости, музыкальной культуре, фольклоре, рассматривание картин, предметов быта, декоративно-прикладного искусства.

Содержание рабочей тетради «У Байкала мы живем» построено на сравнительном анализе прошлого и настоящего в культуре и быте народов. Например, детям предлагается рассмотреть изображения предметов старины и современности, найти соответствующие пары, объяснить, что их объединяет (сундук — шкаф, охотничьи лук и ружье, самовар — электрочайник, рубель с вальком — утюг и др.). Дети узнают, что некоторые предметы были распространены только у отдельных народов (например, рубель с вальком — у русского), а некоторые — у многих (сундук, охотничий лук). Такой подход в приобщении к культуре народов своего края помогает детям устанавливать логические связи между прошлым и настоящим, воспитывает уважение и бережное отношение к народным истокам, вызывает активность к познанию традиций и их прикладному освоению.

Содержание рабочих тетрадей позволяет на практике осуществлять интеграцию предметных областей в образовательном процессе дошкольного учреждения и начальной школы, преемственную связь между ними по формированию у детей художественно-культурной компетентности.

В условиях начальной школы рабочая тетрадь «У Байкала мы живем» находит место в организации внеурочной деятельности младших школьников. Здесь приобщение детей к национально-культурным ценностям Бурятии продолжается во взаимосвязи с практической деятельностью. Школьники осваивают доступные им приемы декоративно-прикладной деятельности (вышивание на ткани, плетение из бисера, аппликация из кусочков меха и др.).

Использование регионального материала находит место и в формировании графических навыков у дошкольников и младших школьников. Так, в процессе выполнения упражнений в рабочей тетради «Байкальская мозаика» дети овладевают техникой рисования традиционных бурятских, русских, эвенкийских орнаментальных мотивов (геометрических, растительных, зооморфных), отдельных декоративных элементов («бараний рог», «улзы» и др.). Проведение линий, разных по своему характеру (прямые, волнистые, ломаные и т.д.), протяженности (длинные, короткие), развивает сенсомоторные

качества руки ребенка, позволяет ему успешно овладевать как навыками рисования, так и каллиграфического письма.

Свое продолжение ознакомление детей с художественно-культурным наследием родного края находит в организации выставок произведений художников Бурятии (репродукций и оригиналов) в детском саду и школе, во время экскурсий в художественный музей имени Ц. С. Сампилова. Разрабатывая содержание экскурсий с детьми, мы учитываем особенности их восприятия произведений изобразительного искусства, увлекательность, взаимосвязь с программным материалом, развивающий и воспитательный потенциал ценностей художественной культуры. Как показывает опыт работы, восприятие произведений мастеров изобразительного искусства обогащает эмоционально-эстетическую сферу чувств ребенка, его духовный мир, вызывает творческую активность к продуктивной деятельности, желание к общению с новыми творениями.

Развитие эстетических представлений детей, способности к эстетической оценке осуществляется в организации разных форм эмоционально-ценностной деятельности, в непосредственной образовательной и свободной деятельности, в условиях взаимодействия с семьями воспитанников.

Формирование, применение и сохранение знаний, умений, навыков в дошкольном и младшем школьном возрасте осуществляются в тесной связи с активными действиями самих детей. Известно, что ребенок в этот период познает мир чувственно-практическим способом. Соответственно дети осваивают живописный, графический, пластический язык изобразительного искусства в активной продуктивной деятельности, воплощая в ней собственные художественно-образные замыслы. Предшествующее восприятие произведений искусства не только обогащает опыт ребенка, но и стимулирует познавательную активность ребенка как положительный мотив деятельности, обеспечивая оптимальный уровень его индивидуального развития и позволяя ему осваивать разные сферы жизнедеятельности.

Становление художественно-культурной компетентности ребенка средствами изобразительного искусства происходит в условиях многостороннего взаимодействия с окружающим миром и отражается в выстраиваемых с ним отношениях. Поэтому ее формирование, как одной из составляющих общей компетентности личности, наиболее успешно осуществляется в интегративном подходе к решению специальных программных задач образовательной и предметной областей на дошкольной и начальной ступенях обучения.

Доказано, что одним из важнейших средств эстетического развития детей является природа. Широкие возможности для выражения ребенком своих чувств, впечатлений от восприятия природного окружения создают разные виды изобразительной и художественно-прикладной деятельности. Воспитание эстетических качеств личности немислимо без формирования у детей основ экологической культуры. В процессе становления художественно-культурной компетентности все это обуславливает необходимость активизации работы по воспитанию у детей эколого-эстетического отношения к природе.

Реализовать на практике интегративный подход в экологическом и художественно-эстетическом развитии детей помогает учебно-методический комплект «Байкальский сундучок», рекомендованный Министерством образования и науки РБ в качестве учебного пособия для учащихся младшего и среднего школьного возраста [1]. Его содержание направлено на формирование основ экологической культуры, метапредметных умений и обогащение знаний детей о Байкале и Байкальском регионе, воспитание патриотических качеств личности.

Следует отметить, что в условиях Бурятии первые представления об уникальном природном объекте — озере Байкал, самых известных его обитателях (омуль, нерпа), представителях животного и растительного мира побережья, особо охраняемых природных территориях дети получают в дошкольном возрасте. В начальных классах когнитивный опыт школьников расширяется. Познавательная сфера детей обогащается одновременно с развитием эмоционально-эстетических чувств в процессе организации восприятия красоты озера (непосредственное восприятие, рассматривание фотографий, просмотр видеозаписей). В результате дети не только усваивают экологические сведения, но и учатся в единстве воспринимать и ценить первозданную красоту природы.

Особое место в системе интеграции занимает знакомство детей с произведениями искусства, где образ Байкала предстает в народных сказках и легендах («О том, как произошел Байкал», «Легенда об омулевой бочке» и др.), в творчестве поэтов (Д. П. Давыдов, А. А. Вознесенский, Н. Г. Дамдинов,

Д. З. Жалсараев, Д. А. Улзытуев и др.), композиторов (Д. Д. Аюшеев, П. Н. Дамиранов, С. С. Манжигеев, Ч. Е. Павлов и др.). Во всем своем многообразии Байкал отражается в пейзажах художников: спокойный и величественный (Д.-Н. Д. Дугаров «Байкал золотистый», А. В. Казанский «На Байкале штиль», Р. С. Мэрдыгеев «Рассвет на Байкале» и др.), волнующийся и непредсказуемый (М. З. Оленников «Прибой на Байкале», Б. Т. Тайсаев «Шторм», «Сарма» и др.). Неотъемлемая часть байкальских мотивов — живописное окружение озера, которое отражено на полотнах Д.-Н. Д. Дугарова («Снежные вершины Баргузина»), А. В. Казанского («Байкальские горы»), Л. Д. Семенова («Горы Баргузина») и др. Рассматривая художественное отражение природы Байкала, дети накапливают зрительные образы, учатся чувствовать настроение художника, делать первые оценочные суждения.

Конкретно-чувственная образность искусства, его наглядность и выразительность не оставляют детей равнодушными. Эмоционально-эстетические переживания увиденного стимулируют их творческое воображение, потребность к самовыражению в практической деятельности.

В ходе реализации такой содержательно-интегративной связи экологического и эстетического воспитания развиваются нравственно-эстетическая и ценностно-смысловая сферы подрастающей личности (интересы, потребности, отношения и т. д.), способности к эколого-созидательной и художественно-творческой деятельности.

Одним из показателей уровня сформированности художественно-культурной компетентности дошкольников стала работа в рамках проекта по созданию мультфильма «Как Баир друзей нашел» под руководством Е. А. Швейкиной. Были созданы условия для познавательной, поисковой, совместной деятельности детей, педагогов и родителей. Дети проявили самостоятельность в сочинении сюжетной линии мультфильма, выборе для него художественных образов, реализации замысла — рисовании персонажей, декораций, озвучивании. Здесь дошкольники наглядно продемонстрировали приобретенные представления и знания об особенностях национального костюма (бурятского — для Баира и его родителей, эвенкийского — для Нойды, русского — для Коли), ближайшего природного окружения (озеро Байкал, растительный и животный мир), трудовой занятости взрослых. Освоенные ранее собственно изобразительные навыки и умения помогли детям создать выразительные образы героев мультфильма. В процессе коллективной творческой деятельности расширился и социальный опыт всех участников проекта (умение работать в коллективе, планировать действия, согласовывать их с партнерами и др.).

Использование проектной технологии по созданию мультфильма показывает, что это многогранный процесс, который объединяет в себе разнообразные виды детской деятельности: речевую, игровую, познавательную, изобразительную, музыкальную и др. В результате чего у воспитанников развиваются такие значимые личностные качества, как любознательность, активность, эмоциональная отзывчивость, способность управлять своим поведением, владение коммуникативными умениями и навыками и т. д. Непосредственное участие детей в создании увлекательного видеопrodukта воспитывает у них трудолюбие, наблюдательность, умение доводить начатое дело до конца, бережное отношение к продуктам творчества.

Качественные изменения в уровне сформированности художественно-культурной компетентности детей дошкольного и младшего школьного возраста, как показывает практика, обеспечиваются посредством совокупности таких педагогических условий, как:

- целенаправленность педагогической деятельности;
- создание и поддержание социокультурной предметно-пространственной развивающей среды, способствующей формированию начальных компетенций;
- системность и взаимодействие в работе педагогов дошкольного и начального образования;
- использование способов обучения, удовлетворяющих творческую и самостоятельную поисковую деятельность детей, формирующих личностно значимые внутренние побуждения, познавательную активность как положительный мотив деятельности;
- побуждение детей к активной познавательной деятельности путем насыщения занятий элементами занимательности, интеграции искусств, применения индивидуальных заданий;
- использование на занятиях интерактивных методов, позволяющих стимулировать разные виды деятельности детей;
- применение современных проектных технологий.

Результаты проводимой работы свидетельствуют, что реализация названных условий в образовательном процессе дошкольного учреждения и начальной школе способствует формированию у детей художественно-культурной компетентности как системного личностного качества и обеспечивает успешную социализацию ребенка.

Литература

1. Байкальский сундучок: учеб. пособие / В. А. Бабилов [и др.]. — Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2012. — 240 с.
2. Гогоберидзе А. Г. Предшкольное образование: некоторые итоги размышлений (Концепция образования детей старшего дошкольного возраста) // Управление дошкольным образовательным учреждением. — 2006. — № 1. — С. 10–19.
3. Комарова Т. С. Школа эстетического воспитания. — М.: Зимородок, 2006. — 418 с.
4. Крулехт М. В., Тельнюк И. В. Экспертные оценки в образовании: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М.: Академия, 2002. — 112 с.
5. Майорова Л. П., Пазникова З. И. Байкальская мозаика: рабочая тетрадь по подготовке детей к школе. — Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2012. — 28 с.: ил.
6. Швейкина Е. А., Пазникова З. И. У Байкала мы живем: рабочая тетрадь по ознакомлению детей с культурой народов Бурятии. — Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2012. — 34 с.: ил.

Literatura

1. Baykalskiy sunduchok: ucheb. posobie / V. A. Babikov [i dr.]. — Ulan-Ude: Izd-vo Buryat. gos. un-ta, 2012. — 240 s.
2. Gogoberidze A. G. Predshkolnoe obrazovanie: nekotoryie itogi razmyishleniy (Kontseptsiya obrazovaniya detey starshogo doshkolnogo vozrasta) // Upravlenie doshkolnyim obrazovatelnyim uchrezhdeniem. — 2006. — # 1. — S. 10–19.
3. Komarova T. S. Shkola esteticheskogo vospitaniya. — M.: Zimorodok, 2006. — 418 s.
4. Kruleht M. V., Telnjuk I. V. Ekspertnyie otsenki v obrazovanii: ucheb. posobie dlya stud. vyissh. ped. ucheb. zavedeniy. — M.: Akademiya, 2002. — 112 s.
5. Mayorova L. P., Paznikova Z. I. Baykalskaya mozaika: rabochaya tetrad po podgotovke detey k shkole. — Ulan-Ude: Izd-vo Buryat. gos. un-ta, 2012. — 28 s.: il.
6. Shveykina E. A., Paznikova Z. I. U Baykala myi zhivem: rabochaya tetrad po oznakomleniyu detey s kulturoy narodov Buryatii. — Ulan-Ude: Izd-vo Buryat. gos. un-ta, 2012. — 34 s.: il.

УДК 371.016:94

**НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ РАЗВИВАЮЩИХ РЕСУРСОВ
УЧЕБНЫХ ПРОЕКТОВ В ШКОЛЬНЫХ КУРСАХ ИСТОРИИ**© **Стрелова Ольга Юрьевна**

доктор педагогических наук, профессор
Дальневосточного государственного гуманитарного университета
г. Хабаровск, Россия

E-mail: ostrelova@mail.ru

© **Цыренова Марина Геннадьевна**

кандидат педагогических наук, доцент,
Бурятского государственного университета
г. Улан-Удэ, Россия

E-mail: tsbudaeva@mail.ru

В статье рассматриваются этапы проектной деятельности в школьных курсах истории как развивающий ресурс в контексте метапредметных результатов общего образования.

Ключевые слова: учебный проект, метапредметные результаты, универсальные учебные действия, развивающее обучение.

**RESEARCH AND INSTRUCTIONAL METHODOLOGY
OF PROJECT DEVELOPMENTAL RESOURCES AT SCHOOL HISTORY COURSES***Strelova Olga Yu.*

doctor of Education, professor, Far-Eastern State Humanitarian University
Khabarovsk, Russia

E-mail: ostrelova@mail.ru

Tsyrenova Marina G.

candidate of Education, associate professor, Buryat State University
Ulan-Ude, Russia

E-mail: tsbudaeva@mail.ru

The article dwells on the stages of project activity at school History courses as it is viewed as a developmental resource in the context of interdisciplinary results of general education.

Keywords: project, interdisciplinary results, universal training skill, developmental education.

На современном этапе развития общества происходит реформирование системы образования России в соответствии с запросами рынка труда, претерпевающего постоянные изменения. Внедряются новые федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС), в которых отмечается, что выпускник будет конкурентоспособным при условии, если он обладает комплексом интеллектуальных и социальных умений, которые позволят быстро адаптироваться в изменяющихся условиях действительности. В рамках компетентного подхода развивающее обучение становится одной из актуальных задач современной общеобразовательной школы.

В процессе проектной деятельности, специально организованной в рамках школьных курсов истории, происходит развитие исследовательских компетенций учащихся через формирование навыков исследовательской деятельности при выполнении практических работ. Создаются условия для самостоятельного получения знаний и развития качеств личности учащихся, приводящих к творческой самореализации в ходе выполнения проектных заданий.

Учебный проект — это особый вид интеллектуальной деятельности учащихся, а также результат этой деятельности.

Об учебных проектах (т. е. об особенностях интеллектуальной деятельности школьников) в школьных курсах истории существует много методической литературы как теоретического, так и практического плана. Остановимся только на одном из аспектов этого феномена и раскроем этапы проектной деятельности в контексте метапредметных результатов общего образования (табл. 1).

С одной стороны, круг вопросов в нашей статье ограничен метапредметными результатами, касающиеся проблем организации исследовательской деятельности школьников и ее педагогической поддержки. С другой стороны, именно в метапредметных результатах общего образования сосредоточена квинтэссенция исследовательской деятельности учащихся и учителя.

К основным признакам метапредметных результатов общего образования, объединяющим их вариативные определения в концепции ФГОС общего образования, ФГОС основного и среднего (полного) общего образования, в примерных программах по учебным предметам и т. п. относятся:

1) сфера формирования, диагностики, проверки и оценки: учебные предметы, «предметные области¹» и «научные знания²», входящие в содержание основного и среднего (полного) общего образования;

2) ядро содержания: «способы деятельности», «универсальные учебные действия», умения учиться и применять новые знания и способности в самых разных ситуациях и сферах жизни;

3) формирование и применение этих результатов происходит в широкой сфере учебной, внеучебной (внеклассной) деятельности школьников, социальной практики и коммуникации с педагогами, сверстниками и окружающими.

Таблица 1

Этапы проектной деятельности в школьных курсах истории и прогнозируемые метапредметные результаты

Этапы проектной деятельности	Метапредметные результаты	Блоки универсально-учебных действий (УУД)
1. Постановка <i>проблемы</i> на основе анализа ситуации и темы проекта (или корректировка заданной формулировки, ее уточнение в связи с индивидуальным, личностным отношением к объекту проектирования и возрастными особенностями учащихся)	<i>Умение</i> самостоятельно определять цели своего обучения, ставить и формулировать для себя новые задачи в учебе и познавательной деятельности, развивать мотивы и интересы своей познавательной деятельности	Регулятивный блок
2. Самостоятельный <i>поиск информации</i> по теме проекта, определение <i>круга источников</i> , необходимых для работы над проектом в русле определенной проблемы и цели проектной деятельности	<i>Умение</i> самостоятельно планировать пути достижения целей, в т. ч. альтернативные, осознанно выбирать наиболее эффективные способы решения учебных и познавательных задач	Регулятивный, познавательный и коммуникативный блоки
3. Анализ, обработка и преобразование собранных источников в соответствии с задачами и этапами проектной деятельности, ориентированными на решение проблемы	<i>Умение</i> соотносить свои и одноклассников действия с планируемыми результатами, осуществлять контроль своей деятельности в процессе достижения результата, определять способы действий в рамках предложенных условий и требований, корректировать свои действия в соответствии с изменяющейся учебной ситуацией	

¹ Термин в ФГОС ООО / ФГОС СОО

² Термин в Фундаментальном ядре содержания общего образования

<p>4. Творческое преобразование результатов проектной деятельности в материализованный, заранее определенный вид продукта (реферат, плакат, веб-сайт и т. п.)</p>	<p><i>Умение</i> организовать учебное сотрудничество и совместную деятельность с учителем и сверстниками; работать индивидуально и в группе: находить общее решение и разрешать конфликты на основе согласования позиций и учета интересов; формулировать, аргументировать и отстаивать свое мнение</p>	<p>Личностный, познавательный, коммуникативный блоки УУД</p>
<p>5. Презентация и защита проекта</p>	<p><i>Умение</i> осознанно использовать речевые средства в соответствии с задачей коммуникации для выражения своих чувств, мыслей и потребностей. <i>Умение</i> оценивать правильность выполнения учебной задачи, собственные и других возможности ее решения; свой и других вклад в реализацию проекта</p>	

Безусловно, что проектная деятельность сама собой не гарантирует достижения этих результатов, а требует целого комплекса организационных и научно-методических условий.

Раскроем их на примере педагогического сопровождения *поисково-исследовательского проекта* в курсе новейшей отечественной истории. Причем этот проект «вырос» из банального, на первый взгляд, задания в учебнике для 11-го класса: *«Сделайте подборку фрагментов художественных фильмов, которые иллюстрируют события данного параграфа (Международное положение СССР в 1960–1980-е гг.)»*.

1. Составляем для старшеклассников инструкцию с более или менее подробным описанием этапов проекта:

- 1) на основе текста параграфа составьте список исторических событий;
- 2) проведите их систематизацию по самостоятельно определенным критериям;
- 3) Определите, на основании каких источников вы можете подготовить подборку художественных фильмов, связанных с данными событиями.

2. Формулируем познавательные задания, ориентированные на метапредметные результаты проектной деятельности. Например, для развития коммуникативного блока УУД: *продумайте способ вовлечения зрителей в размышления о перипетиях международной жизни и внешней политики СССР в 60–80-е гг. / о сходствах и различиях в методах внешней политики СССР — России в 60–80-е гг. XX в. и в начале XXI в. (главное, чтобы ваш проект не превращал зрителей в «потребителей мыла»)*.

3. Разрабатываем вместе со школьниками требования к презентации проектов:

- отражение в подборке фрагментов фильмов 3–5 исторических событий, связанных с внешней политикой СССР в 60–80-е гг. или с главными тенденциями в развитии международных отношений;
- представление разных аспектов международных отношений или их художественных интерпретаций;
- наличие ключевой проблемы (вопроса), побуждающей зрителей не просто воспринимать визуальный ряд проекта, а вместе с его создателями размышлять над темой параграфа;
- цельность композиции проекта, несмотря на то, что в его основе фрагменты разных фильмов;
- дизайнерская и эстетическая оболочка проекта (титульный лист, переходы от одного фрагмента к другому и т. п.);
- атрибуция использованных источников, соблюдение авторских прав создателей фильмов.

4. Таким же образом разрабатываем требования к защите проектов:

- сценарий защиты (вводное слово, комментарии);
- вопросы, помогающие оценить концепцию проекта и другие его особенности;
- ответы проектной группы (содержательность, корректность, аргументированность в отстаивании своей точки зрения и т. д.).

В результате выполнения проектных заданий, у школьников формируются исследовательские умения и навыки — выбирать проблему и тему проектного исследования, составлять программу и подбирать методики исследования, проводить анализ и интерпретации полученных результатов.

Формирование исследовательской компетентности школьников происходит также и при подготовке письменного отчета о выполнении проекта с использованием результатов собственных микроисследований. При подготовке отчетов они учатся работать с библиографическими указателями, учебной и специальной литературой, периодическими изданиями, использовать информационные ресурсы Интернета. Для оформления работ в электронном варианте школьники закрепляют навыки работы на компьютере, работу в программах Word, Excel, Power Point.

В творческом взаимодействии, в процессе проектной деятельности, у школьников формируются метапредметные результаты, развиваются умения решать актуальные проблемы, самостоятельно ориентироваться в научной литературе, успешно применять на практике теоретические знания. В результате выполнения такой работы у школьников развиваются универсальные учебные действия, и они показывают готовность вести исследовательскую деятельность.

Литература

1. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования. — М., 2008.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. — М., 2011.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. — М., 2013.
4. История: примерные программы по учебным предметам. 5–9-е классы. — М.: Просвещение, 2010.
5. История: примерные программы среднего (полного) общего образования. 10–11 классы / под общ. ред. М. В. Рыжакова. — М.: Вентана-Граф, 2012.
6. Программы по всеобщей и отечественной истории [Электронный ресурс]. — URL: русское-слово.рф.
7. Стрелова О. Ю. Организация проектной деятельности школьников на уроках истории и во внеурочной работе // Преподавание истории и обществознания в школе. — 2013. — № 10.
8. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли: система заданий / под ред. А. Г. Асмолова. — М., 2011.

Literatura

1. Kontsepsiya federalnyh gosudarstvennyh obrazovatelnyh standartov obschego obrazovaniya. — М., 2008.
2. Federalnyiy gosudarstvennyiy obrazovatelnyiy standart osnovnogo obschego obrazovaniya. — М., 2011.
3. Federalnyiy gosudarstvennyiy obrazovatelnyiy standart srednego (polnogo) obschego obrazovaniya. — М., 2013.
4. Primernyye programmy po uchebnym predmetam. Istoriya: 5–9-e klassyi. — М. Prosveschenie, 2010.
5. I storiya: primernyye programmy srednego (polnogo) obschego obrazovaniya. 10–11 klassyi / pod obsch. red. М. V. Ryizhakova. — М.: Ventana-Graf, 2012.
6. Programmy po vseobschey i otechestvennoy istorii [Elektronnyiy resurs]. — URL: russkoe-slovo.rf.
7. Strelova O. Yu. Organizatsiya proektnoy deyatel'nosti shkolnikov na urokah istorii i vo vneurochnoy ra-bote // Prepodavanie istorii i obschestvoznaniya v shkole. — 2013. — № 10.
8. Formirovanie universalnyh uchebnyh deystviy v osnovnoy shkole: ot deystviya k myisli: sistema zadaniy / pod red. А. G. Asmolova. — М., 2011.



СОДЕРЖАНИЕ

I. СОВРЕМЕННЫЕ ПРОЦЕССЫ И ПОИСК НОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СИСТЕМЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Актамов И. Г.</i> Этноязыковые процессы в многонациональных государствах: общемировые тенденции и государственная образовательная политика (на примере Республики Бурятия РФ и АРВМ КНР).....	3
<i>Белькова Е. В.</i> Содержательный аспект методики обучения экономистов устному последовательному переводу.....	10
<i>Куровская Ю. Г.</i> Языковая политика в странах постсоветского пространства: сравнительно-сопоставительный анализ.....	16
<i>Овчинникова М. Ф.</i> Технология формирования социолингвистической компетенции учащихся филологического класса средней школы.....	25
<i>Трофимова А. Ю., Манджиева Е. В.</i> Формирование навыков языковой компетентности учащихся в условиях современной начальной школы.....	30

II. РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ

<i>Будаева Э. А.</i> Требования профессионального стандарта руководителя образовательной организации к экспертно-аналитической деятельности.....	38
<i>Вахитов Д. Р., Кондратьева Т. Н.</i> Профессорско-преподавательский состав вузов в условиях реформирования российской системы высшего образования.....	43
<i>Гармаева Т. В.</i> Роль профессиональной направленности педагогов в гуманизации взаимодействия субъектов образовательного процесса.....	48
<i>Гунзунова Б. А.</i> Детерминанты системной саморегуляции в профессиональной педагогической деятельности.....	53
<i>Каплина С. Е.</i> Профессиональная культура как ценностная основа формирования профессионально-мобильной личности инженера.....	59
<i>Рогалева Г. И.</i> Моделирование воспитательного пространства вуза.....	66
<i>Рулине Л. Н., Белякова Н. В.</i> Технологии интерактивного обучения в научно-образовательном процессе университета.....	70
<i>Сагалакова Л. П., Гаськов А. В.</i> Этническое самосознание студентов Кызылского педагогического колледжа: постановка проблемы и пути толерантного воспитания.....	76
<i>Чимбеева С. Д.</i> Из опыта реализации педагогической модели по формированию психологической готовности студентов к семейным отношениям.....	82

III. РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА НА ДОШКОЛЬНОМ УРОВНЕ И В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Арешонков В. Ю.</i> Методологические основы совершенствования содержания современного школьного обществоведческого образования на Украине.....	89
<i>Буа В.</i> Опыт обучения на протяжении всей жизни в бурятских школах.....	95
<i>Будаева Э. В.</i> Проблемы самоопределения личности старшеклассника в процессе профориентационной работы школы.....	102
<i>Горина Л. В., Колесниченко Ю. Ю.</i> Художественно-эстетическое развитие детей дошкольного возраста.....	105
<i>Дамдинов А. В., Будаева Т. Ч.</i> Управление системой оценки качества образования на региональном уровне.....	110
<i>Колмакова О. А.</i> Топосы в структуре художественного произведения: о роли литературных сказок Л. Петрушевской в воспитании личности ребенка.....	117
<i>Лопсонова З. Б.</i> Исторические предпосылки становления этнокультурного образования в Республике Бурятия.....	120
<i>Лубсанова Л. Б.</i> Развитие этнокультурной идентичности младших школьников в условиях двуязычия.....	127
<i>Пазникова З. И.</i> Формирование у детей художественно-культурной компетентности в условиях преемственности дошкольного и начального образования.....	132
<i>Стрелова О. Ю., Цыренова М. Г.</i> Научно-методические условия реализации развивающих ресурсов учебных проектов в школьных курсах истории.....	138

CONTENTS

I. MODERN PROCESS AND SEARCH OF NEW TECHNOLOGIES IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATIONAL SYSTEM

<i>Aktamov I. G.</i> Ethno linguistic process in multinational states: global trends and government educational policy (on materials Republic of Buryatia of the Russian Federation and Inner Mongolia Autonomous region of PR China).....	3
<i>Belkova E. V.</i> The components of the syllabus designed for teaching students of economics to interpret for professional needs.....	10
<i>Kurovskaya Yu. G.</i> Language Policy in the post-soviet countries: comparative analysis.....	16
<i>Ovchinnikova M. F.</i> The process of sociolinguistic competence formation of philologically oriented students at secondary school.....	25
<i>Trofimova A. Yu., Mandzhieva E. V.</i> Language competence skills development of students in a modern elementary school	30

II. FUTURE SPECIALISTS' PROFESSIONAL COMPETENCE DEVELOPMENT IN A MODERN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

<i>Budaeva E. A.</i> Requirements of the professional standard for educational institution manager to expert-analytical activity	38
<i>Vahitov D. R., Kondratyeva T. N.</i> Higher educational institutions' faculty in the conditions of higher education reforming.....	43
<i>Garmaeva T. V.</i> The role teachers' professional orientation in interactions humanization of educational process participants.....	48
<i>Gunzunova B. A.</i> Determinants of the system of self-regulation system in the professional pedagogical activity.....	53
<i>Kaplina S. E.</i> Professional culture as a value foundation of engineer' s professional mobility formation.....	59
<i>Rogaleva G. I.</i> Educational space modeling in a higher educational institution.....	66
<i>Ruliene L. N., Belyakova N. V.</i> Interactive education technologies in a university's academic process.....	70
<i>Sagalakova L. P., Gaskov A. V.</i> Ethnic identity of Kyzyl pedagogical college students: problems and ways of tolerant education.....	76
<i>Chimbeeva S. D.</i> The experience of the pedagogical model implementation for the students' psychological readiness formation to family relations.....	82

III. PERSONAL DEVELOPMENT ON PRE-SCHOOL EDUCATION LEVEL AND IN THE SYSTEM OF SECONDARY EDUCATION

<i>Areshonkov V. Yu.</i> Methodological basis for the content improving of social science education in a Ukrainian modern school.....	89
<i>Bua V.</i> Lifelong learning experience in Buryat schools.....	95
<i>Budaeva E. V.</i> High-school students' self-identity problems in the process of career guidance work.....	102
<i>Gorina L. V., Kolesnichenko Yu. Yu.</i> Artistic and aesthetic development of preschool age children.....	105
<i>Damdinov A. V., Budaeva T. Ch.</i> The system of education quality assessment management at the regional level.....	110
<i>Kolmakova O. A.</i> Mythological and household toposes in L. Petrushevskaya's fairy-tales: the role of structural analysis in the study of contemporary literature at school.....	117
<i>Lopsonova Z. B.</i> Historical background of ethno-cultural education development in the Republic of Buryatia.....	120
<i>Lubsanova L. B.</i> Development of schoolchildren's ethnic and cultural identity in bilingual conditions.....	127
<i>Paznikova Z. I.</i> Artistic and cultural competence development of children in conditions of pre-school and primary education continuity.....	132
<i>Strelova O. Yu., Tsyrenova M. G.</i> Research and instructional methodology of project developmental resources at school History courses	138