

Научно-методический и теоретический журнал

СОЦИОСФЕРА

№ 4 2011

УЧРЕДИТЕЛЬ
ООО Научно-издательский центр «Социосфера»

Главный редактор – Борис Анатольевич Дорошин,
кандидат исторических наук, доцент

Редакционная коллегия

И. Г. Дорошина, кандидат психологических наук, доцент
(ответственный за выпуск),
М. А. Антипов, кандидат философских наук,
В. В. Белолипецкий, кандидат исторических наук,
Д. В. Ефимова, кандидат психологических наук, доцент,
Н. В. Саратовцева, кандидат педагогических наук, доцент.

Международный редакционный совет

Н. Арабаджийски, доктор экономики, доцент (София, Болгария),
А. С. Берберян, доктор психологических наук, профессор (Ереван, Армения),
А. Ю. Большакова, доктор филологических наук, ведущий научный
сотрудник Института мировой литературы им. А. М. Горького РАН
(Москва, Россия),
С. Н. Волков, доктор философских наук, профессор (Пенза, Россия),
А. К. Голандам, заведующий кафедрой русского языка
Гилянского государственного университета (Решт, Иран),
Е. Кашпарова, доктор философии (Прага, Чехия),
М. Сапик, доктор философии, доцент (Колин, Чехия),
Н. А. Хрусталькова, доктор педагогических наук, профессор (Пенза, Россия).

Междисциплинарный научно-методический и теоретический журнал «Социосфера» публикует статьи по философии, культурологии, филологии, психологии, педагогике, социологии, праву, истории, экономике и другим социально-гуманитарным дисциплинам, а также методические разработки учебных и воспитательных занятий. Материалы, опубликованные в журнале, размещаются в российской системе научного цитирования (РИНЦ) – на сайте Научной электронной библиотеки (elibrary.ru), а также в международной системе научного цитирования Directory of open access journals (www.doaj.org).

ISSN 2078-7081

© ООО Научно-издательский
центр «Социосфера», 2011.
© Коллектив авторов, 2011.

Scientifically-methodical and theoretical journal

SOCIOSPHERE

№ 4 2011

THE FOUNDER
The science publishing centre «Sociosphere»

The chief editor – Boris Doroshin,
candidate of historical sciences, associate professor

Editorial board

I. G. Doroshina, candidate of psychological sciences, associate professor
(responsible for release),
M. A. Antipov, candidate of philosophical sciences,
V. V. Belolipectiy, candidate of historical sciences.
D. V. Efimova, candidate of psychological sciences, associate professor,
N. V. Saratovceva, candidate of pedagogical sciences,
associate professor.

The international editorial council

N. Arabadzhiski, PhD, associate professor (Sofia, Bulgaria),
A. Yu. Bolshakova, doctor of philological sciences, professor (Moscow,
Russia),
A. S. Berberyan, doctor of psychological sciences, professor (Yerevan, Armenia),
S. N. Volkov, doctor of philosophical sciences, professor (Penza, Russia),
A. K. Golandam, head of the department of Russian language
of Gilan State University (Rasht, Iran),
E. Kashparova, PhDr., Ph.D. (Prague, Czech Republic),
M. Sapik, PhDr., Ph.D., associate professor (Kolin, Czech Republic),
N. A. Hrustalkova, doctor of pedagogical sciences, professor (Penza, Russia).

Interdisciplinary scientific and methodological and theoretical journal «Sociosphere» publishes articles on philosophy, philology, psychology, pedagogy, sociology, law, history, economics and other social and human sciences, and also methodological manuals of training and educational activities. The papers that are published in the journal are placed in the Russian system of scientific quotation (RSSQ) – on the site of Scientific electronic library (elibrary.ru), and also in the international science quotation Directory of open access journals (www.doaj.org).

ISSN 2078-7081

СОДЕРЖАНИЕ

НАУКА

ФИЛОЛОГИЯ

Кушнарёва Е. С.

Обучение чтению с использованием
технологии критического мышления..... 9

ПСИХОЛОГИЯ

Бескова Т. В.

Склонность к зависти субъектов с разным типом локус контроля 13

НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ. ПЕДАГОГИКА

Дёмкина Е. В.

Предпосылки исследования проблемы
«ментальности» и «менталитета» в трудах
зарубежных и отечественных мыслителей 18

Фомин М. С.

Форсайт-модернизация в сфере педагогики:
осмысление некоторых идей проекта «Детство-2030» 24

Пронина А. Н.

Педагогические условия обеспечения целостности
процесса социализации-индивидуализации детей-сирот 49

Киселева О. Н.

Обучение чтению как поисковой деятельности 52

Федосеева Е. Г.

Пути к творчеству 59

Рыгалов Л. Н., Щербакова Н. Л.

Довузовская подготовка – фактор согласования
школьного и вузовского курсов физики..... 62

Покушалова Л. В., Серебрякова Л. Т.

Иностранный язык в контексте
профессионально ориентированного обучения..... 64

Покушалова Л. В.

Формирование профессионально-коммуникативной компетенции
студентов в процессе деловой игры 68

Покушалова Л. В.

Видео как средство формирования
и совершенствования коммуникативной компетенции..... 71

Гуртовенко И. Ю.

Теоретический анализ понятия «профессиональная готовность» 73

Моложавенко А. В.

Психологическая подготовка педагога
в системе послевузовского образования 77

СОЦИОЛОГИЯ И СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА. ДЕМОГРАФИЯ

Батова Н. А.

История развития
семейных отношений в России и США 93

ПОЛИТОЛОГИЯ

Вафаева Д.

Негосударственные некоммерческие организации –
основа формирования гражданского общества в Узбекистане 98

В ПОМОЩЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЮ

Дорошина И. Г.

Тестовые материалы по дисциплине
«Психология управления».
Раздел 3. Рабочая группа как объект управления 101

В ПОМОЩЬ УЧИТЕЛЮ

Шарафутдинова А. Т.

Конспект урока «Мы в ответе за нашу планету!» 106

В ПОМОЩЬ СОИСКАТЕЛЮ

План международных конференций, проводимых вузами
России, Азербайджана, Армении, Белоруссии, Казахстана, Ирана,
Польши и Чехии на базе НИЦ «Социосфера» в 2011–2012 гг. 113
Информация о журнале «Социосфера» 116

CONTENTS

SCIENCE

PHILOLOGY

Kushnaryova E. S.

Developing reading skills by means of “critical thinking” technology 9

PSYCHOLOGY

Beskova T. V.

Propensity to envy of people with different type of the locus of control..... 13

PUBLIC EDUCATION. PEDAGOGICS

Demkina E. V.

Preconditions of research of problematic aspects
of “mind” and “mentality” in works of foreign and domestic thinkers 18

Fomin M. S.

Foresight-modernisation in the sphere of pedagogy:
conceiving of some ideas of the project «Childhood-2030» 24

Pronina A. N.

Pedagogical conditions of maintenance of integrity
of process of socialization-individualization of children-orphan 49

Kiselyeva O. N.

Teaching reading as a search activity 52

Fedoseyeva Y. G.

Ways to the creativity 59

Rygalov L. N., Shcherbakova N. L.

Pre-university training is a factor
of coordination of school and college courses of physics 62

Pokushalova L. V., Serebryakova L. T.

Foreign language in the frames of professionally oriented teaching 64

Pokushalova L. V.

Forming and developing students' communicative competence
in the process of business game 68

Pokushalova L. V.

Video is a means of forming
and improving students' communicative competence..... 71

Gurtovenko I. Y.

The theoretical analysis of concept of professional readiness 73

Molozhavenko A. V.

Psychological training of a teacher in the system of postgraduate education 77

SOCIOLOGY AND SOCIAL WORK. DEMOGRAPHY

Batova N. A.

History of family relations development in Russia and the USA.....93

POLITICAL SCIENCE

Vafaeva D.

Nongovernmental noncommercial organizations –
the basis for the formation of civil society in Uzbekistan98

IN THE HELP TO A HIGHER SCHOOL TEACHER

Doroshina I. G.

Test materials for discipline «Psychology of management».
Section 3. Working group as an object of control..... 101

IN THE HELP TO A TEACHER

Sharafutdinova A. T.

Abstract of the lesson “We are responsible for our planet!” 106

IN THE HELP TO A COMPETITOR

Plan of international conferences held by universities
of Russia, Azerbaijan, Armenia, Belarus, Kazakhstan, Iran,
Poland and Czech Republic on the basis of the SPC «Sociosphere» in 2012113
About the journal «Sociosphere»116

[illegible]

Такое построение учебного процесса помогает студентам самим определить цели обучения, осуществить активный поиск новой информации, проанализировать ее и соотнести с собственными знаниями. На стадии вызова происходит процесс актуализации имеющихся знаний и представлений о предмете изучения. Организация работы на данной стадии позволяет сформировать познавательный интерес, определить цели рассмотрения той или иной темы. На стадии осмысления (реализации смысла) студент работает с новой информацией, систематизирует ее, учится формулировать вопросы по мере соотнесения старой и новой информации. Стадия рефлексии (размышления) позволяет студентам закрепить новые знания и перестроить свое первичное представление об изучаемом материале. Таким образом, происходит целостное осмысление и присвоение нового знания, формирование собственного отношения к изучаемому материалу. В ходе работы по данной технологии студенты овладевают различными приемами работы с информацией, учатся делать выводы, формулировать свою точку зрения, отстаивать ее с помощью логических доводов, ясно выражать свои мысли, внимательно относиться к аргументам оппонента и т. д. В процессуальном плане технология представляет собой систему стратегий и приемов, которые объединены по видам учебной деятельности независимо от конкретного предметного содержания.

Организация учебного процесса напоминает коллективный способ обучения А. Г. Ривина – В. К. Дьяченко, так как основой является работа учащихся в динамических парах и группах.

Тексту отводится приоритетная роль: его читают, пересказывают, анализируют, трансформируют, интерпретируют, дискутируют на его основе, наконец, сочиняют. Студенту надо освоить свой текст, выработать собственное мнение, выразить себя ясно, доказательно, уверенно. Чрезвычайно важно умение слушать и слышать другую точку зрения, понимать, что и она имеет право на существование. Роль преподавателя – в основном координирующая.

Примеры методических приемов технологии развития критического мышления

ИНСЁРТ

В дословном переводе «инсёрт» с английского означает: интерактивная система записи для эффективного чтения и размышления. Прием осуществляется в несколько этапов.

І э т а п. Предлагается система маркировки текста, чтобы подразделить заключенную в нем информацию следующим образом:

У «галочкой» помечается то, что уже известно учащимся;

- знаком «минус» помечается то, что противоречит их представлению;

+ знаком «плюс» помечается то, что является для них интересным и неожиданным;

? «вопросительный знак» ставится, если что-то неясно, возникло желание узнать больше.

ІІ э т а п. Читая текст, студенты помечают соответствующим значком на полях отдельные абзацы и предложения.

ІІІ э т а п. Студентам предлагается систематизировать информацию, расположив ее в соответствии со своими пометками в следующую таблицу:

V «галочка» (то, что уже известно)	- знак «минус» (думал иначе)	+	? «вопросительный знак» (не понял, есть вопросы)
...	...	...	...

IV этап. Последовательное обсуждение каждой графы таблицы.

Предметная область использования: преимущественно научно-популярные тексты с большим количеством фактов и сведений. Прием способствует развитию аналитического мышления, является средством отслеживания понимания материала.

Этапы ИНСЁРТА соответствуют трем стадиям: вызов, осмысление, рефлексия.

ЧТЕНИЕ С ОСТАНОВКАМИ И ВОПРОСЫ БЛУМА

Условное название методического приема организации чтения с использованием разных типов вопросов.

Подготовительная работа:

1. Преподаватель выбирает текст для чтения. Критерии для отбора:

- текст должен быть абсолютно неизвестным для данной аудитории (в противном случае теряется смысл и логика использования приема);
- динамичный, событийный сюжет;
- неожиданная развязка, открытый проблемный финал.

2. Текст заранее делится на смысловые части. Прямо в тексте отмечается, где следует прервать чтение и сделать остановку: «первая остановка», «вторая остановка» и т. д.

3. Преподаватель заранее продумывает вопросы и задания к тексту, направленные на развитие у студентов различных мыслительных навыков.

Преподаватель дает инструкцию и организывает процесс чтения с остановками, внимательно следя за соблюдением правил работы с текстом.

Типы вопросов, стимулирующих развитие критического мышления:

- «перевод» и интерпретация (перевод информации в новые формы и определение взаимосвязи между событиями, фактами, идеями, ценностями);
- память (формальный уровень) – узнавание и вызов полученной информации;
- оценка – субъективно-личностный взгляд на полученную информацию с последующим формированием суждений и мнений;
- синтез – логическое обобщение полученной информации, целостное восприятие причинно-следственных связей;
- анализ – фрагментарное рассмотрение явления, выделение «частного» в контексте «общего»;
- применение – использование информации как средства для решения проблем в сюжетном контексте или же вне его.

Примечание: чтение с остановками целесообразно использовать на стадии осмысления, дополняя эту методику другими приемами технологии на стадии вызова и рефлексии.

ТАБЛИЦА «З-Х-У» («ЗНАЮ-ХОЧУ ЗНАТЬ-УЗНАЛ»)

Это один из способов графической организации и логико-смыслового структурирования материала. Форма удобна, так как предусматривает комплексный подход к содержанию темы.

1 шаг: до знакомства с текстом студенты самостоятельно или в группе заполняют первый и второй столбики «Знаю», «Хочу узнать».

2 шаг: по ходу знакомства с текстом или же в процессе обсуждения прочитанного студенты заполняют графу «Узнали».

3 шаг: подведение итогов, сопоставление содержания граф.

Дополнительно можно предложить еще 2 графы – «источники информации», «что осталось не раскрыто».

Описанные приемы отражают лишь небольшую часть имеющихся методических разработок в этой области. Предложенные рекомендации направлены на общее ознакомление педагогов с технологией развития критического мышления, которая позволяет преподавателю, используя универсальную модель обучения и систему эффективных методик, помочь студентам стать более самостоятельными, мыслить критически, ответственно и творчески относиться к учебе. Она дает реальную возможность создать в группе атмосферу партнерства. Преподаватель, получающий в руки технологию, а не готовые рецепты хороших занятий, обучается работать в режиме творческого соавторства, в готовности к обоснованным изменениям, принятию нестандартных и ответственных решений.

Библиографический список

1. Грудзинская Е. Ю., Марико В. В. Активные методы обучения в высшей школе: учеб.-метод. мат-лы по программе повышения квалификации «Современные педагогические и информационные технологии». – Нижний Новгород, 2007.
2. Дьяченко В. К. Обучение по способностям // Народное образование. – 1994. – № 2–3.
3. Дьяченко В. К. Новая педагогическая технология в действии // Начальная школа. – 1994. – № 4.
4. Клустер Д. Что такое критическое мышление? // Перемена: международный журнал о развитии мышления через чтение и письмо. – 2001. – № 4.
5. Мамигонова Т. А. Дидактическая основа технологии интенсивного обучения / под ред. Т. И. Шамоной. – М., 1993.
6. <http://rus.1september.ru/articlef.php?ID=200302802>

Bibliography

1. Grudzinskaya E. Yu., Mariko V. V. Active learning in higher education: educational materials for training program "Modern pedagogical and information technologies." – Nizhni Novgorod, 2007.
2. Dyachenko V. K. Education according to the abilities // Education. – 1994. – № 2–3.
3. Dyachenko V. K. New educational technology in action // Primary School. – 1994. – № 4.
4. Klooster D. What is critical thinking? // Change: an international journal on the development of thinking through reading and writing. – 2001. – № 4.
5. Mamigonova T. A. Didactic foundation of technology of intensive training / ed. T. I. Shamova. – M., 1993.
6. <http://rus.1september.ru/articlef.php?ID=200302802>

ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9:316.37

СКЛОННОСТЬ К ЗАВИСТИ СУБЪЕКТОВ С РАЗНЫМ ТИПОМ ЛОКУС КОНТРОЛЯ¹

Т. В. Бескова

Институт социального образования (филиал)
Российского государственного социального университета,
г. Саратов, Россия

PROPENSITY TO ENVY OF PEOPLE WITH DIFFERENT TYPE OF THE LOCUS OF CONTROL

T. V. Beskova

Institute of Social Education (branch of) Russian State Social University, Saratov, Russia

Summary. The article represents the results of empirical research of the comparing of propensity to envy, and the conception about the envy of other people to themselves in people with differently directed locus of control. The integrative indicator of propensity to envy and envy to separate subject spheres are analyzed.

Key words: envy; subject spheres of envy; locus of control; external people; internal people.

Одним из показателей зрелости личности выступает интернальность, связанная с мерой ответственности субъекта за события собственной жизни. Проблема интернальности под разными углами зрения рассматривается в философских, психологических и социологических исследованиях, в которых изучается связь интернальности-экстернальности с различными формами поведения и характеристиками личности. И. А. Чиликина отмечает, что «люди с внутренней и внешней локализацией субъективного контроля качественно отличаются друг от друга по личностным особенностям. <...> это говорит не только о разных психологических характеристиках, или разных типах самоопределения, самоактуализации, жизнедеятельности в целом, но и о противоположных, соотносенных с континуумом интернальность-экстернальность, способах взаимодействия с окружающим миром <...>» [5, с. 12].

В настоящее время выявлены многочисленные взаимосвязи уровня субъективного контроля с индивидуальными, личностными и социально-психологическими характеристиками. Однако особенности зависти субъектов с разнонаправленным локус контролем были затронуты лишь в трудах К. Муздыбаева и Р. М. Шамионова. К. Муздыбаев предполагает, что у завистников должны проявиться две главные тенденции: завистливость, вероятно, будет отрицательно связана с качествами личности, свидетельствующими о способности управлять обстоятельствами своей жизни (например, локус контроля, самоуважение); однако, эта черта будет положительно связана со свойствами личности, демонстрирующими ее деструктивность, агрессивность (например, эгоизм, мстительность) [4, с. 39]. Р. М. Шамионов говорит о том, что атрибуция внешними обстоятельствами, действиями других людей, завышенными целями и притязаниями положительно связана с завистливостью и, напротив, ленью,

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта № 10-06-00091а «Социально-психологические детерминанты зависти как характеристики межличностных отношений»

отсутствием желания, цели, собственной неуверенностью, страхом изменений, риска – отрицательно [6, с. 97].

Но, несмотря на проведенные исследования, ряд вопросов, связанных с особенностью завистливости экстерналов, все же остается открытым: «Экстернальность в каких областях детерминирует зависть субъектов к другим?», «Какие предметные сферы зависти являются наиболее «популярными» для экстерналов?», «Различается ли уровень предполагаемой зависти других к себе у интерналов и экстерналов?» На все эти вопросы и призвано дать ответы настоящее исследование.

В качестве методического инструментария были использованы: а) методика «Диагностика парциальных позиций интернальности-экстернальности личности (Е. Ф. Бажин, Е. А. Голынкина, А. М. Эткинд), состоящая из суждений, позволяющих оценить выраженность локуса контроля как по шкале общей интернальности, так и по шкалам интернальности в области достижений и неудач, в семейных, межличностных и производственных отношениях, а также в отношении здоровья и болезни [2, с. 14–19]; б) авторский опросник «Проявления зависти и ее самооценка» [1, с. 49–54] (блок «Самооценка завистливости личности»). Вопросы данного блока направлены на самооценку зависти по семнадцати предметным сферам, на основе которых вычисляется интегративный показатель склонности к зависти. Обработка результатов осуществлялась с помощью сравнения средних показателей по t-критерию Стьюдента.

Общая выборка исследования составила 420 человек, представляющих разные социально-демографические группы (193 мужчины, 227 женщин; возрастной интервал от 18 до 55 лет ($M_x=29,31$)).

На **первом этапе** эмпирического исследования нами были выделены респонденты с низким и высоким уровнями субъективного контроля (из общей выборки исключены 68 % респондентов, имеющих средние показатели в интервале $M \pm \sigma$). Соответственно, в крайних группах оказались по 16 % испытуемых (по 67 человек).

Сравнение интегративного показателя склонности к зависти субъектов с интернальным и экстернальным субъективным контролем выявило определенные статистически значимые различия (табл. 1).

Таблица 1

**Сравнение интегративного показателя склонности к зависти
у субъектов с интернальным и экстернальным
субъективным контролем**

Средние баллы интегративного показателя склонности к зависти		t-критерий Стьюдента
Субъекты с интернальным субъективным контролем	Субъекты с экстернальным субъективным контролем	
Общая интеральность		
2,25	2,57	-2,296*
Интернальность достижений		
2,28	2,58	-2,016*
Интернальность неудач		
2,38	2,64	-1,998*
Интернальность семейных отношений		
2,43	2,55	-0,812
Интернальность производственных отношений		
2,25	2,57	-2,318*

Интернальность межличностных отношений		
2,49	2,55	-0,407
Интернальность по отношению к здоровью – болезни		
2,35	2,45	-0,794

где * – различия на уровне значимости 0,05

Таким образом, сравнение средних показателей склонности к зависти выявило ее больший уровень у субъектов экстернального типа. Иначе говоря, завистливые личности более склонны приписывать причины происходящего внешним факторам (другим людям, окружающей среде, судьбе, случаю, везению), нежели своим усилиям, собственным положительным и отрицательным качествам, наличию или отсутствию необходимых знаний, умений и навыков. Однако эта закономерность проявляется не во всех областях, а лишь в области достижений и неудач и в производственных отношениях.

Обсуждая полученные результаты, отметим, что интернальность субъекта всегда трактуется как ожидание результативности собственных действий. Иначе говоря, разные события интерналов обусловлены их же активными действиями. В отличие от интернальности, экстернальность субъекта не столь однозначна. Так, Дж. Роттер выделяет а) защитно-экстернальное поведение (на низком уровне межперсонального доверия), характеризующееся недоверием, честолюбием, агрессией; б) пассивно-экстернальное (при высоком уровне межперсонального доверия), главное в котором доверие людям и апеллирование к случайности [8]. Х. Левенсон различает экстернальность, связанную с чувством беспомощности и зависимости от других, и экстернальность, связанную с чувством неструктурированности окружающего мира и фатализмом [7].

Однако нами для интерпретации полученных результатов использованы типы экстернальности, выделенные И. М. Кондаковым и М. Н. Нилопцом в результате факторизации данных опросника ИРС (Х. Левенсона). Авторы выделяют: а) экстернальность, обусловленную случаем, в которой непредсказуемость и невозможность манипулировать событиями выходит на первый план; б) экстернальность, обусловленную другими, однако в которой нет речи о бессилии индивида [3, с. 43–51].

На наш взгляд, зависть субъекта может быть детерминирована как экстернальностью, обусловленной случаем, проявляющейся в склонности завистника к преувеличению роли обстоятельств или судьбы, так и экстернальностью, обусловленной помощью и содействием других.

Анализируя различия в общей склонности к зависти в соотношении с различными областями экстернальной атрибуции, считаем возможным констатировать следующее: субъект зависти склонен считать, что как эмоционально-положительные, так и эмоционально-отрицательные события и ситуации, которые произошли с ним (преимущественно в области производственной сферы), непременно детерминированы счастливым/несчастливым течением обстоятельств или же содействием/несодействием значимых людей, а не собственными усилиями или промахами.

Далее нами был проведен сравнительный анализ различий склонности к зависти к определенным предметным сферам у субъектов с интернальным и экстернальным субъективным контролем.

Зависть субъектов с экстернальной позицией статистически значимо превышает уровень зависти интерналов по шести предметным сферам: зависти к внешней привлекательности ($t=2,193$, $p<0,05$), здоровью ($t=2,046$, $p<0,05$), карьерному росту ($t=2,791$, $p<0,01$), социальному статусу ($t=2,999$, $p<0,01$), дорогим или модным вещам ($t=2,843$, $p<0,01$), семейному благополучию ($t=2,126$, $p<0,05$).

Большой уровень зависти к предметным сферам выявлен у экстерналов по тем же областям, что и в случае общего показателя зависти:

- области достижений: зависть к карьерному росту другого ($t=2,179$, $p<0,05$) и его возможности путешествовать ($t=2,151$, $p<0,05$);

- области неудач: зависти к здоровью ($t=2,062$, $p<0,05$), карьерному росту ($t=2,047$, $p<0,05$), материальному достатку ($t=1,999$, $p<0,01$), дорогим или модным вещам ($t=2,515$, $p<0,05$);

- области производственных отношений: зависть к здоровью другого ($t=3,056$, $p<0,01$), карьерному росту ($t=2,321$, $p<0,05$), умению общаться ($t=2,068$, $p<0,05$) и семейному благополучию ($t=2,716$, $p<0,01$).

Таким образом, зависть к наибольшему количеству предметных сфер наблюдается у субъектов с экстернальной атрибуцией в области неудач и производственных отношений, причем две сферы зависти для них являются инвариантными (здоровье и карьерный рост), а две – вариативными. Однако если в случае экстернальности в области неудач речь идет о зависти к материальному превосходству другого (материальному достатку и дорогим или модным вещам), то при экстернальности в производственных отношениях – к превосходству другого в межличностной и семейной сфере (умению общаться и семейному благополучию).

Стоит отметить, что уровень зависти (как ее общий показатель, так и показатели в отдельных предметных сферах) не различается у субъектов с разной направленностью субъективного контроля в области семейных и межличностных отношений, а также по отношению к здоровью.

Анализ предметных сфер зависти в соотношении как с общим показателем экстернальной атрибуции, так и с ее отдельными областями позволил выявить те предметы зависти, которые наиболее свойственны экстерналам.

Итак, чаще всего субъекты с экстернальной позицией испытывают зависть к карьерному росту. Зависть к карьерному продвижению другого свойственна субъектам, приписывающим свои достижения и неудачи в области производственных отношений и отношений к своему здоровью не себе лично, а обстоятельствам, случаю, судьбе и другим людям. Кроме зависти к карьере, большой уровень зависти экстерналов проявляется по отношению еще к восьми предметным сферам: здоровью, дорогим или модным вещам, семейному благополучию, внешней привлекательности, социальному статусу, возможности путешествовать, материальному достатку и умению общаться.

На **втором этапе** нами проводилось сравнение уровня предполагаемой зависти других к себе у субъектов с разным типом субъективного контроля. Различий в интегративном показателе предполагаемой зависти к себе между интерналами и экстерналами не выявлено. Однако особенности обнаружены в отдельных предметных сферах предполагаемой зависти субъектов с разным locus контроля в отдельных областях.

Субъекты с *общей интернальной позицией* (по сравнению с экстерналами) предполагают, что другие завидуют их профессиональным (учебным) успехам ($t=2,691$, $p<0,01$) и интеллекту ($t=1,199$, $p<0,05$).

Интернальность в области достижений и в области производственных отношений детерминирует более высокий уровень предполагаемой зависти других к профессиональным (учебным) успехам ($t=2,107$, $p<0,05$; $t=3,072$, $p<0,01$), интеллекту ($t=2,214$, $p<0,05$; $t=2,311$, $p<0,05$) и популярности, похвале значимым человеком ($t=1,995$, $p<0,05$; $t=3,067$, $p<0,05$).

Интерналы в области отношений к своему здоровью более, чем экстерналы, склонны считать, что другие завидуют их внешней привлекательности ($t=2,646$, $p<0,01$), здоровью ($t=2,282$, $p<0,05$) и личностным качествам ($t=2,280$, $p<0,01$).

По результатам проведенного исследования представляется возможным сформулировать следующие выводы:

1) субъекты с экстернальным субъективным контролем более завистливы, чем интерналы. Различия проявляются как в общем уровне субъективного контроля, так и в области достижений и неудач, а также в сфере производственных отношений;

2) субъекты с экстернальной позицией чаще всего испытывают зависть к карьерному росту другого. Большой уровень зависти экстерналов проявляется по отношению еще к восьми предметным сферам;

3) субъекты с интернальной позицией более, чем экстерналы, склонны считать, что им завидуют другие. Причем в этом случае имеет значение как общая интернальность, так и интернальность в области достижений, производственных отношений и отношения к здоровью. Наиболее популярными предметами предполагаемой зависти других к себе являются профессиональные успехи и интеллект.

Библиографический список

1. Бескова Т. В. Зависть: психологическая картина и методы диагностики. – Саратов: ООО «ИЦ «Наука»», 2011. – 76 с.
2. Диагностика парциальных позиций интернальности – экстернальности личности (Е. Ф. Бажин, Е. А. Голынкина, А. М. Эткинд) // Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М., 2002. – С. 14–19.
3. Кондаков И. М., Нилопец М. Н. Экспериментальное исследование структуры и личностного контекста локуса контроля // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16. – № 1. – С. 43–51.
4. Муздыбаев К. Завистливость личности // Психологический журнал. – 2002. – Том 23. – № 6. – С. 37–51.
5. Чиликина И. А. Локус контроля как социально-психологическая детерминанта представлений о лидерских качествах: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2010. – 25 с.
6. Шамионов Р. М. Взаимосвязь «субъектных» свойств личности и склонности к зависти // Известия Саратовского университета. – 2010. – Т. 10. – Серия «Философия. Психология. Педагогика». – Вып. 4. – С. 93–98.
7. Krampen G. IPC – Fragenbogen zu Kontrollüberzeugungen. – Gottingen: Hogrefe, 1981. – 287 p.
8. Lohaus A., Schmitt G. M. Fragebogen zur Erhebung von Kontrollüberzeugungen zu Krankheit und Gesundheit. – Bern: Huber, 1989.

Bibliography

1. Beskova T. V. Envy: psychological picture and methods of diagnostics. – Saratov: Publishing house «Science», 2011. – 76 p.
2. Diagnostics of partial positions internality – externality of person (E. F. Bazhin, E. A. Golynkina, A. M. Etkind) // Fetiskin N. P., Kozlov V. V., Manuylov G. M. Social-psychological diagnostics of the development of person and small groups. – M., 2002. – P. 14–19.
3. Kondakov I. M., Nilopets M. N. Experimental research of the structure and personal context of locus of control // Psychological magazine. – 1995. – T. 16. – № 1. – P. 43–51.
4. Muzdybaev K. Envy of the person // Psychological magazine. – 2002. – Vol. 23. – № 6. – P. 37–51.
5. Chilikina I. A. Locus of control as a social-psychological determinant of the representations about leader qualities: The author's abstract of the dissertation on competition of a scientific degree of the candidate of psychological sciences – M., 2010. – 25 c.
6. Shamionov R. M. Correlation of «subject» properties of the person and propensity to envy // News of Saratov university. – 2010. – Vol. 10. – Ser. «Philosophy. Psychology. Pedagogics». – Issue 4. – P. 93–98.
7. Krampen G. IPC – Fragenbogen zu Kontrollüberzeugungen. – Gottingen: Hogrefe, 1981. – 287 p.
8. Lohaus A., Schmitt G. M. Fragebogen zur Erhebung von Kontrollüberzeugungen zu Krankheit und Gesundheit. – Bern: Huber, 1989.

НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ. ПЕДАГОГИКА

УДК 37(091)

ПРЕДПОСЫЛКИ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ «МЕНТАЛЬНОСТИ» И «МЕНТАЛИТЕТА» В ТРУДАХ ЗАРУБЕЖНЫХ И ОТЕЧЕСТВЕННЫХ МЫСЛИТЕЛЕЙ

Е. В. Дёмкина

Адыгейский государственный университет,
г. Майкоп, Республика Адыгея, Россия

PRECONDITIONS OF RESEARCH OF PROBLEMATIC ASPECTS OF “MIND” AND “MENTALITY” IN WORKS OF FOREIGN AND DOMESTIC THINKERS

E. V. Demkina

Adyghe State University, Maikop, Adygheya Republic, Russia

Summary. The paper discloses the concepts of “mentality” and “mind” from the various points of view, substantiates forms of their use in various sciences and provides characteristics of mentality types. Attention is focused on the essential characteristic and differences in “mentality” definitions. It is explained why the pedagogy should use this category. Analyzing mentality definitions, as well as a list of concepts with the help of which various authors uncover the content of the category, the author distinguishes invariant components which disclose its essence.

Key words: mentality; mind; individual mentality; public mentality; mentality of society.

Категории «менталитет», «ментальность» являются полидисциплинарными, занимают соответствующее место в категориальном аппарате разных наук. Зачастую их употребляют как рядоположенные – «ввиду малосущественных лингвистических и смысловых различий между данными категориями они могут считаться синонимами» [1, с. 109]. Придерживаясь этого положения, мы далее будем употреблять эти понятия как синонимичные.

Необходимо заметить, что первоначально упомянутые категории возникли за пределами категориального аппарата теории образования. Так, по словам французского историка Ж. Дюби, ментальность – «это система образов, представлений, которые в разных группах или странах, составляющих общественную формацию, сочетаются по-разному, но всегда лежат в основе человеческих представлений о мире и о своём месте в мире и, следовательно, определяют поступки и поведение людей» [2, с. 52].

Отечественный историк А. Л. Гуревич под ментальностью понимает совокупность «свойственных определённой социальной среде умонастроений, неявных установок мысли и ценностных ориентаций, навыков сознания» [3, с. 10–11]. Он считает, что в центре внимания исследователя ментальности должен находиться «образ мира, который заложен культурой в сознание людей данного общества» [3, с. 10].

Этнопсихолог И. Г. Дубов считает, что менталитет можно понять как специфику психологической жизни людей, которая «раскрывается через систему взглядов, оценок, норм и умонастроений, основывающихся на меняющихся в данном обществе знаниях и верованиях и задающую вместе с доминирующими потребностями и архетипами коллективного бессознательного иерархию ценностей, а значит, и характерные для представителей данной общности убежде-

ния, идеалы, склонности, интересы и другие социальные установки, отличающие указанную общность от других» [4, с. 20–29].

Рассматривая системные основания образования, Б. С. Гершунский полагает, что менталитет не идентичен категориям «сознание», «поведенческие установки» и т. п., но характеризует глубинные основания личностных и общественных отношений к различным сторонам жизни, поведения и поступков. «Можно утверждать, что менталитет представляет собой критериальную основу личностного и общественного сознания» [5, с. 125]. Иными словами, менталитет предоставляет человеку основу для сознательного или подсознательного сравнения своего отношения к жизни, своих поступков и поведения с принятыми в конкретном обществе, задавая критерии для самооценки и самокоррекции.

Специалист по психоистории В. А. Шкуратов считает ментальность «человеческим измерением исторических микромаст или человеческой активностью, объективированных в культурных памятниках». Он полагает, что понятие ментальности применимо только к человеку, что и отличает его от понятия «психика», которая свойственна и животным. Главное в ментальности то, что составляет её содержательную сторону, а в психике на первый план выходит процессуальная сторона. Кроме того, психика описывается субординированными и достаточно однозначными понятиями, а ментальность – «в синонимах со смысловыми различиями, но плохо дифференцированными по значению» [6, с. 121].

Последнее замечание крайне важно с точки зрения оценки степени определённости понятия «менталитет». Противоречие здесь обнаруживается сразу: с одной стороны, в менталитете главное заключено в содержательной стороне категории, с другой стороны, это содержание раскрывается понятиями, несущими смысловую нагрузку, но плохо дифференцированными по значению. С одной стороны, ни одна из гуманитарных наук не может обойтись без этой категории, с другой стороны, благодаря своей неопределённости эта категория каждый раз должна переопределяться заново, занимая своё (не сразу устанавливаемое) место в категориальном строе науки, вынужденной пользоваться этой категорией.

Почему педагогика вынуждена прибегать к использованию этой категории? Почему именно сегодня это проявляется столь выражено? Во-первых, может быть, потому, что меняются ценностные парадигмы в педагогике. Но ещё более важно, что меняются цели образования, когда передача культуры, её традиция, заменяется пониманием функции образования именно как процесса трансформации культуры в образ мира [7]. «Можно предположить, что в призма ментальности социальное образование получает человеческий смысл», – пишет В. А. Шкуратов [6, с. 121].

В связи с этим необходимо учесть уровневую природу ментальности. Например, Б. С. Гершунский предлагает различать:

- «индивидуальный менталитет» – на уровне конкретного человека, конкретной личности, что, с нашей точки зрения, крайне важно при устоявшемся этнологическом или этнопсихологическом понимании менталитета только как явления соотносимого с большими группами – на уровне этноса, нации, социального слоя;

- «общественный менталитет» – на уровне групп, коллективов, сообществ, отличающихся по разным признакам и, что особенно значимо для нашего исследования, по профессиональным показателям – введение понятия «профессиональная ментальность» [5, с. 125] в качестве характеристики образовательной среды и применительно к педагогическому труду уже не кажется натяжкой;

- «менталитет социума» – на уровне интегрально понимаемого общества, объединяющего все входящие в него сообщества, коллективы и группы,

всех индивидов, то есть на уровне всего народа, проживающего в данной стране.

Все три вида менталитета, при их осознании и рационализации, открывают для исследователей как бы три проблемных пласта, связанных между собой и взаимно переплетающихся. Два первых задают проблемное поле нашего исследования. Но и третий вид ментальности не может быть полностью проигнорирован – может быть, потому и нет единой теории образования, равнопригодной для всех стран, что для образования вовсе не безразлично, какая именно ментальность социума опосредованно (через общественный менталитет) определяет особенности индивидуального менталитета конкретных личностей.

То общее, что можно заметить практически во всех определениях менталитета – это сближение понятий «образ мира», «мировидение» с понятием «ментальность».

Во-вторых, важно отметить, что носителем такой системы представлений о мире и своём месте в мире является система образования.

Связь ментальности с мотивацией поведения и его направленностью – это третье важное заключение, вытекающее из определения понятия «ментальность».

Четвёртая существенная характеристика заключается в том, что поскольку человеческие поступки, нормальное поведение всегда имеют ценностную базу, опираются на понимание смысла того, что человек делает, то определение менталитета так или иначе скрыто или открыто, но содержит в себе ценностную, аксиологическую компоненту.

Ясно, что именно в сфере образования могут и должны концентрироваться гуманистические ценности, которые, «трансформируясь в собственно педагогическую и вполне технологизируемую категорию целей воспитания, обучения и развития личности, способствовали бы формированию социально и индивидуально необходимых человеческих качеств, предопределяющих, в конечном счёте, и формирование устойчивых качеств ментальности» [5, с. 145]. Здесь можно легко уловить стремление категории «менталитет» занять своё место в категориальном составе педагогической науки.

Во всех науках, которые используют указанные понятия, можно заметить периодически возникающий интерес к ним, который то актуализируется, то пропадает. Нельзя указать весь комплекс причин, порождающих это явление, но, по крайней мере, некоторые из них можно выявить, тем более что такое выявление уже помогает полнее раскрыть некоторые существенные характеристики понятия «ментальность».

Ментальность – это сложная система, вбирающая в себя многие элементы и имеющая логику их взаимоотношения. Ментальность всегда порождает возле себя «родительный падеж» в виде ответа на вопрос: ментальность кого? – Субъекта. Абстрактной «просто ментальности» не существует, как не существует ментальности вне психики (сознания), истории (времени) и географической территории (пространства).

Анализируя определения ментальности, а также списки понятий, с помощью которых различными авторами раскрывается содержательная сторона категории, выделяются инвариантные компоненты, которые, как можно предположить, и открывают её сущность. Практически все многословные конструкции, которые используются для раскрытия содержания категории «ментальность» в разных научных дисциплинах, могут быть сведены к четырём инвариантам – образ мира («мировидение», «образ мысли», «умонастроение» и другие аналоги), система ценностей («ценностные ориентации», «критериальная основа» и др. аналоги), мотивационная готовность к реализации в деятельности системы ценностей («мотивационная сфера», «построение действий», «опреде-

ляющее поступки и поведение людей», «направленность человеческой активности» и др. аналоги), установки («образ мысли», «социальные установки», «стереотипы поведения», «этнические стереотипы» и т. д.).

Все четыре указанных инварианта не только включают в себе существенные содержательные характеристики понятия «ментальность человека», но и являются его проявлениями, тем, что объективируется в реальной жизнедеятельности, т. е. тем, что можно изучать, корректировать, формировать. Нет необходимости доказывать, что все четыре выделенные инварианта известны в педагогике, каждый из них получил уже определение «профессионально значимого качества» личности. Задача сейчас заключается в том, чтобы показать их как различные проявления единого, сверхчувственного, интегративного свойства целостного человека, которое напрямую не поддается исследованию, но которое можно реконструировать через анализ его проявлений, а так же и воздействовать на него через них.

Как уже говорилось, практически нет определений ментальности, в которых среди разных его составляющих не употреблялось бы понятие «ценность». В связи с этим можно утверждать, что понятия «ментальность», «менталитет» являются категориями аксиологическими, что и переводит другие категории, используемые во взаимосвязи с ними, в аксиологический ряд. Например, управление формированием ментальности уже нельзя понять иначе как ценностно-ориентированную деятельность. Отмечая аксиологическую природу понятия, можно отметить и тот факт, что причины периодически возникающей актуальности его могут быть объяснены его особой природой.

Обратимся к исследованию менталитета и проанализируем имеющиеся подходы к его пониманию.

Анализ понятийного поля исследуемого явления позволил констатировать следующие подходы к трактовке менталитета.

Определение менталитета в сопоставлении с интеллектом (М. И. Махмутов). Самое общее определение менталитета обозначает уровень культуры мышления человека, свойство национального и социального характера, регулирующего поведение человека или группы людей и влияющего на принятие решений. Менталитет употребляется для обозначения особенности мышления, направления мысли людей, их умонастроения (именно это означает английское слово *mentality*; оно означает душевный склад, глубинный уровень коллективного и индивидуального сознания, включающий и бессознательное). Менталитет можно рассматривать как социальное мышление, как принятие решений в социально-политической области, в экономической сфере, в быденной жизни не на базе логики умственного поиска, а на основе собственных ценностных ориентаций, традиционных установок, обусловленных прежним опытом, идеологической направленностью и умонастроением [8, с. 10].

Определение менталитета как основания мировосприятия, мировоззрения и поведения человека (Б. С. Гершунский). «Применительно к проблемам умственного развития человека чрезвычайно важно выстроить своеобразную «иерархическую лестницу» целей формирования интеллекта и творческого мышления. Высший уровень такого целеполагания связан с проблемой целенаправленного формирования *ментальных качеств личности* – тех глубинных «корневых» оснований мировосприятия, мировоззрения и поведения человека, которые предопределяют его жизненные ценности и приоритеты и обеспечивают характер жизнедеятельности в соответствующей социальной среде, в социуме» [9, с. 18].

Определение менталитета как социально-духовного склада личности (авторский коллектив кафедры философии Донского аграрного университета). «Очевидно, что понятие менталитет нельзя сводить к чему-либо одному, только

к стилю мышления или к нравственным принципам или к эмоциональным качествам или к мировоззренческим представлениям личности. Но, с другой стороны, всё это входит в менталитет, занимая своё место и играя свою роль в нём как целостном психически духовном образовании. Очевидно также, что понятие менталитет должно отражать связь мировосприятия, совокупности представлений человека о мире и стиля мышления с образом его жизни и поведения. В этом плане менталитет можно определить как сознание или миропонимание человеческого общества, которое определяет поведение и образ жизни личности. Содержанием понятия менталитет оказывается, таким образом, существенная связь сознания личности с её поведением. Но в понятие менталитет следует также включить и другую существенную связь: между сознанием, мировоззрением, убеждениями личности и сформировавшей их социальной средой. Менталитет, исходя из выше указанных критериев, можно определить как социально-духовный склад личности, так как он определяет поведение её в обществе, или, другими словами, как способ ориентации личности в социальном пространстве. Этот способ имеет две стороны – духовно-практическое освоение социальной среды, т. е. усвоение личностью социализирующих воздействий конкретной общественной среды, в которой она формируется и развивается. Вторая сторона – возникший на основе первого определённый способ поведения, преобразования или воздействия в определённом направлении на окружающую среду» [10, с. 8].

Определение менталитета как основы своеобразия внутреннего мира и поведения субъекта (Р. Х. Шакуров). Менталитет есть не что иное как типичная для данной личности (или социальной общности) система устойчивых психологических стереотипов и установок (интеллектуально-когнитивных, эмоциональных, ценностных, мотивационных, волевых и др.), придающих своеобразие внутреннему миру и поведению субъекта» [11, с. 23].

Как видно, менталитет выполняет детерминирующую функцию, определяя способ жизнедеятельности человека в соответствующей социальной среде. В структуре личности менталитет выступает как смысложизненное ядро, объединяя в себе все детерминационные для принятия решений и их реализации элементы (ценности, ценностные ориентации, потребности, мотивы, установки, позиции) и обеспечивая детерминационную связь между сознанием и деятельностью на основе социального мышления.

Таким образом, принимая во внимание установленные характерные признаки менталитета, в качестве базового для нашего исследования мы принимаем понимание менталитета, высказанное М. И. Махмутовым: менталитет – это способ принятия решений и их реализации на основе социального мышления, собственных ценностных ориентаций и традиционных для социальной группы установок [8, с. 9]. Данное определение привлекает нас отражением всех установленных выше понятийных признаков менталитета: смысложизненное ядро человека, действенно-практический характер, связь сознания и поведения, деятельности; индивидуальная и социальная обусловленность.

Из вышеприведенной характеристики ментальности видно, что это сложное психологическое образование, детерминированное формами и видами социальной активности человека, всегда конкретизируется относительно существенных особенностей и специфики существования отдельных социальных групп. В этой связи Д. В. Полежаев указывает на то, что трудно не согласиться с тем, что зачастую одному и тому же человеку относительно принадлежности к различным социальным группам присущи в различных ситуациях ментальные реакции, различные стереотипы ментальной артефактности. Например, можно с очевидностью фиксировать, что сложные стереотипы мышления научного сознания создают и сложные стереотипы мышления во много раз более сложные, чем те ментальные алгоритмы деятельности, которые необходимы в повсе-

дневности. Тем более характерен достаточно большой перепад конкретных ментальных реакций, присущий той или иной социальной группе [12, с. 59]. Другими словами, ментальность можно дифференцировать относительно особенностей познания, поведения, общения, деятельности человека, применительно к игре, учению, труду, и соответственно по видовой выраженности к учебно-познавательной, профессиональной и другим деятельности.

Библиографический список

1. Гершунский Б. С. Толерантность как стратегия мышления и деятельности: тезисы научно-практической конференции. – Самара, 1999. – С. 109.
2. Дюби Ж. Развитие исторических исследований во Франции // Одиссей. Человек в истории. – М., 1991. – С. 52.
3. Гуревич А. Я. Исторический синтез и Школа «Анналов». – М., 1993. – С. 10–11.
4. Дубов И. Г. Феномен менталитета: психологический анализ // Вопросы психологии. – 1993. – № 5. – С. 20–29.
5. Гершунский Б. С. Философия образования. – М.: Моск. псих.-соц. ин.-т, 1998. – 432 с. – С. 125.
6. Шкуратов В. А. Историческая психология. – М., 1997. – С. 121.
7. Вербицкий А. А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение. – М., 1999.
8. Махмутов М. И. Интеллектуальный потенциал россиян: причины ослабления // Педагогика. – 2001. – № 10. – С. 10.
9. Гершунский Б. С. Менталитет и образование: учеб. пособие для студентов. – М.: Ин-т практ. психологии, 1996. – С. 18.
10. Картушина И. Г. Формирование профессионального менталитета инженера по организации и управлению на транспорте: дис. ... канд. пед. наук. – Калининград, 2004. – С. 8.
11. Шакуров Р. Х. Психология руководства педагогическим коллективом: учеб. пособие для педвузов. – М.: Магистр, 1995. – С. 23.
12. Полежаев Д. В. Идея менталитета в русской философии «золотого века». – Волгоград: ВолГУ, 2003. – С. 59.

Bibliography

1. Gershunsky B. S. Tolerance as a strategy of thinking and action: abstracts of scientific conference. – Samara, 1999. – P. 109.
2. Duby G. The development of historical studies in France // Odysseus. A man in history. – M., 1991. – P. 52.
3. Gurevich A. Ya. Historical synthesis and School of "Annals." – M., 1993. – P. 10–11.
4. Dubov I. G. Phenomenon of mentality: a psychological analysis // Questions of psychology. – 1993. – № 5. – P. 20–29.
5. Gershunsky B. S. Philosophy of Education. – Moscow: Moscow Psychological and Social Institute, 1998. – 432. – P. 125.
6. Shkuratov V. A. Historical Psychology. – M., 1997. – P. 121.
7. Verbitsky A. A. New educational paradigm and contextual learning. – M., 1999.
8. Mahmutov M. I. Intellectual potential of the Russians: the causes of the weakening // Pedagogy. – 2001. – № 10. – P. 10.
9. Gershunsky B. S. Mentality and Education: textbook for students. – M.: Institute of Practical Psychology, 1996. – P. 18.
10. Kartushina I. Formation of a professional engineer's mentality in the organization and management of transport: dissertation of candidate of pedagogical sciences. – Kaliningrad, 2004. – P. 8.
11. Shakurov A. D. Psychology guide teaching staff: textbook for pedagogical high school. – M.: Master, 1995. – P. 23.
12. Polezhaev D. The idea of mentality in Russian philosophy of the "golden age". – Volgograd: Volgograd State University, 2003. – P. 59.

ФОРСАЙТ-МОДЕРНИЗАЦИЯ В СФЕРЕ ПЕДАГОГИКИ: ОСМЫСЛЕНИЕ НЕКОТОРЫХ ИДЕЙ ПРОЕКТА «ДЕТСТВО-2030»

М. С. Фомин
г. Новосибирск, Россия

FORESIGHT-MODERNISATION IN THE SPHERE OF PEDAGOGY: CONCEIVING OF SOME IDEAS OF THE PROJECT «CHILDHOOD-2030»

M. S. Fomin
Novosibirsk, Russia

Summary. There is a serious problem in the sphere of thought in Russia today: new projects appear, but not all of them are being clearly studied by the majority of modern society in spite of real seriousness of the concepts suggested. Moreover they often contain hidden senses and really controversial ideas and sights. One of the concepts like this is project «Childhood-2030».

Key words: modernization; childhood; change of traditional paradigm; education; family and parenthood.

Любая концепция обладает логикой и подчиняется логике, всесторонне отражающей и раскрывающей ее ключевые идеи и положения. Ниже представлена попытка анализа важного проекта, непосредственно касающегося жизни всего современного российского общества.

Введение: актуальная идейно-императивная ситуация в обществе

События, стремительно разворачивающиеся на всех фронтах российской и мировой общественной жизни, обязывают современника не просто фиксировать их появление в информационно-событийном пространстве, но и внимательно отслеживать их динамику, устанавливая между ними причинно-следственные связи. Речь, безусловно, не идет о профессиональной аналитической работе, однако, в то же время от современника *требуется* и не упрощенно-инфантильное оценивание происходящих событий.

Акцентирование внимания на необходимости напряженной ментальной работы объясняется тем, что в наше время среди россиян, по причине целого ряда *объективных* и *субъективных* обстоятельств, поступательно укрепляется подход, если можно так выразиться, *фрагментарного* восприятия и интерпретации явлений общественной жизни.

К обстоятельствам первой группы, безусловно, относится забота о материальном обеспечении себя и членов семьи, приоритетность которой не подлежит сомнению. Важно, однако, отметить, что она приобрела новые черты, придавшие ей (и достаточно обоснованно) негативный оттенок.

Речь идет о том, что стремление-необходимость зарабатывания денег, обратилось сегодня в цель, затмевающую собой многие фундаментальные аспекты социальной жизни. Показательным примером являются сферы образования и воспитания.

Парадоксальность и трагичность ситуации заключается в том, что необходимость платить по счетам, все более и более ужесточающаяся в российской практике и относящаяся ко всем аспектам указанных сфер, постепенно исключает их из них самих.

В наше время, например, студент, покупающий контрольную или курсовую работу, воспринимается совершенно спокойно, как нечто естественное. С одной стороны, подобное положение дел вполне объяснимо: стараясь финансово обеспечить себя, он просто испытывает нехватку времени. В этом смысле

рыночные механизмы имеют положительное значение: обязывают человека быть проворным и дисциплинированным. Но. С другой стороны, именно коммерциализация жизни генерирует суету и зачастую иррациональную погоню за материальными благами, которые утверждаются боязнью человека не успеть получить все или хотя бы многое. Именно это и нивелирует, в частности, ценность образовательного и воспитательного процессов: знания «приобретаются» в готовом виде и предоставляются для галочки (зачета), а жизненный этап учения пролетает в атмосфере смешения учебы, подработки, общения с товарищами, актуальных политических тенденций, российских и мировых экономических реалий.

Способность ориентироваться и находить свое место в таком *main stream*'е не дается априорно, что, применительно к затронутой проблематике, естественно, актуализирует вопрос о необходимости старшего, опытного наставника, способного помочь молодому современнику расставить по местам приоритеты и устремления. Подобной фигурой традиционно выступала (и *пока* продолжает быть таковой) личность педагога, преподавателя, старшего вообще. Однако современные тренды, модулируемые в том числе и *объективными* обстоятельствами, архайзируют традицию: согласно логике проводимой модернизации система российского образования должна трансформироваться в *сферу услуг населению, перестав быть концептуальной областью формирования и становления граждан страны*. Услуги же возмездны, следовательно, *circulus vitiosus* (порочный круг – *лат.*) замыкается.

Отсутствие или нечеткость сформулированности концептуально-стратегических ориентиров, обуславливающих *объективными* обстоятельствами, оборачиваются и выступают одной из основных причин так называемого *фрагментарного* восприятия происходящих в стране событий и явлений, заключающегося и проявляющегося в том, что человек, хотя и пребывая в актуальном информационном пространстве и воспринимая его, не оказывается способным четко выстраивать линии взаимосвязи между составляющими его элементами (пространство велико, а целостности нет), что приводит к тактическим и стратегическим ошибкам.

Подобное положение дел наблюдается и в сфере воспитания, в частности воспитания в семье, что, собственно, и становится причиной появления различных предложений, предлагающих решение накопившихся проблем.

Сегодня родители, всячески стараясь обеспечить развитие ребенка (оплачивать если не всю школу, то уж точно отдельные профильные или специализированные циклы (дошкольную (!) к ЕГЭ, например), вносить деньги за кружки, спортивные секции, пожертвования «школе» и пр.), оказываются в положении постоянной финансовой обязанности, преодоление которой также отнимает массу времени, притом что и для них сутки остаются тем же 24-часовым отрезком времени. Именно по этой причине в отношении школы становится устойчивой позиция: «Вы школа – вы и воспитывайте». Очевидно, что родители в определенной степени неизбежно самоустраиваются от процессов образования и воспитания, что объясняется *объективными* же причинами, от которых невозможно изолироваться.

Доказательством того, что современные родители не в достаточной мере имеют представление о происходящих в школах процессах, является активно реализуемая кампания по внедрению и укреплению в учебных заведениях так называемого школьного самоуправления. В том случае (оказания несколько большего внимания), если бы все мамы и папы ознакомились, например, с идеологией служб примирения, встраиваемых в школьную жизнь в рамках этого проекта, многие, по меньшей мере, выразили бы свое недоумение. Однако положение таково, что до того момента, пока инновация непосредственно не

приблизится к конкретной семье, взрослые не предпринимают практически никаких действий. Проблемами подобного уровня являются, например, ювенальный проект (ювенальная юстиция), форсайт-проект «Детство-2030», проект изменения образовательных стандартов старшей школы.

Конечно, необходимо отметить и признать тот факт, что взрослая часть (однако, далеко не вся) россиян отмечает инновационные тенденции и проекты: в рассматриваемом случае кто-то что-то слышал о ювенальном проекте, реформировании системы российского образования, том же форсайт-проекте «Детство-2030». Это не позволяет произносить обвинительный приговор их интеллектуальной несостоятельности. Проблема в том, что выводы, формулируемые современником относительно происходящих событий, планируемых и реализуемых проектах, производятся зачастую *именно и только* на основании их преподнесения и интерпретации средствами массовой информации.

Важно подчеркнуть, что к СМИ не предъявляются, ставшие банальностью, претензии относительно их ангажированности: в условиях полной коммерциализации она, естественно, неизбежна. Следовательно, обвинять их в том, что они являются пособниками и инструментарием некоего мирового заговора против России, просто нельзя, хотя подобного рода идеи снова реанимируются в современном идеолого-мировоззренческом пространстве. Соперничество государств, противостояние – естественных ход истории. Решающее значение имеет не технология, а реакция и действия граждан страны.

Сегодня проблема состоит в том, что в силу все тех же *объективных* причин у взрослых, потенциально политически активных граждан страны оказывается недостаточно времени на более глубокое осмысление предлагаемых инноваций, представление о которых они конструируют на основе сплошной (линейной) ленты новостей и по мере их поступления. Можно предположить, что подобный сценарий развития событий является технологической составляющей противостояния государств, но тогда еще более значимой становится тема ответного реагирования и действия граждан на воздействия извне.

Необходимо еще раз отметить, что россиян не должно обвинять в безответственности. Реакция общества есть. Но, с одной стороны, она не достаточно адекватна, как, например, в случае с ювенальным проектом, а с другой, характеризуется интуитивно-пассивным неприятием ряда концептов.

В первом случае противоречие проявляется в том, что ювенальная система, предлагаемая современнику, воспринимается им в качестве некоего сверхсовременного блага, способного разрешить *за него* все проблемы в воспитании, на деле оказывается причиной эскалации семейных раздоров и, собственно, разрушения традиционного семейного уклада. Однако такая перспектива остается без должного внимания, несмотря, например, на факты судебных тяжб и лишения родительских прав в Европе и России, в достаточном объеме освещаемых на телевидении и в Интернете.

Во втором случае речь идет о том, что складывающееся и выражаемое (в основном в приватном порядке, например на кухне) неприятие каких-то проектов, способных оказать серьезное влияние на жизнь человека в самой ближайшей перспективе (что, собственно, и *ощущается, но не понимается* современником), не находит четкого словесного и концептуального определения и, самое главное, практического отклика, реализации: знаем, точнее – ощущаем, чего не хотим, но не знаем, чего хотим. Но, что еще более важно, соблазняемся тем, что не хотим.

Как уже неоднократно подчеркивалось, описанное положение дел во многом обуславливается именно объективными обстоятельствами, в которые оказываются погруженными члены современного российского общества. Однако, кроме них, имеется ряд факторов *субъективного* порядка: плоскость мета-

физических реалий и закономерностей, в которые в равной степени оказывается погруженным сознание человека.

Синергичное сосуществование указанных обстоятельств жизни человека кардинально усложняет понимание происходящих в современном мире процессов и тенденций. Именно этим объясняется обязанность современника напряженно трудиться на ментальном поприще: субъективная плоскость – воля, желания, ценности и императивы – основа обретения статуса субъекта социальных процессов, проявляющихся вполне объективно.

Несмотря на кажущуюся простоту и очевидность, осмысление обстоятельств второй группы – дело действительно сложное, т. к. они непосредственно затрагивают самость личности, оценка которой в критическом или *хотя бы несколько* негативном (объективно) ракурсе становится причиной эскалации конфликтности и противоречий. Это, в свою очередь, оказывается еще одной причиной формирования и закрепления так называемого фрагментарного восприятия и интерпретации явлений общественной жизни.

Представляется, что основными обстоятельствами *субъективного* уровня, имеющими сегодня решающее значение и оказывающими исключительное влияние на динамику развития актуальных трендов, являются склонность современника к соблазну, его неготовность и, что самое главное, *нежелание* действительно реагировать на объективно раскрывающиеся его взору и принимаемые его сознанием институциональные, культурно-духовные и экономико-политические тенденции и трансформации.

Предрасположенность современника к выдаче желаемого за действительное, соблазну либеральными трендами, а также нежелание реально действовать (выражать протест, формулировать позицию) обуславливаются психологической, экономической, а самое главное, идейно-мировоззренческой успокоенностью россиян. Речь идет именно о состоянии успокоенности, синонимом которого выступает понятие «анабиоз», а не о состоянии спокойствия, близкими по значению которому оказываются понятия «уравновешенность» и даже «целомудрие».

Подобному положению дел, безусловно, способствуют, несмотря на все тяготы и сложности, обстоятельства объективного уровня. Причина вполне понятна и естественна. Приобретение того или иного блага является целью, достижение которой требует известной степени мобилизации усилий. Реализация же поставленной задачи порождает обратную реакцию, а удовлетворенному человеку (на конкретный момент) не нужно чего-либо больше, т. е. потенциал свершения им новых достижений стремится к нулю. Естественно, что такая ситуация продолжается до момента появления новых целей. В рассматриваемом случае – целей материально-бытового порядка.

Парадоксальность ситуации заключается в том, что конечное состояние, всячески и крайне настойчиво актуализируемое и продвигаемое медийными средствами, воспринимается массовым сознанием как нечто вполне настоящее, как истинное течение и положение дел. Постоянная же погруженность в плоскость умеренной и чрезмерной заботы о хлебе насущном неизбежно затмевает, делает недоступной ту плоскость, в которой происходит моделирование, выработка и критическая оценка целей и средств приобретения материальных ценностей. Очевидно, что речь идет о сфере идей, духовных императивов и аксиом, т. е. обстоятельствах второй группы.

Идейно-мировоззренческая успокоенность, являющаяся следствием девальвации ценностных императивов и стагнации в духовной сфере, приводит к утрате членами современного социума статуса субъекта общественных отношений: он оказываются во власти манипулятивных практик, канализирующих и порабащивающих их волю и свободу.

На основании вышесказанного можно сделать следующее заключение. Складывающаяся в России идейно-мировоззренческая и экономико-политическая обстановка способствует появлению в смысловом пространстве российского социума проектов и концепций, эксплуатирующих чувство недовольства граждан актуальными событиями и предлагающих собственное достаточно быстрое решение злободневных проблем.

На предварительном – доаналитическом – уровне данное обстоятельство обеспечивает притягательность и благорасположение целевой аудитории. Достигается оно, прежде всего, использованием новых, «раскрученных» понятий, смысл и содержание которых, однако, в силу наукообразной или околонучной формы оказываются малопонятными большинству.

Негативная черта данного обстоятельства заключается в том, что оно делает современника идеологически уязвимым, что отрицательно сказывается на его интересах: непонимание/недопонимание не способствуют осознанному поддержанию появляющихся концепций и идеологем.

1. Форсайт-проект «Детство-2030»: pro et contra

Появление в российском идейном пространстве форсайт-проекта «Детство-2030» совершенно закономерно. Озадачиваясь злободневными проблемами современности, он вполне вписывается и соответствует описанной выше обстановке. Однако, равно как и любая другая концепция, этот проект должен быть тщательно осмыслен, т. к. затрагивает он исключительно важную плоскость отношений. Анализ же проектов, представляемых широкому кругу общественности, предполагает выделение и рассмотрение ключевых вех, задающих мировоззренческие и практические ориентиры.

а) концептуально-мировоззренческий аспект

Разностороннее рассмотрение проекта «Детство-2030» (далее по тексту – Проект – М. Ф.), разработанного по инициативе *Благотворительного фонда поддержки молодежных инициатив «Мое поколение»* (<http://www.moe-rokolenie.ru>), при активном участии *Международной методологической ассоциации* (<http://www.mtass.ru>) и *Общественной палаты РФ*, представляется необходимым и актуальным.

Ключевой идеей, вокруг которой вращаются и получают специфическое развитие все остальные мысли и взгляды, является активное формирование будущего (ближайшего и перспективного), причем формирование, являющееся, по сути, ответом на теоретические вызовы будущего, оценка и моделирование которых осуществляются посредством методики форсайта (*от англ. foresight – предвидение*).

Сама по себе потребность предвидения перспектив не является принципиальным открытием разработчиков Проекта, что, следует отметить, и не ставится ими себе в заслугу. Более того, их усилия оправданы. Однако некоторые базисные воззрения вызывают настороженность.

Прежде всего, вызывает недоумение *отношение* идеологов Проекта к настоящему и будущему, стремление представить их не просто как определенные отрезки жизни и развития общества, насыщенные событиями, оказывающимися (в прогностических целях) пищей для размышления, но как качественную характеристику бытия, разворачивающегося внутри этих отрезков и

определяющегося в присущей человеку бинарной системе координат: положительное/отрицательное, добро/зло.

Исходя из анализа статей и публикаций основных идеологов Проекта, складывается впечатление о том, что все прошлое и настоящее России описывается в негативном свете.

На фоне моделируемого – желаемого и предполагаемого – будущего прошлое и настоящее предстают как темный, проблемный этап жизни социума. Вот что, например, говорит один из главных разработчиков концепции А. Ф. Радченко: «Мы видим, что зачастую в качестве объекта инвестирования предлагаются различные области, которые через 20–30 лет никому не будут нужны... Человек – единственная область вложения средств, где мы еще не опоздали. <...> Однако в каком будущем окажется страна через полвека, какое место она будет занимать в мировом пространстве, в какой стране будет жить следующее поколение – эти вопросы в России почти не обсуждаются. Главной сферой внимания и приложения усилий власти, бизнеса и общества остается сегодняшняя действительность – разрешение текущих проблем. Мы оказываемся в ситуации, когда вынуждены реагировать, а не опережать». И далее там же: «Переход России на инновационный путь развития, ее включение в мировую конкуренцию за будущее заставляет нас определиться с темой, развитие которой позволит России сделать это будущее достойным» [1].

ВОПРОС ОТНОШЕНИЯ ОБЩЕСТВА К ДЕТСТВУ – ВОПРОС БУДУЩЕГО СТРАНЫ

5

□ СМОЖЕТ ЛИ РОССИЯ ОСТАТЬСЯ ЖИЗНЕСПОСОБНОЙ В МЕНЯЮЩЕМСЯ МИРЕ?



**Рис. 1. Фрагмент дорожной карты «Детство-2030»:
неоднозначно-противоречивый посыл к выводам**

Получается, что отсутствие курса на модернизацию и инновации, провозглашенного третьим президентом РФ, отсутствие России в поле конкуренции политик и экономик, сосредоточенность властей на практическом решении актуальных проблем кардинально отбросили и отбрасывают нашу страну от всего

передового либерального мира. Это интерпретируется идеологами проекта «Детство-2030», равно как и всем российским либеральным корпусом, как вопиюще негативное положение дел, которое необходимо кардинально менять.

Иными словами, формулируется не просто описание эпохи (настоящее – прошедшее – будущее), но именно ее *качественная* характеристика, которая в логике идеологии Проекта имеет ярко негативный модус.



**Рис. 2. Фрагмент дорожной карты «Детство-2030»:
создание неоднозначно-контрастного образа
прошлого и настоящего**

Очевидно, что подобное оперирование смыслами носит манипулятивный характер. Задачей же подхода является ситуативное привлечение внимания и благорасположения аудитории, необходимых для дальнейшего развития концепции, суть и направленность которой, несмотря на экспрессивные обороты, остается неопределенной и поэтому потенциально опасной.

Второй особенностью концептуального порядка, также вызывающей настороженность, является восприятие и понимание будущего.

В мировоззрении разработчиков анализируемого проекта будущее предстает не просто перспективой развития (иначе – возможное), понимание и представление которой носит вероятностно-относительный характер, обуславливающий достаточно малую и относительную предсказуемость, а самое главное, реализуемость тех или иных вариантов развития событий. Речь в данном случае не идет об отрицании возможности *научного* прогнозирования. (В этой связи необходимо отметить, что, согласно философии форсайта, в процесс поиска ответов на вызовы, моделирования решений тех или иных задач втягиваются «массы людей, начиная от рядовых потребителей и частных предпринимателей и заканчивая главами крупных корпораций, государственных и политических деятелей» [1], которые совсем необязательно являются специалистами в области научного

прогнозирования. Сам факт привлечения в качестве экспертов большого количества узкопрофильных специалистов и неспециалистов не может превратить площадку для высказывания мнений и воззрений в научную школу, в классическом смысле этого слова.) Настороженность вызывает то обстоятельство, что будущее оказывается однозначно познанным, понятым.

Более того, будущее обретает статус субъекта, актора истории, способного прямо, без вариантов влиять на события настоящего посредством отправки в настоящее вызовов (одно из понятий, широко используемое в проекте), на которые настоящее обязано отвечать, причем отвечать именно в контексте преподаваемого/задаваемого будущим сценария развития: ассиметричный ответ априорно исключается, а задаваемый будущим исход открывается только группе лиц, причастных, вовлеченных в форсайт-разработку, как некая истина, постигаемая совместным приложением их воли, что не может не ассоциироваться с культовым, религиозным познанием окружающей действительности.

Показательной иллюстрацией сказанного является следующая мысль А. Ф. Радченко: «Основываясь на разработках, которые уже есть, мы делаем свои прогнозы. Например, кто-то из наших оппонентов, не желая вникать в суть проекта, говорит, что мы призываем к чипизации мозга. Нет, мы не призываем к чипизации мозга. Мы говорим, что есть разные программы в области техники, генной инженерии, которые, внедрим мы форсайт или пустим все на самотек, все равно появятся. Та же самая чипизация мозга – это просто вопрос времени. И хотим мы того или нет, в недалеком будущем это станет частью нашей жизни. Вопрос в том, будем ли мы с вами и наши дети готовы жить в этой среде? Сможем ли мы быть конкурентоспособными со своей системой образования, если рядом за доступные деньги будет предложен чип в любой профессиональной компетенции? Не прятаться, а выживать в этой среде. Условно говоря, пришла зима – надели шубы, пришла чипизация мозга – надо быть к этому готовым. Сегодня мы можем заложить возможность отнестись к этому объективно» [1].

Чипизация мозга (в логике А. Ф. Радченко) как вызов будущего, обусловленный развитием технологий, оказывается не просто *частным* вариантом развития событий, но именно безусловным императивом будущего, будущего, которое характеризуется именно субъектными характеристиками и обладает статусом абсолюта, единственно способного промышлять о прошлом.

В этом прослеживается отчетливая связь с религиозными мотивами аргументации и объяснения сущего, в контексте которых это самое будущее занимает место и роль божества, абсолюта. Правда от традиционных религиозных концепций, в которых Творец благостно промышляет о будущем подвластных Ему тварях, Проект отличается тем, что божество-будущее промышляет (относительно себя) о прошлом, посылая ему не благодать, а вызовы, с которыми люди обязываются справиться, дабы не исчезнуть из истории, притом что положительный исход не гарантируется.

Указанная логика отчетливо показывает принципиальные мировоззренческие и парадигмальные отличия. Из нее явственно прослеживается полная противоположность высших субъектов и императивов. Известная формула «*Demon est Deus inversus*» (Демон – это Бог наоборот – *лат.*) оказывается в полной мере применимой к рассматриваемой проблематике. Отличительной особенностью данной фразы, однако, является то, что она является основной формулой в оккультизме, что не может не наводить на определенные мысли.

БУДУЩЕЕ ОПРЕДЕЛЯЮТ ТЕХНОЛОГИИ

9

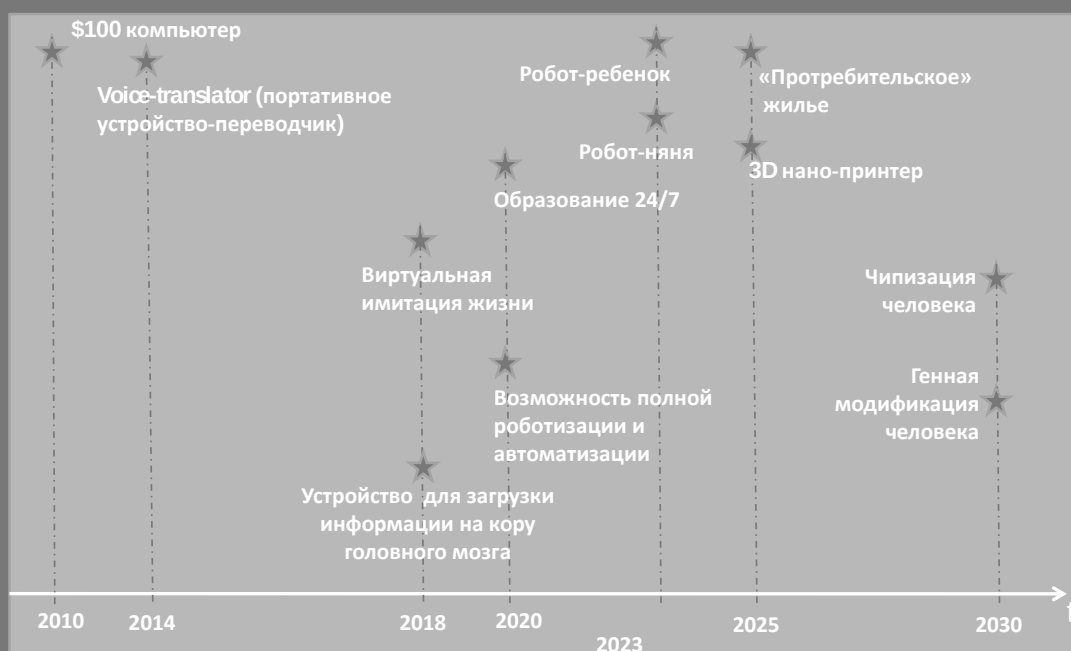


Рис. 3. Фрагмент дорожной карты «Детство-2030»: неизбежные вызовы будущего

б) структурно-содержательный аспект

Разработчиками форсайт-проекта «Детство-2030» очерчивается и разрабатывается восемь областей приложения усилий, а именно: **Бизнес для детства, Демография и миграция, Здоровье и экология, Культура и творчество, Образование, Семья и родительство, Социальные лифты, Градостроительство и среда обитания.**

Наиболее важными, якорными компонентами для настоящего исследования можно считать концепты **«Семья и родительство»** и **«Образование»**. Оставшиеся направления поиска форсайтеров (термин разработчиков проекта) непосредственно связаны с ключевыми и так или иначе сопрягаются с ними.

➤ Семья и родительство

Поднимая вопрос о проблемах семейного жизнеустройства в России, разработчики Проекта затрагивают действительно очень актуальную тему, т. к. неблагополучие в данной сфере заметно невооруженным глазом.

На официальном сайте общественной программы «Детство» (<http://2010-2030.ru>) в соответствующем тематическом разделе публикуются материалы по данной проблематике, представляющие большой интерес для анализа.

Очевидно, что предлагаемые решения призваны положительно изменить ситуацию, для чего требуются широкое распространение и поддержка формулируемых вариантов выхода из кризисного положения.

При описании положения дел в современной семейной плоскости разработчиками отмечается следующее: «В настоящее время усиливается тенденция либерализации семейных отношений и выхода их из привычных для нас форм.

Наблюдается увеличение количества детей, рожденных вне брака, сокращение зарегистрированных семейных пар и увеличение числа разводов. Все это подтверждает тезис о том, что многообразие семейных форм и форм совместной жизни стало устойчивой тенденцией [5]. Не согласиться с первой частью тезиса невозможно. Вывод же из нее заставляет настороженно задуматься.

Из резюмирующей логики можно сделать заключение о том, что само по себе изменение воззрения на сущность семьи (фактически – на распад традиционного представления о ней) *не является* негативным явлением и что дело упирается лишь в регулирование данной сферы законами.

В подобном контексте усматривается смещение смысловых ориентиров: проблемы сущностного уровня меняются статусом с их формальной составляющей. Иными словами, следствие становится причиной.

Доказательством справедливости сделанного вывода является следующая мысль цитировавшегося ранее экспертного мнения, непосредственно следующая за констатацией фактического положения дел в современной семье: «Однако существующие законодательные нормы все еще ориентированы на традиционный подход – сохранение нуклеарной семьи, – и противоречат современным тенденциям формирования иных видов совместной жизни». И далее: «...семейное законодательство, ориентированное на нуклеарную семью и ее потребности, не учитывает радикальных изменений в социальном институте семьи. Достаточно отметить, что по сравнению с 1970 годом количество материнских семей (форма семьи с одним родителем женщиной) увеличилось до 107 %. А нуклеарные семьи «традиционного» уклада (муж – кормилец, жена – домохозяйка) сократились до 31 %. Игнорирование данных тенденций угрожает переходом новых семейных форм, деторождения и проблем защищенности матери и ребенка в нерегулируемую семейным правом зону» [5].

Наконец, неоднозначным оказывается напрашивающийся вывод о том, что необходимость проведения в жизнь новых формальных мер обуславливается наличием тенденции, в частности в области семейного жизнеустройства.

В рассматриваемом случае из логики аргументов следует, что именно тенденция оказывается показателем положительности того или иного явления, в частности изменения мировоззренческого и психологического уклада современной семьи. Получается, что наличие тренда – это не повод задуматься над онтологическими причинами происходящего, а показатель необходимости его принятия, которое само по себе и выступает залогом снятия всех трудностей и проблем.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что для разработчиков анализируемой концепции традиционный уклад семейной жизни утратил фундаментально-аксиологический характер и статус и, более того, предстает фактором, тормозящим развитие современного российского общества.

В качестве дополнительного аргумента в пользу сделанного заключения можно привести еще несколько воззрений авторов Проекта, акцентирующих внимание именно на положительности развивающейся тенденции и формальном (законодательном) способе разрешения возникающих проблем.

ИЗМЕНЕНИЯ ДИСКУРСА - СЕМЬЯ

14



**Рис. 4. Фрагмент дорожной карты «Детство-2030»:
ретроградные устои бросают вызов либеральным трендам**

В указанном разделе можно прочесть следующее: «В случае невозможности по тем или иным причинам сохранить традиционную форму семьи, пары вынуждены прибегать к процедуре развода. Юридическое оформление процедуры подразумевает присуждение детей одному из родителей, что в итоге законодательно и институционально нарушает траекторию развития детей. А если учесть то, что в некоторых цивилизованных странах до 80 % браков заканчиваются разводом, то можно представить, какое количество детей **пребывает в заблуждении** (выделено мной – М. Ф.), что связаны только с одним родителем. Происходит расслоение детей на тех, у кого родители разведены, либо отсутствуют, либо не принимают участия в их воспитании, и на тех, у кого традиционная форма семейных отношений **пока сохранена** (выделено мной – М. Ф.) [5].

Окончательно снимает все вопросы результирующая мысль: «В ближайшем будущем данные тенденции будут только усиливаться и **разработка нового семейного кодекса и законодательного сопровождения, ориентированного на разнообразные формы семьи и совместной жизни** (выделено мной – М.Ф.) становится как никогда актуальным. Таким образом, мы могли бы **избавить детей от зависимости от устаревших форм и стереотипов** (выделено мной – М.Ф.) (развелись ли родители или живут вместе, с кем из родителей живет ребенок, покинул ли один из родителей семью и т. д.) [5].

В конечном итоге, семья – в ортодоксальном представлении – должна остаться лишь одной из форм совместного жительства людей и, более того, продолжать модернизироваться, отвечая на все новые и новые вызовы либеральной системы взглядов.



Рис. 5. Фрагмент дорожной карты «Детство-2030»: легитимизация либеральным трендам как ответ на вызовы будущего

Очевидно, что подобного рода выводы не могут быть сделаны на основании ознакомления с заглавными, эмоционально-экспрессивными императивами, провозглашаемыми пропагандистами изучаемого проекта: обертка серьезно отличается от содержимого. Более того, выявляется вполне четкое противоречие заявляемого и фактически развиваемого идейно-мировоззренческого материала. Это, в свою очередь, подтверждает ранее высказанную мысль о том, что современник обязан очень тщательно относиться к метафизической плоскости собственной жизни, обдумывая и осмысляя появляющиеся концепции.

Анализируя материалы сайта, можно сделать вывод о том, что отличительной чертой предлагаемого общественности Проекта является противоречивость идей и смыслов внутри концепции, в связи с чем возникает вопрос о ее причинах и целях.

Так, приведенные ранее цитаты вполне объективно и логично способствуют если не полному отрицанию положительности и эффективности ортодоксального, апробированного столетиями уклада семейной жизни, то уж точно укоренению сомнения в его действенности.

Однако в других экспертных разработках, размещаемых на официальном сайте Проекта, вполне четко прописываются противоположные утверждения. Так, например, в подразделе «Тезисы» раздела «Семья и родительство» говорится следующее: «Семья – основа государства. В последние десятилетия наблюдается негативная тенденция снижения количества нуклеарных семей и увеличение доли новых форм совместной жизни. Это не только гражданские браки, временные или гостевые, но и такие формы совместного проживания, как мать+ребенок, мать+ребенок+бабушка (дедушка), отец+ребенок и др.» [6].

На первый взгляд складывается впечатление о том, что идейная основа Проекта претерпела изменение, а предшествовавшие воззрения о полезности новоявленных форм совместной жизни пересмотрены. Однако дальнейшее углубление в смысловые вехи развенчивает подобное предположение, а единственным выводом в этой связи оказывается мысль о том, что подобного рода заявления оказываются техническим приемом. Их предназначение, как можно предположить, заключается в получении благорасположения со стороны целевой аудитории – российского общества, не понаслышке знакомого с неблагополучием и кризисом современной семьи.

Целесообразность и эффективность использования форсайтерами такого приема состоит в том, что он использует имеющиеся в обществе настроения неприятия и справедливого негодования, порожденные фактическим положением дел в социальной плоскости, сложившимся за время реформирования российской действительности.

Констатация неблагополучия оказывается приемом создания необходимой атмосферы, подготовки раздраженного сознания современника к последующему предложению и проведению собственных концептов. Использование протестных настроений становится методом отвода негативных эмоций, призванным, в свою очередь, снизить степень и способность критического восприятия современником происходящих в стране событий, в т. ч. и предлагаемых инновационных проектов.

Доказательством справедливости высказанного предположения является построение и формулировка разработчиками Проекта последующего идейно-смыслового ряда, а именно: «В последние десятилетия наблюдается негативная тенденция снижения количества нуклеарных семей и увеличение доли новых форм совместной жизни. Это не только гражданские браки, временные или гостевые, но и такие формы совместного проживания, как мать+ребенок, мать+ребенок+бабушка (дедушка), отец+ребенок и др. Подобные формы совместной жизни игнорируются государством. И незащищенным остается ребенок. Социальный статус ребенка в таких семейных формах часто определяют как «неблагополучный», что накладывает на маленького человека дополнительный моральный груз» [6].

Из предложенного контекста следует то, что неблагополучие ребенка обуславливается не наличием-появлением новых форм семейного существования, являющихся цепной реакцией деления ядра, а тем обстоятельством, что продукты полураспада «игнорируются государством».

Выходом из подобного состояния оказывается сосредоточение концептуальных усилий на разработке соответствующего законодательства, способного разрешить все имеющиеся проблемы детства: **«Решением сложившейся проблемы должно стать развитие мировоззрения ребенка безотносительно к форме семьи. Дети должны расти комфортно, возможно в нескольких семьях параллельно. Семейное законодательство должно переориентироваться на регулирование всевозможных форм семейных отношений в обществе (выделено мной – М. Ф.). В противном случае многие формы совместной жизни уйдут в тень зону»** [5].

Подготовительный этап естественно и закономерно оканчивается предложением ряда авторских инициатив, ознакомиться с которыми можно на официальном сайте.

1 января 2010 г. в подразделе «Эксперты и мнения» раздела «Семья и родительство» была выставлена программа «Детство», в презентации которой сказано следующее: «Предлагаем Вашему вниманию направление Системы действий в интересах детства, разработанной экспертами Общественной программы "Детство"» [7].

Закономерно, что система действий предусматривает специфические, аутентичные идеи, которые поступательно проводятся через весь Проект. В этом смысле идея семьи – всех аспектов, связанных с ее бытием и функционированием, – не оказывается исключительно авторской. Действительно, инновационно-новаторской предстает идея о компетентном родительстве.



Рис. 6. Фрагмент дорожной карты «Детство-2030»: инновационные концепты, отвечающие на вызовы будущего

В преамбуле к программе «Детство» говорится следующее: «Семья и компетентное родительство являются фундаментальной основой полноценного детства. Им принадлежит решающая роль в определении перспектив молодого поколения» [7]. В качестве бесспорного аргумента в пользу вводимой категории («компетентное родительство») приводится следующий довод: «Недооценка важности концепции семьи и компетентного родительства является одной из главных причин роста детской безнадзорности, беспризорности и социального сиротства» [7].

В связи с этим определяются основополагающие инструменты данного направления: «создание благоприятных условий развития **семейных форм** (выделено мной – М. Ф.) воспитания и становления личности ребенка, и как **обязательное условие реализации** (выделено мной – М. Ф.) – повышение родительской компетентности. Данный инструментарий позволяет создать условия для раннего воплощения в жизнь творческого потенциала ребенка, укрепления взаимоотношений между детьми и родителями, реализации полноценного развивающего детства, а также создает основу для инновационных региональных прорывов в будущем» [7].

Решающее значение в приведенном параграфе имеет его первая часть. Вторая предстает своего рода эмоционально-антуражным фоном, призванным уравновесить, смягчить категоричность концептуального императива, а именно: развитие семейных форм и обязательность компетентности родительства.

Возникает вопрос о том, что маскируется подобного рода оборотами и приемами, ответ на который дает один из основных идеологов и разработчиков

Проекта «Детство-2030» А. Ф. Радченко, занимающая пост руководителя аппарата Общественной Палаты РФ.

В интервью корреспонденту «Парламентской газеты» Е. Черновой («Школа будущего: образование без учителей») А. Ф. Радченко предельно ясно и четко изложила суть и сущность вводимого в законодательный и обыденный обиход понятия «компетентное родительство»: «Речь идет, прежде всего, о компетентности. Чтобы испечь булку, требуется компетентность. А растить ребенка как будто бы все умеют. Откуда? Раньше были большие семьи, в три года нянька сама уже нянькой становилась, и, вырастив вместе с родителями нескольких детей, она, повзрослев, могла спокойно заводить своих. Сейчас другая история. Для современного родителя ребенок становится сложным проектом. Женщина вынуждена выбирать: работа или дети? Совмещение невозможно. С другой стороны, ребенок получает некомпетентных родителей, которые даже оказать первую медицинскую помощь затрудняются, не говоря уже о психологической поддержке, о совместной жизни, в которой ребенок не подавлялся бы. На наш взгляд, родительские знания **нужно давать на специальных площадках** (выделено мной – М. Ф.). Обучение родительству должно стать, по меньшей мере, доступным. Но в принципе, **можно пойти дальше – оно должно стать обязательным** (выделено мной – М. Ф.). И при соответствующем реформировании органов опеки и социальных служб **мы должны будем через какое-то время ставить вопрос об ограничении родителей в своих правах в случае, если они не прошли это обучение, либо не выполняют своих обязанностей перед ребенком** (выделено мной – М. Ф.), чтобы не доводить ситуацию до крайней точки – до лишения родительских прав. В этом мы, к сожалению, заметно «преуспели» [2].

Таким образом, на повестке дня оказывается уже знакомая современнику концепция и система ювенальных технологий (т. н. «ювенальная юстиция» – особая детская юстиция, в составе которой есть уполномоченные государством суды и судьи, применяющие судебную власть в разрешении правовых конфликтов и реагировании на криминальные ситуации с участием несовершеннолетних), попытка внедрения которых в российское правовое и психолого-педагогическое поле вызвала бурную отрицательную реакцию общества. Важно отметить, что, несмотря на протесты россиян, Государственной Думой был подготовлен соответствующий документ, окончательное принятие которого, однако, не состоялось по причине роста протестных настроений со стороны родительской общественности.

По этой причине в ноябре 2010 года российский законодатель был вынужден отложить принятие соответствующего законопроекта. Но тем не менее, как сообщает «Российская Газета», «он дорабатывается и снова будет рассматриваться» [3].

Приведенные аргументы доказывают, во-первых, справедливость выдвинутого тезиса о целенаправленности и осознанности использования авторами Проекта приема идеологической мимикрии и манипуляции сознанием, позволяющего завуалировать собственные цели, а во-вторых, высказанную идею о необходимости проникновения современником в суть разворачивающихся в российской действительности тенденций и проектов, без которого он рискует стать бесправной марионеткой.

➤ **Образование**

Обращая внимание на сферу образования, разработчики Проекта также предлагают ряд доводов и рецептов преодоления трудностей. В соответствующем разделе сайта приводятся ключевые тезисы по данному направлению, а именно: «Сфера образования пребывает в состоянии модернизации. Тем не менее. Что мы наблюдаем сегодня? Бедность значительной части населения при интенсивном росте числа платных дошкольных и школьных образовательных

учреждений, а также учреждений дополнительного образования. Архаичность и неэффективность классно-урочной системы. Неэффективность существующей системы оценок знаний. Снизившийся уровень подготовки учителей и зачастую их полная оторванность от передовых педагогических и научных разработок. Высокий уровень заболеваемости среди детей особенно школьного возраста. Низкий социальный статус учителей и научных работников приводит к масштабному оттоку молодых квалифицированных специалистов. Низкий уровень профессиональной ориентации учащихся и выпускников школ» [8].

Заявленные положения, безусловно, актуальны, однако, учитывая выявленную ранее специфику как концептуального содержания Проекта, так и его практической реализации, становится очевидно, что все положения и взгляды должны быть тщательно осмыслены.

Повод для дискуссии относительно предлагаемых взглядов возникает по обращении к тематическим публикациям, размещаемым на сайте Проекта.

Так, на сайте можно прочесть следующее: «В условиях инновационного развития общества, а также все возрастающих темпов изменений и инноваций становится очевидным, что классно-урочная система начального образования, организованная предметным и дисциплинарным образом, становится неконкурентоспособной и несостоятельной относительно вызовов будущего. Уже сегодня во многих странах интенсивно развиваются различные формы образования и самообразования, появляются учебные программы по инновационным направлениям, формируются новые способы получения знаний, умений и навыков. В дальнейшем эта тенденция будет только усиливаться. Ожидается смена критериев оценки степени образованности. Важным становится не факт окончания того или иного образовательного учреждения, а образовательная траектория, участие в различных проектах. Показателем становится образовательное портфолио, отражающее успехи и динамику прохождения ребенком образовательных программ» [9].

Из приведенной цитаты становится однозначно понятным отношение разработчиков Проекта к классической системе отечественного школьного образования, выкристаллизовавшейся и профессионально оформившейся в советский период развития России, давшей, в отличие от многозначительно-туманных формулировок форсайтеров (подобных приведенной выше), вполне осязаемые результаты и достижения во всех сферах хозяйства страны.

О несостоятельности контраргументов идеологов Проекта может свидетельствовать уже то обстоятельство, что ими, а впоследствии и модераторами сайта была допущена и, соответственно, пропущена вопиющая грамматическая (орфографическая) ошибка, связанная с употреблением/неупотреблением «Ь» в окончаниях глаголов. В этом смысле форсайтеры действительно идут в ногу с инновационными трендами в области русского языка. В настоящее время нарушение россиянами грамматической нормы получило катастрофическое распространение: мягкий знак употребляется там, где его быть не должно, и не употребляется тогда, когда он должен быть.

Сегодня, например, в Интернете (последний отмеченный автором случай – статья в «Российской Газете» (!!!) «Автовладельцы заплатят за километр пробега» – четвертый абзац, предпоследняя строчка, глагол «снизиться» [4]) часто встречаются обороты типа: «если увидишь его, передавай привет» или «я надеюсь, что у меня получится». А ведь правила употребления мягкого знака и способы проверки правильности написания изучаются именно в школе, причем школе начальной.

Позабыв или просто не зная правил, люди путают неопределенную форму глагола с формой третьего лица настоящего или будущего времени. В первом случае мягкий знак пишется, во втором – нет. А ведь в школе объясняют,

как просто можно проверить правильность написания глагола: нужно к нему задать вопрос «что делать?» или «что делает?». Если глагол отвечает на первый вопрос, то в нем, как и в слове «делать», пишется мягкий знак, если же он отвечает на второй вопрос – то мягкий знак не пишется.



Рис. 7. Фрагмент дорожной карты «Детство-2030»: модернизация системы образования и воспитания

Возникает естественный вопрос: неужели классно-урочная система образования, отточенная методика преподавания и способы контроля усвоения материала негативно сказываются на модернизационных процессах, фатально мешая «постоянному созданию следующего уровня возможностей (технологических, социальных, интеллектуальных)»?

Если фундаментальные устои не сопрягаются с модерновыми тенденциями и, как отмечалось выше, сами тренды оказываются показателями положительности явлений и служат сигналом для их дальнейшего закрепления и продвижения, высказанная разработчиками идея об «ожидании смены критериев оценки степени образованности» оказывается вполне закономерной и неизбежной.

В этом случае достигнутые «результаты» говорят об эффективности и потенциале Проекта, однако в концептуальном и стратегическом смысле они констатируют течение парадигмальной трансформации (перверсии) бытия российского социума, характеризующейся регрессивно-упрощенческими мотивами.



Рис. 8. Фрагмент дорожной карты «Детство-2030»: смена дискурса в системах образования и воспитания

Еще более сложные выводы возникают после ознакомления с воззрениями президента Международной методологической ассоциации, являющегося одним из разработчиков и идеологов форсайт-проекта «Детство-2030».

В статье «Кто угрожает детству?» С. Попов высказывает мысль о том, что «российское образование сейчас слишком много на себя берет и мало с чем справляется. Наша школа не справляется с миграцией. Несмотря на уже довольно значительное количество детей, для которых русский не является родным, наши учителя по-прежнему не умеют преподавать русский как иностранный и не способны работать в мульти-культурной среде. Наша школа перестала быть основным источником информации, навигатором детей в сложном социальном мире – эту роль успешно выполняют масс-медиа. Школа не поспевает за изменениями технологий. Компьютерные классы становятся все менее актуальными, особенно учитывая, что, как правило, их оборудование устарело по сравнению с тем, что у детей есть дома, а сами школьники лучше владеют информационными технологиями, чем учителя. Меняется характер информации, с которой привыкают работать дети и подростки, – «картинка» вытесняет текст отовсюду, кроме школы. Из-за этого школа перестает быть интересной как детям, так и их родителям» [10].

В приведенном параграфе, равно как и во многих других идеолого-концептуальных материалах Проекта, содержится много дискуссионных, противоречивых и вызывающих мысли-воззрений, требующих внимательного, вдумчивого обращения к себе.

Прежде всего, вызывает, по меньшей мере, удивление идея о том, что современная школа не справляется с миграцией и что она не способна работать в

мультикультурном пространстве, плоды которого сегодня с лихвой пожинает современная Европа.

Как представляется, несправедливость упрека обусловливается своеобразным пониманием роли и места школы как социального института, основными задачами которого являются передача и научение *пользованию знаниями, вычерчивание мировоззренческих ориентиров и ценностных представлений формирующейся личности.*

Что касается задачи совладания с миграцией, то, думается, что это вопрос не совсем по адресу, т. к. он, во-первых, требует и характеризуется политической волей самого высшего уровня, определяющей *вообще* динамику развития явления, а во-вторых, носит иной методический и функциональный характер, принципиально отличающийся от воздействующего подхода школы. Наконец, государство обладает целой профильной службой – Федеральной миграционной службой, имеющей *властные(!)* полномочия. Более того, регулятивную функцию (сообразно специализации) выполняет ряд министерств и ведомств, влияя на явление с законодательной и силовой сторон.

Допустимо, однако, предположить, что в приведенном ранее высказывании речь идет об уровне трансформации, инкультурации и ассимиляции иностранного сознания с целью его вписывания в пространство принимающей страны. Подобный взгляд, безусловно, справедлив. Но его практическое воплощение может реализоваться на *микроуровне* – уровне целевых программ, специфических методик и разработок. В сформулированном же взгляде отчетливо просматривается выход-претензия на *макроуровень* – российской школы в целом, а не просто школы, специализирующейся на работе с мигрантами, прибывающими в страну.

Что касается вопроса мультикультурности, то здесь необходимо сказать, что одностороннее делегирование школе решения данной проблемы неправомерно, так как не оказывается собственно ее решением. Представляется, что озвученная позиция оказывается именно таковым подходом, в то время как идея мультикультурности является, прежде всего, вопросом политической воли – принципиального выбора вектора развития государства в привязке к конкретной мировоззренческой парадигме, которая и будет определять развитие концепций, в т. ч. и педагогических. Наконец, именно от политической воли и поведения будут всецело зависеть (определяться) взгляды и императивы прибывающих в страну иностранных граждан: будет ли страна рассматриваться ими в качестве нового пристанища, дома или же будет представлять только и исключительно средством решения собственных прагматических целей и задач.

Не трудно заметить, что в настоящее время в России укрепился именно последний подход-позиция, который нивелирует все старания и чаяния отечественной школы, более чем прекрасно осознающей тяжесть и сложность сложившейся ситуации, но не способной в одностороннем порядке кардинально изменить актуальное положение дел.

Утверждение о том, что «наша школа перестала быть основным источником информации, навигатором детей в сложном социальном мире – эту роль успешно выполняют масс-медиа» [10], также справедливо лишь отчасти. Бесспорен факт, что современные СМИ играют решающую роль в передаче и усвоении информации всеми без исключения слоями и категориями общества. Применительно же к процессу образования, в частности образованию в школе, уместнее и справедливее вести речь не просто об информации, но о знании, а это, должно признать, разные категории, т. к. не вся информация, а особенно в том содержательно-смысловом аспекте, что преподносится, например, каналом «ТНТ» или «MTV», является и становится знанием. Информация – это сведения о чем-то. Знание – это понимание сведений. В этом принципиальная разница.

Очевидно, что второе гораздо сложнее первого, но именно упрощение всего (в т. ч. учебно-образовательного процесса) является концептуальной доминантой разработчиков проекта: «Необходимыми решениями и действиями могут стать разработка и развитие новых не институциональных форм обучения, формирование умений, **переход от получения знаний к раскрытию способностей и освоению компетенций** – выделено мной – М. Ф.» [9].

Ярким показателем последствий проводимого упрощения, скрываемого сложными для восприятия и понимания обычными гражданами понятиями и оборотами, является упоминавшаяся девальвация грамматических норм русского языка, объясняемая, в частности, именно упрощением написания слов и фраз: как слышу, так и пишу.

Более того, именно в подобном контексте закономерным и неизбежным стал тот факт, что школа перестала быть «навигатором детей в сложном социальном мире», о чем говорил С. Попов.

Дело в том, что что-то может быть ориентиром только в случае, если его информационно-смысловые, координирующие импульсы воспринимаются, усваиваются и *перерабатываются* сознанием адресата. В противном случае они остаются шумами, не имеющим принципиального значения.

Показателем того, что в настоящее время трендом стало именно сведение знаний, получаемых/даваемых в школе, к информации, а следовательно, в принятой автором логике, обращение их в шумы, является последовательное закрепление в школьной аттестационной практике ЕГЭ, приводящего учащихся, по мнению многих учителей школ и преподавателей вузов, к механическому зазубриванию материала, что исключает, *в целом*, элемент обдумывания, осмысления моделируемых ответов и решений.

Необходимо отметить, что произошедшая смена подхода к оценке уровня знаний и умений вполне вписывается в концепцию форсайтеров. В цитируемой ранее концептуальной разработке [9] прямо сказано, что «ожидается смена критериев оценки степени образованности» и «что важным **становиться** (выделено мной – М. Ф. **NB!** *Снова допущена грамматическая ошибка!*) не факт окончания того или иного образовательного учреждения, а образовательная траектория, участие в различных проектах. Показателем становится образовательное портфолио, отражающее успехи и динамику прохождения ребенком образовательных программ». Современные реалии доказывают плановость реализации выбранной стратегии и тактики реформирования российской жизни.

Еще один довод, являющийся справедливым, но неоднозначным в смысле возможных выводов, является факт недостаточной оснащенности многих школ современными компьютерами. Бесспорно, что зачастую их оборудование устарело по сравнению с тем, что у детей есть дома, а сами школьники лучше владеют информационными технологиями, чем учителя. Однако это обстоятельство нельзя всецело списывать на недоработку и нерасторопность школьного руководства.

В этом отношении, равно как и во всех прочих, школа оказывается в подчинении генеральной политической воле руководства страны. Нельзя сказать, что модернизации (в т. ч. оборудования) школ сегодня не происходит вовсе. Однако наряду с положительными тенденциями не должно упускаться из внимания тот факт, что облегчению и способствованию этому способствует сокращение общего числа школ, являющихся в нашей огромной стране очагами и центрами культуры и знаний – цивилизации.

Росту эффективности собственно школьного образования, по мнению Сергея Попова, «должна способствовать программа распределения дешевых компьютеров между школьниками по принципу «каждому ученику по компьютеру». Кроме того, для развития дистанционного обучения и различных форм сетевого взаимодействия школ и учащихся, нужно наладить высококачественный Wi-Fi для всех образовательных учреждений и разрешить детям постоянно пользоваться компьютерами. Только так можно отчасти сгладить неравенство между детьми, которые владеют информационными технологиями с трех лет, и теми, кто впервые увидит старенький компьютер (или пусть даже дорогой «Макинтош») в первом, а то и в третьем классе, и сможет пользоваться им «целых» два часа в неделю» [10].

Очевидно, что именно компьютеризация школ рассматривается в качестве блага, способного решить все проблемы. Однако не все столь однозначно.

Идеи о тотальной компьютеризации и смене подхода к преподаванию/получению и оценке знаний оказываются рядоположенными и взаимосвязанными, имеющими концептуальные стратегические перспективы модернизации жизни российского социума. Для того чтобы понять, о чем идет речь, необходимо еще раз обратиться к дорожной карте Проекта (рис. 3).

Указанные шаги, которые планируется предпринять для разрешения трудностей в плоскости образования, расширяют горизонт понимания идеи о смене образовательно-воспитательной парадигмы.

Предлагаемая модель объясняет причину того, почему классическая классно-урочная система и традиционный подход объявляются неэффективными и устаревшими. Дело в том, что развитие технологий в совокупности с доступностью компьютерной техники, о которой говорит С. Попов, позволяют в недалеком будущем перейти к непосредственной «закачке знаний» на кору головного мозга учащегося посредством привычного подключения к компьютеру.

По мысли разработчиков Проекта, это позволит учащемуся вне зависимости от возраста получать образование и навыки в готовом виде, что должно избавить его от необходимости траты времени и усилий на постижение той или иной дисциплины и на достижение мастерства в ней. Именно по этой причине компьютерам и технологиям уделяется такое пристальное внимание. Неслучайно другой идеолог Проекта А. Радченко более чем оптимистично и прагматично смотрит на перспективу чипизации мозга человека: эта инновация станет связующим звеном между человеком и машиной.

Подобная перспектива кардинального облегчения жизни человеку действительно меняет традиционную не только образовательную, но и ценностно-мировоззренческую парадигмы: из процесса социализации личности полностью исключается собственно социальный, человеческий компонент и фактор.

Это, конечно, упраздняет вероятность возникновения случаев личностных противоречий, разногласий и конфликтов, однако, процесс получения, а точнее перегрузки информации, лишается **образовательно-воспитательного** компонента, без усвоения которого утверждения о формировании и становлении личности в рамках этого действия, явно несостоятельны.

Мотивация продвижения подобного рода идей состоит в том, что, по мнению разработчиков Проекта, их практическая реализация позволит человеку выйти на принципиально новые горизонты способностей и свободы. Однако и эта идея оказывается несостоятельной, т. к. в ситуации тотальной чипизации населения и создания необходимого программного обеспечения, закладываемого под предлогом знаний или траекторий в сознание человека, разговор о свободе явно неуместен: будучи подключенным к матрице, объект попадает в полную зависимость от нее, получая оттуда императивы деятельности и представления о ценностях.

Детальное рассмотрение предлагаемых Проектом концептуальных решений как в рассмотренной ранее плоскости «Семья и родительство», так и анализируемой в настоящий момент области «Образование» позволяет увидеть за фасадом гуманизма, благорасположенности и любви к человеку, прежде всего детям как его будущему, полную противоположность заявляемым установкам и целям.

Рассмотренные идеи, охватывающие, как показал обзор, наиболее важные, стратегические области социальной и индивидуальной жизни, оказываются средством построения целостной, самодостаточной системы управления человеком и обществом, причем управления исключительно жесткого и тотального, от которого невозможно где-либо укрыться.

Бесспорен факт, что проблемой оптимизации управления (в самом широком смысле) человечество озадачивается с самого своего зарождения. В этом смысле продвигаемая идея не нова и закономерна.

Отличительной чертой инновационного управления является то обстоятельство, что благие намерения и усилия адептов и сторонников Проекта планомерно-поступательно вымывают из человека и общества все собственно человеческое, превращая их в некие живые механизмы, функционирующие, но *не живущие*, по команде, программе, получаемой из единого центра, априорно (для управляемого) определяющего индивидуальный спектр и горизонт понимания и реализации блага, не позволяющие выйти за установленные ограничения.

О том, что сформулированный вывод действительно справедлив и что за красивыми, но малопонятными понятиями Проекта скрываются именно античеловеческая мотивация, идеология и практика свидетельствует следующая концептуальная идея Проекта, получившая отражение в дорожной карте, являющейся, по сути, программой практических действий.

Речь идет о том, что к 2023 году рынок товаров и услуг должен наполниться таким инновационным товаром, как робот-ребенок, приобретение взрослыми людьми которого избавит их, во-первых, от необходимости и тяжести чадородия, а во-вторых от необходимости воспитания и, что самое главное, ответственности за реального ребенка.

Действительная опасность, даже, если можно так выразиться – сатанинская издевка – заключается в том, что приобретаемый суррогат, походивший на реального ребенка, несмотря на все «плюсы», *не* оказывается человеком, а это уже *просто биологически* ставит крест на популяции *homo sapiens*: ближайшей перспективой оказывается вырождение и гибель вида.

Не менее очевидным и бесспорным оказывается и факт наступления морально-нравственного вырождения: эксперименты с воспитанием и игры в любовь безотносительно времени жизни объекта воспитания (робота-ребенка можно перезагрузить, запрограммировать нужный сценарий и пр.), равно как и собственной, выхолащивают сущностные характеристики человека, превращая его в *существо*, вдобавок подчиненное эгоистичным и гедонистическим вожделениям.

НОВЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ БЛИЖАЙШЕГО ВРЕМЕНИ

10

2015

- более половины населения Земли в интернете
- отсутствует языковой барьер
- образование можно получить через интернет в любой точке

2020

- любую профессию можно освоить в виртуальной реальности
- дети могут работать и получать доход в интернете

2025

- дети могут участвовать в создании предметов
- можно запрограммировать способности и характеристики детей
- вместо детей можно заводить роботов или виртуального ребенка
- воспитанием и уходом за детьми могут заниматься роботы
- способности ребенка можно увеличивать за счет генной модификации и чипизации

**Рис. 9. Фрагмент дорожной карты «Детство-2030»:
динамика движения от человека к существу-машине**

Заключение

Проделанная работа – анализ концептов проекта «Детство-2030», относящихся к фундаментальным сферам жизни человека и общества, а именно областям воспитания и образования, позволяет сделать заключение о том, что единственной целью разработки и продвижения концепций, подобных изученному форсайт-проекту, оказывается реформирование и построение социума ярко и емко смоделированного Ф. М. Достоевским в «Великом инквизиторе»: покорного и поработанного, но при этом – довольного.

Достижение же состояния общества, выстроенного прокуратором, оказывается невозможным без трансформации ортодоксально-вековых устоев и ориентиров. Именно поэтому и возникает необходимость реформирования мировоззренческой сферы разработками, подобными проанализированному проекту «Детство-2030».

Приложение

Ознакомившись с воззрениями и идеями Проекта, автор решил лично обратиться к главному идеологу проекта «Детство-2030» А. Ф. Радченко.

Далее приводится текст обращения. И ответ, полученный на отправленное письмо, содержание которого говорит само за себя и дополнительно доказывает справедливость сформулированных в исследовании выводов.

Текст обращения:

Добрый день! Мое обращение адресовано А. Ф. Радченко.

Уважаемая Алина Федоровна!

Обращается к Вам кандидат педагогических наук, член партии «Единая Россия» Фомин Максим Сергеевич.

Поводом обращения к Вам является форсайт-проект «Детство-2030», с которым лично я познакомился не так давно. Мне известно, что в российском идейно-смысловом пространстве он появился несколько лет назад.

Очевидно, что разработка и появление подобного проекта обусловлены рядом социальных, ценностных и мировоззренческих трудностей, переживаемых российским обществом, необходимость преодоления которых более чем актуальна.

Предложенные в проекте пути решения имеющихся проблем представляются весьма революционными и смелыми. Доказательством этого является достаточно обширная и разнонаправленная дискуссия в обществе, отражающаяся, в частности, в сети Интернет.

Лично мне некоторые предложения также показались весьма революционными, причем с педагогической точки зрения. Например, идея создания детей-роботов. Возникает естественный вопрос, во-первых, об их целесообразности на фоне и без того удручающей демографической ситуации в России; во-вторых, о том, как робот – фактически игрушка – может заменить собой реального, живого ребенка, требующего к себе далеко не игрового подхода; в-третьих, о том, как можно и можно ли вообще воспитывать машину, алгоритмически реагирующую на внешние воздействия; в-четвертых, о том, какой ценностно-мировоззренческий сдвиг произойдет в сознании взрослой части населения России, которой будет предложено виртуальное по сути родительство, облекающее их по факту на реальную личностную несостоятельность; и, в-пятых, вопрос о перспективе РФ как субъекта мировой культурной, экономико-политической и геополитической жизни?

Совершенно очевидно, что мои умозаключения могут быть ошибочными с точки зрения идеологии и задумки проекта. Именно поэтому я и решил обратиться к Вам с целью получения информации о том, как в настоящее время осуществляется дальнейшая разработка проекта, его практическое апробирование, каковы результаты, ведется ли какое-либо общественное обсуждение и сотрудничество по проекту.

Надеюсь, что мое обращение не останется без внимания, т. к. мотивировано оно небезразличием к происходящим в стране событиям и тенденциям.

Обязательно распечатайте или запишите номер Вашего обращения и ПИН-код.

Он потребуется вам для проверки состояния вашего обращения.

Номер обращения: 51275

PIN-код: *****

Автор: Фомин Максим Сергеевич

E-mail: fomax@ngs.ru

Адресат: Отдел по работе с обращениями граждан

Дата подачи: 28.02.2011

Страница для проверки статуса обращения: <http://eis.oprf.ru/treatments/status>

Ответ на обращение:

Ваше обращение, поступившее в Общественную палату Российской Федерации, закрыто.		
От	Общественная палата РФ <noreply@oprfr.ru> 	
Тема	Ваше обращение, поступившее в Общественную палату Российской Федерации, закрыто.	
Дата	Tue, 22 Mar 2011 13:33:19 +0300	
Кому	Максим Сергеевич <fomax@ngs.ru>	

Федеральное Государственное Бюджетное Учреждение
«АППАРАТ ОБЩЕСТВЕННОЙ ПАЛАТЫ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ»
Минусская пл., д. 7, стр. 1, Москва, ГСП-3, 125993, тел./факс: (495) 221-83-63, факс: (495) 251-60-04, сайт: www.oprf.ru

Уважаемый Максим Сергеевич!

Ваше обращение, поступившее в Общественную палату России, рассмотрено.

Ответ на Ваше письмо:

Благодарим Вас за интерес, проявленный к проекту "Детство 2030", за небезразличное отношение к проблемам детства в нашей стране.

Ваши предложения и замечания Вы можете направлять по адресу проекта: childhood2030@gmail.com

Вся информация о проекте находится на официальном сайте - <http://www.2010-2030.ru/>

Всего наилучшего!

Библиографический список

1. Радченко А. Ф. Что скрывает форсайт, или технология формирования будущего // Официальный сайт общественной программы «Детство». – URL: <http://www.detstvo2030.ru/blog/?id=39>
2. Радченко А. Ф. Школа будущего: образование без учителей // Официальный сайт общественной программы «Детство». – URL: <http://2010-2030.ru/about/532>
3. Семья по назначению. Чем опасно принятие спорного законопроекта о ювенальной юстиции // Официальный сайт всероссийской газеты «Российская газета». – URL: <http://www.rg.ru/2010/11/16/usticia.html>
4. Автовладельцы заплатят за километр пробега // Официальный сайт всероссийской газеты «Российская газета». – URL: <http://www.rg.ru/2011/08/17/dorogi-site.html>
5. Общественная программа «Детство». Семья и право // Официальный сайт общественной программы «Детство». – URL: <http://2010-2030.ru/blog/?id=51>
6. Общественная программа «Детство». Семья и родительство. Тезисы программы // Официальный сайт общественной программы «Детство». – URL: <http://2010-2030.ru/589/family/599>
7. Общественная программа «Детство». Семья и родительство // Официальный сайт общественной программы «Детство». – URL: <http://2010-2030.ru/blog/?id=107>
8. Общественная программа «Детство». Образование. Тезисы программы // Официальный сайт общественной программы «Детство». – URL: <http://2010-2030.ru/589/611/612>
9. Общественная программа «Детство». Образование. Публикации // Официальный сайт общественной программы «Детство». – URL: <http://detstvo2030.ru/blog/tags/%D0%9E%D0%B1%D1%89%D0%B5%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D0%B0%D1%8F%20%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%BC%D0%B0%20%D0%94%D0%B5%D1%82%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%BE?id=50&add>
10. Общественная программа «Детство». Публикации. Кто угрожает детству? // Официальный сайт общественной программы «Детство». – URL: <http://2010-2030.ru/blog/?id=120>

Bibliography

1. Radchenko A. F. What does foresight hide, or technology of forming of future // Official site of the social program "Childhood". – URL: [http:// www.detstvo2030.ru/blog/?id=39](http://www.detstvo2030.ru/blog/?id=39)
2. Radchenko A. F. School of the future: education without teachers // Official site of the public program "Childhood". – URL: <http://2010-2030.ru/about/532>
3. The family by purpose. What is the danger in taking a controversial bill on Juvenile Justice // Official site of the All-Russian newspaper "Rossiyskaya Gazeta". – URL: <http://www.rg.ru/2010/11/16/usticia.html>
4. Automobile owners will pay for kilometer // Official site of the All-Russian newspaper "Rossiyskaya Gazeta". – URL: <http://www.rg.ru/2011/08/17/dorogi-site.html>
5. Social program "Childhood." Family and the right // Official site of social programs "Childhood." – URL: <http://2010-2030.ru/blog/?id=51>
6. Social program "Childhood." Family and parenting. Abstracts of the program // Official site of of social program "Childhood." – URL: <http://2010-2030.ru/589/family/599>
7. Social program "Childhood." Family and parenting. Abstracts of the program // Official site of of social program "Childhood." – URL: <http://2010-2030.ru/blog/?id=107>
8. Social program "Childhood." Education. Abstracts of the program // Official site of of social program "Childhood." – URL: <http://2010-2030.ru/589/611/612>
9. Social program "Childhood." Education. Publications // Official site of public-governmental program "Childhood." – URL: <http://detstvo2030.ru/blog/tags/%D0%9E%D0%B1%D1%89%D0%B5%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D0%B0%D1%8F%20%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%BC%D0%B0%20%D0%94%D0%B5%D1%82%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%BE?id=50&add>
10. Social program "Childhood." Of publication. Who threatens childhood? // Official site of of social program "Childhood." – URL: <http://2010-2030.ru/blog/?id=120>

УДК 37.011.33

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ЦЕЛОСТНОСТИ ПРОЦЕССА СОЦИАЛИЗАЦИИ-ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ-СИРОТ

А. Н. Пронина

**Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина,
Липецкая область, г. Елец, Россия**

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF MAINTENANCE OF INTEGRITY OF PROCESS OF SOCIALIZATION-INDIVIDUALIZATION OF CHILDREN-ORPHANS

A. N. Pronina

Yelets State University by I. A. Bunin, Yelets, Lipetsk region, Russia

Summary. Formation of the high-grade person of children of preschool age, without parental support should be carried out in complete process of socialization-individualization that assumes working out of the pedagogical conditions directed on maintenance of interrelation of processes of socialization and an individualization.

Key words: socialization; individualization; pedagogical conditions; methods; receptions; maintenance; program; orphanhood.

Анализ современного педагогического процесса в детском доме показывает, что при общем понимании важности работы по социализации-индивидуализации личности детей-сирот дошкольного возраста педагоги часто испытывают значительные затруднения в процессе её реализации. Это связано с недостатком знаний о возможностях, специфике, средствах, методах и приёмах такой работы. А главное – с отбором адекватного содержания этой деятельности, что объясняется, прежде всего, отсутствием у воспитателей детских до-

мов видения целостности социализации-индивидуализации. Иными словами, педагоги достаточно часто сталкиваются, например, с необходимостью самостоятельного определения объема и содержания знаний о структурных компонентах индивидуализации и социализации личности, которые необходимо формировать у детей-сирот, с определением взаимосвязей между социализацией и индивидуализацией с учётом депривационных условий.

Вышеуказанное определяет необходимость разработки программы формирования личности детей-сирот в процессе социализации-индивидуализации на основе отчетливого осмысления современных возможностей обеспечения целостности социализации и индивидуализации для формирования полноценной личности детей без семьи, устойчивой к влиянию социальных факторов.

В качестве основных положений, на которых базируется программа, можно выделить следующие:

1. Задачей формирования личности детей без семьи в целостном процессе социализации-индивидуализации должно стать осознание ребенком взаимосвязей между его социальным предназначением и его индивидуальной сущностью через раскрытие взаимосвязей между понятиями «общество» и «Я» (развитие самосознания ребёнка является неотъемлемой частью развития его общественного сознания и формируется во взаимосвязи с ним): «Моё Я принадлежит мне, служит мне (моим потребностям, интересам), но Я также является частью общества, принадлежит обществу (людям), значимо для общества (людей), помогает обществу (людям), а общество (люди, правила, отношения) помогает развиваться моему Я».

2. Усвоение детьми понятий «Я» и «общество» находится во взаимосвязи с формированием различных видов отношений, поведения, направленных на других и себя, как в реальном, так и в воображаемом плане.

3. Работа по формированию личности детей без семьи в процессе социализации-индивидуализации идёт в направлении от усвоения частных категорий, наполненных соответствующим содержанием для каждого структурного компонента социализации-индивидуализации, к общим понятиям «Я» и «общество», связям между ними в более широком содержательном контексте.

4. Работа по формированию связей между структурными компонентами процесса социализации-индивидуализации обеспечивается активизацией социальных переживаний и переживаний самости.

5. Формирование личности детей, оставшихся без попечения родителей, в процессе социализации-индивидуализации идёт параллельно с коррекционной работой по устранению нарушений во всех структурных компонентах социализации и индивидуализации.

6. Одним из условий целостности социализации-индивидуализации личности детей без семьи является организация особого пространства социализации-индивидуализации, обеспечивающего возможность для соединения социального и индивидуального направлений формирования личности.

7. Педагогам необходимо учитывать тот факт, что каждый ребенок без семьи представляет собой индивидуальность, которую можно и нужно развивать, встраивая в структурные компоненты социализации.

8. Формирование у ребёнка, оставшегося без попечения родителей, взаимосвязанного содержания структурных компонентов социализации-индивидуализации сопровождается активизацией зон актуального состояния, потенциальных возможностей, самостоятельности и инициативы ребенка.

9. Значимым результатом педагогической работы по формированию личности ребёнка без семьи в процессе социализации-индивидуализации к концу дошкольного возраста является – внутренняя позиция ребенка, включающая: осознание себя как полноценной индивидуальности и члена общества,

выражающееся в проявлении самостоятельности и инициативы в реализации собственных потребностей, интересов и социальных потребностей, целей; овладение доступными способами самовыражения в социуме (точка зрения, собственное мнение, проявление творческих, индивидуальных возможностей, способностей) и соотнесение их с условиями, запросами, требованиями социума; способность выбора индивидуальных стратегий поведения при строгом соблюдении социальных норм, требований; развитие способности испытывать разнообразные комплексные переживания по отношению к себе и другим.

Структура программы формирования личности детей дошкольного возраста, оставшихся без попечения родителей, в целостном процессе социализации-индивидуализации представлена в виде трёх частей, каждая из которых имеет специфическое содержание. Выделение в программе трёх частей определяется не только задачами обеспечения взаимосвязей и взаимозависимостей между структурными компонентами социализирующего и индивидуализирующего направлений формирования личности, но и предусматривает возможность формирования, обогащения и дополнения недостающих, коррекции проблемных аспектов в развитии личности ребенка.

Обязательное дифференцированное содержание программы содержит блок программных задач, позволяющих формировать у всех детей объем знаний, представлений и понятий, обязательных и необходимых для реализации самостоятельных линий развития ребёнка – социализации (социальные знания, нормы, правила, требования, правила социальных взаимоотношений и т. д.) и индивидуализации (знания и представления о физическом образе Я, знания о своих качествах, чувствах и т. д.). Данное содержание реализуется в соответствии с возрастными особенностями развития ребенка.

Дополнительное дифференцированное содержание программы определяет содержание коррекционной работы, которое предназначено для преодоления проблем, пробелов, недостатков, нарушений, существующих или возникающих в их социальном и индивидуальном развитии (недостаток знаний о себе, негативные знания о себе, низкая самооценка, высокая самооценка; негативное отношение к другим людям, недоверие к миру, тревожность и т. д.), а также установления определенного баланса между различными уровнями социализации и индивидуализации. Данное содержание реализуется в процессе индивидуальных занятий с каждым ребенком либо в процессе работы с подгруппами детей с одинаковым уровнем социализации, индивидуализации, с подгруппами детей с аналогичными (сходными) нарушениями или проблемами.

Комплексное (интегрированное) содержание программы отражает содержание работы по формированию у ребёнка взаимосвязей, целостности между понятиями, представлениями, составляющими структуру (основу) социализации, и понятиями и представлениями, составляющими структуру (основу) индивидуализации.

Основными формами организации обучения в соответствии с данной программой являются индивидуальные, подгрупповые и коллективные занятия, выбор которых обуславливается задачами, содержанием, структурой. Индивидуальная работа с детьми проводится в основном при реализации дополнительного дифференцированного содержания программы. Подгрупповая форма используется для реализации дифференцированного и комплексного или интегрированного содержания, она позволяет сформировать у детей более точные, глубокие знания, отношения, представления. Коллективная форма обучения должна применяться педагогом для закрепления полученных на занятиях понятий, знаний, представлений и применения их в практической деятельности, общении, повседневной жизни детей.

Основными методами и приёмами формирования знаний, понятий, представлений, отражающих содержание социализации-индивидуализации, реализуемое программой, являются: вопросы разного типа, беседа, рассказ, чтение художественной литературы, рисование (изобразительная деятельность), анализ ситуаций (проблемных, игровых, имитационных, ситуаций практического опыта); инсценировки, импровизации, игры различного вида, упражнения и т. д.

Практическая реализация приобретенных и усвоенных на занятиях понятий, знаний, представлений осуществляется педагогом в различных видах деятельности, общении, повседневной жизни ребенка, поэтому нижеприведенный перечень методов и приёмов может применяться для стимулирования, коррекции, оптимизации формирования личности ребенка без семьи в процессе социализации-индивидуализации:

- акцентирование внимания, поощрение социальных отношений, поступков и перенос их на индивидуальные качества, самооценку ребенка; – поговорки и поговорки, раскрывающие и подчёркивающие смысл поступков, отношений к себе и другим;

- приём ожидания, направленный на раскрытие перед ребенком двойного смысла;

- приём аванса, фразы, который подсказывают ребенку, как правильно нужно поступить и какой вариант поведения, отношения в будущем следует выбрать;

- приём ситуации успеха, направленный на воспитание положительного отношения ребенка к себе, уверенности в своих силах, стремления к самосовершенствованию.

УДК 372.8:811.111

ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ КАК ПОИСКОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

О. Н. Киселева

**Средняя общеобразовательная школа № 7,
г. Мариинск, Кемеровская область, Россия**

TEACHING READING AS A SEARCH ACTIVITY

O. N. Kiselyeva

Secondary State School № 7, Mariinsk, Kemerovo region, Russia

Summary. The essence of exploratory reading is to teach the student to seek support for an understanding in the text, and in his experience. This article describes the conditions for reading comprehension as exploratory activity, the ways and means of teaching to understanding of foreign language text, as well as the different types of exercises.

Key words: education; exploratory reading; foreign language; understanding.

Сегодня большинство учителей уже хорошо понимают, что научить читать – это значит не только выработать умения правильно озвучить текст на иностранном языке, но и извлекать содержащиеся в нем мысли, идеи, факты – понимать его, оценивать, использовать полученную информацию.

В научных исследованиях выделяются следующие операции и действия, реализующие процесс понимания: узнавание; построение гипотез; переход от общих определений слова, даваемых словарем, к специальному значению, которое слово приобретает в данном качестве; группировка слов внутри предложения и использование полученных групп в качестве опор.

Важными условиями являются максимальное приближение учебного процесса к реальной жизни, опора на интересы и потребности учащихся, концентрация внимания на содержании читаемого, варьирование темпа и характера чтения в зависимости от его цели, использование для каждого вида чтения таких текстов, которые и на родном языке обучаемые читали бы аналогичным образом.

В качестве грамматических признаков, которые способствуют ориентации в тексте, рассматривают место слова в предложении, наличие или отсутствие перед ним артикля, предлога, вспомогательного и модального глагола и другое, иначе говоря, все элементы языка, которые принято называть строевыми. Выявление особенностей грамматических признаков с целью использования их в качестве опор для понимания должно проводиться с учетом возможностей сопоставления с родным языком и внутри иностранного с учетом особенностей формы, значений грамматических явлений. Учащиеся должны пользоваться переносом навыков понимания родного языка на иностранный и переносом внутри иностранного.

Для понимания текста очень важно определить тип предложения (повествовательное, вопросительное, повелительное, восклицательное), а также простое оно или сложное. Опорой для определения типа предложения могут служить пунктуационные знаки в конце предложения, вопросительное слово в начале предложения, место сказуемого. Опорой для определения простого или сложного предложения будет являться количество главных членов предложения. В простом предложении, как правило, одно подлежащее и одно сказуемое; могут быть два или несколько подлежащих при одном сказуемом и наоборот. В сложном предложении каждое предложение имеет свое подлежащее и свое сказуемое, а также союзное слово. Союзы, встречающиеся в различных видах предложений, могут служить зрительными сигналами при восприятии грамматической информации текста.

Для понимания текста важно также опознавать главные члены предложения, соотносить их со значением и смыслом читаемого. Ориентирами здесь могут быть слова с большой буквы, артикли, местоимения, предлоги, порядок слов в предложении. К грамматическим признакам, которые способствуют ориентации в тексте, относят морфологическое оформление слова, имени существительного, прилагательного, наречия. Важной опорой является окончание глагола. Необходимо обратить внимание учащихся на то, что для образования, например, будущего времени служат вспомогательные глаголы. Эти глаголы часто встречаются в тексте, поэтому необходимо знать, в каких сочетаниях они употребляются и что они обозначают. Необходимо научить учащихся видеть в первой части сказуемого признак, который будет сигнализировать о том, как должно разворачиваться действие в предложении.

Тренировка является ответственным этапом в усвоении грамматического материала, в ней неизбежно сочетаются формальные упражнения, направленные на создание стереотипов формы, с условно речевыми, приближающими учащихся к выражению собственных мыслей в связи с определенными задачами общения.

Без определенного количества формальных упражнений, направленных на запоминание формы и ее стереотипизацию, невозможно обойтись при формировании грамматического навыка. Но формальные упражнения должны быть подчинены упражнениям с речевой установкой.

Таким образом, для овладения грамматическими информационными признаками, приобретения опыта их использования в целях понимания текста можно рекомендовать следующие упражнения:

1. Прочитайте предложение. Определите тип предложения, по каким признакам вы это сделали?
2. Прочитайте предложение. Найдите сказуемое этого предложения. По каким признакам вы это сделали?
3. Прочитайте предложение. На основе порядка слов в предложении прогнозируйте место сказуемого и подлежащего.
4. Прочитайте предложение. Найдите в нем сказуемое. По личному окончанию сказуемого на основе согласования времен частей речи прогнозируйте, в каком лице и числе может быть подлежащее.
5. Прочитайте предложение с вопросительным словом. Прогнозируйте место подлежащего и сказуемого.
6. Постройте предложения, которые могут начинаться со слов ...
7. Какие слова (языковые формы) можно ожидать после вопросительного слова ...?
8. Прочитайте предложения с инфинитивным оборотом. Подчеркните инфинитивный оборот. Что послужило инфинитивным признаком для его опознания?

Лексический аспект обучения чтению включает прежде всего следующие задачи: тренировку в использовании лексических опор, имеющих в тексте, и приобретение опыта работы со словарем.

В качестве опор для понимания текста могут выступать известные слова, но для этого они должны быть легко узнаваемы. Вот почему первая учебная задача по отношению к лексике состоит в том, чтобы обеспечить достаточный опыт узнавания знакомого в тексте, а это достигается прочтением большого объема информации. Данной цели могут служить самые легкие, не перегруженные ни новой информацией, ни новым языковым материалом тексты. Такие тексты можно найти в книжках для домашнего чтения.

Поэтому важная задача работы над лексическим аспектом чтения состоит в том, чтобы постоянно проводить наблюдения над мотивированной лексикой в читаемых текстах, выделять ее, анализировать, усваивать новые словообразовательные модели и в конечном итоге выработать прочную установку на самостоятельную семантизацию незнакомых лексических единиц, если для этого имеется малейшая возможность. Кроме структуры самого слова, такая возможность может быть заложена и в соотношении с контекстом, с действительностью.

В процессе работы над лексическим аспектом текстов для чтения можно использовать следующие упражнения:

1. Укажите в словах корень, суффикс/префикс.
2. Данные слова сгруппируйте по словообразовательным моделям.
3. Прочитайте сложные слова, разделите их на основы.
4. Переведите предложения, содержащие интернациональные слова.
5. Выпишите из текста слова с противоположным значением.
6. Постарайтесь понять значения подчеркнутых в тексте слов, опираясь на смысл предложения, в котором они встречаются, или соседних с ним предложений.
7. Определите с помощью словаря значение многозначных слов, которые не могут быть понятны по тексту.

Грамматические и лексические навыки функционируют в самом тесном взаимодействии. Так, например, чтобы понять незнакомое слово по контексту (лексический аспект), нужно прежде всего определить какой частью речи оно является, какую функцию несет в предложении (грамматический аспект).

Сочетаемость языковых единиц имеет своим следствием частичное дублирование, повторение языковой информации, которую несет каждая из свя-

занных между собой единиц. Данное явление получило название избыточной лингвистической характеристики или контекстуальной избыточности.

На этом свойстве основана возможность прогнозирования при чтении текста, если два элемента находятся в тесной связи друг с другом, то значение одного элемента и характера его отношения к другому позволяет предсказать другой, неизвестный элемент.

Можно предложить следующие упражнения, с помощью которых осуществляется семантизация неизвестных слов с опорой на их валентность:

1. Напишите прилагательные, которые можно употребить с приведенными ниже существительными.
2. Найдите существительные, которые можно употребить с приведенными ниже глаголами.
3. Определите значение незнакомых слов, опираясь на знание соседних слов.
4. Посмотрите на данные слова и составьте из них словосочетания.
5. Придумайте словосочетания, состоящие из разных частей речи.

При чтении текстов на иностранном языке мы часто встречаемся с именами людей, сыгравших определенную роль в истории, литературе, культуре данной страны, популярных в этой стране лиц, наших современников. Это могут быть государственные деятели, известные ученые, писатели, артисты, художники, спортсмены и так далее. Нередки также встречи с мифологическими и библейскими мотивами. Знакомое имя помогает определить субъекта отдельных предложений, а иногда и всего текста в целом, прогнозировать характер его деятельности, ее результаты, предвосхищать упомянутые в тексте факты биографии и так далее.

Название географических пунктов также имеет большое значение для понимания текста. Они знакомят читателя с местом действия, создают необходимую направленность мысли. Географические названия часто отражают природные условия страны, района, занятия людей, живущих там, их нравы, обычаи, вкусы и тому подобное. При чтении текста на иностранном языке очень часто можно встретить факты, имевшие место в прошлом. Это могут быть факты общеизвестные, сыгравшие значительную роль в мировой истории или истории данной страны. Знание этих фактов может служить опорой для понимания текстов на иностранном языке, помогает выйти за пределы текста, включить содержание текста в сложившуюся у обучаемого картину мира.

Определению фактологических опор в тексте могут служить следующие упражнения:

1. Выделить в тексте имена, даты, которые послужили опорой для понимания текста. Скажите, какая информация была уже известна и послужила опорой для понимания, а какая является для вас новой.
2. Прочитайте текст и скажите, что вы знаете о людях, о которых идет речь в тексте. Совпадает ли ваша информация с информацией в тексте? Помогли ли вам ваши знания об этих людях при понимании текста?
3. Выделите в тексте географические названия, которые послужили опорой для понимания текста. Расскажите, что вы знаете об этих городах, странах.

Существенной особенностью учебных текстов, прежде всего текстов научного характера, является возможность достаточно четко выделять в них смысловой субъект (о чем говорится в тексте) и смысловый предикат (что об этом говорится в тексте). Смысловой анализ подобных текстов обычно включает выделение новизны, определение доказательности, достоверности.

Можно рекомендовать следующие упражнения, способствующие пониманию таких текстов:

1. Найдите в тексте ответы на вопросы, предложенные учителем.

2. Сформулируйте вопросы к тексту.
 3. Составьте план текста.
 4. Изобразите схематически содержание текста.
 5. Выпишите или сформулируйте самостоятельно тезисы, лежащие в основе текста.
 6. Передайте содержание текста своими словами.
 7. Сократите текст.
- И так далее.

При постановке вопросов к тексту важно подчеркнуть, что речь идет не о вопросах к отдельным членам предложения, к фактам и мыслям, которые можно взять из текста в готовом виде; цель данного приема – обеспечить более глубокое осмысление содержания текста и в связи с этим пересмотр уже сложившихся знаний и представлений. Решению этой задачи способствуют следующие типы вопросов:

- О чем здесь говорится?
- Что мне уже известно об этом?
- Что именно об этом сообщается?
- Чем это можно объяснить?
- Как это соотносится с тем, что я уже знаю?
- С чем это можно перепутать?
- К чему это можно применить?

Достаточно полное и правильное извлечение предлагаемой текстом информации не является завершающим этапом работы над текстом.

Упражнение на общее восприятие текста:

1. Прочитайте первое предложение (первый абзац), определите вопросы (проблемы), которые будут рассматриваться в тексте.
2. Прочитайте последнее предложение (абзац) и предположите, какое содержание могло предшествовать данному выводу.
3. Просмотрите текст и скажите, для какой категории читателей он может представлять интерес.
4. Просмотрите текст и найдите фрагмент, который для вас представляет особый интерес, и объясните почему.

Пониманию учебных текстов способствуют схемы их построения. Важно подчеркнуть, что тексты для чтения могут быть разных стилей, и каждый стиль характеризуется своей особой схемой. Так, тексты научного стиля, в которых описываются эксперименты, строятся по следующей схеме:

1. Цель эксперимента.
2. Объект деятельности.
3. Материал, необходимый для проведения эксперимента.
4. Исходное состояние объекта.
5. Средство и способ преобразования объекта.
6. Условия осуществления опыта.
7. Конечное состояние объекта.

Научный текст, в котором речь идет о проведенном исследовании, определяется следующей схемой:

1. Цель исследования.
2. Проблема исследования и состояние проблемы в науке.
3. Объект и предмет исследования.
4. Гипотеза решения проблемы исследования.
5. Методология и методы исследования.
6. Задачи исследования.
7. Полученные результаты.

При описании научной конференции затрагивают следующие пункты:

1. Тема конференции, ее проблематика.
2. Время и место проведения конференции.
3. Состав участников и их общее количество.
4. Повестка дня.
5. Наиболее интересные выступления.
6. Заключение, к которым пришли участники выступления.

Биографические тексты (как один из видов научного стиля) строятся по следующей схеме:

1. Место и дата рождения ученого (изобретателя).
2. Его семья, детские годы.
3. Учеба в средних и высших учебных заведениях.
4. Проявление интереса к будущей области деятельности.
5. Первые попытки самостоятельных научных исследований.
6. Препятствия на пути научной деятельности, благоприятствующие ей факторы.
7. Продвижение в научной карьере и общественной деятельности.
8. Последовательность научных открытий (изобретений), их значение для теории и практики.
9. Публикация.
10. Смерть, время и место погребения.
11. Оценка роли ученого (изобретателя) в мировой науке.

Тексты газетно-публицистического и художественного стилей обычно более свободны по своему построению, чем научные тексты. Однако в них можно выделить обобщенные структурные компоненты. Так, газетное сообщение в жанре информации имеет следующую структуру:

1. Зачин (это, как правило, первое предложение, в котором сначала сообщается новое, а затем известное; даются ответы на вопросы: что?, кто?, где?, когда?)
2. Основная часть (в ней сообщается о каком-либо событии или факте; дается ответ на вопрос: для чего?).

Газетное сообщение в жанре репортажа строится по следующей схеме:

1. Зарисовочная заставка (вводит читателя в курс происходящего события, описывает место, где оно происходит).
2. Репортажное описание (основная часть репортажа, в которой дается описание происходящего события, характеризуются участники события либо субъект происходящего действия).
3. Публицистическая концовка (завершающая часть репортажа, в которой делается вывод о происходящем, подводятся итоги, дается оценка произошедшему событию).

Газетное сообщение типа «комментарий» характеризуют следующие пункты:

1. Начало (содержит исходный тезис, в котором сообщается комментируемый факт или событие; как правило, это главная мысль комментария).
2. Основная часть включает интерпретацию факта или события, аргументы, которые помогают прогнозировать определенный вывод.
3. Заключение (в нем подводятся итоги, делается вывод по поводу сообщаемого факта или события).

Газетное сообщение в жанре корреспонденции имеет следующую структуру:

1. Зачин (дает ответы на вопросы: что? кто? где? когда?).
2. Фактологическая часть (дает ответы на вопросы: каким образом? для чего?, указывает на важность и актуальность происходящего).
3. Концовка (содержит вывод по поводу описываемых фактов или событий, может включать призывы или пожелания, обращенные к читателю).

Композиционная структура художественного произведения:

1. Экспозиция (вводит читателя в курс происходящего, описываемого; дает определенную мотивировку поведения действующих лиц).
2. Завязка (включает постановку проблемы, описание эпизода, с которого начинается действие).
3. Кульминация (выступает как сигнал к развязке).
4. Развязка (завершает действие; может содержать главную идею произведения).

Для того чтобы учащиеся привыкли пользоваться известными им схемами текстов как опорами для понимания, они могут проделать следующие упражнения:

Прочитайте текст и скажите, по какой схеме он построен.

1. Сравните построение прочитанного текста с известными вам схемами.
2. Прочитав заголовок текста, выскажите предположение, по какой схеме он может быть построен. Проверьте правильность своего предположения, прочитав текст.
3. Прочитав несколько текстов, сгруппируйте их на основании схожести их схем.

Суть поискового чтения состоит в том, чтобы научить ученика отыскивать опоры для понимания как в самом тексте, так и в своем опыте.

Условиями понимания иноязычного текста являются: грамматические признаки, а именно определение типа предложения (повествовательное, повелительное, вопросительное, восклицательное), опознавание главных членов предложения и соотношения их со значением и смыслом читаемого.

Пониманию учебных текстов способствуют схемы их построения. Тексты для чтения могут быть разных стилей, и каждый стиль характеризуется своей особой схемой построения.

Также для понимания текста необходимо научиться выделять в нем смысловый субъект (о чем говорится в тексте) и смысловый предикат (что об этом говорится в тексте).

Главным средством понимания текста является умение разглядеть в нем бесчисленные опоры. В любом тексте присутствуют знакомые слова, которые способствуют возникновению общего представления о содержании текста.

Большую помощь в понимании текста оказывают заглавия, наличие иллюстраций, слов-реалий, представляющих собой географические названия, исторические события, собственные имена и так далее.

Усвоение текста происходит в ходе выполнения тренировочных упражнений. Тренировка является ответственным этапом в усвоении грамматического и лексического материала.

Контроль рекомендуется осуществлять «с опорой на положительное» – считать не ошибки, а количество правильно переданных фактов. Если их передано более 50 %, можно считать результат удовлетворительным, если более 75 % – хорошим.

ПУТИ К ТВОРЧЕСТВУ

Е. Г. Федосеева

МБОУ «СОШ № 7», г. Мариинск, Кемеровская область, Россия

WAYS TO THE CREATIVITY

Y. G. Fedoseyeva

Secondary Comprehensive School № 7,
Mariinsk, Kemerovo region, Russia

Summary. The base of the real creativity must be a technical skill. Then, one can work out any idea or intention easily. Moving from the pre-school creativity to the school one is very difficult and at this time tactful help of the teacher is so necessary to help a child to avoid the feeling of disappointment and so that he or she would not be afraid of "a clean sheet of paper". Five minutes of drawing, imagination, relaxation will help a teacher to reach the desired results in the students' development.

Key words: education; creativity; visual arts.

В современной школе достаточно широко ставится и решается задача творчества учащихся. Творчества как воплощения индивидуальности, самовыражения личности через свое собственное неповторимое отношение к миру окружающей действительности. Несомненно, что каждый ребенок имеет задатки к творчеству, но только у окружающих разное к этому отношение. Считать, что эти задатки проявятся рано или поздно сами собой, не мешать ребенку было бы с моей стороны проявлением равнодушия и позиции стороннего, не причастного к его судьбе наблюдателя. Ведь совершенно очевидно, что не всякий человек может проложить дорогу к созиданию, раскрыть заложенный от природы талант, развить свои способности, тем более ребенок. Хотя есть случаи таких раскрытий, и детей, и взрослых, но наверняка любой из «раскрывшихся поздно» талантов считает, что если бы это произошло раньше, в детском возрасте, то он смог бы не просто большему научиться, а больше сделать для окружающих людей, для искусства.

В дошкольном возрасте творчество ребенка – это свобода: свобода художественного слова, воспринимаемого как устное народное творчество, свобода в изобразительной деятельности.

Школьный период творчества несет некие ограничения этой свободы – определенные условия, рамки урока.

Важнейший момент – осознание ребенком своего творчества, рефлексии, через что он понимает его значимость. Важность этого момента заключается в дальнейшем выборе пути решения данной проблемы. Пути два: лучше меньше да лучше или от души, но без соблюдения правил и грамотности.

Именно этот момент можно считать «переломным» в переходе от дошкольного творчества к школьному. Именно здесь любой педагог, учитель, воспитатель должен понимать – в основе настоящего творчества лежит знание техники работы или технический навык. Возьмите обучение каллиграфии – всегда показывается некий идеальный образец, и все дети более или менее похоже рисуют одни и те же крючки, палочки, закругления. Но почерк тем не менее у всех получается разный, и если бы не существовало основы определенного написания букв, цифр, то наверняка никто бы никогда не понял и не прочитал то, что пишет другой. Почему же в изобразительном искусстве все должно быть иначе? Учитель должен и обязан делать показы, чтобы ребенок овладел не только техникой работы любым доступным материалом, но и элементарно знал, как можно рисовать кистью, карандашом; как получается тонкая линия,

как широкая. Ясно, что эти показы может, как и в обучении каллиграфии, делать не сам учитель, а прибегать к помощи продвинутых учащихся, создавать эвристические ситуации, но это уже тонкости методики. Главное мое убеждение – необходимость обучения элементарным основам техники. Без нее трудно воплотить творческую идею в жизнь именно так, как она представляется в воображении, мало того, от этого напрямую зависит и вдохновение, дающее эти идеи, – удача всегда окрыляет и зовет на новые подвиги! А сколько на практике примеров, когда в работе ученика есть идея, но отсутствие технического навыка приводит к разочарованию в ее неточном и неумелом воплощении.

Одной из задач изобразительного искусства является развитие творческого воображения и интуиции. Никто не будет спорить, что воображение – орудие творчества, фантастическая человеческая способность выражать свое отношение к миру через собственное восприятие окружающей действительности. Эта способность – основа движения, основа вдохновенного труда, и чтобы ее развить, оградить ребенка от эмоций разочарования, креативного кризиса, необходима чуткая помощь педагога. Эта помощь – использование отдельных развивающих творчество методов и приемов, иногда – целых уроков, причем в рамках различных учебных предметов.

Активизация творчества учащихся обязательно должна проходить на основе стратегии и тактики педагога. Должен быть принципиальный взгляд на данную работу, поскольку процесс творчества достаточно тонок и хрупок.

Стратегия педагога – это создание условий психологической поддержки ученика через атмосферу доброжелательности и доверия, через воспитание уважения учащихся к своему труду и труду своих товарищей, помощь и личный пример педагога; соблюдение принципов: воздержание от критики, ценностное отношение к творчеству, развитие доверия собственной интуиции учащихся, развитие настойчивости в преодолении трудностей, преодоление обыденности взгляда на окружающий мир у учащихся, учение через удивление, воспитание деятельностью через три я: «я – воображаю», «я – созидаю», «я – получаю удовлетворение от собственной деятельности» (рефлексия).

Особое место в стратегии педагога должно занимать знание сферы эмоций и чувств учащихся. Испытываемые ребенком гаммы положительных чувств на любом уроке снимают напряжение, расслабляют, улучшают настроение, дают заряд бодрости, влияют на процессы запоминания информации: запоминается надолго то, что эмоционально пережито, прочувствовано. В Японии уже давно существует культура эмоций: чтобы нейтрализовать одну отрицательную эмоцию, необходимо испытать три положительных. Первых, стрессовых, более чем достаточно испытывает ребенок и дома и в школе. Вторых меньше. Но пока дети – дети, они легче справляются с этим, чем взрослые. Однако отрицательные эмоции не уходят, они остаются, оседают глубже, превращаясь впоследствии в болезни. Надо научить ребенка видеть в простых вещах то, что может принести радость: в малом видеть большое, в большом малое, учить удивляться и удивлять. Каждый лист, упавший с дерева, имеет свою судьбу, как и человек. Один упадет в книгу читающего на лавочке и станет закладкой, другой залетит в кузов грузового автомобиля и станет путешественником, третий упадет на водную гладь обыкновенной лужи и почувствует себя кораблем в огромном море. Так и люди: один станет писателем, другой путешественником, третий – капитаном корабля. Разные листья. Разные люди.... Когда говоришь и видишь искорки в глазах замерших детей, понимаешь – задета струнка души, не зря потрачен вечер на «рождение» очередного урока. Стратегия очень тонко переходит в тактику – использование всего арсенала средств и приемов, тонкостей методики, практических упражнений в работе с учащимися.

В своей практике я пришла к необходимости перевоплотить идею «минутки чистописания» в минутки «чисторисования» – пятиминутки, которые проводила в начале урока. Сначала просто учила делать наброски всего, что предлагали дети: животных, предметов, растений. Пусть скептики утверждают, что это не то, что нужно, что это работа под девизом «Делай как я!». Но теперь у моих учеников нет «боязни чистого листа», когда не знают с чего начать и как поставить первое красочное пятно. Дети учатся делать копии не через копировальную бумагу, а через зрительный анализ и развивают глазомер. Да, это репродуктивный характер деятельности, а не творческий. Но почему в музеях мы видим дипломные работы учащихся художественных училищ в виде прекрасных копий известных мировых шедевров? Это проба пера на владение техническим навыком, а владея основой, гораздо проще найти свое собственное «лицо», сделать свои картины узнаваемыми. И потом, школа не училище. Неординарный ребенок не срисует один в один – он обязательно пририсует вороне бантик. А ребенок, талантливый в другой области, а не в искусстве, обучится хотя бы элементарным навыкам. В моей практике появились пятиминутки воображения, фантазирования: «На что похоже?», «Дорисуй», «Нарисуй радость, боль, мечту, звук, запах». Потом – релаксации, «погружения» в картину с использованием музыки, художественного слова. И все это – при основной работе над техническим навыком изображения, техникой использования различных художественных материалов через активизацию основных компонентов творчества: эмоций, чувств, воображения, творческого мышления.

Чтобы самой себе доказать действенность введенных пятиминуток, в начале учебного года я провела тестирование умений изобразительной деятельности во всех классах, где преподаю: лист альбома разбивается на восемь квадратов, в каждом из которых ученик должен нарисовать какой-либо предмет, животное, пейзаж, натюрморт и, обязательно, отвлеченное понятие – настроение, мечту. В течение половины года работала на пятиминутках со всеми классами, кроме одного, оттачивая навыки и умения, используя имеющиеся и приобретаемые знания. В конце полугодия повторное тестирование по тем же заданиям в восьми квадратах наглядно показало качественный скачок изобразительных умений в классах, где регулярно проводились «пятиминутные» занятия, и отсутствие больших сдвигов в классе, где они не применялись. Это дополнение в структуру урока позволяет больше дать детям, повысить его плотность, несмотря на сорок минут один раз в неделю.

Урок – это то, что на 100 процентов зависит от педагога, хотя кто-то из учеников не приготовился к нему, у кого-то все еще не получается, кого-то ты сам еще не увлек. Все в наших руках, если определена цель, если обозначены пути, если выбрана именно та профессия, которой принесешь наибольшую пользу окружающим и самому себе, если все это так, то к творчеству ты уже пришел сам и, значит, приведешь других.

ДОВУЗОВСКАЯ ПОДГОТОВКА – ФАКТОР СОГЛАСОВАНИЯ ШКОЛЬНОГО И ВУЗОВСКОГО КУРСОВ ФИЗИКИ

Л. Н. Рыгалов, Н. Л. Щербакова
Волгоградский государственный технический университет,
г. Волгоград, Россия

PRE-UNIVERSITY TRAINING IS A FACTOR OF COORDINATION OF SCHOOL AND COLLEGE COURSES OF PHYSICS

L. N. Rygalov, N. L. Shcherbakova
Volgograd State Technical University, Volgograd, Russia

Summary. Reconciliation study physics in schools and universities. The work of pre-university education system. Features of the preparation of the unified state examination in physics.

Key words: studying physics in schools; pre-university education; examination in physics.

Важной проблемой в рамках любого вуза является обеспечение преемственности школьного и вузовского уровней образования, адаптации бывших школьников к вузовской системе образования. Многолетние наблюдения показали, что система довузовского образования направлена не только на профессиональную ориентацию молодежи, но и на разрешение названных проблем.

Большую работу в этом направлении проводил факультет довузовской подготовки (ФДП), где через традиционную форму – лицей при ВолгГТУ и подготовительные курсы, подшефные инженерно-технические школы и лицеи – ежегодно проходило обучение до 2-х тысяч человек. К работе с будущими абитуриентами привлекались высококвалифицированные преподаватели университета, постоянно совершенствовалась методика работы с абитуриентами, что положительно сказывалось на процентном соотношении количества первокурсников, прошедших обучение на ФДП [1, 2].

Традиционной формой работы ФДП со школьниками было проведение олимпиад, конкурсов и т. п. Под руководством проректора по учебной работе проф. Ю. В. Попова несколько лет функционировали областной и городской семинары директоров инженерно-технических школ и лицеев и предметные семинары по математике, физике, химии, информатике, черчению, русскому языку и литературе, возглавляемые преподавателями университета.

Однако, сложности перехода на двухуровневую систему образования и обязательная сдача ЕГЭ привели к корректировке организации образовательного процесса на всех уровнях (школа, довузовское образование, вуз и т. д.). Ситуацию серьезно осложняет демографическая обстановка. Все это привело к ослаблению связи школ (в том числе и инженерно-технических) с вузами.

Тем не менее, современное производство требует специалистов, обладающих фундаментальными знаниями, широкой эрудицией, что дает им возможность легко ориентироваться в быстроизменяющемся потоке научно-технической информации.

Обучение таких специалистов базируется на хорошей физико-математической подготовке. Закладка этого фундамента начинается в школе. Однако единая ступень подготовки в основной школе ставит выпускников 9 класса перед необходимостью предварительного самоопределения в отношении профилирующего направления собственной деятельности. Обучение в классах с профильным или углубленным изучением физико-математического цикла требует более серьезной подготовки в основной школе. В связи с этим необходимо предусматривать в 8–9 классах предпрофильную подготовку учащихся основ-

ной ступени. В этой связи структуры ФДП должны быть ориентированы на этот вид деятельности.

Среднее (полное) общее образование призвано завершить общеобразовательную подготовку учащихся на основе профильной дифференциации с ориентацией на подготовку к дальнейшему обучению в высших учебных заведениях. Учащихся, выбирающих профильное физико-математическое обучение, не так много. Подготовить учащихся непрофильных классов к сдаче ЕГЭ задача структур ФДП (подготовительных курсов, лицей при ВУЗе), но сделать это чрезвычайно трудно.

Поступление в ВУЗ по итогам ЕГЭ предъявляет к изучению физики особые требования, а именно: умение решения задач, представленных в виде тестов. Применение тестирования является важнейшей чертой, характеризующей российское образование последних лет, – это попытка применять современные компьютерные технологии для оценки учебных достижений учащихся [3]. К достоинствам тестовых технологий следует отнести возможность проверки качества образования за короткий срок, решение проблемы объективности и точности оценивания, при этом избегая личного контакта с учащимися. К учащимся предъявляются жесткие требования: отвечать на поставленные вопросы в течение 4–8 минут. Научить этому при острейшем дефиците учебного времени даже в профильных классах очень трудно. Эту задачу придется решать либо дополнительными занятиями в структурах довузовского образования, либо репетиторством.

Анализируя уровень подготовки выпускников по физике, следует определить ее как недостаточную – средний балл не превышает 50 по 100-балльной шкале. Это приводит к отчислениям на 1–2 курсах университета. Сложная ситуация с изучением курса физики в вузе, по-видимому, сохранится. Это диктует кафедрам физики заранее планировать дополнительные мероприятия для улучшения усвоения курса физики.

Библиографический список

1. Гоник И. Л., Москвичев С. М., Рыгалов Л. Н. Факультет довузовской подготовки ВолгГТУ – одна из основных составляющих комплекса «Школа-ВУЗ» в системе непрерывного образования // Инновационный потенциал довузовского образования как фактор повышения эффективности и качества подготовки абитуриентов. Секция 3: матер. регионал. науч.-практ. конф., 16–17 октября 2008 г. / ВолгГТУ. – Волгоград, 2008. – С. 160–162.
2. Рыгалов Л. Н., Филимонов В. Ф. О единстве методики обучения в инженерно-технической школе и вузе // IV Международная конференция «Физика в системе современного образования», г. Волгоград, 15–19 ноября 1997 г.: тезисы докладов / Волгогр. гос. технич. ун-т и др. – Волгоград, 1997. – С. 125–127.
3. Богов А. В., Тимеркаев Б. А. Подготовка школьников общеобразовательных учреждений к тестированию и ЕГЭ по физике // Физика в школе. – 2007. – № 8. – С. 9–15.

Bibliography

1. Gonik I. L., Moskvichev S. M., Rygalov L. N. Preparatory department VolgSTU – one of the main components of the complex "School-University" in continuing education // Innovative potential of pre-university education as a factor in increasing the effectiveness of and quality of applicants. Section 3: mater. regions. scientific-practical. conf., 16–17 October 2008 / VolgSTU. – Volgograd, 2008. – P. 160–162.
2. Rygalov L. N., Filimonov V. F. About the unity of teaching methods in engineering schools and universities // IV international conference "Physics in the system of modern education," Volgograd, 15–19 November 1997: abstracts reports / Volgogr. State. Techn. Univ. and others – Volgograd, 1997. – p. 125–127.
3. Bogod A. V., Timerkaev B. A. Preparing students of educational institutions to test and USE in physics // Physics of the school. – 2007. – № 8. – p. 9–15.

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

Л. В. Покушалова, Л. Т. Серебрякова

Институт международного образования и языковой коммуникации
Национального исследовательского Томского политехнического
университета, г. Томск, Россия

FOREIGN LANGUAGE IN THE FRAMES OF PROFESSIONALLY ORIENTED TEACHING

L. V. Pokushalova, L. T. Serebryakova

Institute of International Education and Language Communication,
Tomsk Polytechnic University, Tomsk, Russia

Summary. the article deals with the professionally oriented teaching of foreign language as it developed in the works of scholars in our country. The authors analyze the main purposes of professionally oriented teaching and discuss the theoretical, methodological aspects and technologies of teaching.

Key words: foreign language; professionally oriented teaching; communication; specialist; professional education.

«Ставьте себе сумасшедшие цели – только
они могут заставить вас по-новому взглянуть на мир.
То, что кажется недостижимым сейчас, – всего
лишь потолок сегодняшнего уровня.
Когда вы подниметесь выше, этот потолок станет
полом под вашими ногами»

Ямадзаки Такуми

Глобальные изменения в политической, экономической, культурной и других сферах жизни общества оказывают существенное влияние на подготовку специалистов различных областей. Современное общество требует от специалиста готовности к решению проблем как теоретической, так и практической значимости, последующему профессиональному и карьерному росту. Появилась настоятельная необходимость по-новому взглянуть на процесс обучения вообще и на обучение иностранному языку в частности. Главная цель сегодняшнего высшего образования – вырастить не напигованного информацией узкого специалиста, а многомерную творческую личность, целостно воспринимающую мир, способную активно действовать в профессиональной и социальной сферах, обеспечивая динамическое и устойчивое развитие человечества. Сегодня современному молодому специалисту для успешной профессиональной деятельности в новом информационном обществе необходимы такие профессиональные и личностные качества, как умение профессионально подходить к решению технических задач и проблем, использовать современные информационные технологии при разработке новых образцов техники, владение графической и компьютерной культурой, умение выявлять приоритетные решения задач с учетом нравственных аспектов деятельности, способности к творческому профессиональному саморазвитию [1].

Иностранный язык (ИЯ) становится средством повышения уровня знаний в рамках своей специальности и формирования профессиональной направленности студента. Сегодня иностранный язык из специальности все больше превращается в язык для специальности. Таким образом, в условиях, когда, с одной стороны, знания только иностранного языка стали недостаточ-

ными для широкого круга специалистов, а с другой, современному профессионалу не обойтись без владения определенным уровнем языка, требуется конкретизация и актуализация цели профессионально-ориентированного иноязычного обучения. Это должна быть цель, которая учитывала бы направленность на формирование способности к профессиональному общению в поликультурном пространстве и фокусировала бы внимание именно на профессионально-деловой составляющей иноязычного обучения специалиста.

Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования требует учета профессиональной специфики при изучении иностранного языка, его нацеленности на реализацию задач будущей профессиональной деятельности выпускников. В связи с чем особую актуальность приобретает профессионально-ориентированный подход к обучению иностранному языку в технических вузах, который предусматривает формирование у студентов способности иноязычного общения в конкретных, профессиональных, деловых, научных сферах и ситуациях с учетом особенностей профессионального мышления, то есть – профессионально ориентированное обучение. Под профессионально ориентированным обучением понимают обучение, основанное на учете потребностей студентов в изучении иностранного языка, диктуемых особенностями будущей профессии или специальности, которые, в свою очередь, требуют его изучения. Термин «профессионально ориентированное обучение» употребляется для обозначения процесса преподавания иностранного языка в неязыковом вузе, ориентированного на чтение литературы по специальности, изучение профессиональной лексики и терминологии, а в последнее время и на общение в сфере профессиональной деятельности.

Сущность профессионально ориентированного обучения иностранному языку заключается в его интеграции со специальными дисциплинами с целью получения дополнительных профессиональных знаний и формирования профессионально значимых качеств личности [2]. Подготовка специалистов в технических вузах заключается в формировании коммуникативных умений, которые позволили бы осуществлять профессиональные контакты на иностранном языке в различных сферах и ситуациях. Необходимо у будущего специалиста сформировать стремление и способность функционировать в качестве сильной языковой личности демократического типа, обладающей высокой лингвистической компетенцией в области не только русского, но и английского языков, в профессионально значимых речевых событиях разных типов, в различных режимах, регистрах, формах, стилях, типах и жанрах профессионально ориентированной речемыслительной деятельности.

Подготовка специалистов в технических вузах заключается в формировании таких коммуникативных умений, которые позволили бы осуществлять профессиональные контакты на иностранном языке в различных сферах и ситуациях. Под сферой общения понимается совокупность однородных коммуникативных ситуаций, характеризующихся однотипностью речевого стимула, отношениями между коммуникантами и обстановкой общения [3]. Иноязычное общение может происходить как в официальной, так и в неофициальной обстановке, в ходе индивидуальных и групповых контактов, в виде выступлений на конференциях, при обсуждении договоров, проектов, составлении деловых писем.

Целью обучения иностранным языкам в технических вузах является достижение уровня, достаточного для практического использования иностранного языка в будущей профессиональной деятельности.

Практическое овладение иностранным языком составляет лишь одну сторону профессионально ориентированного обучения предмету. По мнению А. А. Рыбкиной, иностранный язык может стать не только объектом усвоения, но и средством развития профессиональных умений. Это предполагает расши-

рение понятия профессиональная ориентированность обучения иностранному языку, которое включает еще один компонент, профессионально ориентированную направленность содержания учебного материала. Профессионально ориентированное обучение предусматривает профессиональную направленность не только содержания учебных материалов, но и деятельности, включающей в себя методы и приемы, формирующие профессиональные умения. Профессиональная направленность деятельности, во-первых, требует интеграции дисциплины «иностранный язык» с профилирующими дисциплинами; во-вторых, ставит перед преподавателем иностранного языка задачу научить будущего специалиста на основе межпредметных связей использовать иностранный язык как средство систематического пополнения профессиональных знаний, а также как средство формирования профессиональных умений и навыков; в-третьих, предполагает использование форм и методов обучения, способных обеспечить формирование необходимых профессиональных умений и навыков будущего специалиста [4].

Профессионально ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов требует нового подхода к отбору содержания. Оно должно быть ориентировано на последние достижения в той или иной сфере человеческой деятельности, своевременно отражать научные достижения в сферах, непосредственно затрагивающих профессиональные интересы обучающихся, предоставлять им возможность для профессионального роста. Таким образом, будет правомерно рассматривать содержание обучения иностранному языку на неязыковых факультетах вузов как совокупность того, что обучающиеся должны усвоить в процессе обучения, чтобы качество и уровень владения иностранным языком соответствовали их запросам и целям, а также целям и задачам данного уровня обучения. Отбор содержания способствует разностороннему и целостному формированию личности студента, подготовке его к будущей профессиональной деятельности.

По мнению Н. Д. Гальсковой [5], в содержание обучения иностранному языку необходимо включать:

- сферы коммуникативной деятельности, темы и ситуации, речевые действия и речевой материал, учитывающие профессиональную направленность студентов;
- языковой материал (фонетический, лексический, грамматический, орфографический), правила его оформления и навыки оперирования им;
- комплекс специальных (речевых) умений, характеризующих уровень практического овладения иностранным языком как средством общения, в том числе в ситуациях профессионального и делового общения, совместной производственной и научной работы;
- систему знаний национально-культурных особенностей и реалий страны изучаемого языка.

Рассматривая ИЯ как средство формирования профессиональной направленности будущего специалиста, Е. В. Рощина отмечает, что при изучении профессионально ориентированного языкового материала устанавливается двусторонняя связь между стремлением студента приобрести специальные знания и успешностью овладения языком. Она считает, что ИЯ является эффективным средством профессиональной и социальной ориентации в неязыковом вузе, которое располагает большим потенциалом формирующих воздействий. По мнению автора, для реализации этого потенциала необходимо соблюдение следующих условий:

- четкая формулировка целей иноязычной речевой деятельности;
- социальная и профессиональная направленность этой деятельности;
- удовлетворенность обучаемых при решении частных задач;

– формирование умения творчески подходить к решению частных задач;
Принимая во внимание вышеизложенное, можно выделить следующие структурные элементы содержательного компонента модели профессионально ориентированного обучения иностранному языку:

– коммуникативные умения по всем видам речевой деятельности (говoreния, аудирования, чтения, письма) на основе общей и профессиональной лексики. Конечной целью профессионально ориентированного обучения диалогической речи является развитие умения вести беседу, целенаправленно обмениваться информацией профессионального характера по определенной теме;

– обучение монологической речи заключается в формировании умений создавать различные жанры монологических текстов: сообщение информации профессионального характера, выступление с докладом, расширенные высказывания в ходе дискуссии, обсуждения с предварительной подготовкой и без нее;

– обучение аудированию заключается в формировании умений восприятия и понимания высказывания собеседника на иностранном языке, порождаемого в монологической форме или в процессе диалога в соответствии с определенной реальной профессиональной сферой, ситуацией;

– обучение чтению заключается в формировании умений владения всеми видами чтения публикаций разных функциональных стилей и жанров, в том числе специальной литературы;

– обучение письму заключается в развитии коммуникативной компетенции, необходимой для профессионального письменного общения, проявляющейся в умениях реферативного изложения, аннотирования, а также перевода профессионально значимого текста с иностранного языка на русский и с русского на иностранный.

Библиографический список

1. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования / Министерство образования Российской Федерации. – М.: Изд-во Минобороны РФ, 2000. – С. 18.
2. Образцов П. И., Ахулкова А. И., Черниченко О. Ф. Проектирование и конструирование профессионально ориентированной технологии обучения. – Орел, 2005. – 61 с.
3. Калмыкова Л. И. К вопросу обучения монологическому высказыванию // Профессионально ориентированное взаимосвязанное обучение всем видам иноязычной речевой деятельности в неязыковом вузе. – Пермь, 1986. – 204 с.
4. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранному языку: пособие для учителя. – М: АРКТИ Глосса, 2000. – 165 с.
5. Рощина Е. В. Функции иностранного языка как учебного предмета в системе обучения в университете // Иностранные языки на неспециальных факультетах: межвуз. сб. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1978. – 39 с.

Bibliography

1. State Educational Standard of Higher Professional Education / Ministry of Education. – Moscow: Publishing House of the Russian Ministry of Defense, 2000. – P. 18.
2. Obrazcov P. I., Ahulkova A. I., Chernichenko O. F. Design and construction pro-oriented technology vocational education. – Orel, 2005. – 61 p.
3. Kalmykova L. I. On learning monological utterance // Cohesive professionally oriented learning all kinds of foreign language speech activity in non-linguistic institution. – Perm, 1986. – 204 p.
4. Galskova N. D. Modern methods of teaching foreign language: a guide for teachers. – M: ARKTI Gloss, 2000. – 165 p.
5. Roshchina E. V. Functions of a foreign language as an academic subject in the education system at the University // Foreign Languages in non-special schools: intercollege. col. – L.: Leningrad Univ., 1978. – 39 p.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ДЕЛОВОЙ ИГРЫ

Л. В. Покушалова

**Национальный исследовательский Томский политехнический
университет, Институт международного образования и языковой
коммуникации, г. Томск, Россия**

FORMING AND DEVELOPING STUDENTS' COMMUNICATIVE COMPETENCE IN THE PROCESS OF BUSINESS GAME

Pokushalova L. V.

**National Research Tomsk Polytechnic University, Institute of International Education
and Language Communication, Tomsk, Russia**

Summary. The author reviews a business game as a means aimed at the formation of communicative competence of the future specialist who can successfully apply linguistic knowledge in professional work, and involves the acquisition of specialized knowledge and skills conducive to professional development in various fields of science and production.

Key words: business game; problem situation; solution; professional development; communication; future specialist; opportunity for professional growth.

Как отмечает И. И. Петричук, «игра как одно из удивительнейших явлений человеческой жизни привлекала к себе внимание философов и исследователей всех эпох. Уже Платон считал игру одним из полезнейших занятий, а Аристотель видел в игре источник душевного равновесия, гармонии души и тела». Американский психолог Д. Мид увидел в игре обобщённую модель формирования того, что психологи называют «самостоятельностью» – человека – собирание своего «я». Игра – это сфера самовыражения, самоопределения, самопроверки, самоосуществления.

Развитие творческих способностей будущих специалистов должно опираться на их самостоятельную работу, активные методы обучения. Одним из наиболее активных методов обучения являются деловые игры (ДИ). При использовании ДИ процесс обучения максимально приближен к реальной практической деятельности специалиста.

Многие методисты считают, что с помощью деловой игры усвояемость новых знаний достигает 90 %. ДИ является формой воссоздания предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности специалиста. Она моделирует поведение и отношения, которые характерны для будущей деятельности, способствуя решению профессиональных проблем, реальных противоречий и затруднений, характерных в типичных профессиональных проблемных ситуациях.

Главной отличительной чертой деловой игры является выработка какого-либо решения на основе суммированных данных. Решение всегда вырабатывается коллегиально, т. е. в ходе совместной групповой работы студентов.

Наиболее характерные черты деловой игры:

1. Распределение ролей между участниками игры.
2. Различие ролевых целей при выработке решений.
3. Взаимодействие учащихся, исполняющих те или иные роли.
4. Наличие общей цели у всего игрового коллектива.
5. Коллективная выработка решений участников игры.
6. Реализация в процессе «цепочки решений».
7. Полиальтернативность решений.

8. Наличие управляемого эмоционального напряжения.
9. Наличие разветвленной системы индивидуального и группового оценивания участников игры.

Все участники игры выступают в какой-либо роли и принимают управленческие решения, защищая в коллективе собственные мнения [3].

Согласно методике проведения деловой игры необходимо определить заранее цель и содержание игры, выявить ее основные этапы, распределить роли между участниками, разработать критерии оценивания, а также подготовить необходимый материал для имитации ситуации профессиональной деятельности. В ходе деловой игры должны рассматриваться различные проблемные ситуации, причем, чем разнообразнее они будут, тем результативнее окажется деятельность участников.

На этапе разработки ДИ следует реализовать следующие психолого-педагогические принципы:

- принцип имитационного моделирования содержания профессиональной деятельности, конкретных условий и динамики производства;
- принцип воссоздания проблемных ситуаций, типичных для данной профессиональной деятельности;
- принцип совместной деятельности участников в условиях взаимодействия имитируемых в игре производственных функций специалистов;
- принцип диалогического общения и взаимодействия партнеров по игре как необходимое условие решения учебных задач, подготовки и принятия согласованных решений;
- принцип двуплановости игровой учебной деятельности. Деловая игра решает «серьезные» задачи по развитию личности специалиста; обучаемые усваивают знания, умения в контексте профессии, приобретают и профессиональную компетенцию, и социальную компетенцию (навыки взаимодействия в коллективе производственников, навыки профессионального общения с людьми и управления ими). Но эта «серьезная» деятельность реализуется в игровой (частично азартной) форме, что позволяет обучаемым интеллектуально и эмоционально «раскрепоститься», проявлять творческую инициативу [1].

Место и роль игровой технологии в учебном процессе, сочетание элементов игры и учения во многом зависят от понимания преподавателем функций и классификации педагогических игр. По характеру педагогического процесса выделяются следующие группы игр:

- a) обучающие, тренировочные, контролирующие и обобщающие;
- b) познавательные, воспитательные, развивающие;
- c) репродуктивные, продуктивные, творческие;
- d) коммуникативные, диагностические, профориентационные.

Технология ДИ состоит из следующих этапов:

1. Этап подготовки. Подготовка ДИ начинается с разработки сценария – условного отображения ситуации и объекта. В содержание сценария входит учебная цель занятия, описание изучаемой проблемы, обоснование поставленной задачи, план деловой игры, общее описание процедуры игры, содержание характеристик действующих лиц.

2. Этап ввода в игру, ориентация участников и экспертов. Определение режима работы, формулировка главной цели занятия, обоснование постановки проблемы и выбора ситуации.

3. Этап проведения – процесс игры. С началом игры никто не имеет права вмешиваться и изменять ее ход. Только ведущий может корректировать действия участников, если они уходят от главной цели игры.

4. Этап анализа, обсуждения и оценки результатов игры. Выступления экспертов, обмен мнениями, защита студентами своих решений и выводов.

В заключение преподаватель констатирует достигнутые результаты, отмечает ошибки, формулирует окончательный итог занятия. Обращается внимание на сопоставление использованной имитации с соответствующей областью жизнедеятельности реального лица, установление связи игры с содержанием учебного предмета [2]. Оценивать деятельность студентов в ходе деловой игры целесообразно по нескольким направлениям. Во-первых, это профессиональная компетентность, которую они продемонстрировали. Во-вторых, это языковая компетентность. И, наконец, в-третьих, творческий подход к реализации содержания деловой игры.

Во время игры студентов не следует прерывать, ибо это нарушает атмосферу общения. В. Риверс пишет по этому поводу: «Очень часто в обществе люди предпочитают молчать, если знают, что их речь вызовет отрицательную реакцию со стороны собеседника. Подобно этому студент, каждую ошибку которого исправляет преподаватель, не только теряет основную мысль высказывания, но и желание продолжить беседу». Исправления следует делать тихо, не прерывая речи студента, или делать это в конце занятия. У. Беннет вообще считает, что некоторые ошибки преподаватель имеет право игнорировать, чтобы не подавлять речевую активность студентов. Также следует отметить, что:

1. Деловые игры следует использовать только там, где они действительно необходимы. Это получение целостного опыта будущей профессиональной деятельности, развернутой во времени и пространстве.

2. К разработке игры следует подходить системно и учитывать ее влияние на другие виды работы со студентами.

3. В деловой игре нужна предметная и социальная компетентность участников, поэтому следует до игры формировать у студентов культуру дискуссии.

4. Структурные компоненты ДИ должны сочетаться таким образом, чтобы она не стала ни тренажером, ни азартной игрой.

5. ДИ должна строиться на принципах саморегулирования.

Таким образом, исходя из выше изложенного, хотелось бы отметить, что, чтобы сделать каждый урок интересным, увлекательным и добиться того, чтобы он развивал познавательный интерес, мыслительную творческую активность студентов, смог зажечь искорку интереса в глазах студентов, сделать учение сильным и радостным, необходимо использовать нетрадиционные приемы обучения. Одним из таких эффективных приемов в обучении общению являются ДИ, так как они приближают речевую деятельность к естественным условиям, помогают развивать навыки общения, способствуют эффективной обработке языкового материала, обеспечивают практическую направленность обучения, помогают исключить равнодушие, скуку, формализм из учебного процесса и дают неисчерпаемые возможности воссоздания самых различных отношений, в которые вступают будущие специалисты в реальной жизни.

Библиографический список

1. Газман О. С. и др. В школу – с игрой. – М., 1991.
2. Самоукина Н. В. Организационно-обучающие игры в образовании. – М.: Народное образование, 1996.
3. Игры – обучение, тренинг, досуг... / под ред. В. В. Летрусинского. – М., 1994.

Bibliography

1. Gazman O. S, etc. To a school – with a game. – M., 1991.
2. Samoukina N. V. Organizational learning games in education. – Moscow: People's Education, 1996.
3. Games - education, training, leisure ... / Ed. V. V. Letrusinskiy. – M., 1994

ВИДЕО КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Л. В. Покушалова

**Национальный исследовательский Томский политехнический
университет, Институт международного образования
и языковой коммуникации, г. Томск, Россия**

VIDEO IS A MEANS OF FORMING AND IMPROVING STUDENTS' COMMUNICATIVE COMPETENCE

Pokushalova L. V.

**National Research Tomsk Polytechnic University, English Language and Technical
Communication Department, Institute of International Education and Language
Communication, Tomsk, Russia**

Summary. The paper is devoted to the problem of implementation of video materials during the English language classes with students as means of achievement of communicative competence, psychological features of impact of educational video films on the students.

Key words: communicative competence; video film demonstration; means; video materials; educational video films; authentic materials.

Как сделать каждый урок интересным, увлекательным и добиться того, что бы он развивал познавательный интерес, мыслительную творческую активность студента? Зажечь искорку интереса в глазах студента, сделать учение сильным и радостным – непростая задача преподавателя. Эта задача требует от преподавателя учить умению общаться на иностранном языке, заложить основу для дальнейшей коммуникативной деятельности студента.

Как известно, одной из наиболее актуальных проблем, теоретически и экспериментально решаемых методикой иностранных языков на сегодняшний день, является проблема коммуникативной компетенции и способов ее достижения. Формирование коммуникативной концепции, то есть внутренней готовности и способности к речевому общению, ориентирует студентов на «вхождение» в иное культурное пространство. Для такого обучения характерны, прежде всего, нетрадиционные формы проведения занятий [1]. Овладеть коммуникативной компетенцией на английском языке, не находясь в стране изучаемого языка, дело весьма трудное. Поэтому важной задачей преподавателя является создание реальных и воображаемых ситуаций общения на занятиях иностранного языка, для чего следует использовать различные методы и приемы работы. Исследования и опыт педагогов-новаторов показали, что современное поколение студентов, так называемые М-Generation (поколение мобильных технологий), все виды информации, в том числе и учебной, лучше и быстрее воспринимает в форме видеоряда. В связи с этим даже некорректно предлагать им изучать информацию, пользуясь старыми методами. Поэтому для поддержания плодотворной и эффективной деятельности студентов следует применять нетрадиционные формы проведения занятий, такие как учебные видеофильмы, использование которых способствует реализации важнейшего требования коммуникативной методики – «...представить процесс овладения языком как постижение живой иноязычной действительности».

Следует отметить, что коммуникативное обучение иностранному языку носит деятельностный характер, поскольку речевое общение осуществляется посредством «речевой деятельности», которая, в свою очередь, служит для решения задач продуктивной человеческой деятельности в условиях «социально-

го взаимодействия» общающихся людей. Участники общения пытаются решить реальные и воображаемые задачи совместной деятельности при помощи иностранного языка [2]. Поэтому такая форма занятий поддерживает интерес студентов к предмету, способствует индивидуализации обучения и развитию мотивации речевой деятельности студентов и повышает мотивацию к изучению иностранного языка. Во время таких занятий расширяется кругозор студентов, к тому же с увеличением информации о культуре страны, изучаемого языка, совершенствуется социокультурная компетенция [3].

Видео является одним из самых эффективных инструментов для изучения иностранного языка. Студенты слышат не только живую речь носителей языка, но и погружаются в ситуацию, в которой они знакомятся со стилем взаимоотношений и реалиями страны изучаемого языка, с языком мимики и жестов, что очень важно, так как невербальная информация играет даже более важную роль в общении между людьми, чем вербальная, – это доказано учеными.

По мнению ведущих методистов, использование видеофильма на занятиях – это не только использование еще одного источника информации, а развитие различных сторон психической деятельности обучающихся, и прежде всего внимания и памяти. Во время просмотра на занятии возникает атмосфера совместной познавательной деятельности. В этих условиях даже невнимательный студент становится внимательным. Так, непроизвольное внимание переходит в произвольное, и интенсивность внимания непосредственно оказывает влияние на процесс запоминания. Доказано, что использование различных каналов поступления информации (слухового, зрительного, моторного восприятия) положительно влияет на прочность запоминания страноведческого и языкового материала. Использование учебных видеофильмов оказывает психологическое воздействие на обучающихся. Видео обладает способностью управлять вниманием каждого студента и всей аудиторией, влиять на объем долговременной памяти и увеличение прочности запоминания, оказывать эмоциональное воздействие на студентов и повышать мотивацию обучения, что способствует интенсификации учебного процесса и создает благоприятные условия для формирования коммуникативной компетенции обучаемых.

При использовании видеофильмов на занятиях иностранного языка развиваются два вида мотивации: самомотивация, когда фильм интересен сам по себе, и мотивация, которая достигается тем, что студент сможет понять неадаптированную речь носителей языка (со всеми ее возможностями отклонения от нормативной речи), которую изучает. Это приносит удовлетворение и придает веру в свои силы и желание дальнейшего совершенствования. А также несомненными достоинствами видеофильмов являются их: аутентичность; информативная насыщенность; концентрация языковых средств; эмоциональное воздействие на обучаемых и др.

Следует помнить, что существуют общие требования к презентации видеоматериалов. На начальном этапе обучения длительность просмотра не должна превышать 5 – 10 минут. Предлагается многократный просмотр одного и того же фрагмента. На следующих этапах длительность фрагмента может быть больше, но не должна превышать получаса непрерывного просмотра и занимать более половины занятия, хотя на практике это требование иногда нарушают, поскольку студенты хотят в первый раз посмотреть весь сюжет целиком, чтобы не разрушать целостности восприятия.

Подводя итог вышеизложенного, можно утверждать, что занятия с учебными видеофильмами раскрывают широкие возможности для активной работы студентов в процессе формирования коммуникативной концепции и делают учебный процесс овладения иностранным языком более привлекательным. Однако следует помнить, что видео – лишь вспомогательное техническое сред-

ство обучения, и для достижения оптимальных результатов необходимо грамотно интегрировать его использование в процесс занятия. Эффективность использования видео в процессе формирования коммуникативной концепции студентов зависит не только от точного определения его места в системе обучения, но и от того, насколько рационально организована структура видеозанятия, как согласованы учебные возможности видео с задачами обучения.

Библиографический список

1. Гез Н. И. Ляховицкий М. В. и др. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: учебник. – М.: Высш. Школа, 2002. – С. 46–49.
2. Пассов Е. И. Урок иностранного языка в средней школе. – М.: Просвещение, 1988. – С. 51.
3. Рогова Г. В. О повышении действенности урока иностранного языка // ИЯШ. – 1986. – № 4. – С. 8.

Bibliography

1. Gez N. I., Lyakhovitskiy M. V. etc. The method of teaching foreign languages in secondary school: a tutorial. – М.: Higher. School, 2002. – P. 46–49.
2. Passow E. I. Language classes in secondary school. – М.: Education, 1988. – P. 51.
3. Rogova G. V. About enhancing the effectiveness of foreign language lessons // FLS. – 1986. – № 4. – P. 8.

УДК 377.6 (045)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ «ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ГОТОВНОСТЬ»

И. Ю. Гуртовенко

**Оренбургский техникум железнодорожного транспорта
Оренбургского института путей сообщения филиала
Самарского государственного университета путей сообщения,
г. Оренбург, Россия**

THE THEORETICAL ANALYSIS OF CONCEPT OF PROFESSIONAL READINESS

I. Yu. Gurtovenko

**Orenburg Railway Technical School of Orenburg Institute Lines of Communication
of branch of Samara University Lines of Communication,
Orenburg, Russia.**

Summary. The article presents the analytical review of the concepts «readiness». The author compares it with adjacent concepts and allocates the functions of professional readiness. The author examines the opinions of leading scientists of pedagogics.

Key words: readiness; professional education; human factor; professional competence; functions of readiness for professional work.

Анализируя научную литературу, мы установили, что большинство авторов склонно рассматривать формирование готовности к различным видам деятельности при подготовке специалистов как процесс, имеющий свои собственные особенности и закономерности. Отсюда термины «подготовка» и «готовность» трактуются не как синонимы, хотя между собой они тесно связаны, взаимозависимы и взаимообусловлены. Это объясняется тем, что то или иное качество готовности специалиста во многом определяется именно тем, какую он проходил подготовку. Неслучайно под термином «подготовка» понимается динамический процесс, конечной целью которого является формирование такого профессионального качества личности, как готовность.

Подготовка – это действия, направленные на выработку навыков, передачу знаний и формирование активной жизненной позиции [2]. Понятие «подготовка» будем понимать в широком смысле – «профессиональная подготовка» как организация обучения, различные формы получения профессионального образования (А. Н. Лейбович).

Подготовленность – наличие запаса необходимых знаний, навыков, опыта в какой-либо определенной области, приобретенных путем систематического обучения чему-либо или изучения чего-либо [8].

Подготовка представляет собой именно процесс, предшествующий подготовленности или готовности и включающий в себя, как мы видим, готовность в виде составляющих ее компонентов.

Успешность решения задач по подготовке специалистов связывается с повышением роли человеческого фактора. До недавнего времени такое понятие, как «человеческий фактор», скорее, относилось к области теории, нежели целенаправленно использовалось на практике по своему содержанию и назначению. Однако сегодня понятие «человеческий фактор» становится более актуальным в связи с разработкой и внедрением парадигмы личностно ориентированного образования.

На наш взгляд, одним из компонентов понятия «человеческий фактор» является готовность. Косвенное подтверждение этой мысли мы находим у философов: «Содержанием понятия «человеческий фактор» является не просто воля, готовность действовать таким-то образом, но само действие по тем или иным объективным законам, в тех или иных объективных условиях» [5].

Понятие «человеческий фактор» относится к области трудовой деятельности как отдельного человека, так и коллектива. Особенностью рассматриваемого понятия является то, что оно акцентирует деятельностьную сторону человека – главной производительной силы общества. Именно на активизацию профессиональной и социальной деятельности личности нацеливает актуализация данного понятия. Следовательно, активизация человеческого фактора (в проявлении его через деятельность) предполагает сегодня усиление творческого начала в деятельности личности, повышение готовности личности сознательно осуществлять профессиональную и социальную деятельность.

Понятие «профессиональная готовность» соотносится также с понятием «профессиональная компетентность», что рассмотрено с различных позиций в работах Э. Ф. Зеера, И. А. Зимней, В. В. Краевского, И. Л. Лернера, А. К. Марковой, Г. К. Селевко, В. А. Сластёнина, А. М. Новикова, Т. Е. Исаевой, А. В. Хуторского, Г. П. Щедровицкого.

Г. К. Селевко связывает способность и готовность в единую характеристику: «определение выпускника, владеющего тем, что он может сделать, каким способом деятельности овладел, к чему готов и есть компетентность» [7].

Важное значение для нашего исследования имеют работы Г. П. Щедровицкого, в которых рассматривается соотношение понятий «квалификация», «компетенция» и «компетентность», «способность» и «готовность» с позиции оценки качества подготовки выпускников [4]. По его мнению, квалификация подразумевает готовность качественно выполнять конкретный специализированный вид деятельности.

Несмотря на различные позиции, исследователи едины в том, что готовность – необходимое условие успешной деятельности личности, в том числе и профессиональной.

В целом мы согласны с О. В. Царьковой, указывающей, что готовность – интегральное качество личности, которое характеризуется определенным уровнем ее развития и определяет возможность личности участвовать в каком-либо процессе [9]. Подготовленность – результат образовательного процесса, отра-

жающий способность личности оперировать знаниями и умениями при решении определенного типа теоретических и практических задач и достигать намеченного результата деятельности. Готовность отличается от подготовленности наличием мотивов и убеждений личности. Готовность определяется достаточным уровнем способностей, определенными знаниями, профессиональными навыками, умениями, опытом личности и наличием мотивов.

Мы разделяем мнение Л. Г. Семушиной, понимающей готовность к профессиональной деятельности как психическое состояние человека, которое предполагает осознание человеком своих профессиональных целей, способность осуществлять анализ и оценку имеющихся условий, определять наиболее вероятные способы действия, предвидеть мотивационные, волевые и интеллектуальные усилия, вероятность достижения результатов. Автор рассматривает профессиональную готовность как интегративное качество личности специалиста, которое основывается на владении знаниями и умениями в области профессиональной деятельности, накоплении первоначального профессионального опыта [3].

Наиболее общую позицию в рассмотрении профессиональной деятельности, на наш взгляд, представляет Э. Ф. Зеер. Он считает, что профессиональная деятельность – это социально-значимая деятельность, выполнение которой требует специальных знаний, умений и навыков, а также профессионально обусловленных качеств личности. В зависимости от содержания труда (предмета, цели, средств, способов и условий) различают виды профессиональной деятельности. Соотнесение этих видов с требованиями, предъявляемыми к человеку, образует профессию.

Ю. Т. Русаков выделяет следующие функции готовности к профессиональной деятельности:

- гностическую, которая обеспечивает качественную образовательную подготовку студентов;
- интегративную, связанную с установлением процессуального единства между целью и действием;
- прогностическую, отражающую результат деятельности;
- ценностно-ориентировочную, связанную с осмыслением значимости профессиональной деятельности [6].

Гностическая функция готовности к профессиональной деятельности отражает познавательную направленность личности. Она проявляется в практическом умении студента использовать знания в ходе решения профессиональных задач, в усвоении студентом системы профессиональных знаний, овладении творческими способами выполнения профессиональной деятельности, в формировании комплекса профессиональных умений, в стремлении к постоянному профессиональному росту, приобретению новых знаний, в том числе и в различных областях; стремлении к самосовершенствованию (самопознанию, самоконтролю, самооценке, саморегуляции и саморазвитию), стремлении к творческой самореализации.

Интегративная функция готовности к профессиональной деятельности тесно связана с гностической и создает условия для обобщения знаний, овладения общенаучными методами познавательной деятельности, переноса общих методов и приемов познания в профессиональную деятельность. Данная функция, по нашему мнению, проявляется в способности специалиста обладать целостным, системным мышлением, широким кругозором; быть способным к осмыслению жизненных явлений, самостоятельному поиску истины, критическому восприятию противоречивых идей; быть способным к системному видению профессиональной реальности, анализу своей деятельности, самостоятельным действиям в условиях неопределенности.

Прогностическая функция состоит в предвидении, проектировании результатов профессиональной деятельности, оценке имеющихся условий, определении наиболее вероятных способов действия; прогнозировании мотивационных, волевых, интеллектуальных усилий, вероятности достижения результата. Она проявляется в способности к проектной деятельности в профессиональной сфере, готовности брать на себя ответственность в критических ситуациях, самостоятельно и эффективно решать свои проблемы.

Ценностно-ориентировочная функция готовности к профессиональной деятельности связана с формированием профессиональной позиции как совокупности ценностных отношений студента к профессиональной деятельности, к себе как личности и профессионалу. Она проявляется в понимании студентом сущности и социальной значимости своей будущей профессии, в наличии устойчивого интереса к профессиональной деятельности, в понимании профессиональной ответственности за результаты своего труда, в представлении о современном мире как духовной, культурной, интеллектуальной и экологической целостности, в осознании себя и своего места в обществе.

Учитывая вышесказанное и основываясь на теоретических положениях и подходах к проблеме развития профессиональной готовности к различным видам деятельности, согласимся с мнением С. А. Бондаренко, который определяет **профессиональную готовность** как сложное психолого-педагогическое явление, сочетающее взаимосвязанные психологические особенности и нравственные качества личности, социально-ценностные мотивы выбора профессии, способы поведения, специальные профессиональные знания, умения и навыки, обеспечивающие специалисту возможность трудиться в избранной им профессиональной сфере [1].

Библиографический список

1. Бондаренко С. А. Формирование профессиональной готовности конкурентоспособного специалиста // Модернизация высшей школы: обеспечение качества профессионального образования: мат-лы Всерос. науч.-практ. конф. – Барнаул: Изд-во ААЭП, 2004. – Ч. 1. – 188 с.
2. Вишнякова С. М. Профессиональное образование: ключевые понятия, термины, активная лексика: словарь. – М.: НМЦ СПО, 2009. – 266 с.
3. Инженерная педагогика: сб. ст. Вып. 4. – М.: Центр инженерной педагогики МАДИ (ГТУ), 2003. – 300 с.
4. Кузнецов В. В. Введение в профессионально-педагогическую специальность. – М.: Академия, 2007. – 83 с.
5. Лех В. И. Программа создания мира. – М.: Знания, 1986. – 184 с.
6. Русаков Ю. Т. Развивающая образовательная среда колледжа как фактор формирования готовности студентов к профессиональной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Магнитогорск, 2006. – 40 с.
7. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 238 с.
8. Словарь русского языка. В 4 т. / под ред. А. П. Евгеньевой. – М.: Русский язык, 1983. – 486 с.
9. Царькова О. В. Формирование готовности будущего техника к решению инновационных производственных задач: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Оренбург, 2009. – 36 с.

Bibliography

1. Bondarenko S. A. Formation of a competitive job alert professional // Modernisation of higher education: quality assurance of vocational education: Materials of all-Russian scientific-practical conf. – Barnaul: AAEP, 2004. – Part 1. – 188 p.
2. Vishnyakova S. M. Professional education: key concepts, terminology, active vocabulary dictionary. – M.: SMC SPO, 2009. – 266 p.
3. Engineering pedagogy: Sat. of Art. No. 4. – Moscow: Center for Engineering Education MADI (GTU), 2003. – 300 p.
4. Kuznetsov V. V. An introduction to vocational teaching profession. – M.: Academy, 2007. – 83 p.
5. Lech V. I. Program of the creation of the world. – M.: Knowledge, 1986. – 184.

6. Rusakov Yu. T. Developmental learning environment as a factor in the formation of the college readiness of students for professional careers: Abstract. dis. ... candidate. ped. sciences: 13.00.08. – Magnitogorsk, 2006. – 40 p.
7. Selevko G. K. Modern educational technology: textbook. – Moscow: People's education, 1998. – 238 p.
8. Dictionary of Russian language. 4 volumes / ed. A. P. Evgenyeva. – Moscow: Russian Language, 1983. – 486 p.
9. Tsarkova O. V. Formation of the future availability of innovative technology to solve production problems: abstract. dis. ... candidate. ped. sciences: 13.00.08. – Orenburg, 2009. – 3 p.

УДК 377.4:159.9

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ ПОСЛЕВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А. В. Моложавенко

Волгоградский государственный социально-педагогический
университет, г. Волгоград, Россия

PSYCHOLOGICAL TRAINING OF A TEACHER IN THE SYSTEM OF POSTGRADUATE EDUCATION

A. V. Molozhavenko

Volgograd State Socio-pedagogical University
Volgograd, Russia

Summary. Psychological preparation of teachers we associate with the humanitarian and holistic approach. It is therefore assumed an active and interested participation, the student teacher in the educational process and educational activity is thought of as a co-activity.

Key words: humanities and holistic approach; psychological preparation; preparation; principles; supervision.

Психологическую подготовку педагога мы связываем с гуманитарно-целостным подходом, который основан на признании обучающим специалистом права обучаемого самому принимать решения относительно выбора стратегии социального, профессионального поведения и деятельности. Поэтому предполагается активное и заинтересованное участие обучаемого педагога в образовательном процессе, а образовательная деятельность мыслится как со-деятельность, совместное преодоление затруднений в индивидуально-личностном, субъектном развитии и совершенствовании. Определяющими координатами гуманитарного взгляда являются не любые характеристики человека, а собственно человеческие с концентрацией на наиболее существенных проявлениях человеческой природы. Все иные аспекты понимаются с точки зрения того, в какой мере они способствуют (или препятствуют) раскрытию человеческого в человеке [1].

Говоря о гуманитаризации образования педагога, нельзя обойти и проблему *целостности* как основной характеристики данной стратегии. Человек при его изучении предстает как сложная самоорганизующаяся *система* индивидуально-личностных свойств и качеств. Целостность личности характеризуется строгой иерархией, упорядоченностью, системностью ее основных компонентов и подструктур. При этом непротиворечивость личности не означает отсутствия противоречий в ней как внутренней движущей силы развития. Наоборот, внутренние противоречия личности, порождающие ее поступательное движение к более высоким уровням целостности, отличаются системностью, собранностью в русле главных отношений к объективному миру. Система внутренних противоречий целостной личности – это зарождение, утверждение, ста-

новление внутри функционирующей целостности новой, более совершенной целостности [1].

Психологическая подготовка – это процесс технического оснащения, освоения норм, образцов и правил профессиональной деятельности во взаимодействии педагога с субъектами образовательной среды [3]. При этом в рамках гуманитарно-целостного подхода специалист признает и принимает свой жизненный и профессиональный опыт как результат приобретения знаний, умений, навыков в процессе *непрерывного* вузовского и послевузовского образования, занимая активную позицию в ходе творческих профессиональных поисков. Все это актуализируется благодаря психологической подготовке, подводящей основу *под готовность* специалиста быть субъектом собственной профессиональной деятельности.

Результатом психологической подготовки педагога выступает сформированная общая *психологическая культура* как интегральное субъектное образование, представляющее собой единство трех составляющих: психологической грамотности, компетентности и собственно психологической культуры. Психологическую культуру в целом определяют как многомерное и системное психическое явление, рассматриваемое в динамическом единстве общего, особенного и единичного проявлений человеческой психики [10]. При этом психологическая грамотность – это овладение человеком психологическими знаниями, умениями, символами, правилами и нормами в сфере общения и поведения. Психологическая компетентность – особый тип организации психологических знаний, позволяющий обеспечивать эффективность поведения, деятельности, социального взаимодействия людей [4]. Соответственно, психологическая культура – особое психологическое новообразование, отражающее высокий уровень зрелой личности [10].

Теоретические основания процесса и результата гуманитаризации психологической подготовки позволяют обосновать ее *механизмы*. При этом мы исходим из необходимости интеграции, развития и совершенствования компонентов, составляющих и целостной общей психологической культуры.

Первый механизм ориентирован на расширение границ, интеграцию и развитие у педагога компонентов психологической грамотности: самовосприятия, самопознания, саморегуляции, самопонимания. Позитивные изменения данных компонентов способствуют коррекции и развитию системы ценностей, смыслов, личностной и социальной идентичности. Содержание *второго* механизма определяется приоритетом интеграции и развития компонентов психологической компетентности (теоретической, коммуникативной, исследовательской). Исходя из специфики содержания третьей составляющей общей психологической культуры, мы выделяем *третий* механизм: интеграция, развитие и совершенствование компонентов собственно психологической культуры через насыщение опытом ее внутриличностных (здоровый образ жизни, опыт эффективной самодеятельности и саморазвития) и межличностных (культура эффективной коммуникации, профессионализм, самосовершенствование) обобщенных компонентов. Все это приводит педагога к необходимости формирования общей психологической культуры, целостность которой определяется завершенностью и качественной полнотой ее составляющих, обеспечивающих единство психологической культуры, ее устойчивость, самостоятельность, автономность и постоянное совершенствование (*четвертый* механизм).

Содержание механизмов дает основание для выделения *принципов* гуманитаризации психологической подготовки. Для того чтобы состоялся процесс расширения границ и развития компонентов психологической грамотности у педагогов, необходимо соблюдение основополагающего принципа *непрерывности* вузовского и послевузовского психологического образования. Второй принцип – это принцип *субъектности*, который является системообразую-

щим, так как на его реализацию направлены все другие. Содержание принципа сводится к представлению и пониманию обучающим обучаемого как человека, обретающего самого себя, свой человеческий образ с неповторимой индивидуальностью, духовностью, творческим потенциалом. Образовать человека в этом смысле означает помочь ему стать субъектом культуры, исторического процесса, собственной жизни, то есть научить жизнетворчеству. Третий принцип – принцип *системности*, опирающийся на свойства контекстности, оптимальности и интегративности системных образований. Четвертым принципом подготовки мы обозначили принцип *целостности* как совокупность всех выявленных принципов [6].

Процесс гуманитаризации мы связываем с осуществлением обучающим специалистом супервизорского взаимодействия с обучаемым педагогом. Супервизия – форма поддержки специалиста, в ходе которой происходит как его фокусировка на трудностях в работе, так и разделение с супервизором части ответственности за свою деятельность. Это позволяет субъекту подготовки постоянно находиться в творческом поиске эффективных профессиональных средств. Педагогу важно участие в особой профессиональной общности, внутри которой в рефлексивном процессе он аккумулирует знания и опыт, а также генерирует новые возможности их использования с целью усовершенствования условий полисубъектного взаимодействия в образовательной среде школы [2] (см. рис. 1).



Рис. 1. Система характеристик супервизорского взаимодействия в процессе психологической подготовки

Предлагаемая нами *стадийная модель* процесса гуманитаризации психологической подготовки педагога включает четыре стадии. На первой стадии приоритетом является расширение границ, интеграция и развитие компонентов психологической грамотности в период профессиональной адаптации молодого специалиста. На второй стадии определяется потребность в интеграции и развитии компонентов психологической компетентности в период оптимизации профессионального опыта. На третьей стадии осуществляются насыщение, развитие и совершенствование компонентов собственно психологической культуры педагога в период накопления профессионального мастерства. На четвертой стадии реализуется потребность в совершенствовании всех составляющих и целостной общей психологической культуры [6].

Внутри первой стадии гуманитаризации психологической подготовки педагога мы выделяем два *этапа*. Первый из них содержательно выражается в расширении у молодого специалиста границ психологической грамотности. Внутри этапа мы обозначаем *уровни* подготовки. Первый уровень первого этапа – это уровень расширения у педагогов границ базовых компонентов психологической грамотности (самовосприятия, самопознания, саморегуляции). На втором уровне психологической подготовки определяется приоритет расширения границ самопонимания, что позволяет накопить ресурсы и интегрировать возможности для целостного функционирования индивидуального самосознания педагога.

Второй этап подготовки молодого специалиста определяет необходимость развития компонентов психологической грамотности. Здесь мы выделяем два уровня. Первый из них – уровень интеграции (комплементарное объединение компонентов в одно целое). На втором уровне обучаемый педагог с опорой на интегрированные компоненты корректирует ценностную систему, смысловую активность, закладывает основы профессиональной идентичности, которая, в свою очередь, способствует развитию положений Я-концепции.

Внутри второй стадии модели подготовки мы выделяем два этапа, первый из которых выражается в формировании у педагога (супервизор-наставника) в общности с супервизором-корректором образа творческого себя. При этом педагог проходит два уровня подготовки. Первый из них – это уровень интеграции компонентов психологической компетентности; второй уровень – развитие данных компонентов в процессе прохождения коррекционной супервизии. На втором этапе осуществляется работа по насыщению опытом и развитию у педагога внутриличностных компонентов собственно психологической культуры. Также выделяются два уровня. Первый из них – уровень насыщения внутриличностных компонентов в ходе *прохождения* коррекционной супервизии. Второй – это уровень развития данных компонентов в процессе *обучения* коррекционной супервизии.

Благодаря обучению коррекционной супервизии, супервизор-наставник становится супервизором-корректором. В данной связи возникает необходимость в насыщении опытом межличностных компонентов собственно психологической культуры. Реализация этой необходимости осуществляется на третьей стадии подготовки педагога, внутри которой мы выделяем два этапа. На первом этапе супервизор-корректор проходит два уровня: уровень интеграции внутриличностных компонентов; уровень насыщения опытом межличностных компонентов собственно психологической культуры. Оба уровня подготовки реализуются в процессе прохождения педагогом консультативной супервизии. На втором этапе рассматриваются: уровень интеграции всех компонентов собственно психологической культуры в процессе прохождения консультативной

супервизии; уровень совершенствования данных компонентов в процессе обучения консультативной супервизии.

На первом этапе четвертой стадии осуществляется интеграция и совершенствование составляющих общей психологической культуры в процессе подготовки супервизора-консультанта. Для этого педагогу следует освоить два уровня: интеграции (первый уровень) и совершенствования (второй уровень) составляющих общей психологической культуры в процессе прохождения экспертной супервизии. Определение супервизором-консультантом специфики совершенствования составляющих общей психологической культуры позволяет ему выйти на необходимость психологического самообразования (второй этап четвертой стадии). Этот этап разворачивается в процессе совершенствования целостной общей психологической культуры педагога в качестве супервизора-эксперта. На данном этапе мы выделяем два уровня: уровень обозначения целостности (первый уровень) и совершенствования (второй уровень) общей психологической культуры в процессе прохождения экспертной супервизии и самосупервизии в партнерском взаимодействии с субъектами профессионального сообщества.

В рамках констатирующего эксперимента (2006–2007 гг.) на первом его этапе была проведена диагностика отношения молодых специалистов (474 респондента) к состоянию составляющих психологической культуры. Диагностическая гипотеза о том, что наиболее проблемным для педагогов является третий год адаптации, получила свое подтверждение. Результаты анкетирования представлены в соответствующей публикации автора [8].

Определение особенностей самоотношения педагогов к собственным возможностям в осуществлении видов супервизии во взаимодействии с менее опытными коллегами – цель второго этапа констатирующего эксперимента (111 респондентов). Констатирующий эксперимент проводился с помощью метода анкетирования. Авторская анкета представляет собой перечень вопросов, ответы на которые респонденты оценивали от 0 до 10 баллов. *Гипотетически* мы предположили, что в наибольшей степени у респондентов проявится готовность к осуществлению наставнической супервизии, в меньшей степени (по убыванию) – коррекционной, консультативной и экспертной.

Гипотеза была подтверждена в части, утверждающей, что педагогам наиболее доступна реализация себя в качестве супервизора-наставника и наименее – в качестве супервизора-корректора и супервизора-эксперта. Консультативная супервизия признается респондентами достижимой также, как и наставническая. Но противоречие состоит в том, что, не освоив средства коррекционной супервизии, профилактирующей возникновение синдрома психического выгорания, педагог не в состоянии полноценно осуществлять консультативную. Сравнительный анализ величин значимости показал статистически достоверные различия средних показателей оценок специалистов собственных супервизорских возможностей ($p \geq 0,0001$). Матрица интеркорреляций подтверждает наличие положительной корреляционной связи, определяющей взаимообусловленность изменений показателей супервизии. На основании результатов констатирующего эксперимента мы разработали содержание модели условий процесса гуманитаризации психологической подготовки, которая была реализована в течение 2008–2010 гг. [7]. В данной статье представлены результаты подготовки педагога на второй, третьей и четвертой ее стадиях.

Формирующий эксперимент с педагогами-наставниками по их подготовке к осуществлению коррекционной супервизии состоял из двух частей: первая часть была реализована в процессе индивидуального психологического консультирования (9 педагогов); вторая часть – в процессе групповой развивающей работы (9 педагогов). Всего в эксперименте приняло участие 18 педагогов в

возрастных границах 26–29 лет (все женщины). Мы провели по 7 встреч (1,5 часа каждая) в рамках консультирования и 7 занятий (по 4 часа) групповой развивающей работы.

Основной результат индивидуального консультирования участников, находящихся на уровне *интеграции* компонентов психологической компетентности в рамках решения проблемы целостного оформления образа действующего себя, – определение педагогами ценностных ориентиров, задающих смысловое содержание данной идентификации. При этом специалисты осознали необходимость расширения границ психологической теоретической компетентности (первый компонент) и закрепили выбор в направлении определения смыслов профессионального саморазвития через расширение границ коммуникативной компетентности (второй компонент).

Педагоги, находящиеся на уровне *развития* компонентов психологической компетентности, в ходе консультирования решали проблему внутреннего конфликта *Я-действующего* и *Я-творческого* [5] с дальнейшим осознанием необходимости изменения границ исследовательской психологической компетентности (третий компонент). При этом консультируемые преодолели выраженные затруднения в переходе от знаний *о сущем* (теоретическое психологическое знание) к знаниям *о должном* (нормативное знание) [1]. Таким образом, теоретические знания, коммуникативный опыт перестали восприниматься педагогами формально, у них проявилась потребность включения знаний и опыта в развитие исследовательской компетентности.

С представителями второго этапа второй стадии психологической подготовки была проведена групповая развивающая работа. Целью ее *начального* этапа мы обозначили необходимость определения эффективных способов самодвижения педагога (супервизора-наставника) к целостному видению себя как творчески развивающейся личности, успешно справляющейся с возникновением синдрома психического выгорания. Педагоги уровня *насыщения* внутриличностных компонентов собственно психологической культуры в ходе дискуссий говорили о дефиците умений и навыков, позволяющих противостоять эмоциональному истощению. Педагоги уровня *развития* внутриличностных компонентов собственно психологической культуры высказывались о необходимости комплексного подхода к профилактике выгорания, так как понятие «синдром» относится к третьей и четвертой ступеням выгорания – профессиональной редукции и предсуицидальному состоянию. Соответственно, профилактика подразумевает работу по предотвращению эмоционального истощения и деперсонализации (первая и вторая ступени выгорания), а минимизация – работу с симптомами профессиональной редукции [9].

Целью *основного* этапа групповой работы мы обозначили определение педагогами методов и средств построения процесса сбора информации о проблеме супервизируемого в направлении отреагирования отрицательных переживаний и выявления позитивного намерения. В итоге были сделаны следующие выводы: 1) перед сбором информации о проблеме супервизируемого супервизору необходимо построить доверительные отношения с ним; 2) сбор информации предполагает присоединение к позитивному опыту супервизируемого (см. табл. 1).

Таблица 1

**Принципы и правила построения супервизором
доверительных партнерских отношений с супервизируемым**

№	Методические принципы эффективного взаимодействия	Правила построения раппорта
1	Принцип выделения позитивного намерения	Выбор супервизором вопросов позитивной направленности в ходе начала контакта
2	Принцип партнерского общения	Определение и корректировка супервизором: а) доверия супервизируемого; б) собственного доверия супервизируемому
3	Принцип отделения цели от негативного образа профессионального поведения	Ориентация супервизора на процесс и результат диалога с супервизируемым в рамках насыщения и развития внутриличностных компонентов собственно психологической культуры
4	Принцип присоединения и ведения	Установление супервизором прямого и непрямого соответствия позы, голосу, дыханию супервизируемого (прямое и не прямое «отзеркаливание»)

В групповых дискуссиях все педагоги акцентировали значимость владения средствами диалога и монолога. Особо отмечалось благотворное действие вербальной метафоры. Ролевые драматизации позволили смоделировать эффективный процесс развития взаимоотношений и определить виды метафор в соответствии с решением задач коррекционной супервизии (см. табл. 2).

Таблица 2

**Специфика метафор в соответствии с задачами
коррекционной супервизии**

Этапы взаимодействия	Задачи коррекционной супервизии	Специфика предъявляемых метафор
Построение доверительных отношений	Создание пространства доверия и партнерства	Метафоры по определению значимых ценностных образов
Сбор информации о проблеме и состоянии супервизируемого	Определение содержания проблемы и особенностей переживаний супервизируемого	Уточняющие метафоры; метафоры, способствующие отреагированию отрицательных переживаний
Развитие супервизорских отношений	Насыщение внутриличностных компонентов собственно психологической культуры	Метафоры по осознанию ограничивающих развитие убеждений; активизирующие метафоры, способствующие позитивному изменению убеждений
Принятие решений	Снятие сомнений супервизируемого в достижении желаемого результата; закрепление нового убеждения	Убеждающие и мотивирующие метафоры

Также педагоги разработали процесс конструирования и предъявления метафоры в супервизорском взаимодействии. В целом были определены две основные позиции: 1) учет особенностей предъявления метафоры; 2) специфика процесса конструирования метафоры. В первой позиции было обозначено, во-первых: а) вовлеченность супервизируемого в метафорическое содержание и б) передача мастерства конструктивного взаимодействия со значимыми субъектами от супервизора супервизируемому. Во-вторых, супервизор может незаметно проводить прямые внушения, адресованные собеседнику, оформляемые в «кавычках», как если бы сделанные кем-то другим позитивные действия. В-третьих, получение супервизором обратной связи реализуется методом наблюдения за невербальными реакциями супервизируемого. В-четвертых, один из способов присвоения (утилизации) содержания метафоры – это использование техники направленных фантазий. Суть заключается в том, чтобы переложить ответственность за разрешение проблемы метафоры, сконструированной супервизором, на супервизируемого. При учете природы проблемы и особенностей темперамента собеседника его можно попросить «завершить», то есть разрешить метафору, начатую супервизором (см. табл. 3).

Таблица 3

Специфика конструирования и предъявления метафоры

Этапы	Содержание
Определение проблемы	1. Идентификация значимых лиц, вовлеченных в проблему: идентификация их межличностных отношений. 2. Идентификация событий, характерных для проблемной ситуации: специфицирование того, как развивается проблема. 3. Специфицирование изменений, которые хотел бы сделать супервизируемый: убеждение в том, что желаемые изменения точно сформулированы. 4. Идентификация того, что супервизируемый предпринимал раньше, чтобы решить эту проблему, или того, что «удерживает» его от совершения желаемых изменений (что может идентифицировать связывающую стратегию)
Создание метафоры	1. Выбор контекста метафоры. 2. Выбор персонажей и плана метафоры с тем, чтобы она была изоморфна п. 1, 2, 3 (сбор информации). 3. Определение способов разрешения, включая: а) стратегию поиска прошлого опыта разрешения проблемы позитивного характера; б) стратегию формулирования желаемого результата; в) переструктурирование опыта в контексте поиска желаемого результата в разрешении проблемной ситуации
Сообщение метафоры	Сообщение метафоры, в лингвистической презентации которой: а) отсутствуют уточняющие показатели; б) используются неконкретные глаголы; в) используются отглагольные существительные; г) выделяются вставленные решения и маркировки

Целью заключительного этапа групповой развивающей работы с супервизорами-наставниками мы определили необходимость выбора методов и средств построения целостного пространства взаимодействия супервизора с супервизируемым в процессе коррекционной супервизии. Педагоги первого

уровня обнаружили в завершающей части супервизии важность интегрирования собственного внутриличностного опыта с точки зрения человеческого фактора и учета положительных аспектов разнообразных теорий и концепций. При наличии их множественности возможность гибкого использования определяется соответствующими внутренними и внешними условиями в гуманитарно-целостном содержании. Педагоги второго уровня пришли к выводу о том, что супервизия как генерирование ресурсов супервизируемого позволяет ему развивать профессиональную идентичность без постоянной поддержки супервизора. Это способствует его самостоятельному творческому поиску, позволяет чувствовать себя автономно в процессе формирования собственной профессиональной позиции.

В завершение индивидуальных консультаций и групповой работы мы провели повторное анкетирование респондентов. Его результаты показали выраженную динамику в интеграции и развитии педагогами компонентов психологической компетентности в процессе консультирования; в насыщении и развитии внутриличностных компонентов собственно психологической культуры в процессе развивающей работы (см. табл. 4).

Таблица 4

Статистический анализ по t-критерию Стьюдента результатов констатирующего и формирующего экспериментов с педагогами

Показатели анализа	Среднее арифметическое	Стандартные отклонения	Эмпирическое значение t-критерия Стьюдента	Число степеней свободы	Уровень значимости (2-сторонний критерий значимости)
Коррекционная супервизия	-2,2789	0,80160	-22,744	63	0,000

Формирующий эксперимент с *супервизорами-корректорами* был реализован в рамках групповой супервизии. По результатам констатирующего эксперимента были сформированы две группы педагогов (8 респондентов первого этапа, 9 респондентов второго этапа). В группах были представлены только женщины в возрасте 30–33 лет. Ниже приводится пример описания групповой супервизии с супервизорами-корректорами первого этапа третьей стадии гуманитаризации психологической подготовки.

Основной целью *начального* этапа групповой супервизии мы обозначили определение участниками группы эффективных способов самодвижения к целостному видению себя как психологически культурной, профессионально развивающейся личности. Специалисты первого уровня говорили о значимости профессионального саморазвития. Речь шла о необходимости спокойного, ровного, стабильного, коллегиального построения отношений со старшими, младшими и равными коллегами. Педагоги второго уровня обратили внимание на важность развития культуры эффективной коммуникации как основы профессиональной. При этом участники данного уровня акцентировали значение прохождения консультативной супервизии, способствующей интеграции и развитию внутриличностных компонентов.

Целью *основного* этапа групповой работы мы обозначили определение участниками группы методов и средств построения процесса консультативной супервизии по проблеме супервизируемого в направлении интеграции внутриличностных компонентов, насыщения опытом межличностных компонентов

собственно психологической культуры. Поиск интегрированных средств взаимодействия супервизора и супервизируемого в процессе развития отношений привел участников группы к систематизации особенностей проведения консультативной супервизии (см. рис. 2).



Участники первого уровня, ориентируясь на роль супервизируемого, обозначили для себя в начале контакта с супервизором важность целостного видения собственного образа культурного себя. По своей сути – это модель исследуемого феномена, коим выступает сам специалист как личность, как профессионал, как развивающийся субъект профессиональной деятельности. Моделирование данного образа – это самоисследование возможностей интеграции внутриличностных состояний при помощи конструирования целостности видения развивающегося себя как результата идеальной модели. Создание такой модели на этапе начала консультативной супервизии для специалистов первого уровня было определено наиболее значимым.

Специалисты второго уровня больше ориентировались на позицию супервизора, соглашаясь с необходимостью конструирования с супервизируемым

на начальном этапе консультирования его собственного образа-модели культурного себя. Но при этом участники данного уровня говорили и о важности конструирования модели условий, способствующих продвижению супервизируемого к необходимому профессиональному результату. При этом супервизору сначала следует выявить внешние условия, влияющие на саморазвитие собеседника, а затем из их числа выделить те, которыми он сможет управлять.

Цель *заключительного* этапа – определение методов и средств построения всей системы конструктивного диалога супервизора с супервизируемым. Участники первого уровня особо выделили важность освоения интегрированных средств в системе профилактики синдрома психического выгорания и последующих рефлексивных средств, позволяющих педагогу осознать потребность в насыщении опытом межличностных компонентов собственно психологической культуры. В ходе заключительного этапа консультативной супервизии у супервизируемого, во-первых, предотвращается синдром психического выгорания; во-вторых, определяется приоритетный путь профессионального саморазвития; в-третьих, закрепляется выбор в сторону осуществления постоянного супервизорского взаимодействия. Специалисты второго уровня в большей степени ориентировались на определение особенностей супервизорских отношений, тем самым заявляя о своей готовности к переходу на уровень интеграции всех компонентов собственно психологической культуры.

В завершении групповых супервизий мы провели повторное анкетирование респондентов. Его результаты показали выраженную динамику в оценках педагогов процессов интеграции внутриличностных компонентов и насыщения опытом межличностных компонентов собственно психологической культуры на первом этапе и в процессах интеграции всех компонентов и их совершенствования на втором этапе (см. табл. 5).

Таблица 5

Статистический анализ по t-критерию Стьюдента результатов констатирующего и формирующего экспериментов с педагогами

Показатели анализа	Среднее арифметическое	Стандартные отклонения	Эмпирическое значение t-критерия Стьюдента	Число степеней свободы	Уровень значимости (2-сторонний критерий значимости)
Консультативная супервизия	0,7045	1,05940	5,320	63	0,000

В ходе формирующего эксперимента с *супервизорами-консультантами* была реализована программа групповых консультаций. Всего в эксперименте участвовало 15 человек (все женщины) в возрасте 34–35 лет. С *супервизорами-экспертами* была реализована программа фокус-групп. В эксперименте приняло участие 12 человек (все женщины) в возрасте 36–37 лет.

Основной целью *начального* этапа групповых консультаций мы обозначили определение эффективных способов самодвижения каждого участника группы к целостному видению себя как культурно совершенствующейся личности. Роль и значение эксперта (от лат. *expertus* – опытный) особо выделялись педагогами. При этом экспертное содержание в целом свелось к совместному исследованию назревших проблем, решение которых требует от супервизора-консультанта интеграции составляющих общей психологической культуры и

дальнейшей концептуализации знаний и опыта в рамках профессионального самосовершенствования.

Участники группы пытались определить особенности, методы и средства экспертной супервизии из роли супервизируемого консультанта (первый уровень) и из роли супервизора-эксперта (второй уровень). Специалисты первого уровня говорили о своей стойкой мотивации и интересе к улучшению качества работы, о выраженной готовности к адекватной оценке самих себя в профессиональной деятельности. При этом участники данного уровня акцентировали значение исследовательского содержания экспертной супервизии, предполагающего поиск эффективных методов и средств понимания своих подопечных, осознания собственного отношения к ним, изучения динамики взаимодействия в планомерном и последовательном процессе взаимоотношений, определении путей работы со сходными ситуациями. Участники второго уровня обратили внимание на специфику сопровождающей функции экспертной супервизии, которая ориентирует супервизируемого на постоянное самообразование.

Цель *основного* этапа групповой работы заключалась в определении методов и средств построения супервизорского взаимодействия в направлении поиска его участниками возможностей перехода с уровня интеграции на уровень совершенствования составляющих общей психологической культуры и с уровня совершенствования на уровень обозначения ее целостности. Участники группы определили особенности взаимодействия супервизора-эксперта и супервизора-консультанта (как супервизируемого) в начале супервизорской сессии. В первую очередь были обозначены основные проблемы, которые супервизируемый заявляет в диалоге с супервизором. Во вторую – обсуждались позиции собеседников и специфика начала супервизорского взаимодействия (см. табл. 6).

Таблица 6

Особенности содержания проблем, установок и способностей супервизора-консультанта в системе его взаимодействия с супервизором-экспертом в начале супервизорской сессии

Проблемы супервизора-консультанта	Установки супервизора-консультанта	Способности супервизора-консультанта
Сложности в отработке умения трансформировать цель супервизии в систему практических задач консультирования	Ориентация на востребованность консультативной супервизии в профессиональном совершенствовании специалиста	Интеллектуальные способности: способность наблюдать, суммировать, отбирать и оценивать факты; способность к синтезу и обобщению; творческое воображение, оригинальное мышление
Трудности в осознании оптимального соотношения собственных личностных качеств и профессиональных навыков	Совершенствование целостного образа профессионального себя (<i>Я – целостное</i>);	Интеллектуальная и эмоциональная зрелость: стабильность в поведении и действиях; способность противостоять давлению извне и справляться с неуверенностью; самоконтроль во всех ситуациях; гибкость и адаптируе-

		мость к меняющимся условиям
Трудности в гибком владении социальным контекстом	Учет этических стандартов	Этика и честность: искреннее желание помочь другим; исключительная честность; способность осознать границы собственной компетентности; способность признавать ошибки и извлекать уроки из неудач
Трудности в прогнозировании возможных изменений супервизируемого	Ориентация на профессиональное совершенствование	Способность понимать людей и работать с ними: уважение к мнениям других людей, терпимость; легкость в установлении и поддержании контактов; способность предвосхищать и оценивать человеческие реакции; умение вести письменное и устное общение; способность убедить и создать мотивы для действий
Нечеткое определение концептуальных теоретических ориентиров, на которых базируется собственная практика консультирования	Ориентация на концептуализацию собственной профессиональной позиции	Интеллектуальная, эмоциональная и поведенческая гибкость
Сложности в определении адекватных способов исследования профессиональной деятельности, расстановке теоретических приоритетов (интеграция составляющих общей психологической культуры)	Стремление к оформлению образа Я – исследователя	Физическое, психическое, умственное здоровье, высокий уровень социальной адаптивности, исследовательских умений
Трудности в совершенствовании составляющих общей психологической культуры	Мотивация на постоянное самообразование	

Представители первого уровня в результате дискуссий пришли к следующим выводам: 1) на этапе сбора информации о проблеме супервизируемого супервизор изучает сложившуюся проблемную ситуацию, намечает необходимые меры для ее разрешения. При этом супервизор-эксперт изначально ориентирован на понимание супервизором-консультантом области методологии консультирования: собирать и критически анализировать информацию, иденти-

фицировать все аспекты проблемы, разрабатывать соответствующие практические меры для улучшения ситуации в культурно-творческом направлении; 2) на протяжении развития отношений супервизор-эксперт обеспечивает условия сотрудничества, позволяющие супервизору-консультанту улучшать качество собственных возможностей в установлении и развитии контактов со своими подопечными, понимания факторов, способствующих (препятствующих) внедрению изменений, преодоления сопротивления собеседника и настаивания на принятии позиции профессионального развития и совершенствования; 3) в ходе завершения отношений необходимо, чтобы супервизор-консультант убедился в эффективности прохождения им уровня интеграции составляющих общей психологической культуры и был сориентирован супервизором-экспертом на важность их самосовершенствования.

Представители второго уровня, определяя для себя приоритет перехода на уровень обозначения целостности общей психологической культуры, в первую очередь акцентировали значимость реализации собственной потребности в совершенствовании знаний, умений, навыков эффективного взаимодействия со своими подопечными в рамках консультирования. Во вторую – необходимость повышения у супервизора-консультанта в процессе экспертной супервизии качества предметных знаний и умений, в области которых он готов назвать себя экспертом.

Целью *заключительного* этапа групповой работы мы обозначили определение ее участниками результатов в поиске способов эффективного перехода с первого уровня на второй первого этапа и со второго уровня на первый второго этапа. Педагоги первого уровня особо выделили для себя роль, значение, возможности, смысл экспертной супервизии в профессиональном совершенствовании в целом и совершенствовании составляющих психологической культуры в частности. В образовательном пространстве педагога особенно сложно принять необходимость любой супервизии, так как она ранее не вписывалась в рамки педагогики. Супервизия вообще должна быть направлена не только на преодоление профессиональных трудностей отдельного педагога, она должна быть встроена в общую систему научно-образовательного обеспечения служб психолого-педагогической и методической помощи. Так как психологическая культура является основой профессиональной, то, совершенствуя ее составляющие, соответственно педагог совершенствует и профессиональное мышление, и профессиональную идентичность, и профессиональную коммуникацию, и профессиональное сознание. Таким образом, проходя экспертную супервизию, супервизор-консультант не только приобщается к профессиональным традициям, укореняется в них, но и закладывает новые, более совершенные.

Педагоги второго уровня в процессе обсуждения говорили о необходимости расширения границ понимания смысла и роли супервизии, рассматривая ее как диалогическую рефлексивную практику для профессионального самосовершенствования. Таким образом, становится возможной встреча науки, практики и образования, исследование специалистом себя как профессионала. Кроме того, супервизия несет в себе и нормативный потенциал. С помощью экспертной супервизии становится возможным выдвижение проектов профессионального и социального нормирования, управления и регулирования образования. Эти проекты, выдвигаемые не извне, а изнутри образования, могут закрепить то ценное, что уже сложилось в практике, а супервизия при этом становится практикой реализации нормативных проектов.

В завершение работы были обобщены результаты групповых консультаций. Анализ данных повторного анкетирования показал выраженную эффективность прохождения респондентами первого этапа четвертой стадии модели процесса гуманитаризации психологической подготовки (см. табл. 7).

Статистический анализ по t-критерию Стьюдента результатов констатирующего и формирующего экспериментов с педагогами

Показатели анализа	Среднее арифметическое	Стандартные отклонения	Эмпирическое значение t-критерия Стьюдента	Число степеней свободы	Уровень значимости (2-сторонний критерий значимости)
Экспертиза	-0,4245	0,55730	-6,094	63	0,000

В работе с *супервизорами-экспертами* мы использовали метод глубинного фокусированного группового интервью (метод «Фокус-групп» Р. Мертона, Р. Кендалла) в форме серий групповых дискуссий. Нам было необходимо в процессе обсуждений «сфокусировать» участников на интересующие их вопросы супервизии с целью получения субъективных данных, подвергаемых далее контент-анализу.

На *начальном* этапе мы запланировали три встречи, основной целью которых определили изучение мнений участников группы по проблемам организации супервизии в образовательных общностях. Наибольшие затруднения свелись к ограничениям, имеющим организационно-управленческий характер. Также специалистами была определена специфика эффективной фокусировки супервизора во взаимодействии с супервизируемым. Участники говорили об осмыслении супервизором всей системы отношений с супервизируемым. Для этого необходимо, во-первых, составить программу супервизорских сессий в соответствии с целями и задачами супервизии; во-вторых, подобрать и определить целесообразность средств, форм и методов супервизорского взаимодействия; в-третьих, определить способы измерения эффективности изменений супервизируемого; в-четвертых, сформулировать конструктивные выводы по целям и задачам супервизии.

Относительно фокусировки супервизора на развитие супервизорской системы участники группы рассмотрели основные методические принципы взаимодействия супервизора и супервизируемого. Среди них принципы профессиональной активности (основополагающий), объективации поведения, исследовательской позиции, партнерского общения (системообразующий), рефлексии результатов взаимодействия (объединяющий). В соответствии с принципами были также определены правила эффективного взаимодействия в супервизорской системе: свертывание супервизором собственных ожиданий, предубеждений, предположений по отношению к содержанию супервизии и самому супервизируемому; предотвращение собственных редукционных интерпретаций процесса супервизии; уход супервизора от иерархизации, классификации материала, сообщаемого супервизируемым.

Цель *основного* этапа встреч – изучение мнений членов группы по определению процесса, результата и направлений развития субъектов взаимодействия в супервизорской системе. Мы провели пять встреч, первые две из которых посвящались выделению особенностей супервизии как системы, способствующей развитию компонентов составляющих общей психологической культуры у молодого специалиста и супервизора-наставника. Три последующие встречи ориентировали на определение специфики, последовательности прохождения стадий и обучения супервизора-корректора, супервизора-консультанта, супервизора-эксперта в контексте развития и совершенствования компонентов собственно психологической культуры и общей психологической культуры.

Цель заключительного этапа – обобщение и систематизация мнений членов группы по итогам встреч; определение направлений совершенствования в процессе осуществления самосупервизии. В ходе обсуждения были определены основные показатели состояния эксперта в данном виде супервизии: спокойствие, стабильность, коллегиальность во взаимодействии с профессиональными субъектами. При этом осознается специфика собственного профессионального стиля и позиции, ориентация на исследовательскую деятельность, видение себя активным членом профессионального сообщества. В завершение участники выразили свое положительное отношение к проведенной работе. Встречи позволили педагогам успешно перейти на уровень постоянного совершенствования, определяющего самосупервизию как инструмент самообразования.

Библиографический список

1. Борытко Н. М., Моложавенко А. В., Соловцова И. А. Методология и методы психолого-педагогических исследований. – М., 2008.
2. Вачков И. В. Сказкотерапия: развитие самосознания через психологическую сказку. – М., 2003.
3. Исаев Е. И. Теория и практика психологического образования педагога // Психол. журн. – 2000. – Т. 21. – № 6. – С. 57–65.
4. Колмогорова Л. С. Становление психологической культуры школьника // Вопр. психол. – 1999. – № 1. – С. 83–91.
5. Митина Л. М., Кузьменкова О. В. Психологические особенности внутриличностных противоречий учителя // Вопр. психол. – 1998. – № 3. – С. 3–16.
6. Моложавенко А. В. Модель процесса гуманитаризации психологической подготовки педагога в системе его непрерывного образования // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – (Сер. «Педагогические науки»). – 2008. – № 6 (30). – С. 153–157.
7. Моложавенко А. В. Гуманитаризация психологической подготовки специалиста в системе непрерывного образования // Человек и образование. – 2010 – №2. – С. 87– 93.
8. Моложавенко А.В. Диагностика отношения педагогов и педагогов-психологов к состоянию основ психологической культуры в период профессиональной адаптации // Европейский журнал социальных наук. – 2011. – № 3. – С. 132–142.
9. Орел В. Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы // Психол. журн. – 2001. – Т. 22. – № 1. – С. 90–101.
10. Семикин В. В. Психологическая культура: сущность и проявления // Психологическая культура и психологическая безопасность в образовании (Санкт-Петербург, 27–28 ноября 2003 г.): мат-лы Всерос. конф. – М., 2003. – С. 45–48.

Bibliography

1. Borytko N. M., Molozhavenko A. V., Solovtsova I. A. Methodology and methods of psychological and educational research. – M., 2008.
2. Vachkov I. V. Tale therapy: development self consciousness through psychologists tale. – M., 2003.
3. Isaev E. I. Theory and practice of psychological education teacher // Psychological journal. – 2000. – T. 21. – № 6. – P. 57–65.
4. Kolmogorova L. S. Psychological culture formation schoolboy // Questions of psychology. – 1999. – № 1. – P. 83–91.
5. Mitina L. M., Kuzmenkova O. V. Psychological characteristics of internal contradictions of a teacher // Questions of psychology. – 1998. – № 3. – P. 3–16.
6. Molozhavenko A. V. Humanization of psychological process of the teacher training system in his continuing education // Proceedings of Volgograd State Pedagogical University. – P. ("Teaching of Science"). – 2008. – № 6 (30). – P. 153–157.
7. Molozhavenko A. V. Humanization of psychological specialist training in continuing education // Man and education. – 2010. – № 2. – P. 87–93.
8. Molozhavenko A. V. Diagnosis of educators and educational psychologists to psychological foundations of culture in the period of vocational adaptation // European Journal of Social Sciences. – 2011. – № 3. – P. 132–142.
9. Orel V. E. Phenomenon of "burnout" in the foreign psychology: empirical studies and perspectives // Psychological journal. – 2001. – T. 22. – № 1. – P. 90–101.
10. Semikin V. V. Psychological culture: the nature and manifestations // Psychological culture and psychological security in education (St. Petersburg, 27–28 November 2003): Materials of all-Russia. conf. – M., 2003. – P. 45–48.

СОЦИОЛОГИЯ И СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА. ДЕМОГРАФИЯ

УДК 314.6

ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ В РОССИИ И США

Н. А. Батова

Национальный исследовательский университет –
Высшая школа экономики, г. Москва, Россия

HISTORY OF FAMILY RELATIONS DEVELOPMENT IN RUSSIA AND THE USA

N. A. Batova

National Research University – Higher School of Economics,
Moscow, Russia

Summary. The traditional family in both Russian and American societies has undergone serious transformations in terms of its composition, role and functions of its members. With historic developments underlying socio-economic behavior of and within a household, the two countries followed different modes of family evolution. Yet, the era of globalization has balanced those disparities and now the two countries experience similar problems with the family institution functioning in the contemporary society.

Key words: household; traditional and non-traditional family; Russia; the USA; transformation; globalization; society.

Более полувека в США и относительно недавно в России в социальных, политических и экономических дискуссиях доминирует проблема «семейных ценностей»/«семейных отношений», что связано с более ранним в США и более поздним в России переходом к новой модели жизни общества. Учёные – представители разных областей знаний – размышляют над положением семьи в современном социуме, пытаясь при этом ответить на главный вопрос: насколько долговечен институт брака в том виде, в котором он существует сейчас, и какие преобразования его ожидают?

Как пишет известный российский учёный С. В. Рогачёв, «важнейшей стороной новой цивилизации является господство многообразия: многообразия потребностей и форм их удовлетворения, плюрализм политических идеалов и нравственных ценностей» [1, с. 10]. Глобализация серьёзно затронула брачно-семейные отношения. К мировым тенденциям можно отнести:

- 1) значительное увеличение среднего возраста вступления в брак, вследствие чего мужчины и женщины проводят большую, чем прежде, часть своей жизни одинокими;
- 2) рост числа разводов в большинстве стран мира;
- 3) распространение методов планирования семьи. Особенно отчётливо это проявилось в развивающихся странах, где показатель применения современных противозачаточных средств увеличился с 18 до 30 %, и как следствие этого процесса произошло сокращение среднемирового уровня рождаемости;
- 4) общемировое снижение рождаемости сопровождалось крупными изменениями в возрасте деторождения. В половине всех развивающихся стран сокращение рождаемости в старших детородных возрастах привело к снижению среднего возраста матери. В развитых странах главной тенденцией было

увеличение среднего возраста матери вследствие откладывания деторождения [2, с. 14–17].

В России был осуществлён так называемый демографический переход – резкое снижение уровня рождаемости. Россия в этом вопросе идёт по пути, который ранее проделали Германия, Италия, Испания, другие страны, и даже, к сожалению, значительно опередила их. Среди подобных стран можно выделить три группы:

- страны с рождаемостью «почти достаточной для возобновления поколений» (Австралия, Ирландия, Новая Зеландия и США);
- страны со «средней» рождаемостью, характерной для Северной и Западной Европы, где коэффициент суммарной рождаемости находится в интервале от 1,5 (Нидерланды, Соединенное Королевство Великобритании, Финляндия) до 1,8 (Дания, Норвегия, Франция);
- остальные страны, где рождаемость наиболее низка, причём в некоторых из них, например в Болгарии, Гонконге, Латвии, Италии, Испании, России и Чехии, среднее число детей на одну женщину не превышает 1,2.

Рождаемость «почти достаточная для возобновления поколений»	«Средняя» рождаемость (1,5–1,8)	Низкая рождаемость (1,2)
Австралия Ирландия Новая Зеландия США	Нидерланды Норвегия Дания Великобритания Франция Финляндия	Болгария Гонконг Латвия Италия Испания Россия Чехия

Как мировую тенденцию следует отметить и изменение брачного поведения, а именно рост числа молодых людей, живущих в незарегистрированном официально союзе, так называемом гражданском браке [3, с.72].

Изменение функций семьи вызывает оживлённые дебаты идеологического характера по поводу сохранения традиционной семьи или отдельных её аспектов – то есть признания семьи «статической структурой», направляющей развитие будущих ценностей и общественной политики, с одной стороны, или «динамической конструкцией», отражающей реальные социальные, экономические и демографические изменения, с другой стороны [4, с. 50].

Насколько схожие или различные процессы и преобразования происходили в истории развития семейных отношений в России и США? Иными словами, проделали ли общества обоих государств один и тот же путь по направлению к глобальным проблемам современности или векторы их развития отличаются?

Семья для Соединённых Штатов Америки традиционно представляла собой оплот свободного, ответственного и динамично развивающегося американского общества, занимая важное место и играя решающую роль в его формировании. Однако, существуют сомнения относительно того, что это стабильный, неизменный институт, поскольку роли и функции, размер и состав американской семьи с годами постоянно менялся.

Первые поселенцы на американском континенте определяли семью как социальную ячейку, состоящую из отца, матери и детей и представляющую собой, в первую очередь, производственный коллектив. Помимо этого, семья выполняла образовательную, религиозную и функцию социального обеспечения. В семье дети получали базовое образование и заботу; перенимали уважительное отношение к старшему поколению, и в целом преемственность поколений

существовала благодаря закладываемым основам религиозного воспитания и передаваемым через поколения производственным навыкам. Теоретически американская колониальная семья представляла собой патриархальный союз, в котором отец выступал кормильцем семьи, юридически и практически реализовывая власть в семье, а мать являлась создательницей и хранительницей домашнего очага. Однако на практике очень часто имело место гендерное смещение ролей: колониальные жёны занимались торговлей и домашним производством, контролировали работы на плантациях, а иногда даже управляли помещением. Состав семьи в это время был гораздо более неустойчивым, чем в последующие эпохи. Даже в самых «здоровых» регионах в XVII веке трое из десяти детей умирали, не достигнув совершеннолетия; вследствие высокого уровня смертности среди родителей была велика вероятность того, что до вступления в брак ребёнок окажется в приёмной семье или в семье с отчимом/мачехой. Многие дети покидали семьи до достижения пубертатного возраста и уходили на работу слугами или подмастерьями в другие домашние хозяйства.

В XVIII веке отцам семейств всё сложнее удавалось оказывать влияние на выбор профессии и супруга/супруги своих детей. Последние к середине века всё дальше уезжали от отцовского дома, всё меньше дочерей выходили замуж по порядку рождения, увеличивая общее количество внебрачных связей и детей. К началу XIX века стал складываться новый тип американской семьи среднего класса, характеризующийся новым типом супружеских отношений, основанных на любви и привязанности; новым разделением домашних обязанностей, при котором женщина оставалась дома с целью заботы о детях и ведения домашнего хозяйства; и, наконец, новым отношением к детям не как к маленьким взрослым, но особым созданиям, нуждающимся в любви, ласке и внимании. Несмотря на видимое благо перехода к качественно новой семейной модели, в это же время зарождается и скрытая напряжённость в отношениях, когда роль мужчины в семье начинает сводиться к чисто экономической по материальному обеспечению домоладцев, но теряется их моральная от него зависимость. Женщины, получив теперь право на образование и временную работу вдали от дома до замужества, начинают испытывать дискомфорт от зависимой роли домохозяйки в семье – назревает конфликт неравенства. Для детей же позднее по сравнению с прежней эпохой вступление в самостоятельную жизнь – многие оставались дома с родителями в среднем до 20 лет – привело к незнанию реалий взрослой жизни, сопровождаемому проблемами в самоопределении. Подобная напряжённость привела к серьёзным проблемам в семейных отношениях: резкое падение рождаемости, стабильный рост разводов и возникновение насилия в семье. В конце XIX века американское общество охватила паника, вызванная ростом семейного насилия и беспризорности детей, падением рождаемости в семьях среднего класса, разводами и детской смертностью.

Великая депрессия в начале XX века стала новым испытанием для традиционной американской семьи, когда многие американцы были вынуждены жить с родственниками, а значит, откладывался срок вступления в брак и рождения детей; число разводов снизилось по той причине, что многие просто не могли себе этого позволить, в то же время возросло количество брошенных семей – к 1940 г. 1,5 млн американских семейных пар жили порознь. Семьи были вынуждены вновь обратиться к коллективному ведению хозяйства с привлечением детей и женщин к посильной работе. Тенденция участия женщин и детей в поддержании и содержании семьи усугубилась с началом Второй мировой войны. И только, пожалуй, 1950-е годы можно назвать символом традиционной американской семьи: средний срок вступления женщин в брак снизился до 20 лет, уровень разводов стабилизировался, а рождаемость выросла вдвое. Тем не

менее, лишь 60 % детей выросли в семьях с отцом-кормильцем семьи и матерью-домохозяйкой – намечалась демократизация американской семьи.

Начиная с 1960-х, семьи стали меньше, менее стабильными и более разнообразными по составу. Однако, утверждение о том, что семья – это вымирающий институт, неверно: около 90 % американцев вступают в брак и имеют детей, а те, кто разводятся, в 75 (для женщин) – 85 (для мужчин) % вступают в повторный брак [5].

Эволюция российской семьи прошла три этапа: 1) архаичные большие семьи с коллективной или групповой собственностью; 2) большие семьи, внутри которых возникали обособленные семейные ячейки с частной собственностью; 3) малые, или нуклеарные, семьи с развитой частной собственностью. Внутрисемейные отношения, аналогично американским, проделали путь от патриархальных, с отцом-главой семейства и матерью-домохозяйкой в царской (исключая дворянские семьи) и советской эпохах, до партнёрских начиная с конца XX – начала XXI века. Кризис семьи в России – это, скорее, в большей степени, чем в США, проявление кризиса рыночной цивилизации, которая утратила способность мотивировать людей к вступлению в брак и обзаведению детьми. Это конфликт общества и личности, отказывающейся в новых условиях выполнять важнейшие свои функции репродукции и социализации нового поколения. Ослабли социальные ограничения в сфере семейного поведения, расширились рамки индивидуального поведения, возросло разнообразие форм и типов отношений в семейной сфере. Всё большее количество детей растёт с одним из неродных родителей. К числу других современных явлений российского института семьи можно отнести повторные браки разведённых, совместную жизнь, аналогичную браку, и т. д. «Естественным ядром» семьи становится самая прочная в глазах общества «связка» – мать и её дети. Подтверждается поговорка, что матерей создаёт природа, а отцов – общество. Современному обществу не удаётся задача сделать из мужчин отцов. Это закономерный для модернизируемого общества переход к новым формам брачных и семейных отношений, оформление которых ещё не закончено.

Американское общество переживает схожие процессы в развитии модели семьи, особенно в том, что касается материальной составляющей брака, определяющей происходящие изменения, а именно: рост независимости женщин, отказ их от вступления в брак, частая смена партнёров у состоятельных мужчин ввиду их изменённых идеологических представлений о роли мужчины и женщины в семье и пр. Хотя можно предположить, что вступив в эпоху глобализации экономических, политических и социальных отношений раньше России, США уже прошли некоторые этапы развития института брака, которые, возможно, ещё предстоят России. В связи с этим существенным отличием современной американской семьи от российской является многообразие её форм, наличие однополых, внебрачной, приёмной семьи, а также семьи с бабушкой и дедушкой в роли родителей наряду с традиционной. В России пока наблюдается лишь кризис традиционных семейных отношений, однако, обозначить границы происходящих преобразований представляется на данный момент сложным.

В заключение нельзя не согласиться с мнением проф. Г. И. Климантовой о том, что «детально предсказать пути развития семьи вряд ли возможно. Но ясно одно – при всех социальных трансформациях маловероятно, что люди откажутся от возможности жить в семье». Как показывает исторический анализ, «семья изменяется вместе с обществом, проходя через фазы кризиса, но она обладает громадным эволюционным потенциалом» [3, с. 75]. Положительной динамикой можно считать осознание участниками происходящих процессов необратимости их последствий и принятие в связи с этим чётких мер по стабилизации и сохранению института семьи как в России, так и в США.

Библиографический список

1. Рогачёв С. В. Политико-экономическая доминанта российской государственности: вызовы XX века. – М., 2003.
2. Климантова Г. И., Виноградская Т. М. Семья в условиях мировых социальных трансформаций // Культура здоровой жизни. – 2005. – № 2. – С.14–17.
3. Климантова Г. И. Семья в условиях мировых социальных трансформаций // Семья и семейное воспитание: кросс-культурный анализ на материале России и США / под ред. ак. РАН В. И. Жукова. – М.: Издательство РГСУ, 2009.
4. Танкерсли Х. Что означает термин «семья»? Точка зрения государства всеобщего благосостояния – США // Семья и семейное воспитание: кросс-культурный анализ на материале России и США / под ред. ак. РАН В. И. Жукова. – М.: Издательство РГСУ, 2009.
5. Mintz S. Does the American Family Have a History? Family Images and Realities // <http://www.oah.org/pubs/magazine/family/mintz.html>

Bibliography

1. Rogachev S. V. Political and economic dominance of the Russian state: challenges of the XX century. – M., 2003.
2. Klimantova G. I. Vinogradskaya T. M. Family in the world of social transformation // Culture of healthy life. – 2005. – № 2. – P. 14–17.
3. Klimantova G. I. Family in the world of social transformations // Family and family education: cross-cultural analysis on materials in Russia and the United States / ed. ac. RAS V. I. Zhukov. – M.: Publishing RSCU, 2009.
4. Tankersley H. What does the term "family"? Point of view state properties welfare – USA // Family and family education: cross-cultural analysis on the material in Russia and the United States / ed. ac. RAS V. I. Zhukov. – M.: Publishing RSCU, 2009.
5. Mintz S. Does the American Family Have a History? Family Images and Realities // <http://www.oah.org/pubs/magazine/family/mintz.html>

ПОЛИТОЛОГИЯ

УДК 329

НЕГОСУДАРСТВЕННЫЕ НЕКОММЕРЧЕСКИЕ ОРГАНИЗАЦИИ – ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОГО ОБЩЕСТВА В УЗБЕКИСТАНЕ

Д. Вафаева
Самаркандский государственный университет,
г. Самарканд, Узбекистан

**NONGOVERNMENTAL NONCOMMERCIAL ORGANIZATIONS –
THE BASIS FOR THE FORMATION OF CIVIL SOCIETY IN UZBEKISTAN**

D. Vafaeva
Samarkand State University,
Samarkand, Uzbekistan

Summary. After of independence in Uzbekistan began to be created NGO. They play the important role in formation of a civil society. They are 5100 NGO in Uzbekistan. The part of functions of the state will be passed them in process of their strengthening and development.

Key words: civil society; nongovernmental noncommercial organizations; social problems; democratic values; rights and interests of the citizens; management; modernization.

Процесс модернизации в Узбекистане немислим без формирования развитого гражданского общества, основу которого составляет активное включение личности в общественные процессы. Реализация гражданских инициатив, активное включение граждан в процесс формирования социальной политики способствуют развитию институтов гражданского общества. К таким институтам относятся все организации и ассоциации, которые существуют вне государства, включая политические партии и рынок. Сегодня сама жизнь, как указывает глава нашего государства, все более настойчиво ставит на повестку дня вопрос об активизации работы по реализации принципа «От сильного государства – к сильному гражданскому обществу», смысл и содержание которого заключаются в том, что по мере осуществления социально-экономических, общественно-политических реформ, избранной нами модели государственного и общественного строительства во главу угла выдвигается задача усиления роли граждан в управлении страной, что на деле означает дальнейшее развитие всей системы институтов гражданского общества, её гармоничное интегрирование в процесс управления государством, административно-территориальными образованиями [1].

Ключевым понятием гражданского общества является понятие «гражданин». Гражданином является «субъект жизни общества, активно влияющий на процесс его изменений». В рамках гражданского общества, понимаемого как коммуникативный процесс, понятие «гражданин» раскрывается через понятие «участие», т. е. через его деятельность в различных общественных организациях и институтах [2].

В законе «О негосударственных некоммерческих организациях» РУз [3] определяется термин «неправительственные организации» (ННО) как самоуправляемые организации, созданные на добровольной основе физическими и (или) юридическими лицами, не преследующие извлечение дохода (прибыли) в качестве основной цели своей деятельности и не распределяющие полученные доходы (прибыль) между её участниками (членами). В своей деятельности ННО

ориентированы на достижение конкретных результатов посредством руководства людей, объединенных общими интересами.

Общественные организации и движения – это те структуры, посредством которых гражданское общество организует отношения со своим окружением. Большое влияние на развитие научных представлений о природе общественных движений оказала теория социальных изменений. Современный представитель данной теории П. Штомпка характеризует общественные движения как наиболее мощные силы, вызывающие социальные изменения.

В Узбекистане после обретения независимости появился ряд таких общественных движений, которые активно влияют на жизнь страны. Это молодежное движение «Камолот», которое выражает интересы молодежи всех возрастов и активно участвует в государственных программах, влияя тем самым на принятие решений; это и Экологическое движение, насчитывающее в своих рядах более 100 экологических ННО. Представители этого движения имеют квотируемые места в Парламенте республики и также влияют на принятие решений в области экологии.

Негосударственные организации решают самые разнообразные задачи и выполняют множество гуманитарных функций, например доводят до сведения правительств нужды и чаяния людей, удовлетворяют потребности малоимущих, детей-инвалидов, решают молодежные проблемы, ННО обеспечивают анализ и экспертную оценку политических проблем, действуют в качестве механизма «раннего оповещения» и помогают осуществлять контроль за выполнением международных соглашений (составление альтернативных отчетов для ООН). Многие неправительственные организации созданы с целью решения конкретных проблем, например в области прав человека, окружающей среды, здравоохранения, образования, культуры и т. д.

Появление общественных объединений как формы развивающегося гражданского общества в Узбекистане сопровождалось процессом смены политического устройства страны. Начало 90-х годов ознаменовалось бурным ростом общественных организаций Узбекистана. Граждане стали создавать спортивные, культурные, социальные, образовательные, другие общественные организации. В результате к началу 2000 года в Узбекистане было зарегистрировано около 5 тысяч общественных организаций. К настоящему времени их количество возросло до 5100. В последние годы в Узбекистане были приняты Законы «Об общественных фондах», «О благотворительности», Постановление Президента Республики Узбекистан «О мерах по оказанию содействия развитию институтов гражданского общества в Узбекистане». Эти и ряд других документов стали существенным стимулом для развития социальной активности институтов гражданского общества. Знаковым событием в развитии гражданского общества в Узбекистане явилось принятие Совместного постановления Кенгашей Законодательной палаты и Сената ОлийМажлиса Республики Узбекистан «О мерах по усилению поддержки негосударственных некоммерческих организаций, других институтов гражданского общества» и создание при высшем законодательном органе Общественного фонда и Парламентской комиссии, в состав которой входят, наряду с самими уполномоченными представителями ННО и общественных организаций, также депутаты и ответственные работники финансовых структур. Работа Парламентской комиссии позволяет обеспечить наиболее прозрачное, открытое, адресное и, что особенно важно, демократическое распределение финансовых средств, направляемых из Государственного бюджета на поддержку «третьего сектора», что плодотворно влияет на укрепление организационно-технической и экономической базы деятельности ННО. Только за последние три года для реализации различных со-

циальных проектов, предоставленных институтами гражданского общества, Общественным фондом при ОлийМажлисе выделено более 11 млрд сумов.

По исследованиям, проведенным в Самаркандской области, из имеющихся 556 ННО большая часть общественных организаций (49 %) осуществляют свою деятельность в социальной сфере (общества или центры, занятые сферой людей с ограниченными возможностями, проблемами молодежи, здравоохранения); 37 % – это общественно-гражданские объединения (национально-культурные центры, образовательные центры, центры, занимающиеся проблемами окружающей среды); 11 % – общественно-политические (политические партии, центры по правам человека); 15 % – производственные (ассоциации предпринимателей, промышленные палаты, бизнес-центры и т. д.).

Из этих цифр можно заключить, что Узбекистан строит социально-правовое государство и «третий сектор» в основном нацелен на содействие решению социальных проблем государства. Президент Узбекистана реализацию на деле задачи формирования основ гражданского общества связывает с постепенным, поэтапным сокращением, ограничением государственных, центральных функций, передачей их обществу, местной власти, органам самоуправления граждан.

«Насущные, каждодневные заботы, интересы человека призван обеспечивать, – как отмечает известный в Узбекистане политолог В. В. Дубков, – он сам. Как самостоятельный хозяин, независимый потребитель и свободный гражданин. Создавать же необходимые правовые, политические, экономические, культурные и другие условия для этого призвано государство вместе с гражданским обществом» [4].

Поэтому существование надежной социальной организации гражданского общества в Узбекистане без независимых, активных и жизнестойких общественных объединений невозможно. Глава государства указывает: «Считаю важным направлением законодательной деятельности дальнейшее развитие нормативно-правовой базы деятельности гражданских и общественных институтов, негосударственных некоммерческих организаций с тем, чтобы они могли занять свою нишу в системе принятия решений, отстаивания интересов тех слоев и структур общества, которые они представляют» [1].

Библиографический список

1. Каримов И. А. Модернизация страны и построение сильного гражданского общества – наш главный приоритет: Доклад През. И. Каримова на совместном заседании Законодательной Палаты и Сената ОлийМажлиса РУ. 27 января 2010 г.
2. Сунгуров А. Ю. Организации-посредники в структуре гражданского общества. Некоторые проблемы политической модернизации России // Полис. – 1999. – № 6. – С. 34–48.
3. Закон Республики Узбекистан «О негосударственных некоммерческих организациях». – 1999. – С. 2.
4. Дубков В. В. От сильного государства к сильному гражданскому обществу // Теория и практика строительства демократического общества в Узбекистане. – Т., 2008. – С. 120.

Bibliography

1. Karimov I. A. Modernization of the country and building a strong civil society – our top priority: report of the pres. I. Karimov at the joint meeting of the local Legislative Chamber and Senate OliyMazhlisa RU. January 27, 2010.
2. Sungurov A. Yu. Intermediary organizations in the structure of civil society. Some of the problems of political modernization in Russia // Polis. – 1999. – № 6. – P. 34–48.
3. Law of the Republic of Uzbekistan "About nongovernmental noncommercial organizations." – 1999. – P. 2.
4. Dubkov V. V. From strong state to strong civil society // Theory and practice of building a democratic society in Uzbekistan. – T., 2008. – P. 120.

В ПОМОЩЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЮ

УДК 159.9:35+372.8

ТЕСТОВЫЕ МАТЕРИАЛЫ ПО ДИСЦИПЛИНЕ
«ПСИХОЛОГИЯ УПРАВЛЕНИЯ».
РАЗДЕЛ 3. РАБОЧАЯ ГРУППА КАК ОБЪЕКТ УПРАВЛЕНИЯ

И. Г. Дорошина
Пензенская государственная технологическая академия,
г. Пенза, Россия

TEST MATERIALS FOR DISCIPLINE
«PSYCHOLOGY OF MANAGEMENT».
SECTION 3. WORKING GROUP AS AN OBJECT OF CONTROL

I. G. Doroshina
Penza State Technological Academy, Penza, Russia

Summary. The author has developed tests to test knowledge of students for the subject «Psychology of Management». Tests can be used as an intermediate or final control, as well as for students' independent work.

Key words: tests; psychology of management; control.

Специальность «Профессиональное обучение (по отраслям)», 3 курс

**Тема № 1. Жизнедеятельность и эффективность
современной организации**

1. Для какой стадии жизненного цикла организации характерен нарастающий рост объемов и качества услуг и числа структур

- а) формирование
- б) интенсивный рост
- в) стабилизация

2. Для какой стадии жизненного цикла организации характерна ликвидация части производства, продажа с максимальной выгодой, как финансовой, так и психологической

- а) стабилизация
- б) спад
- в) возрождение

3. Для какой стадии жизненного цикла организации характерно снижение объемов, поиск новых продуктов и путей оптимизации деятельности

- а) формирование
- б) спад
- в) возрождение

Тема № 2. Психология трудового коллектива как объекта управления

4. Что является одной из основных характеристик коллектива

- а) добровольный характер объединения
- б) однородный состав
- в) социально одобряемая цель

5. Что является одной из основных характеристик коллектива

- а) целостность
- б) социально одобряемая цель
- в) четкая иерархия

6. К независимым переменным эффективности деятельности рабочей группы относятся

- а) профессиональное и социальное развитие
- б) доминирующая мотивация
- в) обеспечение группы материально-техническими ресурсами

7. К вторичным факторам эффективности деятельности рабочей группы относятся

- а) межличностные отношения
- б) нормативные требования
- в) длительность существования группы

8. Атрибуция – это

- а) влияние общего впечатления о человеке на восприятие и оценку частных свойств его личности
- б) подсознательное замечание, осмысление и запоминание тех явлений, которые имеют наибольшее значение
- в) подсознательное приписывание сотруднику способности или черты, когда-то подмеченные у другого человека, напоминающего этого сотрудника

9. Ригидность – это

- а) состояние личности, когда человек ощущает враждебность группы и реальное или кажущееся противодействие его целям
- б) затрудненность, а иногда и невозможность изменения субъектом ранее намеченных программ деятельности в условиях объективно требующих определенных изменений
- в) осознанное или неосознанное подчинение личности влиянию группы

10. К первичным факторам эффективности деятельности рабочей группы относятся

- а) стиль руководства
- б) структура социальных ролей
- в) тип групповой задачи

11. Установки личности – это

- а) влияние общего впечатления о человеке на восприятие и оценку частных свойств его личности
- б) проявление неосознанного побуждения к деятельности
- в) неправомерное обобщение отдельных черт характера оцениваемого человека

12. Конформизм – это
а) осознанное или неосознанное подчинение личности влиянию группы
б) состояние личности, когда человек ощущает враждебность группы и реальное или кажущееся противодействие его целям
в) затрудненность, а иногда и невозможность изменения субъектом ранее намеченных программ деятельности в условиях объективно требующих определенных изменений

13. Избирательность восприятия – это
а) подсознательное приписывание сотруднику способности или черты, когда-то подмеченные у другого человека, напоминающего этого сотрудника
б) сведение более сложного и оригинального явления к упрощенному представлению
в) подсознательное замечание, осмысление и запоминание тех явлений, которые имеют наибольшее значение

14. Фрустрация – это
а) затрудненность, а иногда и невозможность изменения субъектом ранее намеченных программ деятельности в условиях объективно требующих определенных изменений
б) осознанное или неосознанное подчинение личности влиянию группы
в) состояние личности, когда человек ощущает враждебность группы и реальное или кажущееся противодействие его целям

Тема № 3. Адаптация персонала

15. Каким видом адаптации является приспособление к нормам поведения и взаимоотношений в новом коллективе
а) психофизиологическая
б) социально-психологическая
в) организационная

16. Каким видом адаптации является усвоение роли и организационного статуса рабочего места и подразделения в общей организационной структуре
а) социально-психологическая
б) профессиональная
в) организационная

17. Каким видом адаптации является приспособление к новым физическим и психологическим нагрузкам, физиологическим условиям труда
а) психофизиологическая
б) социально-психологическая
в) профессиональная

18. Выстройте в правильной последовательности этапы адаптации
а) Действенная адаптация
б) Ориентация
в) Оценка уровня подготовленности новичка
г) Функционирование

Тема № 4. Социально-психологический климат трудового коллектива

19. Позиция сверхфункционирования руководителя означает, что

а) руководитель стремится давать советы своим подчиненным, пытаясь реализовать этой деятельностью свое чувство ответственности и беспокойство за окружающих.

б) руководитель в основном занят тем, что защищает, объясняет и оправдывает свое поведение

в) руководитель начинает указывать другим не только, что им следует делать, но и как им следует думать, чувствовать, действовать

20. Позиция преследования руководителя

а) руководитель стремится давать советы своим подчиненным, пытаясь реализовать этой деятельностью свое чувство ответственности и беспокойство за окружающих.

б) руководитель в основном занят тем, что защищает, объясняет и оправдывает свое поведение

в) руководитель начинает указывать другим не только, что им следует делать, но и как им следует думать, чувствовать, действовать

21. Позиция обратной связи руководителя

а) руководитель стремится давать советы своим подчиненным, пытаясь реализовать этой деятельностью свое чувство ответственности и беспокойство за окружающих.

б) руководитель в основном занят тем, что защищает, объясняет и оправдывает свое поведение

в) руководитель начинает указывать другим не только, что им следует делать, но и как им следует думать, чувствовать, действовать

Тема № 5. Конфликты

22. По какому основанию выделяют политические, социальные, организационные, экономические конфликты и конфликты в семье

а) по природе возникновения

б) по направлению воздействия

в) по количеству участников

23. По какому основанию выделяют внутриличностные, межличностные конфликты, личности с группой, межгрупповые

а) по затронутым потребностям

б) по количеству участников

в) по природе возникновения

24. По какому основанию выделяют вертикальные, горизонтальные и смешанные конфликты

а) по способу разрешения

б) по направлению воздействия

в) по степени выраженности

25. Для какой стратегии поведения в конфликте (по Томасу) характерно низкое внимание к интересам другого и высокое внимание к собственным интересам

- а) приспособление
- б) избегание
- в) соревнование

26. Для какой стратегии поведения в конфликте (по Томасу) характерно низкое внимание и к интересам другого и к собственным интересам

- а) избегание
- б) компромисс
- в) приспособление

27. Для какой стратегии поведения в конфликте (по Томасу) характерно высокое внимание к интересам другого и низкое внимание к собственным интересам

- а) приспособление
- б) сотрудничество
- в) компромисс

Ключ

№ вопроса	Ответ	№ вопроса	Ответ	№ вопроса	Ответ
1	б	10	в	19	а
2	б	11	б	20	в
3	в	12	а	21	б
4	б	13	в	22	а
5	в	14	в	23	б
6	а	15	б	24	б
7	а	16	в	25	в
8	в	17	а	26	а
9	б	18	в, б, а, г	27	а

Библиографический список

- Волков С. Н., Дорошина И. Г. Психология менеджмента: Учебное пособие. – Пенза: Издательство Пенз. технол. ин-та, 2003. – 116 с.
- Ефимова Д. В., Дорошина И. Г., Белолипецкий В. В. Психология управления: учебное пособие. – Пенза: Приволжский Дом знаний, 2010 – 196 с.
- Сидоров С. В. Усиление роли дополнительных функций в школьном инновационном менеджменте // Социосфера. – № 2. – 2010. – С. 55–60.
- Харлов Н. А. Мониторинг знаний студентов как инструмент управления качеством образования (на примере Новосибирского государственного медицинского университета) // Социосфера. – № 4. – 2010. – С. 113–127.
- Слепцова С. А. Условия конструктивного разрешения конфликтов между учителем и учеником // Социосфера. – № 4. – 2010. – С. 131–135.
- Ионова Т. А. Материалы к рабочей тетради по дисциплине «Психология управления». Тема «Конфликты в трудовом коллективе» // Социосфера. – № 4. – 2010. – С. 161–165.

Bibliography

- Volkov S. N., Doroshina I. G. Psychology of management: Textbook. – Penza: Penza. Technol. Institute, 2003. – 116 p.
- Efimova D. V., Doroshina I. G., Belolipetskiy V. V. Psychology of management: Textbook. – Penza: Volga House of Knowledge, 2010. – 196 p.
- Sidorov S. V. Strengthening the role of additional functions in the school's innovative management // Sociosphere. – № 2. – 2010. – P. 55–60.
- Harlov N. A. Monitoring of students' knowledge as a tool to control the quality of education (on the example of Novosibirsk State Medical University) // Sociosphere. – № 4. – 2010. – P. 113–127.
- Sleptsova S. A. Terms of the constructive resolution of conflicts between teacher and student // Sociosphere. – № 4. – 2010. – P. 131–135.
- Ionova T. A. Proceedings of the workbook on the subject "Psychology of Management." The theme "Conflicts in the workplace" // Sociosphere. – № 4. – 2010. – P. 161–165.

В ПОМОЩЬ УЧИТЕЛЮ

УДК 372.8:574:614.1:502.22

КОНСПЕКТ УРОКА «МЫ В ОТВЕТЕ ЗА НАШУ ПЛАНЕТУ!»

А. Т. Шарафутдинова
Средняя общеобразовательная школа с. Рятамак,
Республика Башкортостан, Россия

ABSTRACT OF THE LESSON “WE ARE RESPONSIBLE FOR OUR PLANET!”

A. T. Sharafutdinova
Comprehensive school, Ryatamak, Republic of Bashkortostan, Russia

Summary. Recommended for the use in work of class leaders. In an accessible and interesting form examined actual aspects of ecological problem. Contains riddles about nature, folk signs about a forthcoming weather, legends about plants.

Key words: ecology; class hour; gaming methods.

I. Оргмомент

Известно, что рост масштабов хозяйственной деятельности человека, бурное развитие научно-технической революции усилили отрицательное воздействие на природу, привели к нарушению экологического равновесия на планете.

Во время сегодняшней встречи вы ознакомитесь с несколькими аспектами экологической проблемы. Некоторые из вас посетят занятия клуба «друзья природы», некоторые – будут отвечать на вопросы, вы также услышите легенды из истории некоторых любимых цветов, получите практические советы о том, как избежать контакта с нитратами, и, конечно, все вместе проверим домашнее задание – прослушаем аудиозаписи, в которых вы сами выступаете с призывами защитить природу. Если в ходе встречи возникнут интересующие вас вопросы, задавайте их в письменном виде.

1-й ведущий:

Берегите Землю, берегите
Жаворонка в голубом зените,
Бабочку над стеблем повилики,
На тропинке солнечные блики,
На камнях играющего краба,
Над пустыней тень от баобаба.

2-й ведущий:

Очень трогательные строчки. Сразу представляется Маленький Принц, беззаветно любящий свою Планету. О чем же сегодня наш разговор?

Учитель:

Мы решили сегодня обсуждать проблемы экологии. Экология – это наука о доме, жилище. Под жилищем понимается окружающая человека среда. Поэтому, когда говорят об экологии, имеют в виду все то, что связано с порядком в доме, т. е. в природе.

II. Работа ведется в группах

1. 1-я группа идет посещать занятие клуба «Друзья природы». Отвечают на вопросы (получают приглашительные билеты). Надо дать ответ, какие термины скрываются за определениями:

- часть водной оболочки земли (море);
- сильная буря на море (шторм);
- группа островов (архипелаг).

Пока идет занятие, ведется фронтальная работа с остальными учащимися.

Учащиеся отвечают на вопросы:

а) Кто в году четыре раза переодевается? (земля)

б) Злая, как волчица,

Жжется, как горчица.

Ай, не трогайте меня!

Обожгу и без огня.

Что это за диво?

Это же... (крапива).

в) Над лугом парашютики

Качаются на прутике. (одуванчик)

г) Жаль озябшего бедняжку.

Всем ветрам и ветеркам

Он последнюю рубашку

Раздарил по лоскуткам. (лес)

д) В лесу у пня

Суета, беготня.

Народ рабочий

Целый день хлопочет.

Кто они, откуда,

Чьи льются черные ручьи?

Дружно маленькие точки

Строят дом себе на кочке. (муравьи)

е) Вырос в поле злой и колкий,

Во все стороны иголки. (репейник)

Учитель:

I группа посетила занятие клуба «Друзья природы». Тема занятия «Кризисные экологические ситуации». Читаю из экологического словаря:

«Кризисные экологические ситуации это пространственно значительные и глубокие локальные и региональные нарушения экологического равновесия, переводящие экосистемы в критические состояния с возможной их последующей гибелью».

Выступления учащихся

1-й ученик:

Главный фундамент жизни почва повсюду на Земле. В то время как Земля накапливает 1 см чернозема за 300 лет, ныне 1 см почвы погибает за три года. Самой уязвимой частью природы стала пресная вода. Сточные воды, удобрения, ртуть, мышьяк, свинец и многое другое в огромных количествах попадают в реки и озера. По заключению специалистов, в некоторых районах Земли 80 % всех болезней вызваны недоброкачественной водой.

2-й ученик:

Загрязнение атмосферного воздуха превзошло все допустимые пределы. Концентрация вредных для здоровья веществ в воздухе превышает медицинские нормы во многих городах в десятки раз. Кислотные дожди, содержащие двуокись серы азота, несут гибель озерам и лесам. Авария на

Чернобыльской АЭС показала экологическую угрозу, которую создают аварии на атомных электростанциях, они эксплуатируются в 26 странах мира.

3-й ученик:

Возникают заболевания дыхательной и нервной систем, серьезные нарушения сердечной деятельности, ослабления памяти и онкологические заболевания. Выходит, что человек сам себе роет могилу?

Остро стоит вопрос об утилизации твердых бытовых отходов. Свалки растут, гниют, горят. Возникающая проблема несет страх, ужас. Отвечают за грязь не только муниципальные власти, но и сами жители. Мы вместе с экологами вправе требовать решения вопроса утилизации ртутных ламп, электрических батарей, переработки автомобильных шин.

4-й ученик:

Может, стоит обратить внимание на решение этого вопроса в Канаде. В Южной провинции Канады Новой Шотландии в 1998 году полностью удалось утилизировать 50 % общего объема твердых бытовых отходов. К концу 2000 года эта цифра возросла до 65 %. Канадцы поняли, что мусор это тоже сырье, а люди не настолько богаты, чтобы брезговать золотом, лежащим в помойке. Даже маленькие дети складывают остатки еды, бумагу, жестяные банки, пластиковые и стеклянные бутылки в различные целлофановые пакеты, предназначенные для многочисленных мусороперерабатывающих заводов.

5-й ученик:

Значит, используя достижения науки, технологический прогресс может быть организован таким образом, чтобы отходы производства не загрязняли окружающую среду, а вновь поступали в производственный цикл как вторичное сырье. Пример дает сама природа: углекислый газ, выделяемый животными, поглощается растениями, а те в свою очередь вырабатывают кислород, необходимый для дыхания животных.

2. В клуб отправляется II группа.

Вопросы в качестве пригласительного билета:

- крупный населенный пункт (город);
- дорога через горный хребет (перевал);
- обширное пространство земли, омываемое морями и океанами

(материк).

II группа «уходит» в клуб.

Работа с оставшимися участниками – беседа о народных приметах.

1. Дым столбом...
2. Кошка в клубок...
3. Кошка на полу...
4. Если ласточки летают низко...
5. Если перистые облака...
6. Если звезды сверкают ярко...
7. Если туман...
8. Если летом лягушки квакают...
9. Если птицы летают высоко...
10. Если много дождевых червей...
11. Если много паутины, к...
12. Если шумит лес, то к...

Учитель:

II группа посетила занятие на тему: «Ценность нетронутой природы». Мы долго жили иллюзиями о том, что природа вечна, бесконечна, неисчерпаемо щедра и всегда будет осыпать бесплатными дарами свое любимое детище – человека. И безоглядно брали, черпали, расточительно использовали природные ресурсы. Нам необходимо научиться пользоваться ими предельно

рационально, так, чтобы они не исчерпывались и не разрушались до конца, а могли восстанавливаться для будущих поколений.

Выступления учащихся

1-й ученик:

Развитые страны, за исключением Канады, давно разрушали свои естественные экосистемы. Пример США, где естественная природа разрушалась гораздо быстрее, чем в Европе, свидетельствует об этом. В начале XX века окружающая среда Соединенных Штатов была уже разрушена. Если исключить Аляску, то нетронутой сохранилось только порядка 4 % территории. Государства, полностью нарушившие среду своего обитания, живы-здоровы и не исчезли с лица Земли. Почему?

2-й ученик:

Только потому, что производимые ими разрушения и загрязнения частично (уже не полностью) компенсируются океаном и теми участками суши, где сохранились естественные условия. А сохранились они только в России, Канаде, Австралии, Бразилии, Китае и Алжире. Вот и получается, что все остальные живут за счет этих стран, за счет их экологического ресурса. Причем наиболее эффективны в этом смысле территории Бразилии с огромным куском тропического леса в районе Амазонки и России с её самым большим в мире массивом лесов.

3-й ученик:

Необходимо преодолеть синдром разграбления природы, который был присущ практически всем развитым странам и повторяется с устрашающим постоянством. О реальности решения этой задачи высказался Махатма Ганди, когда его спросили, достигнет ли Индия, добившаяся независимости, уровня жизни Великобритании. Он ответил: «Британии потребовались ресурсы половины планеты, чтобы достичь своего процветания. Сколько потребуются планет для страны, подобной Индии?» Великий мыслитель был прав, есть все основания полагать, что одной Земле с подобной задачей не справиться.

4-й ученик:

Ценность нетронутой природы в условиях экологического кризиса стремительно возрастает. В недалеком будущем она во много раз превысит все другие ценности. Вот тогда Россия, если она оставит не разрушенной часть своих территорий, будет богаче всех других стран мира. В наше сложное время нам ни в коем случае нельзя поддаваться искушению получить сиюминутную выгоду, необходимо сохранить свой естественный потенциал. Вряд ли освоение новых территорий повысит благосостояние народа, оно только сделает ещё богаче совсем небольшую группу людей.

5-й ученик:

Неосвоенная природа играет огромную роль в стабилизации окружающей среды, её очистке и восстановлении. Слово «освоение» должно быть исключено из лексикона так же, как слова «война», «грабеж», «убийство». Надо принять законы, в которых призывы и действия, ведущие к дальнейшему освоению Севера, Сибири, Дальнего Востока, расценивались бы как одни из самых серьезных преступлений против России.

3. В клуб отправляется III группа.

Вопросы:

- верхний слой земной коры (почва);
- водяной поток, отделившийся от главного русла (рукав);
- расплавленная масса внутри земного шара (магма).

Фронтальная работа с оставшимися учащимися.

Знакомство с легендами о цветах:

- о подснежнике;

- о сирени;
- о ландышах;
- о гвоздике.

Учитель:

III группа посетила занятие «Шумовое загрязнение – форма физического загрязнения среды», такое загрязнение характеризуется превышением уровня естественного шумового фонда. Основным источником – технические устройства, установки, транспорт, бытовая техника и т. п.

Выступления учащихся

1-й ученик:

Шумы – это неуместные в пространстве и времени звуки. Шумы отравляют жизнь человека, сказываются на его самочувствии и здоровье. Надо смотреть правде в глаза: пока россияне уязвимы перед шумами и беспомощны в борьбе против них. Наибольший удельный вес среди шумов приходится на транспорт: автомобильный, железнодорожный, авиационный и городской электротранспорт. Другими очевидными источниками шумов являются: строительные машины и механизмы; уборочная техника, близлежащие фабрики и заводы; автомобильная охранная сигнализация, уличные громкоговорители и другие.

2-й ученик:

Теперь о звуках и шумах, возникающих внутри самого жилища. К ним следует отнести звуковые колебания, издаваемые работающей аудио- и видеоаппаратурой, шумы, связанные с работой инженерных систем современных многоэтажных домов, лифтов и мусоропроводов. Источником шумового загрязнения являются и шумы, возникающие при заполнении водой ванн или опорожнении туалетных бачков.

3-й ученик:

Бытовые удобства современного человека обеспечивают в каждой городской квартире: холодильники, стиральные машины, пылесосы, кухонные машины. Кроме этого, каждому знакомы и шумы, которые не являются обязательными: плач ребёнка, храп соседей за стеной, громкие разговоры и крики при выяснении отношений.

4-й ученик:

Если опираться на итоговые оценки, в современном крупном городе из-за воздействия шумов жизнь человека сокращается на 8–12 лет. По данным французских ученых, каждый пятый пациент психиатрической больницы лишился рассудка из-за шума. Считается, что в целом шумы снижают производительность труда на 15–20 %.

Шумы оказывают глубокое раздражающее влияние на весь организм человека: замедляют психические реакции, вызывают раздражительность, ускоряют процесс утомления, изменяют скорость дыхания и пульса, нарушают обмен веществ.

5-й ученик:

По данным профессора Андреевой-Галаниной, шум приводит к нарушению секреторной и моторной функций желудка: секреция желудочного сока понижается, кислотность падает, сокращения желудка становятся вялыми и редкими, пища задерживается. В наибольшей степени шумы сказываются на качестве сна. Журнал Всемирной организации здравоохранения «Здоровье мира» отмечает, что «шум является злом, не осознанным подавляющим большинством людей. Когда это случится, исполнится предсказание Роберта Коха: «Когда-нибудь человечество вынуждено будет расправляться с шумами столь же решительно, как оно расправляется с холерой и чумой».

III. Сельскохозяйственное загрязнение

1-й ведущий:

Мы все – жители села, и, конечно, интересно узнать, какие экологические проблемы существуют у себя.

2-й ведущий:

Это:

- сливы с полей удобрений;

- загрязнение воды животноводческими стоками, особенно со свиноферм.

Учитель:

При выращивании растений применяются химические вещества – удобрения. В этом плане особенно опасны азотные удобрения. Их излишки – нитраты – попадают через овощи в организм человека и нарушают нормальную работу крови. Это особенно опасно для детей грудного возраста. Нитраты образуют сложные соединения, называемые нитрозами, они-то и являются канцерогенными веществами, т. е. способны стать причиной раковых опухолей.

На каждый кг организма не более 5 г нитратов в день (сутки). Если $m = 40$ кг, то $40 \times 5 = 200$ мг = 0,2 г. А в 1 кг красной свеклы – более 5 г.

Выход:

- ограничить применение азотных удобрений;

- применять их одновременно с навозом;

- нельзя выращивать растения в тенистых местах (нитраты более активны при недостаточной освещенности);

- знать, как распределены нитраты в овощах.

Практические советы (показывая овощи):

а) свекла:

- тах в верхней части,

- $\min$ около хвоста;

б) морковь:

- тах в центре;

в) капуста:

- тах в кочерыжке;

г) картошка:

- больше в мелких клубнях;

- «в мундире» не стоит использовать;

- почистить, не экономя.

IV. Учитель:

В ходе нашей встречи поступили письменные вопросы о магнитных бурях, об озоновой дыре. Учитель отвечает на эти вопросы.

V. Прослушивание аудиозаписей учащихся с призывами защитить природу

VI. Песня «Берегите природу». (Слова на доске, мелодия песни «Бухенвальдский набат».)

Люди мира, на минуту встаньте!
Слушайте, слушайте, гудит со всех сторон
Раненая матушка-природа,
Посылает свой, посылает свой,
посылает свой смертельный стон,

В небесах витает грозно он.
Люди вы должны её спасать.
Вы услышите!
Помогите!
Берегите!
Вы в ответе за природу-мать!

Библиографический список

1. Криксунов Е. А., Пасечник В. В. Экология: метод. пособ. – М.: Дрофа, 2001.
2. Конюхов В. Ю. Экология. Глобальные проблемы окружающей среды и природопользования. – М.: Современный гуманитарный университет, 2003.
3. Большаков А. П. Биология: занимательные факты и тесты. – СПб.: Паритет, 1999.
4. Загадка дикой природы. – М.: Росмэн, 2000.
5. Вронский В. А. Экология: словарь-справочник. – Ростов н/Д: Феникс, 1997.
6. Энциклопедия для детей. Т. 19. Экология. – М.: Аванта+, 1995.

Bibliography

1. Kriksunov E. A., Pasechnik V. V. Ecology: textbook. – M. Drofa, 2001.
2. Konyukhov V. Yu. Ecology. Global problems of environment and nature. – M.: Modern Humanitarian University, 2003.
3. Bolshakov A. P. Biology: fun facts and tests. – St. Petersburg.: Parity, 1999.
4. Mystery of wildlife. – M. Rosman, 2000.
5. Vronsky V. A. Ecology: a dictionary-reference book. – Rostov on/D: Phoenix, 1997.
6. Encyclopedia for Children. T.19. Ecology. – Moscow: Avanta +, 1995.

В ПОМОЩЬ СОИСКАТЕЛЮ

**План международных конференций, проводимых
вузами России, Azerbaijan, Армении, Белоруссии,
Казахстана, Ирана, Польши и Чехии на базе НИЦ «Социосфера»
в 2012 г.**

**Plan of international conferences held by universities of Russia,
Azerbaijan, Armenia, Belarus, Kazakhstan, Iran,
Poland and Czech Republic on the basis of SPC «Sociosphaera»
in 2012**

15–16 января 2012 г. II международная научно-практическая конференция **«Информатизация общества: социально-экономические, социокультурные и международные аспекты»** (К-1-1-12).

20–21 января 2012 г. Международная научно-практическая конференция **«Социальная психология детства: ребенок в семье, институтах образования и группах сверстников»** (К-2-1-12).

25–26 января 2012 г. II международная научно-практическая конференция **«Региональные социогуманитарные исследования. История и современность»** (К-3-1-12).

1–2 февраля 2012 г. II международная научно-практическая конференция **«Предотвращение межэтнических и межконфессиональных столкновений как одна из важнейших задач современной цивилизации»** (К-4-2-12).

5–6 февраля 2012 г. II международная научно-практическая конференция **«Общество, культура, личность. Актуальные проблемы социально-гуманитарного знания»** (К-5-2-12).

10–11 февраля 2012 г. Международная научно-практическая конференция **«Профессионализация личности в образовательных институтах и практической деятельности: теоретические и прикладные проблемы социологии и психологии труда и профессионального образования»** (К-6-2-12).

15–16 февраля 2012 г. II международная научно-практическая конференция **«Психология XXI века: теория, практика, перспектива»** (К-7-2-12).

20–21 февраля 2012 г. II международная научно-практическая конференция **«Инновации и современные технологии в системе образования»** (К-8-2-12).

5–6 марта 2012 г. II международная научно-практическая конференция **«Символическое и архетипическое в культуре и социальных отношениях»** (К-9-3-12).

10-11 марта 2012 г. Международная научно-практическая конференция **«Актуальные проблемы современных политико-психологических феноменов: теоретико-методологические и прикладные аспекты»** (К-10-3-12).

15–16 марта 2012 г. II международная научно-практическая конференция **«Социально-экономическое развитие и качество жизни: история и современность»** (К-11-3-12).

20–21 марта 2012 г. Международная научно-практическая конференция **«Гуманизация обучения и воспитания в системе образования: теория и практика»** (К-12-3-12).

25–26 марта 2012 г. II международная научно-практическая конференция **«Актуальные вопросы теории и практики филологических исследований»** (К-13-3-12).

1–2 апреля 2012 г. Международная научно-практическая конференция **«Игра и игрушки в истории и культуре, развитии и образовании»** (К-14-4-12).

5–6 апреля 2012 г. II международная научно-практическая конференция **«Народы Евразии. История, культура и проблемы взаимодействия»** (К-15-4-12).

10–11 апреля 2012 г. II международная научно-практическая конференция **«Проблемы и перспективы развития образования в XXI веке: профессиональное становление личности (философские и психолого-педагогические аспекты)»** (К-16-4-12).

15–16 апреля 2012 г. II международная научно-практическая конференция **«Информационно-коммуникационное пространство и человек»** (К-17-4-12).

20–21 апреля 2012 г. II международная научно-практическая конференция **«Социальные науки и общественное здоровье: теоретические подходы, эмпирические исследования, практические решения»** (К-18-4-12).

25–26 апреля 2012 г. II международная научно-практическая конференция **«Детство, отрочество и юность в контексте научного знания: материалы международной научно-практической конференции»** (К-19-4-12).

5–6 мая 2012 г. III международная научно-практическая конференция **«Теория и практика гендерных исследований в мировой науке»** (К-20-5-12).

10–11 мая 2012 г. Международная научно-практическая конференция **«Безопасность личности: состояние и возможности обеспечения»** (К-21-5-12).

15–16 мая 2012 г. III международная научно-практическая конференция **«Психолого-педагогические проблемы личности и социального взаимодействия»** (К-22-5-12).

25–26 мая 2012 г. II международная научно-практическая конференция **«Инновационные процессы в экономической, социальной и духовной сферах жизни общества»** (К-24-5-12).

1–2 июня 2012 г. II международная научно-практическая конференция **«Социально-экономические проблемы современного общества»** (К-25-6-12).

5–6 июня 2012 г. II международная научно-практическая конференция **«Права и свободы человека: проблемы реализации, обеспечения и защиты»** (К-26-6-12).

ИНФОРМАЦИЯ О ЖУРНАЛЕ «СОЦИОСФЕРА»

Научно-методический и теоретический журнал «Социосфера» публикует научные статьи и методические разработки занятий и дополнительных мероприятий по социально-гуманитарным дисциплинам для профессиональной и общеобразовательной школы. Тематика журнала охватывает широкий спектр проблем. Принимаются материалы по философии, социологии, истории, культурологии, искусствоведению, филологии, психологии, педагогике, праву, экономике и другим социально-гуманитарным направлениям. Журнал приглашает к сотрудничеству российских и зарубежных авторов и принимает для опубликования материалы на русском и английском языках. Полнотекстовые версии всех номеров журнала размещаются на сайте НИЦ «Социосфера». Журнал «Социосфера» зарегистрирован Международным Центром ISSN (Париж), ему присвоен номер ISSN 2078-7081; а также на сайтах Электронной научной библиотеки и Directory of open access journals, что обеспечит нашим авторам возможность повысить свой индекс цитирования. **Индекс цитирования** – принятая в научном мире мера «значимости» трудов какого-либо ученого. Величина индекса определяется количеством ссылок на этот труд (или фамилию) в других источниках. В мировой практике индекс цитирования является не только желательным, но и необходимым критерием оценки профессионального уровня профессорско-преподавательского состава. Одним из способов оценки цитируемости является Индекс Хирша.

Содержание журнала включает следующие разделы:

- Наука
- В помощь учителю
- В помощь преподавателю
- В помощь соискателю

Объем журнала – 80–100 страниц.

Периодичность выпуска – 4 раза в год (март, июнь, сентябрь, декабрь).

Главный редактор – Борис Анатольевич Дорошин, кандидат исторических наук, доцент

Редакционная коллегия: Дорошина И. Г., кандидат психологических наук, доцент (ответственный за выпуск), Антипов М. А., кандидат философских наук, Белолипецкий В. В., кандидат исторических наук, Ефимова Д. В., кандидат психологических наук, Саратовцева Н. В., кандидат педагогических наук, доцент.

Международный редакционный совет: Арабаджийски Н., доктор экономики, доцент (София, Болгария), Большакова А. Ю., доктор филологических наук, ведущий научный сотрудник Института мировой литературы им. А. М. Горького РАН (Москва, Россия), Берберян А. С., доктор психологических наук, профессор (Ереван, Армения), Волков С. Н., доктор философских наук, профессор (Пенза, Россия), Голандам А. К., заведующий кафедрой русского языка Гилянского государственного университета (Решт, Иран), Кашпарова Е., доктор философии (Прага, Чехия), Сапик М., доктор философии, доцент (Колин, Чехия), Хрусталькова Н. А., доктор педагогических наук, профессор (Пенза, Россия).

Требования к оформлению материалов

Материалы представляются в электронном виде на e-mail sociosphere@yandex.ru. Каждая статья должна иметь УДК (см. www.vak-journal.ru/spravochnikudc/; www.jscc.ru/informat/grnti/index.shtml). Формат страницы А4 (210 x 297 мм). Поля: верхнее, нижнее и правое – 2 см, левое – 3 см; интервал полуторный; отступ – 1,27; размер (кегель) – 14; тип – Times New

Roman, стиль – Обычный. Название печатается прописными буквами, шрифт жирный, выравнивание по центру. На второй строчке печатаются инициалы и фамилия автора(ов), выравнивание по центру. На третьей строчке – полное название организации, город, страна, выравнивание по центру. В статьях методического характера следует указать дисциплину и специальность учащихся, для которых эти материалы разработаны. После пропущенной строки печатается название на английском языке. На следующей строке фамилия авторов на английском. Далее название организации, город и страна на английском языке. После пропущенной строки следует аннотация (3–4 предложения) и ключевые слова на английском языке. После пропущенной строки печатается текст статьи. Графики, рисунки, таблицы вставляются, как внедренный объект должны входить в общий объем тезисов. Номера библиографических ссылок в тексте даются в квадратных скобках, а их список – в конце текста со сплошной нумерацией. Ссылки расставляются вручную. Объем представляемого к публикации материала (сообщения, статьи) может составлять 2–25 страниц. Заявка располагается после текста статьи и не учитывается при подсчете объема публикации. Имя файла, отправляемого по e-mail соответствует фамилии и инициалам первого автора, например: **Петров ИВ** или **German P**. Оплаченная квитанция присылается в отсканированном виде и должна называться, соответственно **Петров ИВ квитанция** или **German P receipt**.

Материалы должны быть подготовлены в текстовом редакторе Microsoft Word 2003, тщательно выверены и отредактированы. Допускается их архивация стандартным архиватором RAR или ZIP.

Выпуски журнала располагаются на сайте НИЦ «Социосфера» по адресу <http://sociosphera.ucoz.ru> в PDF-формате.

Сведения об авторе

Фамилия

Имя

Отчество

Ученая степень, специальность

Ученое звание

Место работы

Должность

Домашний адрес

Домашний или сотовый телефон

E-mail

Научные интересы

Согласен с публикацией статьи на сайте до выхода журнала из печати?

Да/нет (оставить нужное)

УДК 94(470)"17/18"

**ВОПРОСЫ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ
Г. СЕМИРЕЧЕНСКА В XVIII–XIX ВВ.
В ОСВЕЩЕНИИ МЕСТНОЙ ПЕРИОДИЧЕСКОЙ ПЕЧАТИ**

И. И. Иванов

**Семиреченский институт экономики и права,
г. Семиреченск, Республика Хакасия, Россия**

**MATTERS OF SOCIAL AND ECONOMIC DEVELOPMENT
OF SEMIRECHENSKAY IN XVIII–XIX C.
IN VIEW OF LOCAL PERIODICAL PRESS**

I. I. Ivanov

**Semirechensky Institute of Economics and Law,
Semirechensk, Republic of Khakassia, Russia**

Summary. This article observes the periodicals of Semirechensk as written historical sources for its socio-economical history. Complex of publications in these periodicals are systematized depending on the latitude coverage and depth of analysis is described in these problems.

Key words: local history; socio-economic history; periodicals.

Некоторые аспекты социально-экономического развития г. Семиреченска в XVIII–XIX вв. получили достаточно широкое освещение в местных периодических изданиях. В связи с этим представляется актуальным произвести обобщение и систематизацию всех сохранившихся в них публикаций по данной проблематике. Некоторую часть из них включил в источниковую базу своего исследования Г. В. Нефедов [2, с. 7–8]. ...

Библиографический список

1. Богданов К. Ф. Из архивной старины. Материалы для истории местного края // Семиреченские ведомости. – 1911. – № 95.
2. Нефедов Г. В. Город-крепость Семиреченск. – М.: Издательство «Наука», 1979.
3. Рубанов А. Л. Очерки по истории Семиреченского края // История г. Семиреченска. – URL: <http://semirechensk-history.ru/ocherki>. – Дата обращения: 20.04.2011.
4. Семенихин Р. С. Семиреченск // Города России. Словарь-справочник. В 3-х т. / Гл. ред. Т. П. Петров – СПб.: Новая энциклопедия, 1991. – Т. 3. – С. 67–68.

- | |
|---|
| 5. Johnson P. Local history in the Russian Empire, the post-reform period. – New York.: H-Studies, 2001. – 230 p. |
|---|

Оплата публикации

Стоимость публикации составляет **150 рублей за 1 страницу**. Выпущенная в свет статья предусматривает выдачу одного авторского экземпляра. Дополнительные экземпляры (в случае соавторства) могут быть выкуплены в необходимом количестве из расчета 150 руб. за один экземпляр. **Оплата производится только после получения подтверждения о принятии статьи к публикации.**

Расчетный счет для перечисления денег

Получатель: ООО Научно – издательский центр «Социосфера»
р/с № 40702810000000002313 в ФАКБ «Инвестторгбанк» (ОАО) «Пензенский» г. Пенза
ОГРН 1095837003239
ИНН 5837042277
КПП 583701001
БИК 045655722
к/с 30101810900000000722 в ГРКЦ г. Пензы ГУ Банка России по Пензенской области
Основание платежа: **ФИО автора**

Тел. (8412) 68-68-45, e-mail: sociosphera@yandex.ru
Главный редактор – Дорошин Борис Анатольевич.
Генеральный директор НИЦ «Социосфера» Дорошина Илона Геннадьевна.

ИЗДАТЕЛЬСКИЕ УСЛУГИ НИЦ «СОЦИОСФЕРА»

Научно-издательский центр «Социосфера» приглашает к сотрудничеству всех желающих подготовить и издать книги и брошюры любого вида:

- ✓ учебные пособия,
- ✓ авторефераты,
- ✓ диссертации,
- ✓ монографии,
- ✓ книги стихов и прозы и др.

Мы осуществляем следующие виды работ.

- Редактирование и корректура текста (исправление орфографических, пунктуационных и стилистических ошибок) – 50 рублей за 1 страницу *.
- Изготовление оригинал-макета – 30 рублей за 1 страницу.
- Дизайн обложки – 500 рублей.
- Печать тиража в типографии – по договоренности.

Данные виды работ могут быть осуществлены как отдельно, так и комплексно.

Полный пакет услуг «**Премиум**» включает:

- редактирование и корректуру текста,
- изготовление оригинал-макета,
- дизайн обложки,
- печать мягкой цветной обложки,
- печать тиража в типографии,
- присвоение ISBN,
- обязательная отсылка 16 экземпляров в Российскую книжную палату,
- отсылка книг автору по почте.

Тираж	Цена в рублях за количество страниц				
	50 стр.	100 стр.	150 стр.	200 стр.	250 стр.
50 экз.	7580	12000	16150	20620	25580
100 экз.	9950	15400	20470	26120	32270
150 экз.	12950	20150	26590	34060	42460
200 экз.	15390	24270	31900	40870	50650

* **Формат страницы** А4 (210х297 мм). Поля: левое – 3 см остальные – 2 см; интервал 1,5; отступ 1,25; размер (кегель) – 14; тип – Times New Roman.

Тираж включает 16 экземпляров, подлежащих обязательной отсылке в Российскую книжную палату.

Другие варианты будут рассмотрены в индивидуальном порядке.

Срок выполнения заказа (включая полный цикл работ) – около 1 месяца.

С вопросами и заявками Вы можете обращаться по электронной почте sociosphaera@yandex.ru.

PsyJournals.ru
портал психологических изданий



ЖУРНАЛЫ по психологии **online**



Психологическая наука и образование
Архив за 1996–2010 г.г.

КОНСУЛЬТАТИВНАЯ
ПСИХОЛОГИЯ И
ПСИХОТЕРАПИЯ

Консультативная психология и психотерапия
Архив за 1992–2010 г.г.

Культурно-историческая психология
Архив за 2005–2010 г.г.

Эп
Экспериментальная
психология

**Экспериментальная
психология**
Архив за 2008–2010 г.г.

Все журналы
включены в Перечень ВАК

онлайн подписка это

- * Удобно
- * Выгодно
- * Современно

ОТКРЫТА ПОДПИСКА НА ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ЖУРНАЛЫ ДЛЯ ВУЗОВ И БИБЛИОТЕК:

- Годовая подписка на коллекции психологических журналов (архивы за 15 лет)
- Льготная подписка для постоянных печатных подписчиков
- Доступ к электронным архивам журналов со всех компьютеров организации
- Доступ к статистике обращений у журналам

Подробная информация

- Информация о подписке: (495) 608-16-27
- Заявка на тестовый доступ к журналам: test@psyjournals.ru
- Условия подписки: PsyJournals.ru/



ИЗДАТЕЛЬСТВО
МГНПУ

Научно-методический и теоретический журнал

СОЦИОСФЕРА

Главный редактор Б. А. Дорошин

№ 4 2011

Редактор Л. И. Дорошина
Корректор В. А. Дорошина
Оригинал-макет И. Г. Балашовой

Подписано в печать 13.12.2011. Формат 60х84/8. Бумага писчая белая.
Учет.-из. л. 8,02 п. л. Усл.-печ. л. 7,46 п. л. Тираж 100 экз. Заказ № 52/11.

ООО Научно-издательский центр «Социосфера»:
440046, г. Пенза, ул. Мира, д. 74, к. 14. (8412)68-68-45,
<http://sociosphaera.ucoz.ru>, sociosphaera@yandex.ru