



УНИВЕРСИТЕТ МЕДИЦИНСКИХ И СОЦИАЛЬНЫХ НАУК ИМ. СВ. ЕЛИЗАВЕТЫ,
БРАТИСЛАВА, СЛОВАКИЯ

МЕЖДУНАРОДНАЯ АКАДЕМИЯ НАУК ПО ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ОБРАЗОВАНИЮ МАНПО,
МОСКВА, РОССИЯ



ST. ELIZABETH UNIVERSITY OF SOCIAL SCIENCES AND HEALTH CARE,
BRATISLAVA, SLOVAKIA

INTERNATIONAL TEACHER'S TRAINING ACADEMY OF SCIENCE, MOSCOW, RUSSIA

Hristo KYUCHUKOV and Ekaterina ARTAMONOVA
(Editors)

**THE EDUCATIONAL AND SOCIAL SCIENCES
IN THE 21 CENTURY**

*Proceedings of International Conference
August 14, 2013 in Bratislava*

Bratislava
2013

Reviewers:

Prof. Dr. Ian Hancock
University of Texas, Austin, TX, USA
Prof. Dr. Encho Gerganov
New Bulgarian University, Sofia, Bulgaria

Organizing Committee of the Conference:

International Teacher's Training Academy of Science - Moscow

Prof. Dr. Ekaterina Artamonova
Prof. Dr. Galina Novikova
Prof. Dr. Oksana Ushakova

St. Elizabeth University - Bratislava

Prof. Dr. Vladimir Krcmery
Dr. Ladislav Fizik
Assoc. Prof. Dr. Hristo Kyuchukov

International Scientific Committee:

Assoc. Prof. Dr. Jaroslav Balvin - Zlin University, Zlin, Czech Republic
Prof. Dr. Nadezhda Demeter - Russian Academy of Sciences, Moscow
Assoc. Prof. Dr. Ludovit Hajduk – Paneuropean University
Dr. Ladislav Fizik - St. Elizabeth University, Bratislava
Prof. Dr. Ian Hancock - University of Austin, Texas, USA
Assoc. Prof. Dr. Hristo Kyuchukov- St. Elizabeth University, Bratislava
Assoc. Prof. Dr. Elena Marushiakova - Bulgarian Academy of Sciences, Sofia

Vydanie: prvé

Vydala: Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety Bratislava, 2013

© Hristo Kyuchukov and Ekaterina Artamonova, editors, 2013

© Authors, 2013

ISBN 978-80-8132-090-3

CONTENTS

| | |
|---|-----|
| Introduction | |
| Hristo Kyuchukov..... | 8 |
| PLENARY PAPERS | |
| Высшее образование и фундаментальная наука | |
| Е. И. Артамонова..... | 10 |
| Alternate conceptions of educational justice for Roma youth | |
| W. New..... | 18 |
| I PART. PRE-SCHOOL AND PRIMNARY SCHOOL EDUCATION | |
| Managing educational process with a family in a pre-school educational establishment | |
| M. Ivanenko..... | 31 |
| Генезис целей дошкольного образования: взгляд через столетие | |
| Л. М. Волобуева..... | 35 |
| Проблема осознания явлений языка и речи детьми дошкольного возраста | |
| О. С. Ушакова..... | 39 |
| Овладение старшими дошкольниками фразеологией родного языка | |
| В. И. Яшина..... | 45 |
| Интеграция художественно-творческой деятельности с другими направлениями содержания образования дошкольников в развитии способностей и одаренности | |
| Т. С. Комарова..... | 52 |
| Изобразительная деятельность как фактор подготовки детей к школе | |
| Т. С. Комарова..... | 56 |
| Why early Theory of Mind is important for the schooling of bilingual children | |
| Н. Kyuchukov and E. Gerganov..... | 65 |
| Традиции и инновации методики чтения в первой половине XX века: истоки литературного чтения | |
| Л. А. Ефросинина..... | 70 |
| Формирование мыслительной грамотности младших школьников в условиях введения основ исследовательского обучения | |
| И. А. Кость..... | 78 |
| Концептуальные основы обучения по-новому в начальной школе | |
| Л. М. Аверкеева и И.Г.Суханова..... | 82 |
| Исследование проблемы понимания учащимися 5-6 классов учебных текстов на уроках русского языка | |
| Л. И. Курач..... | 86 |
| Проблема организации познавательной деятельности учащихся в школах России в контексте новой образовательной парадигмы | |
| В. В. Пасечник..... | 91 |
| К прогностической модели учебно-методического комплекса ФГОС II поколения с компонентом исследовательского обучения | |
| В. В. Бормот и Т. В. Хлыстова..... | 97 |
| Эффективные подходы к современному образовательному процессу активного вида | |
| О. И. Гатаулина..... | 102 |

| | |
|--|-----|
| The peculiarities of development of the regional educational system (as an example – town Kamensk– Uralsky) | |
| Y. Kogan..... | 105 |

II PART. EDUCATIONAL POLICIES AND QUALIFICATIONS

| | |
|--|-----|
| Проблемы управления муниципальной образовательной системой на современном этапе | |
| Г. П. Новикова..... | 111 |
| Самосовершенствование будущего учителя - путь к профессиональной мобильности | |
| Ю. И. Бигтуганов..... | 120 |
| Развитие качества образования в условиях повышения эффективности внутришкольного контроля в образовательных организациях | |
| Т. Н. Зюзина и О. В. Ягодина..... | 123 |
| Оценка результатов профессионального образования на основе компетентностного подхода | |
| Г. Н. Толкачева..... | 129 |
| Система повышения квалификации педагогических работников – важнейшее направление в процессе перехода на ФГОС | |
| Е. Л. Мардахаева..... | 136 |
| О расширении репертуара электронных учебных изданий при изучении и преподавании зарубежной литературы и участия читателя в виртуальных литературных конкурсах | |
| В. Г. Науменко..... | 141 |
| Профессионально-педагогическая культура педагога | |
| Л. Ф. Резанова..... | 145 |
| Формирование ценностного отношения студента к себе как субъекту физкультурно-спортивной деятельности | |
| М. Я. Виленский..... | 148 |
| Ценностные приоритеты студентов вузов в образовательном пространстве России в XXI веке | |
| Т. В. Скобликова и Е. В. Скриплева..... | 156 |
| The positive attitude of students to professional activity: the nature and structure | |
| S. Lapshina..... | 164 |
| Системный подход как методологическая основа исследования проблемы формирования профессионально-речевой культуры студентов медицинского вуза | |
| Л. Н. Забродина и Н. В. Ипполитова..... | 168 |
| Динамика изменения ценностных ориентаций у курсантов в период обучения в образовательных учреждениях МВД России | |
| Ю. В. Сысоев и А. А. Рожков | 171 |
| Сетевое взаимодействие в профессиональном образовании и воспитании студентов (теория, опыт) | |
| Л. К. Гребенкина..... | 180 |
| Виртуальная психологическая практика: реалии и ресурсы развития | |
| С. В. Недбаева и Д. Н. Недбаев..... | 187 |
| The influence of time-management on the quality of education in higher education establishment (psycho-pedagogical aspect) | |
| T. Maidanova..... | 191 |

| | |
|--|-----|
| Психолого-педагогические условия формирования ценностного отношения к здоровому образу жизни у обучающихся | |
| В. А. Макарова и В. С. Морозова..... | 195 |
| International scientific-educational project “global security: a look into the future”: concept and implementation strategy | |
| A. Korotun & I. Larionova..... | 198 |

III PART. INOVATIONS IN EDUCATION

| | |
|--|-----|
| The image and the prestige of a modern university teacher | |
| L. Mardahaev..... | 205 |
| About some problems of modern teacher training education | |
| S. Redlikh..... | 210 |
| Общие задачи информационной поддержки инновационных процессов в образовании | |
| О. Г. Хомерики..... | 213 |
| Инновационно-ориентированное обучение в образовательном процессе университета | |
| Е. Л. Федотова..... | 219 |
| Инновационная модель процесса профессиональной подготовки в системе высшего педагогического образования | |
| Е. В. Андриенко..... | 225 |
| Инновационная стратегия ес в сфере образования | |
| И. М. Курдюмова..... | 228 |
| The development of innovations in education of Republic of Kazakhstan | |
| R. Masyrova, V. Nurlanova and Z. Zubayrayeva..... | 235 |
| Результаты внедрения инновационных технологий в образовательный процесс медицинского университета | |
| К. С. Нуртаева, С. К. Альмухамбетова, Р. Т. Джумашева, Е. У. Куандыков, М. Ж. Жумагул, И. К. Нурпеисова..... | 238 |
| Состояние и приоритеты гендерного равенства в Казахстане | |
| Р. Р. Масыров, З. А. Зубайраева и В. С. Нурланова..... | 241 |
| Философские и социокультурные основы формирования социальных ориентаций личности | |
| Н. Г. Полянских..... | 246 |
| Интеллектуально-творческий потенциал непрерывного исследовательского обучения | |
| А. Е. Чечеткина и Т. В. Орлова..... | 253 |

IV PART. SOCIAL ISSUES

| | |
|--|-----|
| The role of ngos in the ‘social exclusion’ of Czech Roma | |
| M. Kepley..... | 258 |
| Európske aspekty reforiem, marginalizované skupiny a ľudské práva | |
| V. Tkáč..... | 269 |
| Nové smery reálneho riešenia rozvoja rómskej národnosti na slovensku a riešenia biedy a chudoby | |
| L. Fízik..... | 274 |
| Utilitaristický alebo deontologický koncept sociálnej spravodlivosti | |
| L. Hajduk..... | 278 |
| Róm a proces prisonizácie | |
| M. Hejdiš..... | 289 |

| | |
|---|-----|
| Crimes committed by women – victims of domestic disturbance | |
| I. Rác..... | 301 |
| Program zaobchádzania s odsúdenými ako primárny nástroj v procese adaptácie starších ľudí v ústave na výkon trestu odňatia slobody | |
| M.Oravcová..... | 306 |
| What do Roma pupils think about schooling? | |
| M. Kaleja..... | 312 |
| Rómsky žiak v kontexte 21. storočia | |
| A. Hlinková..... | 325 |
| Социальная работа в русской православной церкви | |
| Е. В. Онищенко..... | 331 |
| Философия независимой жизни инвалидов: содержание и особенности | |
| С. Н. Климов и Г. В. Барина..... | 336 |
| Secondary prevention of students’ internet addiction: the main theoretical and practical aspects of the problem | |
| A. Degterev..... | 341 |
| Practical training of social work specialists in institutions of higher education | |
| V. Degterev..... | 345 |
| Specificity of art therapy in work with junior high school students with mental retardation and deviant behavior | |
| S. Larionova..... | 348 |
| Ethical aspects of social educator’s communicative culture | |
| V. Smorchkova..... | 352 |

V PART. CULTURES, LANGUAGES, COMMUNICATION

| | |
|---|-----|
| National factors in cross-cultural communication | |
| T. Omelyanenko..... | 358 |
| To the question of the formation of cross-cultural communicative competence of students (field of study “international relations”) | |
| S. Khimicheva..... | 364 |
| Sociálne a kultúrne aspekty vzdelávania Rómskych žiakov na slovensku | |
| J. Facuna..... | 367 |
| Язык музыки как средство невербальной коммуникации | |
| Н. П. Шишлянникова..... | 372 |
| Two roma micro-groups: field notes from bukovina and transylvania | |
| E. Marushiakova and V. Popov..... | 377 |
| Life from the sidelines: the romani condition | |
| B. Gospodinova..... | 382 |
| Problematika integrácie rómov do spoločnosti | |
| M. Kunošik..... | 393 |
| Identifikácia činiteľov podmieňujúcich vznik sociálnej komunikácie medzi Rómom a nerómom na Slovensku | |
| A. Gállová..... | 395 |
| Význam multikultúrnosti v procese vzdelávania | |
| Š. Szolnoky..... | 404 |
| К вопросу изучения ромской диалогической речи в школах с украинским языком обучения | |
| З. А. Кондур..... | 413 |
| Inherited words in Romani: kinship, parts of body and food names | |
| Hristo Kyuchukov..... | 417 |

К вопросу о Балканской языковой картине

Марияна Стефанова..... 422

FORWORD

This book is a product of a joint conference organised by St. Elizabeth University in Bratislava and the International Teacher's Training Academy of Science in Moscow, Russia. The Conference took place in Bratislava on August 14, 2013. Unfortunately the Russian participants could not attend the conference, due to the delay in receiving visas to enter the EU territory.

However, still the conference took place. It took us enormous work with my co-editor Ekaterina Artamonova to get all the papers on time, to edit them and to put them in some order. The book has five parts and the articles are written in three languages: English, Russian and Slovak. The organization of the book is following:

- There are two plenary papers by E. Artamonova and W. New.
- The first part contains papers in the field of pre-school and primary school education.
- The second part of the book is dedicated to the educational policies and forms of qualification of educators.
- The third part presents some innovations in the field of education.
- The fourth part deals with the social issues in the societies.
- The last fifth part is dedicated to different cultures, languages and communication forms.

The idea of the conference was to bring researchers and scientists from Russia and Europe and to give possibility for exchange of ideas. I hope very much that with the present book the readers from Russia and Europe will have that possibility to learn from each other and to plan further joint projects and research. A strong topic in the conference and also part of the papers deal with Roma and their educational, cultural, linguistic and social problems. The reason for it is that Roma are the most excluded group of people in Europe and the idea was to bring some awareness among the participants on Roma issues. The second reason is that the main organiser of the conference was the European Institute of Romani Studies in Banska Bystrica, with Dr. L. Fizik as a Director of the Institute, where Roma are a strong topic in the education of the students. I believe that these kind of conferences are needed for both sides - Europeans and Russians, because still there are many things which could be exchanged and learned from each other coming from different schools and backgrounds, but having the same scientific interests. I hope this will be not the last initiative between the two institutions.

Hristo Kyuchukov

PLENARY PAPERS

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ФУНДАМЕНТАЛЬНАЯ НАУКА

Е. И. Артамонова

Международная академия наук педагогического образования, г. Москва

В XXI веке, объявленном ЮНЕСКО «ВЕКОМ ОБРАЗОВАНИЯ», прогнозируется усиление интеграционных процессов в образовании и мировой науке. Образование в интенсивно меняющемся поликультурном социуме правомерно делает *ставку на науку* (систему научного знания) как производительную силу общества, способную грамотно задать образованию, а через него и общественному развитию, новое качество. Социальные проблемы высшего образования непосредственно связаны с формированием человеческого капитала и культурой общества. Эти вопросы касаются многих отраслей науки. Более того, современное научное знание как комплексное, многоотраслевое, способно дать полное, целостностное научное знание об изучаемом явлении. Педагогические научные школы исследующие проблемы в области образования на «стыке наук», комплексно, системно, завоевывают популярность среди учёных и студентов.

Современная система научного знания как комплексное явление предстает в образовании многоаспектными связями философского, обществоведческого и естественнонаучного знания с психологическим, педагогическим, медицинским и математическим. Систему научных связей представляют в разных графических изображениях. Нам импонирует модель системы современного научного знания, представленная в середине 80-х гг. академиком Б.Кедровым. Он представил её в виде *треугольника*. При этом каждая из заявленных наук выступает как многоотраслевая. Вершины треугольника занимают науки, отвечающие за формирование мировоззрения личности: 1.Философия, 2.Общественные науки (культурология, социология, политология, экономика, история и др.) и 3.Естественные науки (физика, химия, биология и др.). Стороны треугольника занимают следующие науки: между философией и общественными науками – педагогика; между философией и естественными науками – медицина; между общественными и естественными науками – математика. В центре треугольника располагается психология как наука о психике, внутреннем мире, душе человека, который берёт новое знание, овладевает науками. Эта модель просматривается в каждой из современных образовательных программ в системе многоуровневого образования (бакалавр, специалист, магистр).

Диалог современного образования и науки осуществляется по важным для модернизации образования направлениям развития.

Во-первых, современное образование вынуждено меняться решая актуальную задачу формирования человека духовного для которого гуманность является проявлением его родового качества – человечности. Человека с новыми мировоззренческими основами и научной картиной мира, ориентированной на диалектику родной культуры и культуры мира.

Иными словами, идёт смена типов цивилизаций, которая была предсказана еще в 30-х годах XX столетия выдающимся русским философом и социологом П.А. Сорокиным. Данный переход органически связан с образом человека, социальным заказом системе образования, который активизирован как системообразующий фактор цивилизации. Ставка на развитие, совершенствование уникальности субъекта культуры, толерантность, целостность, универсальность и др. требуют реализации следующих стратегических задач высшей школы:

- социализация (гармонизация отношений человека с природно-социальным миром через освоение современной картины мира; развитие национального самосознания человека, обеспечение

условий для приобретения им широкого базового образования, позволяющего достаточно быстро адаптироваться в социуме);

- профессионализация (подготовка профессионально компетентного специалиста, обладающего фундаментальными и прикладными знаниями и высокой культурой организации и осуществления профессиональной деятельности, приобретением им широкого базового образования);
 - самореализация (обучение человека продуктивной жизнедеятельности, создание условий для его самосовершенствования и самореализации).
 - многостороннее гармоничное развитие личности студента;
 - стимулирование проявления индивидуальных способностей во всех видах учебно-научно-производственной деятельности;
 - формирование у студентов гражданского самосознания и уважения к национальной культуре, языку, общественным законам, Конституции РФ;
 - воспитание у студентов культуры межнационального взаимодействия и уважения к мировым ценностям;
 - подготовка будущих специалистов к творческой деятельности в обществе в духе понимания, мира, терпимости, равноправия, дружбы между этническими, национальными и региональными группами;
- воспитание уважения к правам человека и основным свободам, а также принципам, провозглашенным в Уставе ООН;
- формирование экологической культуры специалиста, бережное отношение к окружающему миру природы.

Во-вторых, - под воздействием целого ряда революций – информационной, телекоммуникационной, менеджеральной и др. – происходят существенные изменения стратификационной структуры общества, что влечет за собой необходимость увеличения качества социально полезного человеческого потенциала, что проявляется, прежде всего, в профилизации образовательной сферы. Известно, что от уровня образованности населения – одного из показателей индекса человеческого потенциала, определяющего прогрессивность общества, зависит настоящее и будущее развитие всех уровней социальной структуры общества, обеспечивающее и оптимальное функционирование всей системы глобальных межцивилизационных социальных структур нашей планеты. Ставка правомерно сделана на реализацию компетентностной модели в образовании, на образованность всех слоев населения, на устремленность человека к высшей ступени образования с лозунгом «Образование - через всю жизнь!».

Анализ теоретических исследований и педагогической практики позволил выделить *тенденции* модернизации образования в информационном обществе, как *внутренние*, присущие самой системе образования, так и *внешние*, отражающие взаимовлияние систем:

- *прогностическая направленность образования* (способность в своем современном развитии «предвидеть» и определенным опережающим образом удовлетворять потребности грядущих поколений людей; переход от концепции поддерживающего образования к концепции опережающего образования);
- *создание единого информационного образовательного пространства* (на уровне этноса, страны, региона, мира) и информационной образовательной среды, в основе которой лежат новые информационные, коммуникационные технологии, в частности, *дистанционное образование*, позволяющее получать качественное образование в любое время, в любом месте, на протяжении всей жизни человека;
- *личностная ориентация образования* (формирование специальных механизмов личностной социализации индивида – личностного опыта, рефлексии,

автономности, ответственности, волевой саморегуляции; усиление эффективности личностно-развивающего потенциала образования за счет компьютерной поддержки личностно-развивающих образовательных технологий – контекстуальных, диалогических, игровых, коммуникативно-ролевых, имитационно-моделирующих систем обучения) [2]. Ориентация образования на саморазвитие личности (приоритетная востребованность в новых информационных условиях личностного знания, субъектного опыта, индивидуальной заинтересованности, личностно-творческой работы; развитие самостоятельности и независимости личности в открытом образовании; поддержка средствами информационных технологий проявлений «самости»);

- *культуросообразность образования* - учет в образовании специфики модернизации поля культуры в условиях информационного общества, обусловленной проявлением традиций культуры, возникновением новых культур; смещение культуры в эпицентр современного образования; поликультурность образования (адекватность культурному и этническому многообразию человечества; воспитание у человека толерантности к иным культурам и системам ценностей; выработка его социальной и личностной целостности и соразмерности; культурная компетентность личности, связанная с облегчением доступа к культурным ценностям других наций и народов при сетевых взаимодействиях; трансформация монолога в диалог и полилог и т. д.);

- *экологизация, природосообразность образования* (ориентация образования на цели понимания и сохранения природы, ноосферное развитие общества, сохранение биосферы планеты и выживание человечества как вида её населяющего, становление личности, способной решать глобальные проблемы человечества; осознание путей обеспечения выживания цивилизации и сохранения витальных основ человеческой сущности при создании искусственного интеллекта; практическое включение личности в природоохранную и природоисследовательскую деятельность);

- *прагматическая направленность образования* (продуктивность в образовании; возможность создания собственных настоящих, востребованных учебных проектов и продуктов на основе новых информационных технологий, которые становятся реально действующими основными инструментами дальнейшей практической профессиональной деятельности человека; моделирование различных деятельностных процессов, явлений и объектов; приоритетность креативной деятельности в образовании (передача репродуктивных функций деятельности компьютерным системам обработки информации, информационным технологиям; расширение поля проектной деятельности в образовании);

- *открытость образования* как способность к саморазвитию, предполагающая новый подход к определению целей и результатов образования, взаимодействию учителя и учащихся, к личности ученика и педагога, содержанию образования;

- *непрерывность образования* (необходимость и доступность образования не только в начале жизненного пути человека, но и на всем его протяжении, что обусловлено стремительным возрастанием объемов знаний, информационных потоков, совершенствованием технологий во всех сферах деятельности общества и человека; обеспечение организационного и содержательного единства, преемственности и взаимосвязи всех звеньев образования, совместно и скоординировано решающего задачи по социализации личности и удовлетворяющего ее стремление к самообразованию, саморазвитию);

- *гуманизация и гуманитаризация образования* (смещение акцента на интересы и роль личности учащегося и педагога; становление субъект-субъектных отношений; создание оптимальных условий разностороннего развития личности в

новой информационной образовательной среде); формирование у человека особой собственно человеческой формы отношения к окружающему миру и самому себе, своей собственной деятельности в нем; смена акцентов и приоритетов – отказ от технократизма, противостоящего гуманитаризации, традиционного противопоставления гуманитарных и естественнонаучных дисциплин; создание ситуаций для принятия человекоориентированных решений; преодоление отрыва уникалий от универсальности, взаимодействие внесознательного и сознательного, образного и понятийного, универсального и уникального;

- *фундаментализация образования* (превращение образования в подлинный фундамент материальной, духовной, теоретической и практической деятельности людей; углубление теоретической общеобразовательной, общенаучной, общепрофессиональной подготовки обучающихся, позволяющее им увидеть взаимосвязь предметов и явлений, создать собственную целостную картину мира; взаимодополнение рационально-логического и эмоционально-образного мышлений; раскрытие основ и источников различного (порой противоречивого) знания и опыта; изучение и формирование целостных представлений об основных законах природы, общества и их дальнейшего развития, а также природы и назначения самого человека).

В третьих, потрясая человечество система кризисов (экологического, демографического, энергетического, продовольственного и др.) показывает, что оно находится на переломе своего развития. Человеческая цивилизация в условиях кризисного существования ищет новые перспективы собственного развития. Сегодня поиск путей и способов своей эволюции человечество видит, прежде всего, в *глобальном культивировании гуманистических основ существования*. Это на глобальном уровне показала экологическая сессия ООН (Рио-де-Жанейро, 1992г.), которая приняла «Повестку дня на 21 век» - новую программу стратегического развития человечества. Ученые разных научных школ правомерно интегрируются на базе гуманизма, утверждая гуманистическую парадигму общественного развития.

Происходит переход к новой цивилизации с новым набором ценностей, с новыми представлениями о пространстве, времени, вселенной, культуре, развитии. Акцентируется парадигма устойчивого развития общества, образования, реализация которой требует акцентировать формирование культуры мира субъекта (человека, группы, общества), диалог культур, ценность и уникальность каждой культуры, ценность единения в общечеловеческую цивилизацию.

Система высшего образования стремительно интегрируется с мировым образовательным пространством. Высшее образование, как отмечено во "Всемирной декларации о высшем образовании для XXI века..." и "Национальной доктрине образования в РФ" призвано выполнять ряд важных задач:

- 1) Обеспечивать подготовку высококвалифицированных выпускников и ответственных граждан, способных удовлетворять потребности во всех сферах человеческой деятельности через предоставление возможности получения соответствующих квалификаций, на основе использования курсов и учебных программ, постоянно адаптируемых к современным и будущим потребностям общества;

- 2) Обеспечивать возможности для непрерывного образования через гибкий характер получения высшего образования, предоставления учащимся оптимального диапазона его выбора и сочетания с возможностью саморазвития и социальной мобильности личности, с целью воспитания её в духе гражданственности и активного участия в жизни общества, придерживаясь прав человека, устойчивого развития, демократии и мира в духе справедливости;

- 3) Обеспечивать общество необходимыми знаниями с целью оказания помощи в области культурного, социального и экономического развития, поощряя и

развивая естественнонаучные и технологические исследования, а также исследования в области социальных и гуманитарных наук и творческую деятельность в сфере искусства;

4) Разъяснять, пропагандировать, интерпретировать, сохранять, расширять, развивать и распространять национальные и региональные, международные и исторические культуры в условиях культурного плюрализма и разнообразия;

5) Защищать и укреплять общественные ценности, обеспечивая воспитание молодежи в их духе, формируя гражданственность личности и расширяя тем самым перспективы гуманизма;

6) Содействовать развитию и совершенствованию образования на всех уровнях, в том числе путем подготовки преподавателей с высоким уровнем общей и профессиональной культуры.

Вышеуказанный процесс сопровождается системными изменениями образования в направлении отбора лучших мировых образцов, повышающих качество функционирования и развития всех систем современного общества, улучшающих жизнедеятельность человека. Вместе с тем, система высшего образования являясь одним из оснований национальной безопасности государства и его граждан, не может принимать мировые новации, неадекватные перспективам развития общества в XXI веке, не обеспечивающим суверенитет в политической, экономической культурной сферах.

В ряду стратегически значимых задач высшего образования можно выделить следующие:

- повышение роли образования в экономике, науке, культуре;
- изменение содержания образования исходя из императивов XXI века, долговременных национальных интересов, перспективных технологий;
- интеграция основной части интеллектуального потенциала государства вокруг высшей школы;
- минимизация издержек, связанных с понижением уровня образования при значительном росте его разнообразия;
- раскрытие возможностей неиспользуемой части потенциала высшей школы путем создания небольших, эффективно действующих структур, «точек роста».

Двухтысячный год был объявлен ЮНЕСКО «Международным годом культуры мира», а первое десятилетие XXI века (2000-2010 г.г.) также проходит под девизом «Культура мира». В 2014 г. заканчивается объявленное ЮНЕСКО движение к устойчивому развитию общества и образования. Под культурой мира в современном научном знании понимается культивирование совокупности этических ценностей и норм, гуманного отношения к другому человеку и к окружающему миру: традициям и обычаям народа, поведению в обществе и образу жизни. Всяческую поддержку находят: уважение жизни, достоинства и прав человеческой личности; отказ от насилия и его недопущение; признание права каждого человека в мире на свободу слова, мнений и информации; приверженность принципам демократии, свободы, справедливости, солидарности, толерантности, плюрализма, понимания иной культуры; терпимое отношение к различиям между людьми в культуре, в нравах и обычаях, в убеждениях и верованиях; взаимопонимание как между народами, так и между этническими, религиозными и иными группами.

Культура мира представляет собой определенную систему убеждений, определенную мораль и определенное коллективное и индивидуальное умонастроение, образ бытия, существования, действий и реагирования. Она может быть только активной, предприимчивой и творческой [3].

Проект «Культура мира в России» [4] призван содействовать комплексному решению следующих задач:

- разработка концепции «культуры мира» и стратегии ее реализации, учитывающих специфику условий и потребностей России;
- распространение идеологии культуры мира: гуманизация общественного сознания, прежде всего, молодежи; формирование мировоззрения конструктивного сотрудничества и партнерства; утверждение миролюбия, толерантности и ненасилия как основополагающих нравственных ценностей и стереотипов человеческого поведения;
- упрочение институтов гражданского общества, обеспечение демократии и прав человека, преодоление неравноправия мужчин и женщин, других форм социальной и национальной дискриминации, препятствующих становлению подлинной культуры и сотрудничеству;
- объединение усилий государственных структур и общественности в интересах профилактики межэтнической и межконфессиональной напряженности на территории Российской Федерации;
- участие деятелей отечественной науки и образования в международном сотрудничестве по предотвращению конфликтов и налаживанию эффективного диалога между их участниками.

Основой становления культуры мира является социально-цивилизированное развитие современного мирового сообщества, осознание на уровне человека и всего населения планеты приоритетности идей мира и справедливости, добра и свободы, равенства и творческого развития, объединения прогрессивных сил человечества за планетарное развитие мира.

Таким образом, образование с опорой на науку принципиально «работает» на будущее общества формируя личностные качества человека, его знания, умения, навыки, мировоззренческие и поведенческие приоритеты, а, следовательно, в конечном итоге – нравственный, духовный, экономический потенциалы самого социума. В условиях поликультурной коммуникации и массового образования правомерно заявить: образование, как социальный институт, трудится над нравственным, духовным, экономическим потенциалами современной человеческой цивилизации в целом, над её настоящим и будущим.

Вместе с тем Сферу образования следует рассматривать как стратегическую для развития национальной экономики и как наиважнейшую сферу человеческой жизни. Именно интеллект, а не технология, становится основным капиталом настоящего и будущего. Значение высшего образования в условиях кризисного состояния российского общества возрастает еще в большей степени. Однако обнаруживается парадокс: необходимость в высокообразованном культурном, профессионально компетентном человеке сопровождается уменьшением внимания к развитию сферы образования. И *система образования продуцирует мировоззренческий кризис*, который проявляется чаще всего в виде *избыточного универсализма* (человек не придаёт должного значения уникальности отечественной культуры и необходимости подготовки к участию в диалоге культур), *оптимистического фатализма* (ложная убежденность в том, что будущее человечества, как и будущее нашей страны и народов, гарантировано историческими законами «неуклонного поступательного развития») и *теоретического редукционизма* (чаще всего это проявляется в форме экономоцентризм, когда выход образования из кризиса связывают только с финансированием и не берут в расчёт возможности культуры, духовный потенциал).

Высшее образование – это путь молодежи в науку. В последнее время в российском обществе наблюдается неоднозначное отношение людей к

фундаментальной науке. Чаще всего исследования в этой области не получают достойного освещения ни в выступлениях политиков, ни в средствах массовой информации. Базисом современного образования служат фундаментальные знания и новейшие технологии (особенно в высшей школе). Формирование у молодежи позитивной мотивации в осознании их значимости в жизнедеятельности современного человека и опыта освоения таковых – одна из важнейших задач системы национального образования в любом государстве.

В вузах, к сожалению, не читаются системно курсы «науковедения», будущий специалист не получает информацию о науке, о становлении и развитии мировой и отечественной науки, истории науки и современных взаимосвязях различных ее областей, о роли фундаментальной науки в познании природы человека и общества, о перспективах развития человеческой цивилизации в контексте современных научных исследований.

Введение в учебные планы вузов данного курса через специализированные блоки отдельных учебных дисциплин (при специальном продумывании системной реализации этого специализированного модуля) необходимо для целостного, а не мозаичного восприятия молодёжью научной картины мира, современной науки (передаваемая студентам информация по различным социальным, гуманитарным и естественнонаучным дисциплинам не только не формирует таковую, но подчас ограничивает возможности обнаружить указанную целостность).

Студенты учатся понимать, что фундаментальное знание – это не «балласт» в системе рыночных отношений, а перспективное средство для достижения самых высоких жизненных и профессиональных целей. В высших учебных заведениях на этом, к сожалению, не всегда акцентировано внимание студентов. Не во всех вузах обнаруживается реальная интеграция научно-исследовательской, учебной и производственной сфер жизнедеятельности вузовской молодежи. Как свидетельствует практика, у студентов слабо развивается потребность в целостном восприятии научного и учебного знаний, возможностей использования в практической деятельности не только знаний, полученных ими в процессе учебных занятий, но также приобретенных в процессе научного исследования и экспериментальной работы.

Целесообразно уже с первых курсов знакомить студентов с основами знаний о развитии науки во всех направлениях и проявлениях, о систематизации многоотраслевого научного знания, о комплексном характере научных исследований, чтобы сформировать устойчивый интерес как к самой фундаментальной науке, так и к процессу освоения базовых знаний по основам наук. А в дальнейшем, с учетом способностей студента, сформировать у него потребность в продолжении обучения на более высокой ступени получения образования.

К сожалению, в современном российском социуме из-за прямого недофинансирования науки и образования, а также реконструкции современных вузов фундаментальная наука теряет не только крупных ученых, исследователей, но и перспективную талантливую молодежь. Вузовское образование стремится предоставить студентам широкие возможности в получении профессиональных знаний и умений в учебном процессе, чтобы в содружестве с учеными вуза они стали полноправными участниками научно-исследовательских работ, выполняемых на хозрасчетной, контрактной основе, включая участие в совместных международных проектах и разработках. Однако активно включенных в проекты студентов весьма мало.

Будущее российского общества немислимо без целевой поддержки (как материальной, так и моральной – престиж) и развития фундаментальной науки. Высшее образование является «стартовой площадкой» для талантливой молодежи, реально

укрепляет национальную фундаментальную науку, служит основой независимости и развития российского общества.

В заключении хочется заметить, что вопрос взаимосвязи науки и высшего образования для общества является по своей сути вопросом о его прогрессивности в современном мире, об уровне благополучия, развитии культуры, вопросом о перспективе существования и совершенствования земной цивилизации. Не случайно понимание роли науки для повышения статуса и карьерного роста личности отмечено позитивной тенденцией к росту академической мобильности студентов. При этом педагогическая общественность отмечает рост интереса студентов к зарубежным научным школам. На студенческой скамье благодаря академической мобильности студент устанавливает и поддерживает контакты с научными школами, проблематика исследований которых актуальна для него как для будущего профессионала, мастера своего дела, исследователя. Вместе с тем, студент пытается, используя современное научное знание, сформировать оригинальные интегративного характера личностные качества, помогающие в исследовательской работе: профессиональную направленность, профессиональную позицию и стиль деятельности.

Таким образом, успехи студента на поприще науки (взаимодействие с научной школой, работа в студенческом научном сообществе, участие в научных конференциях, публикация статей) в родном вузе стимулируют познавательную активность и желание совершенствовать научные связи и обретать новые. Знакомство с известными, популярными профессорами является, как уже было отмечено, прогрессивной и модной тенденцией академической мобильности студентов. Следовательно, престиж вуза в области академической мобильности также зависит от количества в нем научных школ. Следовательно, культивирование более прочных связей науки и образования обеспечивает рост авторитета вуза и его престиж, и способствует качеству образования и прогрессивности социума.

Литература:

Артамонова Е.И. Развитие образования и науки – путь к культуре мира и здоровому обществу // Педагогическое образование – вызовы XXI века: Материалы н-п конф., посвященной памяти В.А.Сластенина 16-17 сент 2010г..Ч.1.- М.: МАНПО, 2010. с. 11-21.

Артамонова Е.И. Устойчивое развитие – стратегическая задача высшего профессионального образования в условиях мировой интеграции // Вестник Луганского национального университета им.Т.Шевченко. Луганск, 2012, № 22 (257). Ч.1. с.166-175.

Высшее образование в XXI веке: подходы и практические меры. Париж, 1998.

Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века. М., 1998.

Сидоров Е. Культура России и культура мира; Тангян С.А. Культура и педагогика мира // Общественные перемены и культура мира. М., 1998.

ALTERNATE CONCEPTIONS OF EDUCATIONAL JUSTICE FOR ROMA YOUTH

**William New
Beloit College, Beloit WI, USA**

Traveling across post-communist Europe and seeing where and how Romani children go to school when they do come to school, and how and where they live, will depress the most optimistic observer. Boys and girls in special and practical schools in rundown facilities, with uninspired teachers and curricula designed to lead nowhere, boys and girls isolated in the back of classrooms, the subjects of all varieties of neglect and disrespect, children without sufficient food or healthcare or basic security from harm. There are, of course, pockets of successful reform and commitment, on the part of Romani parents and teachers and youth, and on the part of non-Romani too. And there has been a virtual tsunami of well-meaning reports and initiatives and academic projects and heroic legal interventions. The European Court of Human Rights has ruled that much of what afflicts Romani children in schools amounts to a violation of their human rights, and has recommended changes. But national education systems have been slow to respond, and much of their response has consisted in issuing yet more reports about equality, while local municipalities and their schools have resisted all demands for change, for racial tolerance, and for equal opportunity.

The task of solving the problem of Romani education had been approached mostly from this rights-based perspective. That is to say, the core problem is identified as discrimination against Romani children – a violation of their rights to equal treatment – that can be addressed first through the Courts, and then through policy that follows the law enunciated by the Courts. While a rights-based approach to reforming Romani education is very appealing on many grounds, there are other possibilities for addressing disadvantage and discrimination that might offer benefits hardly even imagined in the world of individual rights. One might propose that the problem with the education of Romani children is not so much that they are discriminated against, but rather that they do not receive an education they have good reason to value. History and the current landscape offer us many examples where children from stigmatized groups suffer discrimination, but still acquire an education that have reason to value. The decisions of the ECHR acknowledge that placing Romani children in special classes, i.e. segregation, does not itself constitute their disadvantage, or the discrimination. What constitutes the disadvantage is, on one hand, the lack of opportunity in these classes to develop the capability for full social, political, and intellectual functioning, On the other hand, disadvantage in developing these capabilities comes from the disrespect shown the children and their families when they are pilloried with the stigma of racial or cultural disability.

In this essay, I'd like to explore a range of possibilities for understanding the problems of Romani education that go beyond, or even question the benefits of, inclusion. I will begin by describing the rights-based approach that currently dominates discourse and practice relating to reforming Romani education. I will illustrate this approach through a discussion of two major cases decided in the last few years by the ECHR. I will then discuss the fruits of this approach, and also the ways in which it has fallen short in the provision of justice to Romani youth. I will then suggest alternate ways of understanding the situation for Romani students and the ways in which more just outcomes might be conceptualized and achieved. To this end, I will consider theories of justice proposed by Nancy Fraser and Axel Honneth, and also bring into play the capabilities approach of Amartya Sen and others.

Rights-Based approaches to Romani education

Since 2007, the European Court of Human Rights [ECHR] has decided several discrimination cases in favor of Romani students, joining other important decisions from national and regional courts. The ECHR is the judicial organ of the Council of Europe, an organization founded in 1949 with 45 member countries, including all 25 EU nations and all former Soviet states except Belarus, with nations as far to the east as Azerbaijan. With a mission to defend human rights, parliamentary democracy, and the rule of law, the Council developed the European Convention on Human Rights in 1950. The convention spells out civil and political rights and freedoms by which member countries must abide. The primary role of the ECHR is to interpret and aid in the enforcement of the European Convention on Human Rights, though its enforcement powers are limited. Member states do not generally disregard ECHR decisions, and often change national and local laws to conform to its rulings. But implementation of ECHR human rights decisions associated with ethnic minorities is a pervasive problem across Europe, combining the unwillingness of national governments to pursue politically unpopular and costly remedies that seem unlikely to produce the desired change, with less than fully articulated structures at the European level for communicating with individual nations about the required policy reforms (Baluarte and De Vos, 2010).

The ECHR's rulings on Romani rights rely on Article 14 of the European Convention of Human Rights, which prohibits discrimination on the grounds of race, ethnicity, gender, language, et cetera; and on Article 2 of Protocol 1 of the Convention, which declares that no person shall be denied the right to education, and that “the State shall respect the right of parents to ensure such education and teaching in conformity with their own religious and philosophical convictions” (European convention on human rights, 2010: 34). The remedies suggested by the courts, and by the NGOs who have brought the case to court, is to reverse the identified affront to Romani children’s rights, namely some form of school segregation, by integration or inclusion. Segregation can be understood as a violation of rights insofar as the processes by which Romani students are separated from the mainstream school population are unfair (Kiss v. Hungary, and Orsus v. Croatia), and insofar as the school facilities to which the Romani and “normal” school populations have access are unequal. These violations of rights are instances of misdistribution of the “goods” related to public education, and misrecognition of Romani students as unequal by virtue of their ethnicity. The Court’s recognition of Romani students and parents as national citizens with rights marks an historic advancement that majority populations in European countries have yet to accept, cleaving to the traditional belief that the Roma are not part of the national community and do not have full claim to public goods or to recognition as equals.

The litigation campaign that has led to the ECHR decisions has been informed in large part by the philosophy and methods of the NAACP that produced the *Brown v. Board of Education* (1954) decision outlawing Jim Crow segregation in the US. Following this example, the preferred remedy to discrimination against Romani youth has been de-segregation, that is, integration. While the NAACP campaign and the subsequent civil right movement makes for a compelling model of successful activism, there are significant limitations to this comparison, mostly which derive from this distinction between individual and group rights. In the U.S. prior to 1954 – and effectively until the much later when the vestiges of *de jure* segregation were finally expunged – states discriminated open and explicitly on a group basis, rather than an individual basis. All blacks, and all whites too for that matter, regardless of anyone’s individual qualities were subject to Jim Crow laws. If one was black, she could not attend the school for white children, and if one were white, he could not attend the school for black children. The *de facto* reality was that the schools were grossly unequal, in most instances, with regard to resources and outcomes.

There was nothing like the Jim Crow laws in effect in post-communist Europe, though discrimination on the basis of group “membership” was and continues to be rife in every area: education, employment, health care, law enforcement, et al.” Dominative racism, where individuals of one kind can with impunity discriminate, or even inflict harm of all sorts, against individuals of another kind, is perhaps more widespread and unchecked than ever before. Institutional forms of racism that severely limit opportunities for Roma are likewise pervasive – like biased evaluation and placement processes that result in over-diagnosis of mental handicap and inappropriate and retention placement of Romani children in special. These are forms of discrimination that are the primary target of Romani rights litigation in the educational arena. But unlike the Jim Crow laws of the American South, educational laws and policies in the “new democracies” of Europe rarely mention the Roma at all. The litigation thus has focused on “unintended” and “disparate” consequences of policies, or on the unwillingness of governmental entities to enforce the law as it is written. As we have seen in the United States over the past fifty years, the struggle against the “unintentional” discrimination that does not have the backing of law, but which neither law nor custom prohibits, is in many ways more challenging than the struggle against restrictive legal codes.

D.H. and others v. the Czech Republic

The first case alleging systemic discrimination against Romani students in Ostrava, Czech Republic, came to the Court in Strasbourg in 2002, though the practice of assigning most Romani students to special schools was prevalent across all of post-communist Europe. *D.H. and Others* began at the municipal level in 1998, proceeded to the national level, and then was accepted for hearing at the ECHR, where it languished for five years before a decision was reached. The initial decision, returned by Section 2 of the Court, did not find a violation of the Convention, but a request was granted for a hearing before the Grand Chamber, where all the judges sitting on the Court participate, and they returned a far-reaching ruling that invalidated the placement of Romani students in special schools, not just in the Czech Republic but across Europe.

NGO counsel for the Romani plaintiffs offered two perhaps contradictory arguments about how and why the Czech officials in Ostrava came to place so many Romani children in special schools (Request for referral, 2006). First, the plaintiffs argue that parents were without choices and, second, parents were shown making the wrong choices. In the first account, Romani parents and children are powerless to combat the discriminatory effects of institutional racism and personal discrimination. According to the lawyers, the Czech state had established a stratified system of special and regular schools, implemented biased testing instruments and procedures that determine placement, and entrusted decisions about placements to psychologists, who believe that Romani children are deficient by nature. Parents thus encountered a system that manifestly discriminated on racial/ethnic grounds, though “legitimate” authorities refuse to acknowledge this bias. Romani parents, thus, either could accept the placements and test results as offered, even when they knew that the tests are biased and the placements led to dead ends, or they could refuse, which both reinforced negative stereotypes and denied educational and social benefits to their children. Counsel interpreted this situation as racial discrimination without legal recourse.

But because the Czech state could demonstrate that parents did, in fact, sign off on the placements in almost every case, the plaintiffs, they said, had to acknowledge that the parents did have a choice, albeit a choice between two negatives. This narrative intersects with the first at the point where parents are confronted with bias that admits institutionally and legally to nothing. Even though the first argument represents the choices available as illusory, the second interjects the possibility of agency, but avers that parents do not have the right to

assert their agency – however misinformed and constrained – against the best interests of their children. Later, the document describes parents who made the more difficult choice of refusing the placements or appealing the placement. Ironically, though such appeals elicited institutional resistance, parents’ actions served to demonstrate that an appeals process was, in fact, available. This is a more heroic narrative, but in the absence of such heroism on the part of most parents in nearly every case, counsel for the students had to insist that the parents had made a mistake, which the State was responsible to correct, in the best interests of the child.

These two narratives of Romani parenting cohere only insofar as Romani parents are identified as powerless and/or incompetent, as a result of discrimination and deprivation. To represent the parents in this fashion may not have been the desire of the plaintiff’s counsel, but it is quite possible that the constraints of the policy discourse community in which they have placed their words for strategic purposes, allowed nothing better. It is also notable here that the plaintiff’s counsel makes no argument for a particular kind of education apart from one that (a) is not segregated and (b) does not permit discrimination by school authorities. Parents are told that they can accept this alternative or else be held negligent of the protection of their children’s rights: they may and ought to refuse an educational alternative that separates their children from other Czech children, but must accept placement in which inclusion beyond physical co-presence is not imagined.

The second section of the ECHR concluded that there was no actionable discrimination or denial of the right to education (2006: § 48, 51, 52):

The Court observes that the rules governing children’s placement in special schools do not refer to the pupils’ ethnic origin, but pursue the legitimate aim of adapting the education system to the needs and aptitudes or disabilities of the children.... [I]t was the parents’ responsibility, as part of their natural duty to ensure that their children receive an education, to find out about the educational opportunities offered by the State... and, if necessary, to make an appropriate challenge to the decision ordering the placement if it was issued without their consent ...

They observe that because the rules governing children’s placement in special schools do not refer to the pupils’ ethnic origin, and because there is a justification for treating children determined to have learning disabilities differently than their non-disabled peers, that Romani children are treated differently does not amount to discrimination. The Grand Chamber overturned this ruling by moving the burden of proof from the plaintiffs to the Czech state: the Grand Chamber (2007: §183) substantially lowered the bar for demonstrating discrimination in asserting that “all that has to be established is that, without objective and reasonable justification, [Romani children] were treated less favorably than non-Romani children in a comparable situation and that this amounted in their case to indirect discrimination.”

With regard to the Romani parents’ role in the placement of their children, the Grand Chamber begins by stating the conditions under which one might waive one’s rights or those of one’s dependents. As the Court had already determined that differences in treatment qualify as discriminatory, consent to special placement constituted a waiver of the right not to be discriminated against. The Court expressed sympathy regarding the dilemma faced by Romani parents in making this decision for their children: they were offered only a “choice between ordinary schools that were ill-equipped to cater for their children’s social and cultural differences and in which their children risked isolation and ostracism, and special schools where the majority of the pupils were Roma” (2007, Grand Chamber: §203). Placing these parental decisions in the context of social discrimination generally, the Court concludes: “No waiver of the right not to be subjected to racial discrimination can be accepted, as it would be counter to an important public interest” (2007, Grand Chamber: §204). The public interest the

Court seems to have in mind is the desirability of a tolerant, civil society, i.e., a society where de jure racial discrimination is not permitted.

In reaching their decision, the Court acknowledged the challenge of creating curricula and school structures that meet the demands at both ends of the spectrum of needs, but offers no remedies for this problem. The Court did affirm that no matter what institutional solutions the state eventually adopts, it is obligated to take into full account the special needs of members of disadvantaged classes. The Court also noted that in the special schools, students received an education that “compromised their subsequent personal development instead of tackling their real problems or helping them to integrate into the ordinary schools and develop the skills that would facilitate life among the majority population” (2007, Grand Chamber: §207). While the Court employs the non-specific classificatory scheme of “disadvantaged classes” in articulating the violation of Article 14 – a scheme that has served since the socialist era in the Czech lands to conceal the racial/ethnic character of education policy – its decision in *D.H. and others* also clearly marks the discrimination against Romani students and parents as cultural and racial.

Prior to the decision in *D.H. and Others*, the Czech Republic had already changed its policies with respect to placement in special schools in ways that would satisfy the Court's decree on formal, if not substantive grounds (Czech Ministry of Education, 2005). The solution, however, does not seem to have changed much for Romani students, except the names of the some of the schools they attend: what were formerly “special schools” are now “practical schools.” Despite calls from NGOs and other civil society organizations to shutter these practical schools and integrate Romani students, Czech officials (romea.cz, 2012) have been clear that this is not going to happen anytime soon.

If we can manage to sufficiently strengthen mainstream education, then we can move forward with closing the 'practical primary schools'. However, it is not possible to close those schools in the current situation. That's nonsense, no one has gotten that far with these considerations yet.

It was reported that 75,000 Czechs signed a petition protesting the closing of the practical schools and the placement of Romani students in regular schools. Even when Romani students do find a place in regular Czech schools, inclusion does not come with any recognition of cultural identity and few provisions for changing the way mainstream schools operate. That is, there are few if any provisions for reducing everyday discrimination or ensuring that Romani students are prepared to meet the academic demands of the school. When Romani students do not succeed or persist, which is the most frequent outcome, they wind up back in one or another kind of special class, or out of school altogether, though in this circumstance it is harder to argue that they have been discriminated against on ethnic grounds. They have effectively “proven” their inferiority to their Czech peers, which construction was the rationale of their previous exclusion.

Sampanis v. Greece

This 2008 case concerns the exclusion of Romani students from a regular Greek school, and their placement in a completely segregated “annex,” in the Psari neighborhood of Aspropyrgos, a small industrial city of about 27,000 inhabitants to the southwest of Athens, adjacent to the ancient site of the Eleusinian mysteries. The largest refinery in Greece is located in Aspropyrgos, and the subsequent pollution has turned the city into a European poster-child for environmental catastrophe. The Roma of Aspropyrgos live primarily in settlements near and among toxic garbage dumps: most of electricity is stolen from nearby lines, there is limited running water and sanitation, no mail service, and the Roma do not possess deed to the property they inhabit. Efforts to evict the Roma from Psari have been a

preoccupation of the local government for many years. A large part of the rest of the population of Aspropyrgos consists of Greek Pontic immigrants from Russia, whose position in Greek society and economy is often precarious, and it is with this group that conflict over school integration has been waged.

According to the complaint that led to the deliberations in Strasbourg, the defining problem arose in the school year 2004-2005, after representatives of the Greek Helsinki Monitor notified the Greek Ministry of Education and Religious Affairs that local officials had refused to enroll Romani children in Primary School #10 in Aspropyrgos, the school closest to where the children lived. According to Court documents (Sampanis: §52), when the children and their parents appeared at school in September, their entrance to the school was blocked by Pontic parents carrying signs to the effect that “No Romani child will enter this school. You are not going to have access here, that's all!” These encounters were repeated several times over the course of a month, until eventually the Romani children were admitted to a separate building, where they could receive preparatory classes aimed to ready them for eventual inclusion in the regular school. By April, an annex to School #10 consisting of three prefabricated buildings had been erected for Romani children on public land near their homes, but away from the regular school, “in the interest of assuring their adaption to the school environment, in keeping with the deficiencies they suffer and for various other reasons that render their integration in ordinary classrooms impossible” (Sampanis: §247).

What does the Court make of the Roma in judging them to be the victims of discrimination? DH and others stressed the vulnerability of Romani parents and children to coercion and misinformation, and held them not responsible for making “bad decisions” with respect to the placements of their children. This was a narrative of disempowerment. Sampanis extends this reasoning by naming the Roma as an “official” disadvantaged and vulnerable group, and mandating strict scrutiny of any complaint of discrimination. But however much good identifying the Roma as a group in need of protection might do with respect to safeguarding rights and improving access to litigation, it also serves to render a diverse cultural and economic group living in the 45 countries over which the Court has jurisdiction into a single disadvantaged class.

Finally, according to the jurisprudence of the Court that the vulnerability of Roma/Gypsies implies the need to pay special attention to their needs and their different lifestyle both in the framework considered when making decision in particular cases ... The Court noted that because of their vicissitudes and their perpetual uprooting the Roma are a disadvantaged and vulnerable minority that has a special character ... They therefore need special protection ...[and] this protection extends also to education ... The Court has already observed that an international consensus was emerging among the Contracting States of the Council of Europe to recognize the special needs of minorities and an obligation to protect their security, identity and way life, and not only in order to protect the interests of the minorities themselves but also to preserve cultural diversity, beneficial to society as a whole (Sampanis: §72-74).

Unlike either the NGO or the Greek state, the Court does bring “cultural diversity” into play as something to be preserved, but in the same spirit that one protects threatened species. The decision of the Court is necessarily abstract insofar as it articulates its ruling in the universal language of the Convention, and in such a way that it can be generalized to any situations in which a minority child's rights to education are threatened. The generality of the discourse is amplified by the absence of any Romani voice in the proceedings: legal counsel working for transnational NGOs represented the plaintiffs.

A potential paradox of these decisions with respect to the perpetuation of segregation is the shift by governments from a strategy of active separation of ethnic groups, now that *de jure* school segregation is forbidden, to “race-neutral” strategies with respect to the state

where “voluntary” residential segregation produces more or less the same separation of ethnic and economic groups. In Aspropyrgos, school #10 was initially segregated from the main building attended by the Greek, albeit Pontic Greek, children, and Romani students attended an annex of the same school near their settlement, but when the settlement annex was renamed school #12 it “naturally” only enrolled Romani students from the adjacent settlement, while the Pontic Greek students remained apart in the original school #10. The principle motivating this renaming strategy is that segregation on the basis of capital, even including social and cultural capital, does not offend the Convention. In this way, the ascribed identity of the Romani student is shifted from a basis in cultural difference that should be preserved, to a basis in economic disadvantage whose causes are not given, obscuring to some degree the cultural differences between groups of poor people.

Despite the Court’s order to redress the discrimination found in the exclusion of the Romani students from the school attended by other Greek students, and their placement in a segregated annex closer to where they lived, the Greek Ministry of Education has to date taken no steps to correct the situation. If anything, according to Greek Helsinki Monitor (2010), the conditions at the Romani “ghetto school” #12 have deteriorated further, due to vandalism and disrepair, and nothing has been done to integrate schools in Aspropyrgos. In response, an expanded list of plaintiffs has presented another complaint at the ECHR, arguing that they are still discriminated against, that they lack a legal remedy, and that Greece has failed to implement the prescribed remedy. As I argue elsewhere (New, 2012), though, there is serious question about the power of the centralized Greek Ministry of Education to affect the prescribed changes, even if it had the will or necessary resources. The resistance to integration at the local level is fierce, and the anger is directed as much at Athens, which is accused of “exporting” the Romani problem to the provinces, rather than dealing with it in Athens. Recent economic and political events in Greece have made it clear to everyone that the gap between the central government and local affairs is immense, and growing.

Problem with implementation of ECHR human rights decisions associated with ethnic minorities is a pervasive problem across Europe, combining the unwillingness of national governments to pursue politically unpopular and costly remedies that seem unlikely to produce the desired change, with less than fully articulated structures at the European level for communicating with individual nations about the required policy reforms (Baluarte and De Vos, 2010). What this means for the Romani students in Aspropyrgos is that school integration, or even improvement of their segregated school, is unlikely in the foreseeable future. To illustrate, in 2012, the plaintiff’s in *Sampanis* complained that Greece had not addressed the issues identified in the 2008 decision, and the Court agreed – while also noting the difficulties other countries were experiencing in providing adequate schooling for Romani students. They awarded the plaintiff’s additional pecuniary damages and instructed the Greek government to find suitable placements for whomever of the students were still in school. The policy of the Court is to defer to the judgment of local authorities in providing education, even in cases like this where violations have been demonstrated. In this case, they have accepted the State’s claim that it is “not easy to find suitable teaching methods for children lacking proficiency in the language of instruction,” a claim that rests on the dubious premises that (a) Romani students don’t speak Greek, and (b) that accepted means to teach Greek to non-speakers are not widely known.

Problems with the Rights-Based approach to educational justice for Romani students

Critique of the disappointing practical results of ECHR decisions to date is not meant to diminish the importance of these decisions for the future of Romani children and communities. In places where educating and integrating Romani youth has never before been

a topic of public policy discussion or cultural imagination, there is now widespread and mostly well-intentioned dialogue about how to meet the formidable challenge of undoing several centuries of stigmatization, social exclusion, and self-separation. In the Czech Republic, for instance, where popular resistance to recognizing the rights, even the humanity, of Romani people remains strong, the decisions of the international court have had the effect of putting on the defensive those inside and outside the government who would like to preserve the status quo of exclusion and intolerance. That is to say, racism has been to some degree delegitimized. Additionally, the voices of Czechs, including many young people, against anti-Gypsyism and government inaction and corruption have become louder and more frequently heard. Also in Greece, even in the current context of financial and cultural hardship, progress towards inclusion and the provision of better education for Romani youth has been made in many places. One of the unfortunate side-effects of the litigation strategies of NGOs that have resulted in these high-profile decisions is that they have concentrated the public gaze at the worst places for discrimination in the country. There are might be worse places in Greece than Aspropyrgos to be Romani, but not many: in many less dysfunctional and more prosperous localities, much more progress toward educational justice is being achieved (New & Merry, 2010). In short, it is hard to imagine the full development of the potential of Romani youth, or their participation in the broader society and economy, in a context where the state and local municipalities retained unchecked power to discriminate.

But we can identify several ways in which these decisions have not produced the hoped for results. The most dramatic non-result, as noted above, is the non-compliance of the Czech and Greek authorities, their failure to carry out the integration order, a failure that can be observed in other nations as well. It is worth noting that all the cases decided for Romani plaintiffs in the international court were decided against these plaintiffs in municipal and national courts. Representatives of both Czech and Greek governments argued that what was happening in Ostrava and Aspropyrgos did not constitute a violation of Romani rights. Recent events in France and Italy involving mobility (deportation) and housing (displacement to camps) are further evidence that the tide of discrimination and racial bias has not turned.

At the level of discursive representation, I have already described phenomena that seem to undermine the whole enterprise of undoing stigma and discrimination. For instance, the Court in *DH and others* offers no picture of Romani parents in which they are not forced to play the role of stooge or victim. Either they are incapable of understanding and responding effectively to the social conditions of their lives, or they are hapless victims of manipulation and/or violence. This representation reinforces the stereotype of the Roma person as irresponsible, disconnected, and unworthy of trust, even their own children's trust that they will do the right thing. Perhaps stripping parents of their agency was an effective means of making an argument to win rights for the children, but this strategy could count as an example of the "creative destruction" that neoliberal economists sanction. In the *Sampanis* case, we have related discursive phenomena by which the Roma are stripped on their distinctive Romani culture, and their "Greekness" too, in the process of rendering them into a universal vulnerable class. This puts out of play arguments grounded in culture – recognizing it or preserving it – that might be essential component of a framework for justice. These discursive effects of mis-representation can be felt in the resistance from governments and popular opinion to giving up the exclusion of Roma from general society and the polity.

Abnormal justice

These issues can be understood more clearly if placed in an historical context of what Nancy Fraser (2009) calls "abnormal justice." Fraser contends that since World War II, at least, we have come to accept without thinking the logic of the nation state wherein the what, the who,

and the how of justice are relatively well defined. This acceptance is visible in the faith that problems of school inequality can be resolved through inclusion or desegregation. Even in the US, the exemplar of the desegregation strategy, there are clear signs that this trusted remedy is not sufficient for our times. The “who” of educational justice is in doubt as we swing from race-based solutions to class-based solutions, to the refusal to accept any identity as essential. The “what” of educational justice is in doubt as we debate whether or to focus on inequalities of input or inequalities of output, while disagreeing about what inequalities count: achievement, opportunity, life chances? Finally, the means by which educational justice might be accomplished, the “how,” is in doubt. Charter schools, vouchers for private and parochial schools, and other market-based solutions compete with traditional district-based approaches to reform, and the relationship between national, state, and local entities become more fraught.

In Europe, in considering the Roma, all these problems are magnified. Romani people live in every country in Europe, and are not exactly the same people everywhere despite their common moniker. Governance crosses and re-crosses borders, and is divided between national-local authorities, EU and Council of Europe entities like the Court of Human Rights, and other transnational entities, like the IMF, the World Bank, and multinational corporations. In all the conflicts over Romani education the nation state, continues to play a leading role, attempting to claim autonomous authority over educational decisions, even when the nature of the nation-state has been fundamentally altered in often contradictory ways by the ascendance of the global, neoliberal logic of the market, under which the sphere of government action and authority is supposed to shrink. But much is clear: “What” constitutes educational justice for Romani youth is very much undecided; “Who” will be involved in the final determinations and what their relationships will be is unresolved; and the question of “How” (or whether) whatever policy reforms are decided upon will be implemented has currently no answer. The premise which seems to underwrite much of NGO advocacy for the Roma is as follows: the Courts will decide when injustice has been done, remedies – mostly demanding greater inclusion – will be mandated, and national and local bodies will be responsible for implementing these remedies. But these premises are demonstrably false. Something new and different must be imagined if there is to be more justice than there is now.

The context of abnormal justice for Romani youth can be characterized as one in which abstract political rights are recognized – though realizing these rights in practice remains a great challenge – but where social recognition is mostly lacking in everyday interactions, and in interactions with public institutions like schools. For instance, in schools and communities in Slovakia (New, 2012) I have observed that even when Romani children are permitted to be minority students in majority Slovak schools — the reality of “integration” — they are treated and educated poorly. Teachers tend to believe that their success depends on their ability and willingness to not be Roma, and to separate themselves from their families and their heritage. On the other hand, they are treated as if they are and could never be other than Roma, with the caveat that Romani people are by nature incorrigible. This double bind can be read as the fundamental form of the social misrecognition that undermines the self-esteem of Romani students, and renders the schooling arrangement unjust. The low-quality, segregated schools that most Romani students attend are no less unjust, insofar as they don’t offer any real prospects of becoming educated.

Axel Honneth (1996, p. 129) maintains that social justice requires the achievement of three forms of recognition: emotional support, cognitive respect, and social esteem. The first of these, emotional support, resides mostly in the scope of family and community relations. While many say that Romani parents do not support the formal education of their children, few assert that they do not care deeply for them. Cognitive respect can be achieved through the process of recognizing that others have rights and responsibilities because they are

persons, citizens like “us.” This is a level of respect not historically granted to the Roma, who have been regarded as less than full persons in the legal sense; but which they now are beginning to enjoy through the promulgation of national and international laws that recognize Romani people as citizens. But one’s legal rights might be formally respected, with all the attached prerogatives thereof — like the right to vote, the right to free movement, and the right to an education — without bringing along the sort of recognition that leads to self-esteem. Exclusion from the public space, exclusion from substantive court decisions determining one’s own future, or being bullied in public schools are, in Honneth’s view, forms of fundamental denigration that undermine claims that justice is being served.

A capabilities approach to educational justice for Romani youth

In response to the kind of conundrum that Romani students find themselves, accorded rights that they cannot enjoy, treated with impunity as less than fully human by their neighbors and by representatives of the State like teachers, politicians, and the police, economist and philosopher, Amartya Sen, suggests that we can never simply hand over the task of justice to some [abstract justice] of social institutions and social rules that we see as exactly right, and then rest there, and be free from further social assessment ... To ask how things are going and whether they can be improved is a constant and inescapable part of the pursuit of justice (Sen, 2009: 86).

Further social assessment in this case — even when it suggests that school integration per se does not appear at present to be any sort of magic bullet for the problem of Romani education — does not mean that our task is just to find a different perfect structure for schooling, or to concoct a magical policy that will erase nearly a several hundred years of cultural and political practice.

Over the past three decades, Sen and others have developed the capabilities approach as a method of assessing the well-being afforded the disadvantaged classes by existing social arrangements. Theorized originally as an alternative to “human capital” or econometric approaches that measured a country’s success on the basis of GDP or other related measures, the capabilities approach asks whether people have the freedom and opportunity to pursue forms of life they would have reason to value (Sen, 1999). The capabilities approach, according to Martha Nussbaum (2012, Kindle location 220) holds that the key question to ask, when comparing societies and assessing them for their basic decency or justice, is, “What is each person able to do and to be?” In other words, the approach takes each person as an end, asking not just about the total or average well-being but about the opportunities available to each person. It is focused on choice or freedom, holding that the crucial good societies should be promoting for their people is a set of opportunities, or substantial freedoms, which people then may or may not exercise in action: the choice is theirs. It thus commits itself to respect for people’s powers of self-definition.

Education has a key role in the capabilities approach. It can be considered as a social opportunity, a valuable outcome, and/or a capacity for freedom. The capacities one can develop through education include the freedom to think and to imagine, to reason practically, and to exercise control over one’s own environment, which achievement allows for fuller participation in the cultural and political worlds of the community. Flores-Crespo (2007, p. 55) maintains that a liberal education meets best these requirements of human freedom, because this form of learning is able to reconcile intrinsic (intellectual and emotional) and instrumental (vocational) aims of education in ways that increase individual autonomy and self-determination. Following Freire, he insists “speaking on freedom, or promoting it among poor people is neither an extravagance nor an unreasonable attempt” to provide an education that leads to life one has reason to value.

If we are to accept this “utopian” proposal, we must turn our gaze from the form of the input — integrated rather than segregated schools — and focus more on the desired outcome, and think creatively about how to achieve that outcome. The goal of education policy reform for Romani students should be stated not in terms of what kinds of schools we need to avoid discrimination, but in terms of what kinds of graduates we would like to see step forth at the end of the day to ensure a life worthy of their human dignity. This does not mean rejecting the goals of inclusion or equality, or refusing the proposition that social intercourse with those different from oneself can reduce prejudice and discrimination (under the right conditions), but it does mean rejecting the notion that desegregation or cultural contact alone will increase anyone’s human dignity. When contact is not grounded in the possibilities for mutual knowledge and respect, and authorities promote the kind of “justice ... where a big fish can freely devour a small fish,” (Sen, 2011: 20) then contact can leave everyone worse off than before. At present, I would suggest, this is the kind of justice that prevails in public institutions, including schools, in most of Europe, where the Roma are the fish with no teeth. What embracing the hope of a liberal education for Romani student means is not accepting a minimalist, fundamentally racist, conclusion that the disadvantaged are worthy only of a degraded education, and degraded prospects for the future.

In closing, I offer an example of an institutional chance for a Romani girl to develop and exercise her freedom to choose her own future, a freedom her previous circumstances manifestly did not allow. But this institutional arrangement entails ethnic separation (albeit voluntary), separation from her Romani family and community, and a very un-random selection of who gets this opportunity and who does not. For many, these factors would immediately disqualify this arrangement from ethical consideration. There is a residential gymnasium for talented Romani teens operated in a town in central Slovakia, far from most of the students’ homes in the eastern parts of the country, which recruits Romani students identified by teachers in local schools as gifted and/or talented. At this school, operated by a foundation but funded publicly, and staffed by Romani adults, students develop their skills in the arts, while also studying the regular school subjects, and they also learn to read and write in the Romani language. There remain many obstacles to retention and graduation from this gymnasium, but the results are promising. The particular young woman under consideration comes from a tremendously poor, practically dysfunctional family, in a community where high school graduation by Romani students is rare. Her talent is singing. She is now learning to read and write much faster and better than in the “integrated” village school she previously attended, from which graduation onto secondary education is unusual for Romani students. After visiting schools, integrated and segregated, in which Romani students are consigned physically and psychologically to the back row, it is difficult to see this girl and her classmates in this school and not think that finally some justice has been done, or at least attempted.

References:

- Baluarte, D. C. and De Vos, C. M. (2010) *From Judgment to Justice: Implementing International and Regional Human Rights Decisions*. Budapest: Open Society Institute.
- Brown v. Board of Education* (1954) 347 U.S. 483.
- Czech Ministry of Education (2005) *A Roma Integration Policy Concept*. Prague: Government of the Czech Republic.
- D.H. and Others v. The Czech Republic*: Second Section (2006) Application no. 7325/00, European Court of Human Rights. Strasbourg, France: Council of Europe.
- D.H. and Others v. The Czech Republic*: Request for referral to Grand Chamber (2006) Application no. 7325/00, European Court of Human Rights. Strasbourg, France: Council of

Europe. *D.H. and Others v. The Czech Republic*: Grand Chamber (2007) Application no. 7325/00, European Court of Human Rights. Strasbourg, France: Council of Europe.

European convention on human rights: As amended by protocols nos. 11 and 14 (2010) Strasbourg, France: Council of Europe treaty series, no. 5.

European Roma Rights Center (November 14, 2011) ‘Czech Republic: Four years after landmark judgment, urgent action needed to stop illegal segregation of Roma children into special education’. ERRC Newsletter. Available at: <http://www.errc.org/article/czech-republic-four-years-after-landmark-judgment-urgent-action-needed-to-stop-illegal-segregation-of-Roma-children-into-special-education/3946>.

Farmer, P. (2004) *Pathologies of Power: Health, Human Rights, and the New War on the Poor*. Berkeley, CA: University of California.

Flores-Crespo, P. (2007) Situating education in the human capabilities approach. In M. Walker and E. Unterhalter (Eds.), *Amartya Sen’s capability approach and social justice in education*. New York: Palgrave MacMillan, pp. 45-66.

Fraser, N. (2009) *Scales of Justice*. New York: Columbia University Press.

Greek Helsinki Monitor (2010, May 25) Greek Government Condemned again for Continuing to Fail Roma on Housing. Available at: <http://cm.greekhelsinki.gr/index.php?sec=194&cid=3646>. (accessed on 10 January 2011).

Honneth, A. (1996) *The Struggle for Recognition: The Moral Grammar of Social Conflicts*. Cambridge, MA: MIT.

New, W. S. (2011) ‘Stigma and Roma Education Policy in Slovakia.’ *European Education*, 43(4): 45–61.

New, W. S. (2012) Sampanis v. Greece: Discrimination, Disrespect and Roma identity on the EU Frontier. *Diasporic, Indigenous, and Minority Education*, 6 (3): 127-139.

New, W. S. and Merry, M. S. (2010) ‘Solving the “Gypsy Problem”’: *D.H. and Others v. the Czech Republic*.’ *Comparative Education Review*, 54(3): 393–414.

Nussbaum, M. (2001) *Women and human development: The capabilities approach*. New York: Cambridge.

Nussbaum, M. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Cambridge, MA: Harvard.

Romea.cz (November 11, 2012) Czech Education Ministry not planning to abolish "practical" or "special" schools. Available at <http://www.romea.cz/en/news/czech/czech-education-ministry-not-planning-to-abolish-practical-or-special-schools>.

Sampanis et autre c. Grèce (2008) Application no. 32526/05. European Court of Human Rights. Strasbourg, France: Council of Europe.

Sen, A. (2011) *The idea of justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

I PART
PRE-SCHOOL AND PRIMNARY SCHOOL
EDUCATION

MANAGING EDUCATIONAL PROCESS WITH A FAMILY IN A PRE-SCHOOL EDUCATIONAL ESTABLISHMENT

M. Ivanenko

Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg

Nowadays in conditions of humanization and democratization of education at different levels, particularly in pre-school education a task of improving the level of management of educational process in pre-school educational institutions task is becoming urgent.

Pre-school educational establishment presents such type of educational institution that implements the basic educational programme of pre-school education, and has particular goals, team structure, types and content of informative and communicative processes [2].

At the present moment educational establishment is a unique public institution that systematically and informally interacts with parents and students and has an opportunity to influence the family.

Management is considered to be a process of interaction of elements and subjects in the result of which we can get interrelated changes. Social order and specific needs of the family determine the functional range and purposes of a pre-school educational institution.

Management of educational process with the family in conditions of pre-school today requires new approaches and solutions that are able to take the peculiarities of educational and learning environment and requirements and needs of parents into consideration.

In pre-schools the nature of relationship between elements of the control system is carried out between the groups - "adults - adults", "adults - children."

The aim of managing pre-school is to ensure optimal functioning of these systems and high efficiency of upbringing and educational work with children at less time and effort expenditure. A head of pre-school educational establishment carries out full administration. He/she has overall responsibility for the work of entrusted institution [5].

Selection of the most important issues and depth of preparation for their discussion in the Council of teachers and at the meetings of personnel, creation of business environment, coordination of staff work depend on a headmistress to a large extent. Co-ordinated activity at all levels of administration, and their relationship with the authorities of collective management ensures high effect in achieving goals [7].

It is necessary to mention that administrative actions of the head of a teaching staff in a pre-school should relate to constantly changing levels of pre-school education.

Educational process is professionally organized holistic educational process, characterized by a joint activity, cooperation, cultural content and methods of learning culture.

L. M. Luzina considers the process of upbringing to be a specially organized process in which social and educational purposes are realized, conditions for a full spiritual life of students are created to the maximum realization of their natural abilities, for updating their mental and spiritual potentialities. [4]

A. S. Levshin regards an educational process as alive and complicated stream of different groups of pedagogical phenomena [3].

S. D. Polyakov determines the process of upbringing as a sequence of states, events, and changes, products of teachers' and children's interaction unfolding in time. He believes that in the educational process pedagogy is closely connected with psychology that it is sometimes difficult to say where one ends and another begins. The author examines the issue of education in its pedagogical and psychological aspects. This unconventional approach enables us to have a new look at the mechanisms, content, methods, specific features of different directions of the educational process [6].

The process of upbringing has a distinct structure of interrelated and regulated components:

- target component: the goals, objectives, and socialization of the child's personality;
- a substantial component – acceptability to the needs of an individual, educational standard;
- operationally-active: - organization of children's activities throughout the day;
- analytical and productive: the analysis of pedagogical activity.

Managing educational process with a family in a pre-school educational establishment should provide using human, technical, financial, time and other resources with maximal productivity for developing children of pre-school age.

Specialists of pre-school establishment have a leading role in managing and organizing educational process with parents and other members of a family. But this role is successfully realized in case of good knowledge of family peculiarities, pedagogical conditions of upbringing a child in a particular family.

Management of educational process with the family is a complicated process as it involves personal and professional commitment of all professionals of a pre-school educational establishment to gain and develop new approaches of working with parents, development prospects of education and instructional space, a choice of values for organizing educational environment. Besides it includes willingness of parents to interact with experts on a matter of preschool children education.

The child cannot be limited only to the world of the family, otherwise later he/she will have difficulties of entering into a new social environment. That is why family and teachers of a kindergarten should combine their efforts in education taking into account advantages and disadvantages of everyone and a possibility of mutual compensation.

Family and teachers of pre-school educational establishment create microclimate where a pre-school child lives. It is the environment from which a child gets necessary TV information and adapts to life in society.

Contemporary parents are educated, have a wide access to scientific and popular information from the sphere of Education and Psychology. However, a high level of general culture, erudition and knowledge of parents do not guarantee a sufficient level of their pedagogical competence. Parents have difficulties in developing, educating and training their children, in choosing effective methods and techniques in applying information gained from the Internet and popular science in practice. Experts note constant need of parents to get specific targeted assistance for educating and training children. Those experts of preschool education are able to render assistance to these parents.

In order to form a position of cooperation of teachers, children and their parents it is necessary to create a unique space of child's development which should be supported by preschool and a family.

In order to organize effective communication of teachers and parents it is important to possess communicative skills and be aware of educational problems of every family. Communication will be successful if it is informative and based on common and significant themes, and while communicating every side enriches their knowledge and skills.

Forms and methods of work with parents in a pre-school establishment are determined by the following factors: the level of general and pedagogical culture of parents; types of family relationships, specific features of a pre-school establishment, age peculiarities of children, etc. There are the following ways of working with parents of preschool children:

- mass forms: lectures, discussions, question and answer sessions, parents' meetings, etc.

- group forms: working with a parents' committee, counseling boys' to girls' parents, etc.;
- individual forms - counselling about age peculiarities, visiting family, etc.

Cooperation of preschool and a family suggests that parents should have a responsibility and teachers have centrality of family educational activities based on consideration of a child only in the context of the family. The main way to establish such cooperation is organizing educational process, which will result in realization of purposes and principles of personality-oriented education of preschool children [1].

According to educational potential families can be divided into three groups:

1. Families with high potential are mainly active parents' group. The main challenge in working with this group of parents is to involve them into educational work of the group, into organizing assistance to families with middle and low capacity to use progressive teaching practice of bringing children up gained in these families. As a rule families where children are respected have the most favourable educational conditions.

2. Working with parents with middle educational potential we should focus on developing skills of proper organization of family entertaining activities, of family daily living in order to avoid possible mistakes in the process of educating children and to establish unified demands for children at home and in a pre-school establishment.

3. The main challenge in working with parents with a low potential of the family is to come into contact of a family and a pre-school establishment, to create ideas about parental duties, to raise educational culture, to help parents to adjust conflicts and to improve parent-children relationships.

It is necessary to mention that in conditions of pre-school educational establishment an educational process is directed to:

- holistic education of an individual with the goal of comprehensive integrative development of a personality;
- moulding moral qualities of a person on the basis of human values, socially oriented motivation, harmony of intellectual and emotional spheres of personal development and volition;
- acquainting children with social values in the field of culture and art;
- развитие склонностей, способностей и интересов личности с учетом ее возможностей и желаний, а также социальных требований;
- developing inclinations, abilities and interests of a personality taking his/her possibilities and desires and social requirements into consideration;
- organizing cognitive activity of children;
- organizing personal and socially valuable, versatile activity influenced by the aim of developing personal qualities.

It is necessary to pay special attention to monitoring as a managing function. Monitoring function is an integral part of management. Monitoring function enhances responsibility of specialists.

Monitoring in pre-school establishment is a system of examination and control in accordance of educational process with goals and tasks of educational programme and the Charter of municipal budget pre-school establishment.

Through monitoring management gains the most essential component, without which it cannot exist. It is feedback. Monitoring makes management "able to see" i.e. responsive to changes. It can be carried out as re-questioning of teachers and parents to identify positive dynamics.

Monitoring should be regular, systematic, efficient and transparent. A head of preschool establishment and a senior teacher should create such conditions in which control is as effective as possible other teachers are interested in its objectivity.

Thus, management of educational process with a family in a pre-school educational establishment involves personal and professional readiness of all experts of pre-school educational establishment to adopt and develop new ways of working with parents.

The main aim of management of educational process with a family is to establish of trustful relationship between children, parents and educators, uniting them into a single team. Managing educational process enables experts of pre-school educational establishment to refuse from evaluating strategy in relations with parents. Indeed, experts should create a friendly atmosphere of a dialogue, be attentive to the problems of parents and their worries, to teach parents to examine behaviour of their child, to pay attention to his/her peculiarities and abilities, to be able to infuse parents with hope for success in the educational process of their child.

References:

- Dementyeva I. F. Russian family: problems of education. // Study book for educators. M., 2000.
- Levshin L. A. Pedagogy in modern age. // study book. M., 1964.
- Luzina L. M. Philosophical-anthropological approach to modern methodology of education: collection of scientific articles. Perm, 2008.
- Handbook of teachers / N.Y Chestnova. Rostov n / D, 2005.
- Polyakov S. D. Psycho education: the experience of the popular monograph with educational elements. M.: New School, 1996. – 160 p.
- Tretyakov P. Pre-school educational institution: Managing according to results. M. TC Sphere, 2007.
- Zamaletdinova R. R. Autonomous pre-school educational establishments: regulatory aspects of work. M.: 2011.

ГЕНЕЗИС ЦЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ВЗГЛЯД ЧЕРЕЗ СТОЛЕТИЕ

Л. М. Волобуева

Московский педагогический государственный университет

Изменение социально-экономических условий общества неизбежно влечет модификацию ценностных ориентиров образовательной сферы. Многовековой опыт развития российской школы показывает, что изменения в системе ценностей и идеалов отражаются сначала в педагогических идеях эпохи. Идеал человека интерпретировался в философско-педагогической мысли как цель воспитания, критерий оценки результата и обобщенное представление о воспитаннике (1). Особенно ярко это проявляется на этапах коренной ломки общественно-политического уклада, что было характерно для наиболее демократичного периода советской эпохи: после октябрьского переворота 1917 г. до конца 20-х годов и событий с 90-х годов XX века до сегодняшнего дня. Смена общественных приоритетов оказала существенное влияние на формирование целей воспитания подрастающего поколения.

Явно выраженная гуманистическая ориентация советского образования, отмечает М.В. Богуславский, стремление построить его на самых высоких общечеловеческих ценностях и идеалах характерна для событий 1917-1918 гг. Приоритетными провозглашались такие ценности, как свобода ребенка и учителя, творческий характер интеллектуального и физического труда, бережное отношение к индивидуальным особенностям каждой детской личности. Но уже в 1919-20 гг. четко формулируется цель воспитания новых людей, способных построить демократичное и гуманное общество, основанное на общечеловеческих законах и нравственных нормах. Соответственно в содержании образования главной ценностной ориентацией выступали жизненнозначимые, практико-ориентированные и развивающие знания, способствующие социализации личности. (2). В дальнейшем приоритетными становятся четко выраженные задачи формирования строителя идеального коммунистического общества, чьи личные интересы подчинены целям государства.

В научной литературе проблеме развития целей общего образования, в том числе в историческом контексте, уделено серьезное внимание методологами педагогической науки (Блинов В.И., Богуславский М.В., Гершунский Б.С., Егоров С.Ф. и др.), тогда как в сфере дошкольного образования она еще недостаточно исследована. Во многом это связано с тем, что проблема воспитания детей до школы значительно моложе научной разработки аспектов школьного обучения, длительное время она рассматривалась исключительно в русле решения социальных вопросов, оказания помощи семье в уходе за детьми.

Обращение к генезису современных целей дошкольного образования позволяет определить их особенности в разные исторические эпохи. Так, в начале советского периода заметен значительный разрыв между гуманистическими целями дошкольного воспитания и практикой дошкольного строительства, в основном характеризующейся слабой материальной базой, отсутствием достаточно числа квалифицированных педагогов, что не позволяло в полную силу решать выдвигаемые задачи.

Так, в 1918 г. дошкольное воспитание называется одной из насущнейших задач государства, необходимость решения которой в общегосударственном масштабе диктуется «общим физическим и духовным вырождением детей трудящихся классов, как последствие социально-экономических причин»(4). В связи с этим акцент делается на организации длительных детских садов, где дети проводят все рабочее время матери и получают рациональное питание. Приоритет был отдан общественному

дошкольному воспитанию перед семейным, не способного обеспечить полноценное развитие ребенка в силу объективных материальных трудностей. Дальнейшее формулирование и уточнение целей воспитания являлись главным вопросом четырех Всероссийских съездов по дошкольному воспитанию. На Первом съезде (1919) сформулирована общая цель воспитания – всестороннее гармоничное развитие ребенка. Как справедливо заметили некоторые делегаты съезда, такая цель формальна и не отражала идеи нового общества. Именно в этот сложный период впервые высказано требование, чтобы общественное дошкольное воспитание стало не только общедоступным и бесплатным, но и обязательным, при этом акцент по-прежнему делался на уход и присмотр за детьми. Оформленная в резолюциях съезда цель также не наполнена конкретным содержанием и направлена на создание для детей дошкольного возраста нормальных условий жизни, способствующих гармоническому развитию члена трудового общества.

Нечеткость формулировки цели дошкольного воспитания вызвала неопределенность в среде практических работников, не знавших как претворить ее в жизнь, а мероприятия НЭПа привели к резкому сокращению выделяемых из госбюджета средств и числа детских садов, что поколебало веру в реальность провозглашенных требований об обязательном характере дошкольного воспитания. В последующие годы реальностью стало введение платы за обучение в детских садах, пребывание детей, их питание и обслуживание обеспечивали местные органы управления или ведомственные учреждения, которым принадлежали учреждения. Второй съезд (1921 г.) подтвердил линию на развитие общественных дошкольных учреждений, поставив перед педагогами задачу ведения культурно-просветительной работы в семье, окружающей ребенка среде. Выдвинуто требование постановки дошкольной работы на основе «общемарксистской концепции, соответствующей природе ребенка данной революционной эпохи» (3, С. 37). При этом съезд признал нежелательным установление единой обязательной системы дошкольного воспитания, признав необходимым «учет опыта практической работы во всем ее разнообразии» (3, С.39).

Таким образом, выработка целей дошкольного воспитания в 20-е годы XX в. шла «путем борьбы старых течений с новыми, путем борьбы старой педагогики с новой». Постепенно от лозунга «отдайте детство детям» перешли к призыву «не забывайте, что это детство, но помните, что оно есть преддверие для вхождения в юность и в жизнь». Формулируется цель строительства работы детских учреждений, исходя из «задач воспитания, диктуемых классовыми интересами пролетариата, и из учения о ребенке, как продукте социальной среды». Необходимо было воспитать здоровых, крепких физически детей, коллективистов, с развитыми организационными навыками, умеющих жить и работать в коллективе, активно стремиться к достижению задач и реалистически воспринимающих окружающих. Ведущими лозунгами «пересмотра дошкольной работы» стали «активизм, коллективизм и материализм». Основными путями достижения этой цели Четвертый съезд (1928 г.) назвал привлечение общественного внимания к дошкольному делу, усовершенствование методов работы. При этом акцентируется внимание на материальное и правовое положение дошкольных работников, в частности уравнивание их со школьными педагогами. В этот же период развернулось широкое общественное движение за достижение стопроцентного охвата детей детскими садами, известное под названием «дошкольный поход». Не смотря на предпринятые усилия, эта цель долго было неосуществима. Для налаживания целенаправленной работы дошкольных учреждений, съезд принял решение разработать единую программу детского сада, призванную установить общие требования к содержанию дошкольного воспитания по всей стране.

Анализ проблем дошкольного образования на рубеже XX-XXI вв. с одной стороны позволяет увидеть аналогию принимаемых решений с рассмотренным периодом, а с другой изменение некоторых ключевых акцентов в целях воспитания.

Концепция дошкольного воспитания (1989 г.) провозгласила признание самоценности детства, а целью педагогической работы становится содействие становлению ребенка как личности. Основой общения взрослого и ребенка становится личностно-ориентированная модель, призванная заменить учебно-дисциплинарную модель, характерную для периода 30-80-х годов. Таким образом, на первый план вновь выдвигаются гуманистические педагогические идеи, во многом перекликающиеся с идеями свободного воспитания, характерного для первых лет советского периода.

В Конституции РФ (1993 г.) закрепляется право на общедоступность и бесплатность дошкольного образования в государственных и муниципальных образовательных учреждениях, это же положение содержится в Законе РФ «Об образовании». Следует отметить, что достаточно длительное время экономические гарантии этому праву не были предоставлены. Только в последние годы в законодательные, нормативные документы включены положения, раскрывающие конкретный механизм обеспечения общедоступного и бесплатного дошкольного образования.

В соответствии с новым законом об образовании, принятом в 2012 г., дошкольное образование становится первым уровнем общего образования, что является значительным достижением отечественной образовательной системы. Однако, его необязательность снижает значимость этого решения.

За последние десятилетия несколько изменилась и формулировка цели дошкольных образовательных учреждений (организаций) в законодательных документах. От оказания помощи семье в воспитании детей дошкольного возраста, охраны и укрепления их физического и психического здоровья, развития индивидуальных способностей и необходимой коррекции нарушений развития этих детей (1992 г.) до осуществления образовательной деятельности по образовательным программам дошкольного образования, присмотра и ухода за детьми, т.е. комплекса мер по организации питания и хозяйственно-бытового обслуживания детей, обеспечению соблюдения ими личной гигиены и режима дня (2012 г.). Подчеркнута важность социальной роли дошкольного образования, которая превалировала в начале советского периода. Однако, в отличие от него приоритет в воспитании, выборе форм дошкольного образования на современном этапе отдается родителям.

На новом витке истории снова поставлена задача достижения ста процентов доступности дошкольного образования для детей в возрасте от трех до семи лет. Но, в новых социально-экономических условиях это решение подкреплено экономическими мерами и на первый план выходят образовательные услуги, гарантированные государством, тогда как присмотр и уход оплачивается родителями дошкольников. Дошкольное образование, определено в статье 64 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», направлено на формирование общей культуры, развитие физических, интеллектуальных, нравственных, эстетических и личностных качеств, формирование предпосылок учебной деятельности, сохранение и укрепление здоровья детей дошкольного возраста. Фактически впервые в государственном документе сформулирована задача подготовки детей к виду деятельности, присущему следующему уровню образования – школе.

Для обеспечения нового содержания и методов в работе дошкольных учреждений также были предприняты ряд мер. В начале 90-х годов это было связано с развитием полипрограммности дошкольного образования, вызвавшего к жизни значительное разнообразие комплексных и парциальных программ. Следующим этапом стало

развитие вариативных форм дошкольного образования, вызвавшем к жизни многообразие образовательных услуг для детей раннего и дошкольного возраста. Утверждение федеральных государственных требований к структуре и условиям реализации основной образовательной программы дошкольного образования, принятие решения о введении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования направлено на выработку единых подходов к построению содержания образовательной деятельности, использования соответствующих возрастным возможностям дошкольников методик воспитания и обучения, партнерского взаимодействия взрослого и ребенка. Важными условиями реализации поставленных целей определено повышение престижа труда дошкольных работников, повышение их квалификации, достойная оплата труда.

Таким образом, проведенный сравнительный анализ государственных мер в сфере дошкольного образования показал, что можно выделить основные тенденции в изменении целей воспитания на переломных этапах истории. На первом этапе провозглашаются общечеловеческие гуманистические идеи, не наполненные конкретным содержанием, так как общество еще не сформулировало четкой идеологии. Следующим этапом является уточнение содержательной составляющей цели, направленной на формирование нового человека и формулируются качества присущие человеку будущего, акцентируется внимание на подготовке к следующим жизненным этапам. Осознание важности дошкольного периода как с педагогической, так и с социальной позиции, заставляет сформулировать государственные требования к определению содержания и методов воспитания, обращается внимание на значимую роль носителей воспитательных ценностей – родителей, воспитателей. В реализации заявленных целей в сфере дошкольного образования существенным являются экономические возможности общества. Насколько будут решены цели дошкольного образования, сформулированные на современном этапе, покажет время.

Литература:

- Блинов В. И. Развитие теории и практики образования в России в XVIII - начале XX вв. под влиянием изменений ценностных ориентаций, представлений об идеале человека и целях его воспитания Автореф. дисс. докт. пед. наук. М., 2001.
- Богуславский М. В. Методология содержание и технологии образования (историко-педагогический контекст): Монография. М.: Научная книга, 2007.
- Довгалева А. И. и Стукалина Р. И. Дошкольное строительство: рабочая книга по организации дошкольного воспитания в РСФСР/Под ред. М. М. Виленской. М., «Работник просвещения», 1929.
- Яковлева В. Организация дела дошкольного воспитания// Еженедельник Наркомпроса, 1918, 19, с. 4-6.

ПРОБЛЕМА ОСОЗНАНИЯ ЯВЛЕНИЙ ЯЗЫКА И РЕЧИ ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

О. С. Ушакова

Российская академия образования, Москва

Развитие речи, овладение богатством родного языка является одной из важнейших задач речевого воспитания детей дошкольного возраста.

Совокупность развитых у ребенка речевых умений и навыков составляет языковую способность, которая позволяет ему понимать и строить высказывания в соответствии с речевой ситуацией и в рамках системы правил, принятых в данном языке для выражения мыслей. Большую роль при этом играет осознание явлений языка и речи.

Проблема взаимодействия речи и мышления всегда находилась в центре внимания психологических исследований, и здесь центральным моментом, по мнению Л. С. Выготского, является «отношение мысли к слову».

Л. С. Выготский говорил, что накопление ассоциаций и формирование понятий невозможно без слов, мышление невозможно вне речевого мышления. Очень интересны его мысли о том, как формируется у ребенка значение слова. Устанавливая общение с взрослыми, ребенок обнаруживает тенденцию к связи разных элементов в нерасчлененный, слитный образ, поэтому значение слова у ребенка и взрослого часто не совпадает. Благодаря общению, взаимному пониманию, возникает определенное значение слова, которое становится носителем понятия. При этом необходимо различать значение слова в собственном смысле и заключенное в слове указание на предмет. Так значения слов развиваются и переходят на новую ступень обобщения.

Формирование мышления и речи происходит в процессе практической деятельности, а язык как средство общения людей - это особый вид интеллектуальной деятельности.

Для нас важны и психологические и лингвистические характеристики речи. Среди целей и задач психического развития дошкольника большое значение взаимодействию мышления и речи придавал А.В. Запорожец. Он подчеркивал, что только в дошкольном возрасте складывается сложная система речевых связей, а речь, слово, лишенное смысловой функции, превращается в *пустой звук*. Речь и мышление находятся в единстве, поэтому без учета этого не могут быть правильно поняты ни мышление, ни речь.

Современная психология дает возможность проникновения во внутренний механизм языка. Однако механизм производства речи и осознания ее — не тождественные процессы.

Эти положения в полной мере нашли свое место в теории речевого развития дошкольников, разработанной Ф. А. Сохиным и его учениками. Сохин рассматривал взаимосвязь речевого и умственного аспектов овладения родным языком в дошкольном детстве в нескольких направлениях. Словесно-логическое мышление возникает не сразу, не на первых порах усвоения ребенком родного языка. Начальные формы мышления дошкольника — наглядно-действенное и наглядно-образное (Н. Н. Поддьяков), затем они взаимодействуют со словесно-логическим мышлением, которое постепенно становится ведущей формой мыслительной деятельности, осуществляющейся на базе лексических, грамматических и других речевых средств. Здесь развивается *интеллектуальная функция языка*. Эта взаимосвязь рассматривается и в обратном направлении — с точки зрения выявления роли интеллекта в овладении языком, т.е. как анализ *языковой (лингвистической) функции интеллекта*.

Н. Н. Поддьяков считает, что соотношение основных форм детского мышления можно рассматривать в пользу логического, которое возникает рано и оказывает решающее влияние на развитие образного и наглядно-действенного мышления. При этом логическое мышление определяет общую стратегию познавательной деятельности детей. Речь, речевая деятельность, считает Поддьяков, благодаря непрерывному развитию значений слов и динамичности их смысла, выступает как чрезвычайно гибкая, пластичная система, создающая возможности с помощью речевых средств отражать многообразие окружающего мира.

Еще Ф. Гумбольдт писал, что интеллектуальная деятельность и язык представляют единое целое. Высказывания Гумбольдта о природе возникновения языковой способности у ребенка напрямую относятся к пониманию роли осознания явлений языка и речи в овладении родным языком.

Такое обоснование необходимо в связи с тем, что до сих пор в ряде исследований и в методических пособиях по развитию речи сохраняется абсолютно неприемлемое положение о том, что в дошкольном детстве родной язык усваивается только на основе подражания, интуитивно, даже инстинктивно.

Развивая мысли Гумбольдта, А. А. Леонтьев подчёркивал, что ребенок не просто имитирует или копирует в своей речи речь взрослых. Развитие его речи есть прежде всего развитие способа общения. При этом, располагая набором исходных средств (слова «взрослого» языка и правила их организации), ребенок не в состоянии из-за общего уровня психического развития и характера его социальных взаимоотношений с окружающими использовать эти средства так, как это делает взрослый. Вместе с тем ребенок точно воспроизводит звуковой облик слова и его предметную отнесенность.

Обосновывая теорию осознания детьми явлений языка и речи, Ф.А. Сохин подчеркивал связь этого осознания с развитием функций детской речи, формированием речевых умений и навыков и развитием языковой способности в целом. Рассматривая историю этого вопроса, он опирался на взгляды психологов, лингвистов, философов и неоднократно обращался к наследию Гумбольдта. Он писал, что усвоение языка детьми — это не ознакомление со словами, не простая закладка их в памяти и не подражательное, лепечущее повторение их, а рост языковой способности. Именно так происходит у детей не механическое выучивание языка, а развертывание языковой способности.

В работах Ф. А. Сохина опровергается распространенная точка зрения на развитие речи как на процесс, целиком основанный на подражании, интуитивном, неосознанном усвоении языка ребенком. Он считал, что направление исследований в психологии детской речи и в методике зависит от понимания главного психологического механизма развития речи, овладения языком. То есть: речь ребенка развивается не только на основе подражания речи взрослых, заимствования и воспроизведения речи взрослых, здесь существенную роль играют явно “неподражательные” элементы - обобщение языковых и речевых явлений и их осознание, которое может формироваться как неосознаваемое обобщение, как “чувство языка”. При этом дело идет не о том, чтобы исключить подражание как фактор речевого развития, а о том, чтобы не превращать подражание в ядро психологического механизма речевого развития. Работы Ф.А.Сохина убедительно показывают, что в основе развития речи лежит активный, творческий процесс овладения языком, формирования речевой деятельности.

Дальнейшие исследования, проведенные последователями и учениками Ф. А. Сохина доказали, что овладение языком характеризуется не просто подражанием, воспроизведением образцов речи взрослых на основе интуитивного освоения языковых

средств и норм, а прежде всего развитием языковых обобщений и элементарного осознания языковых явлений.

По мере овладения языком, человек усваивает некий ритм, который является ещё не знанием, но хотя бы обоснованным предчувствием. Некоторые психологи, исследуя вопросы овладения языком (как в дошкольном детстве, так и в процессе школьного обучения), употребляют термин «неотчетливое сознание» (Д. Н. Богоявлений, С. Ф. Жуйков и др.).

Развивая эти мысли, Сохин писал, что в освоении родного языка, каждый ребенок опирается на смутно ощущаемые аналогии. Такие же аналогии служат опорой человеку, самостоятельно изучающему иностранный язык. Когда он говорил о том, что усвоение языка представляет собой не просто подражание, не интуитивный (неосознаваемый) процесс, но прежде всего развитие языковых обобщений и элементарного осознания языковых явлений, то как раз и имел в виду «неотчетливое сознание», «обоснованное предчувствие», «смутно ощущаемые аналогии».

Еще в начале XX века выдающийся отечественный лингвист И. А. Бодуэн де Куртенэ писал, что всестороннее изучение языка включает изучение среды, в которой происходит языковое общение между людьми, и самих языковых представлений человека. При этом он подчеркивал, что такое изучение языка может быть дано в соответствующей мере даже самому маленькому ребенку, начинающему думать и относиться с вниманием к окружающей его жизни. Бодуэн де Куртенэ выделял ряд сторон языка и речи, которые могут быть осознаны учащимися: процесс произношения и слушания, разложение сложных языковых целых и определение простейших единиц языка, изучение построения текущей речи, связь между значениями слов и выражений, звуковое и смысловое родство слов и их частей. Отметим, что названные стороны языка (речи) в той или иной мере доступны элементарному осознанию их детьми дошкольного возраста, и это доказано многими современными и психолого-педагогическими исследованиями.

Обобщая взгляды лингвистов и психологов, Ф.А. Сохин теоретически обосновал необходимость формирования осознания явлений языковой действительности. Эта идея стала центральной в исследовании всех сторон речи дошкольников. Подчеркивая, что без речевого общения невозможно полноценное развитие ребенка, Сохин писал, что на основе практического усвоения средств языка происходит формирование практических речевых навыков, совершенствование коммуникативных форм и функций языковой действительности, а также формирование осознания языковой действительности, которое может быть названо лингвистическим развитием ребенка.

Интуитивно-имитационное понимание речевого развития дошкольников препятствует установлению преемственных связей дошкольного и школьного обучения родному языку. Формулировка «обучение родному языку» нередко вызывает протест со стороны школьных педагогов, которые под этим обучением понимают только обучение теории языка (естественно, в пределах школьной программы). Однако даже если резко разделить обучение языку и развитие речи, то в отношении дошкольников не только можно, но и нужно говорить как о развитии речи, так и об обучении родному языку, поскольку развитие речи с необходимостью включает формирование у детей элементарного осознания некоторых явлений языка и речи. Поэтому рассмотрение вопросов преемственности должно относиться и к формированию речевых навыков и умений, и к развитию этого элементарного осознания, т.е. к обучению языку.

Наши исследования показали, что необходимо предусматривать специальную работу по развитию речи. Элементарное осознание явлений языка и речи возможно развить в том случае, если работу над словом вести в логике языка (а не только в

логике предметных связей), а в методике развития речи повысить удельный вес работы над смысловой стороной слова.

При обучении родному языку на специальных речевых занятиях и происходит формирование языковых обобщений и осознание явлений языка и речи.

При стихийном речевом развитии лишь немногие дети достигают достаточно высокого уровня, поэтому необходимо проводить специальное обучение, направленное на овладение языком. Центральные задачи такого обучения состоят в формировании языковых обобщений и элементарного осознания явлений языка и речи. Оно создает у детей интерес к родному языку и обеспечивает творческий характер речи, тенденцию к ее саморазвитию. Обосновывая теорию усвоения языка в дошкольном детстве, Ф. А. Сохин подчеркивал связь этого осознания с развитием функций детской речи, формированием речевых умений и навыков и развитием языковой способности в целом.

Ф. А. Сохин выделил три основных направления разработки психолого-педагогических проблем развития речи дошкольников: структурное (формирование разных структурных уровней системы языка - фонетического, лексического, грамматического); функциональное (формирование навыков владения языком в его коммуникативной функции - развитие связной речи, речевого общения); когнитивное, познавательное (формирование способности к элементарному осознанию языковых и речевых явлений).

Все три направления взаимосвязаны, так как вопросы развития осознания речевых и языковых явлений включаются в проблематику всех исследований, изучающих разные стороны развития.

В исследованиях установлено, что наибольшая эффективность при овладении любыми структурными составляющими речи достигается при условии, если дети вовлекаются в активную работу по сопоставлению разных вариантов речевых единиц, их изменению и образованию.

Так, работа над словарем оказывает подлинное развивающее воздействие, если она не ограничивается его расширением, а включает углубление понимания значений слов, ознакомление детей с многозначными словами, смысловыми отношениями слов (синонимия, антонимия).

В вопросах совершенствования грамматического строя речи был осуществлен выход за пределы бытующего в методике узкого подхода, состоящего в том, что в качестве основной задачи выступает преодоление разнообразных грамматических ошибок в речи детей. Основой совершенствования грамматического строя стало формирование языковых обобщений. Оно строится на обучении детей самостоятельному образованию новых слов, в ходе которого происходит активное усвоение средств и способов словообразования. При этом дети осваивают как способы образования слов от одного корня, имеющих разную структуру, так и способы образования слов от разных корней, имеющих одинаковую структуру. Перед детьми открывается смысл формально-семантических отношений (зависимость значения слова от его структурных особенностей). И если сначала словообразование носит в значительной мере характер свободного словотворчества, создания "собственных" слов, отсутствующих в языке, то впоследствии дети овладевают обобщенными способами словообразования и видоизменяют слова в соответствии с языковыми нормами.

Наряду с этим важно и обучение использованию в высказываниях сложных синтаксических конструкций, которое происходит за счет мобилизации и осознания языковых средств, накапливающихся в пассивной речи детей при слушании и понимании взрослых.

В исследованиях по развитию монологической речи были найдены более четкие критерии связности речи, чем просто ее логичность, последовательность. В качестве основных показателей связности было принято сформированное у детей умение структурно правильно строить текст, используя при этом необходимые средства связи между предложениями и частями высказывания.

Путь, по которому должно идти руководство развитием речи детей в целях формирования у них способности строить связное высказывание (текст) ведет от диалога между взрослым и ребенком, в котором взрослый берет на себя руководящую роль, направляя ход мысли и способы ее выражения, к развернутой монологической речи самого ребенка. В процессе перехода от диалога к монологу есть своя четкая логика: взрослый учит ребенка вначале строить простые высказывания, затем соединять их между собой. При этом речь ребенка приобретает произвольный характер, в нее включается элемент планирования. Это дает возможность двинуться дальше - к обучению планированию и составлению самостоятельного рассказа.

Во всех исследованиях обобщение и осознание языковых явлений выступает как одно из условий успешного усвоения элементов лексики, грамматики, связного высказывания. При этом очень важно развить у детей понимание того, что такое слово, предложение, как они строятся, из каких частей состоят. При ознакомлении детей со смысловой стороной предложения, порядком слов, интонационным оформлением высказывания у детей формируются первоначальные лингвистические представления. Осознание звукового состава слова и словесного состава предложения подводят детей к порогу овладения грамотой и главное - закладывают основы нового отношения к языку, сознательного оперирования им, что является важной предпосылкой успешного школьного обучения.

В целом исследования, проводившиеся под руководством Ф. А. Сохина, не только подтвердили справедливость намеченной им линии развития детской речи, но и показали, что ее реализация в педагогическом процессе приводит к серьезным достижениям в речевом и общем умственном развитии дошкольников. У детей формируется высокая культура речи, тенденция к ее саморазвитию, повышается точность речи, ее выразительность. Дошкольники начинают уместно употреблять средства художественной выразительности в собственном словесном творчестве (при сочинении загадок, сказок, стихов). Вместе с тем, уточнение средств формирования и выражения мысли становится важным стимулом развития высших речевых форм мышления ребенка.

Исследования по разным проблемам развития речи в дошкольном детстве подтвердили необходимость изучения закономерностей и особенностей становления речи дошкольников и определили основные принципы содержания работы по развитию речи, обучению языку, формированию у дошкольников:

- разных структурных уровней языковой системы (фонетики, лексики, грамматики);
- элементарного осознания явлений языка и речи (ознакомление со смысловой и звуковой стороной слова, со структурой предложения и связного текста);
- языковых обобщений в области грамматического строя речи (морфологии, словообразования, синтаксиса);
- речевой активности, воспитания интереса и внимания к родному языку.

Основные задачи развития речи - воспитание звуковой культуры речи, словарная работа, формирование грамматического строя речи, ее связности при построении развернутого высказывания - решаются на протяжении всего дошкольного детства, однако на каждом возрастном этапе идет постепенное усложнение каждой задачи, и

меняются методы обучения. У каждой из перечисленных задач есть целый круг проблем, который надо решать параллельно и своевременно.

Таким образом, в процессе усвоения детьми родного языка, практического овладения средствами разных уровней его системы происходит и совершенствование коммуникативных форм и функций языковой деятельности, развитие речевого общения. У детей формируется и ориентировка на смысловую сторону слова как на особое его свойство.

Осознание речи ребенком – это не просто расширение знаний и представлений о речи. Это – важное средство дальнейшего развития самой речи, ее совершенствования, повышения ее культуры.

Литература:

- Бодуэн де Куртене И. А. Избранные труды по общему языкознанию. М., 1963. Т. 2.
Выготский Л.С. Мышление и речь // Собр. соч. в 6-ти томах. Т. 2. М.: Педагогика, 1982.
Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. М.: АПН РСФСР, 1961.
Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию. М., 1984.
Запорожец А. В. Избранные психологические труды. В 2 т. М., 1986. Т. 1.
Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М.: Просвещение, 1969.
Поддьяков Н. Н. Мышление дошкольника. М.: Педагогика, 1977.
Сохин Ф. А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников. М., «МОДЭК», 2002.
Ушакова О. С. Теория и практика развития речи дошкольника. М., «Сфера», 2008
Шахнарович А.М. Общая психолингвистика. М., 1995

ОВЛАДЕНИЕ СТАРШИМИ ДОШКОЛЬНИКАМИ ФРАЗЕОЛОГИЕЙ РОДНОГО ЯЗЫКА

В. И. Яшина
МПГУ, Москва

Проблема овладения детьми старшего дошкольного возраста фразеологизмами тесно связана с их приобщением к национальному богатству родного языка, с усвоением его национальной специфики. В течение ряда лет на кафедре теории и методики дошкольного образования МПГУ изучаются особенности овладения детьми фразеологизмами и педагогические условия обогащения речи старших дошкольников фразеологическими единицами в зависимости от их семантики и структуры.

В качестве исходного положения в исследованиях выступает позиция ряда философов, лингвистов, психолингвистов, социолингвистов о влиянии национальных особенностей языка на воспитание детей. В языке заложены огромные ресурсы для развития ребенка: он оказывает влияние на становление интеллектуальных, творческих, духовных основ его личности. Всестороннее образование через язык возможно вследствие того, что он есть синтез и отражение многогранного опыта всего народа, накопленного в ходе его истории. Философы и психолингвисты считают национально-культурную функцию языка одной из важнейших. Язык выступает ярким проявлением национального менталитета народа, в нем нашли отражение специфические условия трудовой, общественной, культурной жизни народа. Язык формирует взгляды, стереотипы, присущие той или иной языковой общности. Основы национального мировидения закладываются в индивидуальном сознании с усвоением понятий слов и их форм.

Богатый источник живой народной речи - произведения фольклора: сказки, пословицы, поговорки, а также образные выражения. Наиболее ярко национальные особенности языка отражаются в его выразительных средствах, в частности, во фразеологии. Усвоение фразеологических единиц делает речь содержательной, насыщенной, точной, образной. Языковое творчество народа, по мнению Е.И. Тихеевой, является основой культуры речи детей. Фразеологические единицы (ФЕ) - живое проявление богатства народной словесности, национальной самобытности носителей языка. В них заложены понятия и отношения к таким категориям как *труд, лень, правда, ложь, совесть, судьба, жизнь, смерть*. Ребенок усваивает их вместе с языком. Через фразеологию он познает историю народной жизни, приобщается к общенациональным, социально-значимым ценностям, устоям общества. В результате, обогащается не только его речь, но и национальное самосознание.

Анализ психологической и психолингвистической литературы показал, что в старшем дошкольном возрасте у детей складываются предпосылки для овладения фразеологизмами. Зарождение словесно-логического мышления, умение комбинировать образы во внутреннем плане, способность выражать оценку окружающему обеспечивают возможность усвоения фразеологических оборотов, отличающихся образностью, наличием переносных смыслов. Исследователи детской речи (В. К. Харченко, С. Н. Цейтлин, К. И. Чуковский и другие) отмечают повышенный интерес дошкольников к фразеологизмам. В науке имеются доказательства того, что значения фразеологизмов в дошкольном детстве развиваются. В основе их понимания лежит обращение к ранее сложившимся наглядным образам.

Использование фразеологических конструкций в речи, выделение фразеологических единиц из высказываний взрослых, желание понять смысл

необычного сочетания слов свидетельствуют о формировании фразеологического словаря у детей старшего дошкольного возраста.

Проблема ознакомления дошкольников с устойчивыми оборотами речи начала складываться в конце XIX - начале XX веков. Педагоги указывали на необходимость работы с образными выражениями, выступающими ярким проявлением народной речи, под которыми понимались сравнения, эпитеты, метафоры, а также фразеологические единицы. Основным акцентом в ознакомлении дошкольников с богатством народной словесности делался на малые фольклорные формы - пословицы, поговорки, загадки, скороговорки. В этот период была обоснована важность ознакомления детей с образцами народного языкового творчества для их речевого развития. В науке наметился подход к работе с образными выражениями с помощью методов и приемов, принятых в словарной работе. Были сделаны первые шаги в поиске путей объяснения детям переносного смысла устойчивых словосочетаний, освещены вопросы работы с неизвестными оборотами речи в процессе ознакомления дошкольников с художественной литературой. Однако задача обогащения речи детей фразеологизмами отдельно не выделялась.

В дошкольной лингводидактике накоплен достаточно богатый материал, касающийся усвоения детьми фразеологии. Обоснована необходимость знакомства дошкольников с устойчивыми оборотами речи; описаны разнообразные подходы к объяснению целостного значения фразеологических единиц, их активизации и включения в речь детей. Вместе с тем, анализ фразеологической лексики, рекомендуемой для обогащения речи детей дошкольного возраста, показал, что в практике отсутствует единый взгляд на отбор фразеологических единиц. Не учитывается степень метафоричности значений разных типов фразеологизмов, в результате чего отсутствует дифференцированный подход к работе с фразеологическим значением.

В наших исследованиях решались следующие задачи:

- выявление объема фразеологического словаря детей седьмого года жизни, определение наличия фразеологических единиц, функционирующих не только в активной речи, но и входящих в пассивный словарь;
- изучение особенностей восприятия старшими дошкольниками фразеологизмов в текстах художественных произведений, речи окружающих взрослых;
- определение особенностей понимания детьми смысловой стороны фразеологических оборотов в зависимости от степени их семантической слитности, принадлежности к части речи, наличия мотивированного или немотивированного значения;
- выявление особенностей функционирования фразеологизмов в детской речи при составлении связных высказываний.

Для решения поставленных задач была разработана методика обследования речи детей на основе методов, применяемых в лингвистических, психолингвистических и педагогических исследованиях.

Изучение фразеологического словаря дошкольников проходило поэтапно. Детям предлагались следующие задания.

Первая серия заданий была направлена на определение наличия фразеологизмов в словаре дошкольников и включала в себя:

- наблюдения за детской речью и запись высказываний, сделанных детьми в процессе различных видов деятельности с целью

констатации фразеологических единиц, содержащихся в активном словаре старших дошкольников;

- направленный ассоциативный эксперимент на слово (словосочетание), имеющее в одной из своих смысловых реализаций фразеологически связанное значение.

Эксперимент проводился в форме игры «Назови слово». Для игры были отобраны следующие слова и словосочетания: *кисонька, лисичка, волчок, петушок; серый..., красна, ясный..., куда глаза..., молчать как..., дождь как..., хитрый как..., злой как..., трусливый как..., и.т.п.*

Ассоциативный эксперимент на фразеологизм предлагался с целью определить наличие ФЕ с высокой степенью семантической сплоченности компонентов в пассивном словаре дошкольников, особенности их воспроизведения в активной речи. Он проводился в форме игры «Кто больше назовет необычных выражений». Сначала задания давались фразеологические сочетания, имеющие вариативные ряды: *кричать на всю Ивановскую; не верить своим глазам; лопнуть от злости; работать, что есть сил; на краю света; нос повесить.*

Затем детям были предложены фразеологические единства и фразеологические сращения, не имеющие вариантов: *сдержать слово; бежать, куда глаза глядят; душа в пятки ушла; бежать сломя голову; пуститься наутек; как в воду кануть; бить баклуши; как снег на голову; как с гуся вода; держать язык за зубами.*

Вторая серия заданий была направлена на выявление особенностей понимания детьми семантики фразеологизмов:

- игра «Скажи по-другому» проводилась для определения уровня понимания детьми значений ФЕ. «Я скажу тебе необычное выражение, а ты скажи о том же самом по-другому»;

- объяснение семантики фразеологизмов из контекста для определения способности понимать значения незнакомых устойчивых сочетаний из связного высказывания;

- составление рассказов с заданным фразеологизмом с целью выявления особенностей использования фразеологизмов в связном высказывании, определения глубины понимания семантики ФЕ;

- сравнение двух рассказов, отличающихся наличием ФЕ - для выявления умения выделять ФЕ в связных высказываниях. Сравнение проводилось в форме игры «Кто внимательный»;

- пересказ рассказа, содержащего фразеологизмы, с целью изучения умений замечать устойчивые сочетания в контексте, особенностей использования их в речи по подражанию, способности употреблять фразеологические средства языка в собственных высказываниях;

- подбор фразеологизмов к картинкам из ряда предложенных названий в игре «Скажи точнее на определение у детей стремления использовать фразеологические средства в собственных высказываниях, без опоры на чужую речь;

- задание на составление сказки с целью определения умений произвольно использовать знакомые сказочные фразеологизмы в собственных высказываниях. Детей просили придумать для Мишки интересную сказку, в которой были бы любые знакомые им «необычные, сказочные выражения».

Анализ ответов детей показал, что некоторые устойчивые выражения всплывали в их памяти во время выполнения заданий. Были зафиксированы ФЕ с высокой степенью идиоматичности: *как об стенку горох; в подметки не годится; семь пятниц на неделе; в голову пришло.* При этом много ФЕ было зафиксировано в разговорах детей друг с другом.

Неоднократно встречались рассуждения детей вслух над семантикой устойчивых сочетаний. Услышав необычное выражение, некоторые дошкольники старались самостоятельно объяснить себе его смысл, выводя цепочку значений и инстинктивно определяя из них верное.

Отдельные фразеологизмы были зафиксированы в процессе просмотра занятий в детском саду. Как показал анализ, многие дошкольники даже без специального обучения способны замечать фразеологизмы в текстах литературных произведений. Для некоторых детей доступным явился подбор синонимов к словам из фразеологического ряда. При выполнении словесного упражнения «Скажи по-другому» было отмечено использование ФЕ *трескучий мороз, орать как резаный*.

Старшие дошкольники могут использовать ФЕ в собственных высказываниях. Это вывод подтверждается данными, полученными в ходе ассоциативного эксперимента. Фразеологически устойчивые связи слов значительно чаще всплывали в сознании детей на словосочетание-стимул, чем на слово-стимул. Количественный анализ данных показал, что в словаре ребенка седьмого года жизни в среднем содержится около 16 ФЕ.

В активной речи дошкольники, в основном, используют устойчивые выражения, не имеющие обобщенного значения, выражающие эмоциональное состояние говорящего без оценки окружающего (*батьюшки мои, боже мой, слава богу, ой, господи*).

По стилю фразеологизмы, употребляемые детьми, либо заимствованы из простонародной лексики (*с ума сошел, умереть со смеху; ума нет и пр.*), либо - это образные выражения из сказок (*горько плакать, красна девица, мишка косолапый, скатертью дорожка*).

К шестилетнему возрасту хорошо освоены и активно используются фразеологические выражения, представляющие речевые штампы этикета (*приятного аппетита, ешьте на здоровье, спокойной ночи*); междометные и союзные фразеологизмы, играющие важную роль в построении фразы, выражающие личное мнение говорящего (*кроме того, к твоему сведению, по моему мнению, между прочим, вот такие вот дела*).

С точки зрения структуры, детьми используются простые фразеологизмы. Наиболее часто встречаются ФЕ, имеющие в своем составе предлог и слово (*по уши, без спросу*), союз как и слово (*спать как мертвый, как на зло*), либо два слова (*голова трещит*).

Истинных идиом (фразеологических сращений) в активной речи шестилеток практически не наблюдается. Чем выше уровень обобщения и абстракции фразеологического значения, тем ниже уровень его понимания дошкольниками. Половина правильных ответов от всего количества верных реакций пришлось на фразеологические выражения. Устойчивые обороты этого типа представляют собой сочетания слов, совместное использование которых обусловлено парадигматически, вследствие чего слова-компоненты не утрачивают своей лексико-семантической самостоятельности, что не требует от ребенка переосмысления их значения. Поэтому смысл этих выражений понимается дошкольниками легко.

Значение фразеологических сочетаний определяется ведущим словом-компонентом. Отдельные дети, выделявшие главное слово словосочетания, правильно толковали его значение. Например, *молчать как рыба - молчать, ничего не говорить*. Другие же при объяснении семантики исходили из значений обоих компонентов: *молчать как рыба - молчать, потому что рыба не умеет разговаривать, рыба молчит*. Всплывающий у ребенка наглядный образ препятствовал пониманию семантики

фразеологических сочетаний. Поэтому нередко в ответах многих испытуемых, наряду с правильным объяснением значения, присутствовало его буквальное восприятие.

Значительные трудности дети испытывали при толковании фразеологических единств. Значение фразеологических сращений большинству детей оказалось практически недоступно, они толковались правильно лишь в тех случаях, когда относились к общеупотребительной лексике.

Наиболее доступными по семантическому признаку оказались глагольные и субстантивные ФЕ. Низкий уровень понимания пришелся на адъективные и наречные фразеологизмы. Особенно детей привлекало значение глагольных фразеологизмов, при объяснении которых нередко наблюдалось желание продемонстрировать выраженное в нем действие. Высокий уровень понимания шестилетками глагольных фразеологизмов объясняется спецификой детского восприятия: детям свойственно обращать внимание на динамику происходящего; к статичным явлениям они проявляют меньшую заинтересованность.

Таким образом, понимание значений ФЕ испытуемыми было обусловлено такими их лингвистическими особенностями как степень слитности компонентов, принадлежность к части речи, наличие образного (необразного), мотивированного (немотивированного) значения, присутствие устаревших слов в их составе, а также близостью их внутреннего содержания детскому опыту.

Полученные данные доказывают возможность усвоения ими таких компонентов фразеологического значения как образность и экспрессивность. Были отмечены реакции детей, в которых прослеживалось стремление передать эти качества при объяснении значения. Для их выражения дошкольниками использовались невербальные и вербальные средства:

- речевые повторы (*кричать на всю Ивановскую - орать, орать и очень громко орать*);
- использование слов, усиливающих значение - очень, сильно, еще и пр. (*изо всех сил - очень сильно плакать, закадычные друзья - очень крепко дружат*);
- толкование с помощью других ФЕ (*бить баклуши — валять дурака, бежать сломя голову - бежать со всей силы, со всех ног*);
- подбор образных слов (*мороз пробирает - захватывает за обе щеки, бить баклуши - лентяйничать, слезы лить - рыдать*);
- использование суффиксов, приставок, выражающих усиление признака (*мороз пробирает - холодище, кричать на всю Ивановскую - орать громко-прегромко*);
- объяснение с помощью эпитетов и сравнений (*как вкопанный - стоит как пень, стоит как статуя*).

Вместе с тем, вербальные средства выражения экспрессивности и образности ФЕ доступны дошкольникам, когда фразеологическое значение хорошо усвоено. Кроме того, у испытуемых наблюдался интерес к фразеологическому значению. Предложенные в задании фразеологизмы сохранялись в памяти детей, и они задумывались над их смыслом в свободной деятельности.

В процессе выполнения задания были выявлены некоторые особенности понимания семантики фразеологизмов дошкольниками.

У некоторых испытуемых обнаружилось умение выводить их значение на основе знакомых им контекстов, ситуаций. Несмотря на то, что дошкольники объясняли смысл многих устойчивых словосочетаний, их использование в высказывании часто было семантически неточным или раскрывало связь с прямым значением слов-компонентов.

Целостному восприятию фразеологизмов способствует контекст. В нем создаются условия для осознания фразеологического значения независимо от уровня его

метафоричности. Понимание фразеологических сочетаний, фразеологических единств, фразеологических сращений практически не зависит от степени неразложимости компонентов. Семантика ФЕ из контекста определялась каждым третьим испытуемым. Каждый второй дошкольник понимал значения глагольных и субстантивных ФЕ, каждый третий - адъективных ФЕ. Возможности понимания наречных фразеологизмов в связном высказывании были значительно ниже: их объяснял каждый четвертый ребенок. Понимание фразеологизмов с образным и необразным значением было одинаково доступно каждому третьему опрошиваемому.

Таким образом, в словаре детей шести лет имеются фразеологические единицы, характеризующиеся принадлежностью к разным семантическим группам, частям речи. Они отличаются от фразеологических единиц в лексиконе взрослого человека, прежде всего своим семантическим содержанием. Значения большинства фразеологизмов, встречающихся в детских высказываниях, являются нестойкими: переносный смысл словосочетаний смешивается с буквальным пониманием слов-компонентов фразеологических единиц; наблюдаются явления расширения семантического содержания фразеологизмов, усвоение только одной из всех возможных реализаций фразеологического значения. Не осознанными остаются образность, нюансы значений устойчивых оборотов.

И так, в лексиконе шестилеток представлены все типы фразеологизмов, однако они не всегда наполнены соответствующим семантическим содержанием.

В восприятии семантики фразеологизмов ярко прослеживались индивидуальные различия детей. Возможность понять фразеологическое значение зависит от уровня развития логического мышления ребенка. Чем выше его уровень, тем вероятнее правильная интерпретация фразеологического значения без помощи взрослого.

Понимание фразеологических единиц обусловлено личным опытом ребенка: чем шире границы осознания межличностных отношений, понимания эмоционального состояния и черт характера человека к шестилетнему возрасту, тем выше вероятность осознания семантики фразеологизмов. Осознание семантического компонента фразеологизмов зависит от интереса ребенка к данной лексической группе.

В старшем дошкольном возрасте отмечается интерес к фразеологическому значению. Дети самостоятельно ищут смысл необычного сочетания слов: осознание семантики устойчивых оборотов тесно связано с пониманием прямых значений их компонентов. Пытаясь самостоятельно понять смысл необычного сочетания слов, дошкольники исходят из контекста, из ситуации, в которой была воспринята фразеологическая единица. Для их конкретизации они включают в высказывание синонимы, союзные слова *как будто, словно*, указывающие на нереальность сказанного.

В речи ребенка-дошкольника даже при отсутствии целенаправленного обучения зарождается представление о фразеологизмах как особой лексической группе, о чем свидетельствуют попытки номинации фразеологизмов единым словом, понимание наличия переносного значения, нахождение сходства с пословицами, загадками, поговорками, интуитивное выделение из своего лексикона аналогичных единиц.

Анализ результатов контрольного эксперимента, включавшего задания на определение умения замечать фразеологизмы в тексте, подбор фразеологизмов - синонимов к словам, составление рассказа по данным устойчивым оборотам, сочинение сказки без установки на употребление фразеологизмов для выявления сформированности умений произвольно использовать образные средства при порождении высказываний, обнаружил положительную динамику в усвоении фразеологизмов детьми. Дети проявили умения выделять образные средства в речи, понимать смысл фразеологизмов из контекста, точного употребления

фразеологических средств в связной речи. Желание красиво и ярко описывать события говорит о зарождении у старших дошкольников художественного отношения к речи как творческой деятельности. Смысловое содержание фразеологизмов обогащает замысел рассказов детей, способствует развитию детского словесного творчества.

Литература:

Вайсгербер Й. Л. Родной язык и формирование духа. М., 1993.

Гумбольдт В. Характер языка и характер народа //Язык и философия культуры. М., 1985.

Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. М.,1969

Жинкин Н. И. Язык. Речь. Творчество. М., 1998

Митькина И. Н. Особенности овладения фразеологизмами детьми седьмого года жизни: Дис. канд. пед. наук, Москва, 2001

Телия В. Н. Русская фразеология: семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М., 1996.

Ушакова О. С. Развитие речи дошкольников. М., 2001

Цейтлин С. Н. Язык и ребенок: лингвистика детской речи. М., 2000.

ИНТЕГРАЦИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ДРУГИМИ НАПРАВЛЕНИЯМИ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ В РАЗВИТИИ СПОСОБНОСТЕЙ И ОДАРЕННОСТИ

Т. С. Комарова
Московский государственный гуманитарный
университет им. М. А. Шолохова, г. Москва

Интеграция как системообразующий фактор формирования творчества, художественных способностей и одарённости в процессе обучения детей изобразительной деятельностью была включена в разработанную нами систему рисования, лепки и аппликации, тесно взаимосвязанную не только с искусством, но и со всеми разделами воспитательно-образовательной работы с детьми в детском саду.

Интеграция как важный принцип осуществления воспитательно-образовательной работы с детьми младшего возраста (от рождения до школы) совершенно необходима. Она обеспечивает взаимосвязь и взаимозависимость всех образовательных направлений и областей; позволяет понять целостную картину мира, которая заключается во взаимосвязи всех предметов, явлений, событий. Интеграция обогащает представления ребенка о предметах и явлениях, благодаря познанию их с разных сторон, через разное содержание образовательной работы, характеристики образов, воплощенных в разных видах искусства. Кроме этого интеграция способствует образованию ассоциаций, без которых невозможно развитие творчества и разнообразных способностей.

Воспитательно-образовательная работа в дошкольном учреждении охватывает широкий спектр задач, определяющих разностороннее развитие детей, приобщение их к разнообразным детским деятельности: игровой, продуктивной, исследовательской, проектной, художественно-творческой (изобразительной, конструкторской, театрализованной, музыкальной, речевой, включающих разучивание стихотворений, сочинение сказок, творческих рассказов). В этих деятельности дети отражают свои впечатления об окружающем мире, об услышанных сказках, стихотворениях, рассказах, об увиденных в детском саду, в учреждениях дополнительного образования, в театрализованных представлениях. Все это расширяет знания детей о разнообразных событиях, предметах и явлениях.

Особую роль в интеграции воспитательно-образовательного содержания несомненно играет искусство (разные его виды) и детская художественная литература. Произведения искусства и литературы расширяют и углубляют представления о жизни природы и общества во многих ее проявлениях, о связи предметов, явлений, событий, отражая их с разных сторон. И дети узнают мир как целостное явление, вместе с тем осознавая его конкретные проявления: форму предметов и объектов, их величину, расположение в пространстве и по отношению друг к другу, величину предметов по отношению к другим (дом больше человека, а дерево может быть выше дома и т.п.). Все это способствует интеллектуальному развитию детей, формированию у них образных представлений и образного мышления.

Интеграция различных содержательных областей подводит детей к овладению обобщенными знаниями и умениями. В случае отражения полученных и эмоционально пережитых впечатлений разнообразные детские деятельности: проектная, игровая, художественно-творческая (рисование, лепка, аппликация, конструирование и другие) выступают в качестве факторов осуществления интеграции всех направлений и образовательных областей, всех форм воспитательно-образовательной работы,

обозначенных в примерной основной общеобразовательной Программе «От рождения до школы».

Взаимосвязь разных содержаний, направлений не должна быть формальной, надуманной. Интеграция должна быть логичной и обуславливать обогащений образных представлений, развитие образного мышления, воображения, эмоционального и творческого развития.

Вместе с тем взаимосвязи разных образовательных содержаний могут показаться при беглом взгляде неожиданными. Таковы связи изобразительной деятельности во всех ее видах с познавательной сферой, сенсорным воспитанием и развитием, прежде всего знакомством с предметным и социальным окружением, ознакомлением с природой, формированием элементарных математических представлений.

Занятия рисованием, лепкой, аппликацией, естественно, могут быть взаимосвязаны с математикой, содержанием которой является не только знакомство с числами, счетом, но и с формой, величиной, длиной предметов и объектов действительности. Познание такой взаимосвязи подводит детей к пониманию взаимосвязи, целостности картины мира. Поэтому важно интегрировать содержание занятий по формированию элементарных математических представлений и занятий аппликацией, лепкой, рисованием, подчеркивая сходство окружающих детей предметов, игрушек с шаром, кругом (шарики разной величины и цвета, материалами: резиновые, пластмассовые, натуральные природные (яблоки, вишни, редиска, помидоры, свекла и т.п.). Эти предметы могут передаваться в математике в виде геометрических фигур (из бумаги, картона), а в рисунке – карандашом, кистью, совершая движение рукой с кистью, по кругу на бумаге, вырезая круги из квадратов разной величины, разрезая квадрат по диагонали на два треугольника и т.п.

Приведем пример того, как проходило интегрированное занятие в средней группе по математике и аппликации. Занятия проводились один раз в день. Первое занятие было по математике. На нем закреплялось знание детьми формы круга разной величины. Каждый ребенок получал по пять кружков, постепенно уменьшающихся по величине. На занятии по математике дети познакомились с постепенным уменьшением предмета круглой формы и постепенным увеличением от самого маленького кружочка к самому большому, затем упражнялись в правильном расположении кругов в соответствии с их величиной. По окончании занятия детям предлагалось оставить кружочки на своем месте и пойти поиграть до следующего занятия.

После перерыва перед началом второго занятия – аппликации: «Картинки предметов, состоящие из частей круглой формы» воспитатель пригласила к стенду, на котором были представлены изображения таких предметов. Воспитатель спросила у детей, из каких форм состоят предметы на картинках, предложила их назвать, показать, выделить части круглой формы. Затем напомнила детям, что на занятии по математике они раскладывали кружочки по величине. А теперь надо подумать, какой предмет или предметы они могут составить и наклеить из своих кружочков. Во время занятия воспитатель спрашивала, подходя к каждому ребенку, что за картинку он хочет наклеить, предлагала правильно разложить кружочки. По окончании все картинки выставили на доске (или столе), рассмотрели их, порадовались вместе с детьми разнообразию картинок.

Воспитательно-образовательная работа в дошкольном учреждении, познание мира во всех его проявлениях определяет разностороннее развитие детей, включающее развитие таких психических процессов как восприятие, представления, образное мышление и воображение, что создает основу для творчества, вызывает потребность у детей отразить полученные впечатления в разнообразных видах творческой

деятельности, которая обогащается в интегрированных взаимосвязях новым содержанием. Это в свою очередь способствует развитию разнообразных способностей и одаренности.

Приведем пример еще одного интегрированного занятия в первой младшей группе (3-й год жизни) на тему «Поможем бабочке: разрисуем ей крылышки красивым узором».

Интеграция полученных детьми наблюдений на прогулке; беседа с детьми об увиденном: ярко светит солнышко, согревая землю. Расцветают яркие красивые цветы. Выползают из своих норок жучки, червячки, гусеницы. Летают красивые бабочки.

Просмотр кукольного спектакля о том, как все жучки, червячки, бабочки радовались солнышку, выползали, грелись на солнышке, летала красивая бабочка. Вдруг набежали тучи, закрыли солнышко, загремел гром и пошел дождь¹. Он смыл прекрасный рисунок с крылышек, и бабочка стала бледная некрасивая. Она и все ее друзья огорчились: «Ребятки, - спрашивает воспитатель, - вам жалко бабочку?» дети соглашаются. Тогда воспитатель предлагает: «Давайте поможем бабочке и разрисуем ей крылышки, чтобы она снова стала красивой». Затем дети с радостью из театральной комнаты переходят в изостудию. Здесь уже все готово к рисованию. Воспитатель напоминает детям, как надо правильно держать кисть, если ребенок хочет, порисовав краской одного цвета, взять краску другого цвета, то нужно хорошо промыть кисть в баночке с водой и проверить, хорошо ли промыл кисть (на тряпочке не должны остаться пятна краски). По мере окончания рисунков дети могут тихо подойти и посмотреть рисунки других детей.

Интеграция может осуществляться как в пределах одного занятия, так и объединять несколько занятий в циклы, которые занимают неделю, две, а то и три, и в которые включаются разнообразные игры, наблюдения, беседы, просмотр театрализованных постановок, кукольного и других видов театра, а также просмотр мультфильмов. В интегрированные циклы включаются посещение музеев, выставок, устройство выставок в группе, в зале детского сада. Таким образом, становится очевидным, что интеграция охватывает и пронизывает, объединяет все направления, разделы и деятельность детей.

Создание рисунков к своим произведениям (рисунки отдельных героев и героинь) характерно для многих писателей и поэтов России. Но этим изобразительное творчество русских писателей и поэтов не ограничивалось.

Исследователи отмечают, что рисунки писателей и поэтов не выделяются по своим качествам из рисунков культурной плеяды людей тех времен. В.И. Сиротин в статье «Перья Серафимов» убедительно показывает это. Характеризуя поэтическую и художественную жизнь Российской империи конца XVIII – середины XIX века.

Когда речь заходит о творчестве М. Лермонтова, В. И. Сиротин пишет, что Лермонтов родился не только поэтом, но и художником, среди его произведений есть картины, написанные маслом, акварелью, а также множество чрезвычайно живых рисунков и зарисовок. Многие из них по силе таланта и выразительности не уступают отечественным и европейским мастерам. Характеризуя изобразительное искусство М. Лермонтова, И. В. Сиротин подробно останавливается на индивидуальных особенностях его рисунков, картин акварельной и масляной живописи, художественной форме и смысле. М. Лермонтов был и музыкально одаренным человеком (играл на скрипке, на фортепиано). Всё это, безусловно, обогащало образное содержание его поэтического творчества².

¹ Спектакль сопровождается музыкой Вивальди.

² «Перья Серафимов» // «Наш современник 2009г. № 10 с.с. 258-275.

Мы так подробно остановились на раскрытии творчества М. Лермонтова, потому что его разносторонний талант – результат широкого всестороннего образования, полученного в детстве у прекрасных учителей, которых приглашала к любимому внуку его бабушка Е. Арсеньева. Прекрасное образование, основанное на разных видах искусства, способствовало интеграции искусства и художественной деятельности мальчика и развитию его разносторонних способностей.

Это подтверждается исследованиями Б. Ф. Ломова, О. И. Никифоровой, А. И. Савенкова, а также наших учеников и опытом художественной деятельности мастеров искусства. Достаточно вспомнить художественную, научную и инженерную деятельность Леонардо да Винчи; работы А. Дюрера, которому кроме достижений в области изобразительного искусства, приписывают заслуги в разработке фортификации. Русский композитор А. П. Бородин известен своими работами в области химии. Нам знакомо музыкальное и литературное творчество А. Грибоедова. Английский писатель У. Теккерей сам иллюстрировал свою «Ярмарку тщеславия». Рисунки к своим произведениям создавали Г. Флобер, Ш. Бодлер, Т. Манн, Л. Керрол, Р. Киплинг, Ф. М. Достоевский, Л. Н. Толстой и др.

Развитие психических процессов является основой успешного осуществления разных видов художественно-творческой деятельности и установления их взаимосвязи между собой и с искусством, с познанием окружающей действительности. Исследователи проблемы одаренности – отечественные и зарубежные (Л. С. Выготский, В. Н. Дружинин, А. Ф. Лазурский, Н. С. Лейтес, А. М. Матюшкин, А. А. Мелик-Пашаев, А. И. Савенков, Б. Н. Теплов, В. Д. Шадриков, А. Бине, Дж. Брунер, Ф. Гальтон, Дж. Гилфорд, Э. Мэйман, Дж. Рензулли и др.) – также отмечают необходимость развития названных психических процессов для формирования одаренности. Американский ученый Дж. Рензулли указывает три характеристики способностей и одаренности: интеллектуальные способности, креативность (творчество) и настойчивость. Он также выделяет как особые условия в формировании одаренности знания (эрудицию) и благоприятствующую среду. Мы считаем, что интегрированные занятия, охватывающие искусство и окружающую жизнь (составляющие содержание практически всей воспитательно-образовательной работы, педагогического процесса), не только способствуют более глубокому освоению детьми художественной культуры, природной, предметной и социальной среды, но и формированию у них художественно-творческих способностей и одаренности.

Включение интеграции в воспитательно-образовательный процесс в дошкольном учреждении, в организациях дополнительного образования значительно повышает эффективность всестороннего развития детей и формирования их способностей и одаренности (Н.С. Александрова, М.Б. Зацепина, Е.К. Брыкина, Т.С. Комарова и др.).

Интеграция может осуществляться как в пределах одного-двух занятий, так и объединять несколько занятий в циклы, которые занимают неделю, две, а то и три, и в которые включаются разнообразные игры, наблюдения, беседы, просмотр театрализованных постановок, кукольного и других видов театра, а также просмотр мультфильмов. В интегрированные циклы включаются посещение музеев, выставок, устройство выставок в группе, в зале детского сада. Таким образом становится очевидным, что интеграция охватывает и пронизывает, объединяя все направления, разделы и деятельность детей.

Вместе с тем классики отечественной педагогики подчеркивали, что эстетическое воспитание, формирование интереса и любви к прекрасному, приобщение детей к искусству и творчеству должно пронизывать всю жизнь ребенка.

ИЗОБРАЗИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР ПОДГОТОВКИ ДЕТЕЙ К ШКОЛЕ

Т. С. Комарова

**Московский государственный гуманитарный
университет им. М. А. Шолохова, г. Москва**

Изобразительная деятельность имеет неопределимое значение для его всестороннего развития детей. Являясь одной из самых интересных, она позволяет им передать то, что они видят в окружающей их жизни, то, что их взволновало, вызвало положительное отношение (а иногда и отрицательное, и страх, и тогда, прорисовывая эти явления, ребенок как бы изживает вызванный ими страх).

Многие великие философы и педагоги прошлого высоко ценили значение рисования в воспитании детей. Так, древнегреческий философ Аристотель большое значение в развитии ребенка придавал предметам эстетического цикла (музыке, рисованию). Он подчеркивал, что «рисование изучают потому, что оно развивает глаз при определении физической красоты».

Великий чешский педагог Я.А. Коменский, утверждая важность рисования для формирования всесторонне развитого человека, предлагал внести этот предмет в материнские школы как необходимое занятие для развития наблюдательности, ощущений ребенка до 6 лет (до поступления в школу): "Позволяйте им (детям - Т.К.) также срисовывать рисунки, если они захотят. Мало того, подстрекайте их к тому, чтобы они этого захотели. Во-первых, это также заостряет их внимание к вещам. Во-вторых, они станут наблюдать взаимные пропорции между отдельными деталями вещей. Наконец, будут развивать ловкость рук, что полезно во многих отношениях». Он считал, что изобразительное искусство и рисование позволяют развивать чувство прекрасного, учат «подмечать правильность и стройность в предметах», формируют способность наслаждаться произведениями искусства и красотой природы.

О важном значении рисования для всестороннего воспитания и образования ребенка писал известный немецкий педагог середины XIX века Ф. Фребель, создатель учреждения для воспитания детей дошкольного возраста - детского сада, разработавший по тем временам уникальную систему воспитания малышей, в которой большое место отводилось ручным занятиям, включающим рисование и лепку: «... Развитие способности к рисованию в ребенке, - утверждал он, - составляет одну из существеннейших задач развивающе-воспитывающего обучения человека, существенных оснований давно предполагаемого человечеством и теперь с вождением ожидаемого общего воспитания человечества, воспитания человеческого рода, для всеобщего единения жизни.

Благодаря тому, что сила рисования была познана не вполне и на ее укрепление и дальнейшее упражнение не обращалось общего внимания как на неразрывное звено истинно человеческого образования, и оно не рассматривалось как существенное воспитательное средство образования человечества, человечество, и прежде всего дети и юношество, были до сих пор лишены одного из самых сильных средств обучения».

О широком воспитательном значении изобразительной деятельности писали художники, педагоги, психологи (А.В. Запорожец, Е.И. Игнатьев, В.С. Кузин, Б.М. Неменский, Н.Н. Ростовцев, Н.П. Сакулина, Б.М. Теплов, Е.А. Флерина, П.П. Чистяков, Т.Я. Шпикалова Б. П. Юсов и др.). Значение изобразительной деятельности, творчества детей в их воспитании и развитии различных сторон личности отмечают и зарубежные ученые (Б. Джефферсон, Э. Крамер, В. Лоунфельд, У. Ламберт. (США), К. Роуланд

(Англия) и др.). Так, К. Роуланд утверждает, что изобразительная деятельность способствует культурному развитию личности.

Э. Крамер подчеркивает значение этой деятельности для интеллектуального развития и формирования зрелости личности. Интеллектуальной деятельностью называет изобразительное творчество американский ученый В. Лоунфельд, указывая также на важную роль его в эмоциональном развитии ребенка.

Изобразительная деятельность - специфическое образное познание действительности. Известный русский художник-педагог П.П. Чистяков писал: «Рисование как изучение живой формы есть одна из сторон знания вообще: оно требует такой же деятельности ума, как науки, признанные необходимыми для элементарного образования».

Занятия изобразительной деятельностью имеют большое значение для умственного воспитания детей. Это определяется, прежде всего, тем, что эта деятельность (как и любая другая) основывается на искусстве, которое включает в себе концентрированную информацию о времени, в котором жил и творил художник, о жизни людей, их труде, обычаях, нравах, их идеалах, эталонах добра и красоты. Ее донесло до нас и понесет грядущим поколениям знание, закодированное в художественных образах.

Возможность интеллектуального развития детей в процессе изобразительной деятельности определяется и тем, что в изобразительном творчестве дети передают свои впечатления, полученные в окружающей жизни, или из прочитанных ими книг. Без отчетливых представлений создать изображение невозможно. Вместе с тем в процессе создания образа действительности или литературного персонажа, картины у детей уточняются, углубляются, закрепляются знания и представления, которые являются своеобразным материалом для работы мышления, воображения.

Большую познавательную роль рисования в общеобразовательной школе отмечал К.Д. Ушинский. «Так как все проникающее в человеческий разум идет туда путем чувства, то первая стадия в развитии разума - это разумение чувственное, оно служит основанием для разумения умственного, первые наши учителя философии - это наши ноги, руки, глаза». И далее подчеркивал: «Дитя ... мыслит формами, красками, звуками, ощущениями вообще».

Рисование, по мнению К.Д. Ушинского, является одним из лучших средств развития наблюдательности, а вместе с тем и памяти, мышления, воображения. Поэтому он рекомендует шире вводить рисование в процесс обучения и как самостоятельный предмет, и как вспомогательное средство, прием обучения при изучении других предметов. Это же положение разделяла и неоднократно подчеркивала в своих работах Н.К. Крупская.

Рассматривая развитие познавательных процессов в изобразительной деятельности, В.С. Кузин пишет: «На уроках изобразительного искусства, особенно на уроках рисования с натуры, школьник, изображая тот или иной предмет, накапливает зрительные образы, глубоко и всесторонне познает форму, строение, пространственное положение цвета объектов действительности. Научное обоснование познавательной функции изобразительного искусства, особенно познания действительности средствами рисунка живописи, опирается на ленинскую теорию отражения». Действительно, изобразительная деятельность имеет большое значение для развития таких психических процессов, как восприятие, представление, воображение, мышление, внимание и память детей. Анализируя взаимосвязь деятельности и сознания, советский психолог А. Н. Леонтьев писал: «...Психический образ продукта как цели должен существовать для субъекта так, чтобы он мог действовать с этим образом -

видоизменять его в соответствии с наличными условиями. Такие образы и суть сознательные образы, сознательные представления - словом, явления сознания».

Изобразительную деятельность детей дошкольного возраста мы рассматриваем с позиции реалистического искусства, которое является особой формой общественного сознания. В этой связи рисование, лепка, аппликация детей являются средством познания и отражения предметов и явлений реального мира. Но прежде чем появиться на бумаге в плане, эти образы складываются в сознании ребенка.

Изучению роли изобразительной деятельности в умственном воспитании дошкольников было посвящено одно из исследований Н. П. Сакулиной, в котором она выясняет целый ряд вопросов, имеющих важное значение для формирования изобразительной деятельности и развития мышления детей, их умственного воспитания. «Основным источником познания действительности с целью ее отражения в образах, - пишет Н.П. Сакулина, - является восприятие зрительное и осязательное. Отдельные акты восприятия, объединяясь и преобразуясь, составляют опыт многократных наблюдений, формируют представления. Происходит отбор и обобщение получаемой информации, включаются мыслительные действия - анализ, синтез, обобщение, абстракция».

Включение в процесс восприятия и последующее изображение операций анализа, сравнения, уподобления, установления сходства и различия предметов, а также обобщения, как показывают современные психологические исследования (Н. И. Чуприкова, Т. Д. Ратанова и др.), способствуют интеллектуальному развитию через развитие когнитивных структур мозга.

Для умственного развития детей имеет большое значение постепенно образующийся запас знаний на основе представлений о разнообразных формах и пространственном положении предметов окружающего мира, различных величинах, многообразии оттенков цветов. При организации восприятия предметов и явлений важно обращать внимание на изменчивость форм, величин (ребенок, взрослый), цветов (спелый - неспелый, цвета времен года), разное пространственное положение предметов и частей (птица сидит, клюет зернышки; рыбка плавает в разном направлении и т.п.).

Изобразительная деятельность - важнейшее средство эстетического воспитания. Это отмечали еще древние греки, произведения искусства которых до сих пор потрясают и радуют мир красотой и совершенством, много веков служат эстетическому воспитанию человека. Мыслители и художники Древней Греции считали, что обучение рисованию не только необходимо для многих практических ремесел, но и важно для общего образования и воспитания.

Однако важно помнить, что чувство прекрасного может быть сформировано лишь в том случае, когда красота предмета или явления предстанет перед детьми в силу их конкретного, образного мышления в осязаемом непосредственном выражении. Поэтому в процессе наблюдения с детьми и разговора с ними о том, что они видели, воспитателю важно наполнить слово «красивое» конкретным содержанием, показать, что делает предмет, явление красивым. Например, рассматривая цветок, выделить, что красиво в цветке: ярко или нежно раскрашенная головка цветка, колористически выделенная середина, постепенный переход цвета лепестков от одного тона к другому, плавно изогнутый стебель, тонкий, изящный, склонившийся под тяжестью цветов колокольчика, или толстый, ворсистый у мака, необходимо также найти слова, чтобы передать эстетическую характеристику предмета. Осознав, что значит «красиво», ребенок начинает сам находить красоту в разных предметах и явлениях.

Эстетической характеристике предмета и осознанию красоты помогает использование при описании поэтических строк. В процессе занятий рисованием,

лепкой, аппликацией у детей развивается воображение. Ребенок создает изображение не только на основе того, что он непосредственно воспринимал. Образ только что воспринятого предмета вступает во взаимосвязь с опытом прошлых восприятия и сложившихся образных представлений.

Дети, например, никогда не видели сказочной птицы, но они могли видеть самых разнообразных птиц в окружающей жизни, в иллюстрациях, слушали сказки о волшебных Жар-птицах, Синей птице, рассматривали дымковские глиняные игрушки, необыкновенно узорчатого красочного индюка, скопинских керамических птиц, изображения разнообразных птиц в различных предметах декоративного искусства (гжельской, северной росписи и др.). На этой основе и складывается образ необычной фантастической птицы, при этом у каждого ребенка свой.

На занятиях рисованием, лепкой, аппликацией у детей воспитывается интерес к художественно-творческой деятельности, желание создать красивое изображение интересней придумать его и как можно лучше выполнить. Восприятие и понимание произведений искусств доступных детям, - графики (прежде всего книжной) живописи, скульптуры, архитектуры, произведений народного декоративного творчества - обогащают их представления, позволяют найти разнообразные выразительные решения.

Занятия по декоративному рисованию в последние годы все более тесно связывают с народным декоративным искусством. Дети при этом видят богатство фантазии народа, его мастерство, жизнелюбие, талант и трудолюбие, что способствует не только их эстетическому, но и нравственному воспитанию. Изделия народных мастеров есть в каждом регионе, и надо в работе с детьми использовать то, что им близко, что они могут видеть чуть ли не каждый день и замечать эту красоту.

Эстетическое воздействие на детей занятий изобразительной деятельностью зависит от того, во-первых, что отбирается для изображения (это не только хорошо знакомые игрушки, но и просто красивые предметы, явления природы, вызывающие радостное удивление, восхищение ребенка), и, во-вторых, от нацеленности этих занятий на развитие детского творчества. Как подчеркивал известный психолог и педагог П. П. Блонский, эстетическое воспитание есть прежде всего развитие эстетического творчества, каждый ребенок в потенции творец всяких, в том числе и эстетических ценностей: строя домики, он проявляет свое архитектурное творчество, а передавая на рисунке картину осени, он также реализует свой творческий замысел, но уже в другом виде художественной деятельности.

Изобразительная деятельность художественно-творческая, направленная не только на отражение впечатлений, полученных в жизни, но и на выражение своего отношения к изображаемому. В своем творчестве дети передают те эстетические качества предметов, которые они увидели и выделили в процессе восприятия. Создавая рисунок, лепку, аппликацию, дети отмечают, почему им нравятся изображения, что в них интересного, почему они радуют их, и, наоборот, что вызывает отрицательное отношение. Так постепенно формируется умение высказывать эстетические суждения, давать эстетическую оценку созданным изображениям. Часто у детей эстетическая оценка переплетается с нравственной. Поэтому выражение отношения к изображаемому - это проявление не только эстетической оценки, но и общественной направленности дошкольного творчества, что имеет важное значение для нравственного воспитания детей.

Общественная направленность изобразительной деятельности состоит в том, что ребенок создает узнаваемые изображения. Он рисует, лепит не только для себя, но и для того, чтобы его рисунок о чем-то рассказал, чтобы изображенное им узнали, порадовались созданному ребенком.

Иногда приходится слышать, что детей радуют любые их рисунки, что рисуют они для себя и мнение окружающих их не волнует. Это не соответствует истинному положению дела. Ребенок-дошкольник и младший школьник, как показывает наш многолетний опыт работы с детьми, а также наблюдения других исследователей, педагогов и родителей, чутко реагирует на замечания товарищей, оценку педагога, членов семьи. Похвала радует детей, вызывает у них хорошее настроение, положительное отношение к деятельности. Четырехлетний ребенок, не говоря уже о младшем школьнике, очень хорошо понимает свое неумение: это его огорчает. Не желая показать недовольство собой, своим неумением, он придумывает разные объяснения. Он как бы подстраховывает себя, оберегает от отрицательных эмоций, неизбежных в том случае, если его неспособность создать отчетливое изображение будет замечена взрослыми, сверстниками.

Общественная направленность детского изобразительного творчества проявляется и в том, что в рисунке, лепке, аппликации дети передают явления общественной жизни, выражают свое отношение к ним. Такую направленность изобразительная деятельность детей приобретает и тогда, когда они создают что-то для других (поделки, игрушки, игры, изображения в подарок малышам для игр, папам и мамам к праздникам ко дню рождения сверстников). В этом случае дети испытывают особое чувство ответственности, стремление выполнить рисунок, лепку, аппликацию как можно лучше. Это способствует формированию у них чувства долга коллективизма, внимания и заботы о других детях, близких людях, потребность в добрых делах.

На нравственное воспитание детей, их социализацию существенное влияние оказывает коллективный характер занятий по изобразительной деятельности, заключающийся прежде всего в том, что дети занимаются все вместе, создавая каждый свое изображение, затем сообща рассматривают и оценивают все выполненные рисунки, аппликации, лепку. В то же время на занятиях в детском саду и в школе дети часто вместе или объединяясь небольшими группками создают коллективные композиции в рисовании, лепке или аппликации.

Отмечая значение занятий рисованием, лепкой, аппликацией в развитии детей, Н.П. Сакулина подчеркивала, что организация занятий и указания воспитателя должны способствовать тому, чтобы дошкольники сосредоточенно, углубленно выполняли задуманное, могли согласовывать свои действия, доброжелательно относились к товарищам, считались с их интересами, умели уступать, если надо - помогать.

В процессе изобразительной деятельности у детей воспитываются нравственно-волевые качества: потребность и умение доводить начатое до конца, сосредоточенно и целенаправленно заниматься, преодолевать трудности. При создании коллективных работ у детей воспитывается умение объединиться для общего дела, договориться о выполнении общей работы, стремление помочь друг другу. Подробно эти вопросы раскрываются в нашей книге.

Связь рисования с трудом, с трудовым воспитанием подчеркивали Н.К. Крупская, В.А. Сухомлинский. Н.К. Крупская писала: «Очень хорошо отражает способность ребят к труду процесс рисования. Вот как рисуют... в первой группе школы ребята. Начнут рисовать одно, а выйдет совсем другое. И работают точно так же. Начнет ребенок лепить, задумает лепить человека, а потом в процессе работы думает: «Нет, я лучше вылеплю дом». Надежда Константиновна отмечала, что в изобразительной деятельности формируется отношение детей к труду и умение трудиться. Педагоги должны помнить об этом и не упускать возможности, заложенные в рисовании, лепке.

Действительно, эти занятия требуют применения трудовых усилий, направленных на создание изображения, подготовку материалов к занятию и уборку своего рабочего места. Часто бытует неверное мнение, что рисование, лепка, аппликация для детей

лишь игра, забава. Однако без применения трудового усилия изображение создать невозможно. Художники подчеркивают, что создание картины, скульптуры требует постоянного упорного труда.

Особо надо подчеркнуть значение изобразительной деятельности для формирования образных представлений у детей без которых не может быть успешного овладения учением не только в начальных классах школы, но и в последующих классах, как показали исследования психологов, посвященные проблеме подготовки детей к школе. Ученые подчеркивают, что недостаточный уровень развития образных представлений - одна из частых причин трудностей в учебе не только в шестилетнем возрасте, но и значительно позже (вплоть до старших классов). Вместе с тем период их наиболее интенсивного формирования приходится на дошкольный и начало младшего школьного возраста. Поэтому, если у ребенка, поступающего в школу, имеются в этой сфере проблемы, то их надо как можно скорее компенсировать. В. И. Слободчиков подчеркивает, что необходимо в этом случае для развития образных представлений предлагать детям задания на рисование по замыслу детей и конструированию, так как эти занятия имеют большое значение для формирования деятельности учения.

Чтобы повысить подготовленность ребенка по этому показателю, нужно во внеурочное время стимулировать его занятия рисованием, лепкой, аппликацией, конструированием из строительного материала и различных конструкторов.

Ученые отмечают, что полезно давать аналогичные «домашние задания»: нарисовать картинку, собрать простую модель из конструкторов и т.п. В подборе заданий опираться на «Программу воспитания в детском саду».

Очень важно привить ребенку веру в свои силы, не допустить возникновения заниженной самооценки. Для этого надо почаще его хвалить, ни в коем случае не ругать за допущенные ошибки, а только показывать, как их исправить, чтобы улучшить результаты.

Не всякие занятия изобразительной деятельностью и конструированием способствуют развитию образного мышления на высоком уровне эффективности. Много зависит от методики и условий проведения занятий по рисованию, лепке, аппликации, конструированию, от того, как эти деятельности включены в педагогический процесс, от их интеграции с другими художественно-творческими деятельностями. Ни в коем случае не навязывать решения изобразительной задачи.

По сходству формы предметы окружающего мира можно объединить в несколько групп (предметы, которые в рисунке можно передать разнообразными линиями и их сочетанием, округлой формы, прямоугольной и т.д.). На основе этого сходства выделяются общность способов изображения в рисунке, лепке предметов и их частей одинаковой формы. Дети усваивают обобщенные способы изображения (например, предметы округлой формы - ягоды, орешки, шарики и др. лепятся путем раскатывания глины между ладонями кругообразными движениями), что способствует их умственному развитию.

На занятиях рисованием, лепкой, аппликацией у детей развивается мелкая моторика рук, укрепляются мышцы кисти руки, пальцев, развивается координация движений рук и глаз.

В процессе подготовки и при проведении занятий, уроков создаются благоприятные условия для формирования таких качеств личности, как пытливость, инициатива, умственная активность и самостоятельность. Важное значение для умственного и эстетического воспитания имеет формирование активного восприятия у детей, умения активизировать жизненный опыт. Качества самостоятельности, активности лежат в основе детского изобразительного и любого творчества.

Итак, обучение изобразительной деятельности способствует формированию таких мыслительных операций, как анализ, синтез, сравнение, обобщение. Характеризуя детское творчество и те психические процессы, которые включаются в художественную деятельность, один из видных педагогов в области дошкольного воспитания А.А. Волкова писала: «Воспитание творчества - разностороннее и сложное воздействие на ребенка. Мы видели, что в творческой деятельности взрослых принимают участие ум (знания, мышление, воображение), характер (смелость, настойчивость), чувство (любовь к красоте, увлечение образом, мыслью). Эти же стороны личности мы должны воспитывать и у ребенка для того, чтобы успешнее развивать в нем творчество. Обогащать ум ребенка разнообразными представлениями, некоторыми знаниями - значит дать обильную пищу для творчества детей. Научить их внимательно присматриваться, быть наблюдательными - значит сделать их представления ясными, более полными. Это поможет детям более ярко воспроизводить в своем творчестве виденное ими» (см. «Дети в мире творчества»).

Изобразительная деятельность имеет значение для интеллектуального развития и в силу того, что эта деятельность, являясь орудийной, позволяет детям овладевать орудиями и через это познать опыт предметных действий человеческой деятельности. А.Н. Леонтьев в работе «Проблемы развития психики» (М., 1981) отмечал: «Орудие представляет собой продукт материальной культуры, который в наиболее наглядной, вещественной форме несет в себе типические черты человеческих творений. Это не только предмет, имеющий определенную форму и обладающий определенными физическими свойствами. Орудие есть вместе с тем общественный предмет - предмет, в котором воплощены и закреплены исторически выработанные трудовые операции...».

Умственное воспитание, осуществляемое в процессе обучения изобразительной деятельности, тесно связано с эстетическим. Об этом писали Н.П. Сакулина, А.И. Сорокина и другие. На рассмотрении этих вопросов мы подробно останавливаемся в ряде работ.

«Развитие художественно-творческой деятельности детей в реалистическом направлении, - пишет Н.П. Сакулина, - невозможно без эстетического освоения действительности (под освоением мы разумеем восприятие, переживание, а также оценку). При таком освоении действительности у человека накапливается запас представлений (образов), который кладется в основу художественного творчества».

Подобные представления, как показывает ряд исследователей - психологов и педагогов (А.В. Запорожец, В.П. Зинченко, Л.А. Венгер, Е.И. Игнатьев, В.С. Кузин, Н.П. Сакулина, Т.Я. Шпикалова и наши исследования - Т. С. Комаровой), образуются в процессе непосредственного чувственного познания - восприятия.

В процессе изобразительной деятельности у детей складывается эстетическое отношение и к изображаемому объекту, и к самому процессу изображения. У детей формируется эстетическая оценка.

На занятиях по изобразительной деятельности складываются благоприятные условия для развития речи детей, осуществления свободного, естественного речевого общения по поводу деятельности и ее результата.

Занятия рисованием, лепкой, аппликацией могут способствовать решению разных задач речевого развития детей: накопления и обогащения их словарного запаса, развития связной речи, правильного произношения, умения описывать увиденное, рассказывать о созданном изображении.

Процесс создания изображения у ребенка тесно связан с речью. Психолого-педагогические наблюдения за процессом детского художественного творчества (в большей степени это касается изобразительного творчества и игры) показывают, что процесс создания изображения детьми различных игр, как правило, сопровождался

речью (В.В. Гербова, Е.И. Игнатъев, Т.С. Комарова, В.С. Кузин, Н.П. Сакулина, Н.М. Сокольникова, Т.Я. Шпикалова и другие).

Е. И. Игнатъев считает, что необходимо воспитывать у детей умение рассуждать, сравнивать, называть изображаемое. «Воспитание умения правильно рассуждать, - пишет он, - в процессе рисования очень полезно для развития анализирующего и обобщающего видения ребенком предмета и всегда приводит к совершенствованию качества изображения. Чем раньше включается рассуждение в процесс анализа изображаемого предмета, чем систематичнее этот анализ, тем скорее и лучше достигается правильное изображение. Умение ребенка обозначать словом признаки предметов содействует правильности и точности изображения им каждой линии, каждого штриха».

Исходя из сказанного, необходимо не только не пресекать разговоры детей, их высказывания в процессе изобразительной деятельности, но наоборот, поощрять общение детей, стимулировать его, спрашивая о том, как они будут создавать изображение, в какой последовательности, какие материалы могут им понадобиться дополнительно и т.п.

Таким образом, речь и процесс изображения взаимосвязаны и взаимообогащают друг друга, способствуя более глубокому осознанию образов и развитию мышления.

Художественное воспитание, как показали исследования (Е.И. Игнатъева, Б.Т. Лихачева, Б.М. Теплова, Н.П. Сакулиной, Н.М. Сокольниковой, Т.Я. Шпикаловой, наши исследования, работы наших учеников), тесно взаимосвязанное со всеми сторонами воспитания (умственным, нравственным, трудовым, физическим) и благодаря специфике средств, способное решать задачи всестороннего развития ребенка, имеет большое значение для подготовки детей к школе и позволяет осуществить эту подготовку в разных направлениях естественным, ненасильственным путем.

Искусство, являющееся важнейшим фактором не только эстетического воспитания, но и умственного и нравственного воспитания и выполняющее такие функции, как общественно-преобразующая, познавательно-эвристическая, информационная и коммуникативная, воспитательная, внушающая, эстетическая, гедонистическая и др., обеспечивает реализацию задач разносторонней подготовки детей к школе.

В связи с этим нам представлялось важным изучить возможности взаимосвязи детского сада и школы в осуществлении эстетического воспитания детей, включая все его средства: искусство, окружающую жизнь, особенно природу, разнообразные художественно-творческие деятельности детей.

Специалисты выделяют несколько направлений, по которым осуществляется подготовка детей к школе: всестороннее развитие личности ребенка, его психологическая и специальная подготовка.

Психологическая подготовка - заключается в том, что в детском саду дети учатся заниматься, подчиняя свои действия задачам занятия. У них формируются умения целенаправленно заниматься, слушать воспитателя, выполнять поставленные задачи. Осуществляется формирование умения подготовиться к занятию в соответствии с поставленными задачами. Целенаправленно формируются умения детей общаться друг с другом и со взрослыми.

Подготовка детей к школе осуществляется и тогда, когда в процессе художественно-творческих деятельности формируются компоненты деятельности учебной. Согласно концепции Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова, учебная деятельность включает четыре компонента: учебная задача (умение понять ее, принять и выполнить), овладение способами решения учебной задачи (в художественных деятельности - это

усвоение средств и способов создания образа), формирование действий контроля (создавая образ предмета или явления, например, в рисунке или лепке, ребенок контролирует свои действия и их результаты и оценивает их - исследование Т. Н. Дороновой), формирование действий оценки (у детей в процессе обучения той или иной художественной деятельности формируется потребность в оценке созданного ими образа).

И, наконец, в процессе изобразительной деятельности осуществляется предметная подготовка детей к школе, заключающаяся в том, что они овладевают разнообразными художественно-творческими деятельностями (изобразительной, музыкальной, театрализованной, художественно-речевой), приобретая знания произведений изобразительного, музыкального искусства, детской литературы, и таким образом подготавливаются и психологически, и содержательно к овладению учебными предметами в начальной школе (музыка, изобразительное искусство, чтение, в том числе и внеклассное, природоведение и др.).

Таким образом, изобразительная деятельность в детском саду имеет большое значение для подготовки детей к школе.

Литература:

- Комарова Т. С. Изобразительная деятельность в детском саду. Программа и методические рекомендации. М.: Мозаика-Синтез, 2008
- Комарова Т. С. Детское художественное творчество. Методическое пособие для воспитателей и педагогов. М.: Мозаика-Синтез, 2010
- Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М., 1981
- Ушинский К. Д. О наглядности обучения. Избр. пед. соч. Т. 2. М.: Просвещение, 1954.

WHY EARLY THEORY OF MIND IS IMPORTANT FOR THE SCHOOLING OF BILINGUAL CHILDREN

Hristo Kyuchukov
St. Elizabeth University, Bratislava
Free University of Berlin
Encho Gerganov
New Bulgarian University, Sofia

Introduction

In her book on children's mind M. Donaldson (1979:33) writes that "...there is an important condition which must be satisfied if this account is to hold: the child must be in general way capable of inference. For it is no longer being claimed that when he learns language he is using skills highly specific to that task. On the contrary, language learning is now presented as being closely bound up with all the other learning that is going on".

Language plays an important role also in the understanding other peoples intentions and minds. In developmental psychology the researchers introduced the term "theory of mind". In 1978 G. Woodruff and P. Premack published a paper where they used the term Theory of Mind for prediction of other peoples behaviour. However, this term was taken by developmental psychologists who investigated what the children know about the minds of others. They were more focused on the age of the children when they start to understand the others thoughts and ideas.

J. Astington (1994) states that the age between two and five is the period when the children develop understanding of other people's perception, desires, emotions, their feelings, and the start to use in their vocabulary mental state verbs such as know, think, remember. They can predict person's action based on what the person wants. But still the two and three years old children have difficulties to understand the false belief task. The earliest age when they start to do that is at the age of four.

Most of the researchers used the two classical False Belief tasks. The first classical False Belief task was developed by Wimmer and Perner's and it was called "Maxi task" (1983). The child is shown a doll named "Maxi" and the experimenter tells the child that Maxi places his chocolate in a cupboard. Maxi then goes away and then it comes another doll who is the Maxi's mother. The Maxi's mother takes the chocolate and puts it in a box. Maxi returns and his mother goes away. The child is asked two questions. The first question is a so called "memory question", which asks whether the child remembers where Maxi put the chocolate. The second question is a false belief question: "Where will Maxi look for his chocolate?" .

The second False Belief Task is called "Smarties task" (Perner *et al.*, 1987; Gopnik & Astington, 1988). To children are shown a Smarties box and they asked what they think is inside. The children answer that sweets are inside, but there is a pen inside. The memory question is "When you first saw the box, what did you think was inside?" and the false belief question is "If your friend saw the box, what would he think is inside?" .

The aim of the present study is to test how the bilinguals children process with the two classical False Belief tasks and to see how the early development of the theory of mind in bilingual children helps them to get better prepared for schooling.

Another research question which we will try to answer is how the bilingualism of the children is helpful for understanding the theory of mind tasks.

Methodology of the research

Three groups of Roma and Turkish children from Bulgaria were tested with the classical false Belief tasks - all together 60 children:

- 1 gr. 3;0 – 3;6 years old
- 2 gr. 3;7 – 4;0 years old
- 3 gr. 4;1 – 4;6 years old

The children were tested in their home environment individually. They were tested in both languages: the first week in their mother tongue (Romani/Turkish) and during the second week in their second language – Bulgarian.

The children do not attend kindergarten. Bulgarian is learned not in a systematic way, but from the conversations between the family members and the television.

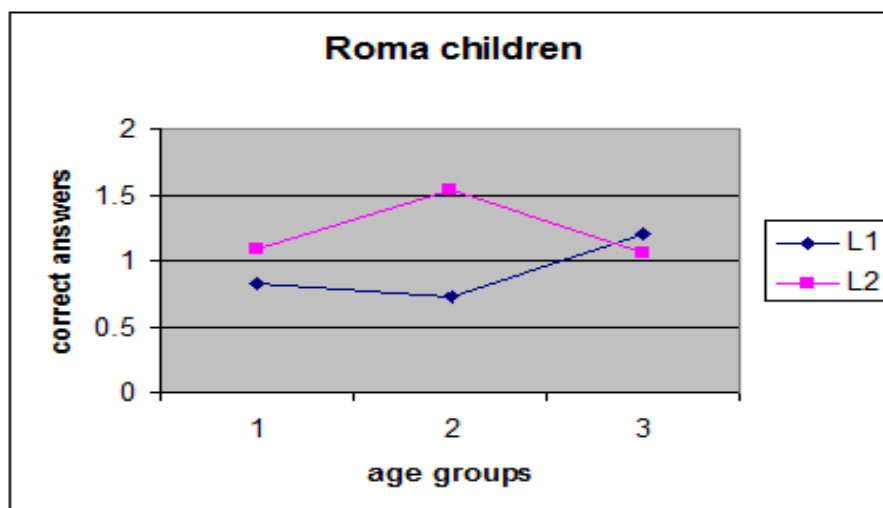
The Romani speaking children are from Sofia and they live in the Roma settlement "Fakulteta". The children are speakers of the Erlia dialect. The Turkish Children are from the city of Rouse, in North East Bulgaria. The children are speakers of the North East Turkish dialect.

The Results

All the results are analysed with the t-criteria in order to see if there are any statistically significant differences between the groups and the knowledge of the children.

Fig. 1 shows the results of Roma children in both languages in Romani and in Bulgarian dealing with the first classical False Belief Task - "Maxi"

Fig. 1. Results of Roma children performing the Maxi False Belief task



As it can be seen from the figure only the children from the second group (3;6 - 4;0) have some statistically significant differences. ($t > 0.1$; t -compute = 1.81) but this is not so big. So it seems that the children understand the Theory of Mind task and the knowledge of the language is not so crucial for the correct answer of the False Belief question.

Let us see how the Turkish children are performing this first task. The results are shown on Figure 2.

Fig. 2 Results of Turkish children performing the Maxi False Belief task

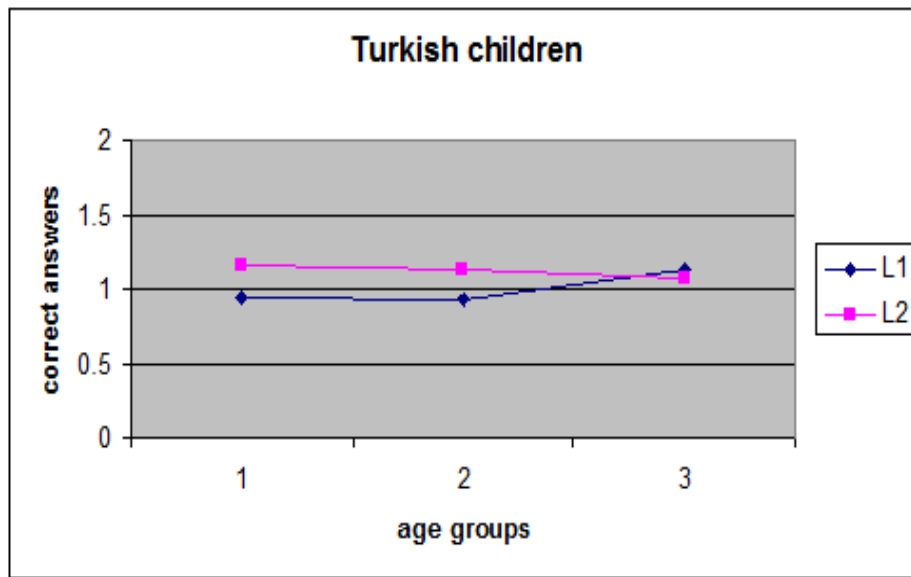
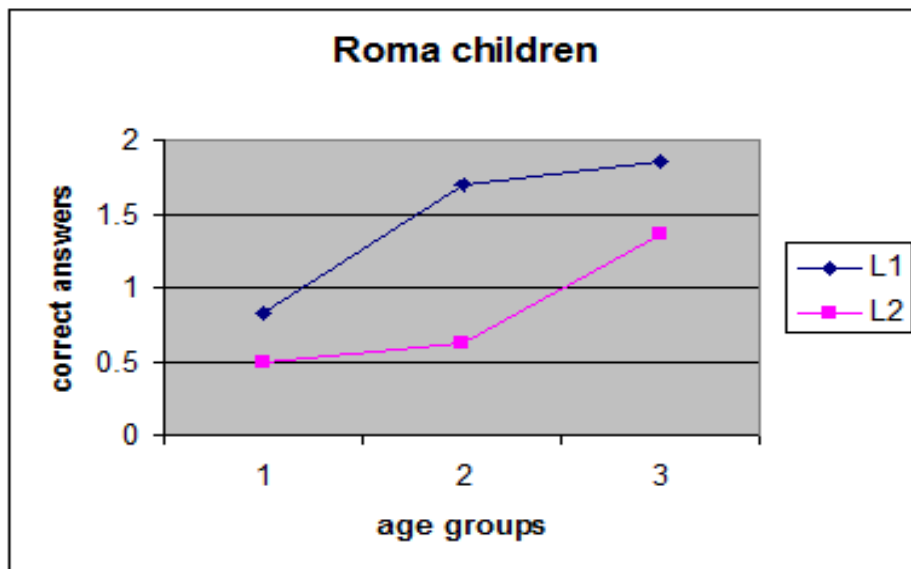


Figure 2 shows that the Turkish children are even better than the Roma children. Again there are no any statistical differences between the three groups. The Turkish children's understanding and performance of the task in both languages is on the same level.

How the children perform the second False belief task - the Smarty task? Let us see the results in the next two figures. Figure 3 shows the results of the Roma children.

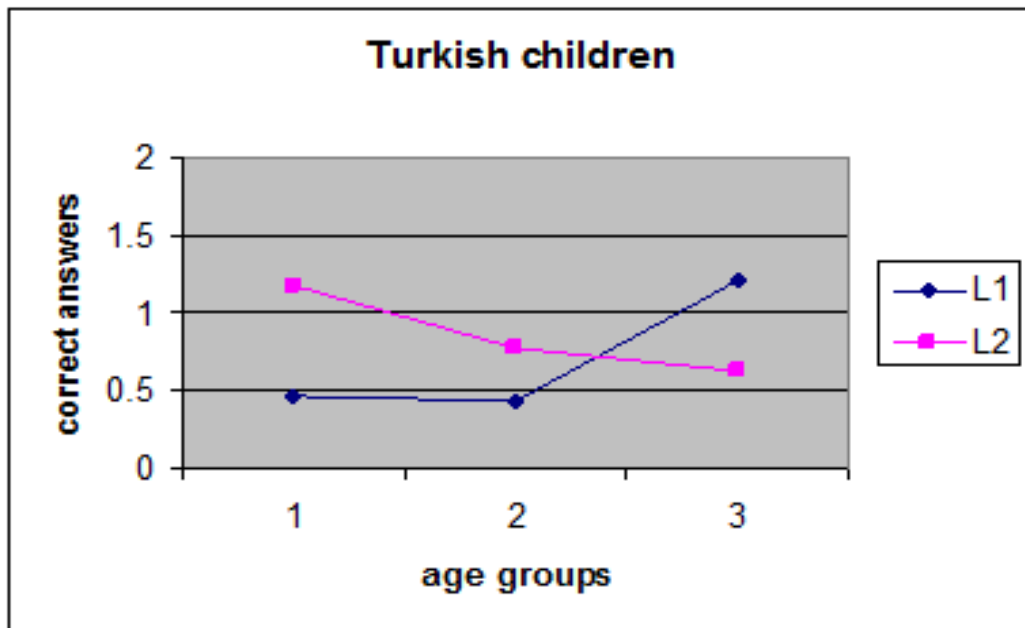
Fig. 3. Results of Roma children performing the Smarty False Belief task



In the performance of the second False belief task the Roma children show similar results to the performance of the first task. Again the first and the third group do not have any statistical differences in the performance of the task in their L1 and L2 but the second group shows a statistical difference ($t > 0.05$, $t_{\text{compute}} = 2.19$).

The Turkish children's performance of this task is interesting. The results are shown in Figure 4.

Fig. 4. Results of Turkish children performing the Smarty False Belief task



Although there are differences in the performance of the Smarty task in Turkish and in Bulgarian they are not statistically significant. The performance of the task in both languages are at the same level.

As can be seen from the performance of the both tasks both groups develop a Theory of Mind at the age of 3;0 -3;6 years old, and it seems the language is not so important. The both groups are equally good in developing the understanding of Theory of Mind in both languages. Although some of the groups show better performance of the task in L1 or in L2 they are not statistically significant.

Discussions and conclusions

Although the figures show that the children have better performance of the Maxi False belief task (it seems that it is easier to be understood and performed), the Smarty task is a bit more difficult. It is obvious that they have developed the Theory of Mind in their mother tongue as well as in Bulgarian.

Astington and Jenkins (1999) have found a strong relationship between the language abilities of children and their performances in theory of mind tasks. The idea that the accurate use of the linguistic terms describing mental states, such as “think”, “know” and “remember”, requires that they be understood. If a child does not understand what these words mean, then they are likely to fail false belief tasks. This is just one view within this general theory, that is, that language development drives the development of theory of mind. However, some believe that the development of theory of mind does not depend on language development, but rather language development is dependent on advancements in theory of mind.

Our study shows that the language is not so important for the understanding of the theory of mind. It is obvious that even the children do not speak their second language well they still are able to do the False Belief tasks.

Why the early development of the Theory of Mind is important for the schooling of bilingual children. Answer to this question gives J. Astington (1994) who says that if the children develop understanding of other peoples beliefs, desires and intentions they can learn new roles and understand the roles of other people, they can do analyses of the behaviour of different characters from fairytales, they can explain and predict the actions of the heroes and this is something what the school needs - the children can solve problems and can explain reasons of the attitudes of someone.

References:

- Astington, J. (1994). Children's developing notions of others' minds. In: J. Duchan, L. Hewitt, Rae Sennenmeier (eds.) *Pragmatics. From Theory to Practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, pp. 72-87.
- Astington, J.W., & Jenkins, J.M. (1999). A longitudinal study of the relation between language and theory-of-mind development. *Developmental Psychology*, **35**, 1311–1320.
- Donaldson, M. (1979). *Children's Minds*. New York: W.W. Norton & Company.
- Gopnik, A., & Astington, J.W. (1988). Children's understanding of representational change and its relation to the understanding of false belief and the appearance-reality distinction. *Child Development*, *59*, 26-37.
- Perner, J., Leekam, S.R., & Wimmer, H. (1987). Three-year olds' difficulty with false belief: The case for a conceptual deficit. *British Journal of Developmental Psychology*, *5*, 125-137.
- Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, *13*, 103-128.

ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ МЕТОДИКИ ЧТЕНИЯ В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XX ВЕКА: ИСТОКИ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

Л. А. Ефросинина
МАНПО

В современной начальной школе в XXI веке введен курс литературное чтение, который является частью предметной области «Филология». Введение нового курса потребовало разработки нового содержания и методики преподавания на уроках литературного чтения. Содержание курса литературного чтения определено КГОС (2004 г) и ФГОС НОО (2009 г), а методика преподавания этого нового предмета не разработана. В практике школы учителя пользуются методикой чтения классного и внеклассного, хотя содержание и концепция литературного чтения требует новых методов, способов и приемов обучения. Но в школах России обучению чтению, методике работы с литературными произведениями, начиная с XIX века, уделялось большое внимание.

До середины XIX века в русской школе не было сколько-нибудь разработанной методики чтения. В школьном обучении классное чтение поставлено было плохо, господствовал метод механической выучки, зубрёжки. В трудах К. Д. Ушинского, В. Я. Стоюнина, Н.Ф. Бунакова, Д.И. Тихомирова в 70-е и 80-е годы появляются высказывания по вопросу об учении чтению в народной школе. Подчёркивается мысль, что живое, сознательное, толковое чтение должно являться основой преподавания родного языка. Основным методом классного чтения был метод «объяснительного чтения».

Книги для чтения «Родное слово» и «Детский мир» К. Д. Ушинский создавал на основе объяснительного чтения, так как был убежден, что беседы и сознательное чтение должны быть основой преподавания языка в начальных классах. В его книги вошли материалы для чтения по естествознанию, географии, астрономии, русской истории, логике, поэзии, произведения фольклора. Но на художественные произведения К. Д. Ушинский смотрит, как на поэтическое окно, через которое нужно не только показать детям ту или иную сторону народной жизни, но и учить их чувствовать и понимать произведение. Говоря о чтении художественных произведений, К. Д. Ушинский постоянно предостерегает учителя от излишества в толкованиях ответов на вопросы по содержанию произведения. Он выдвигал два требования при чтении художественных произведений: первое, чтобы дети поняли образцовое произведение, и второе, чтобы они его перечувствовали.

Следует указать, что включение в книги для чтения статей по естествознанию, географии и истории, сообщение детям сведений об окружающем их мире (путём объяснительного чтения и наглядных бесед) было для того времени явлением прогрессивным. Взгляды К. Д. Ушинского на постановку классного чтения были развиты потом его последователями В. П. Шереметевским, Н. Ф. Бунаковым, Д. И. Тихомировым.

Недостатки метода «объяснительного чтения»

Несмотря на ясные указания К. Д. Ушинского, нашли место уродливые формы чтения, так называемого «словотолковательного». Некоторые методисты и учителя довели до абсурда метод вопросно-ответной беседы, работая с художественными произведениями, искажая идею, лежащую в основе объяснительного чтения. Главную роль объяснительного чтения стали видеть в толковании слов в связи с читаемым

произведением, исключая из урока чтение детьми самого произведения. Такие уроки перестают быть уроками чтения. Особенно горячо высказывались против искажений в методике В. Я. Стоюнин, В. П. Шереметевский, Н. Ф. Бунаков. В. П. Шереметевский подверг резкой критике так называемое «словотолковательное» чтение, отвлекающего детей от понимания образов и картин, изображённых тем или другим художником слова. Ученый говорил, что «на объяснительное чтение со всеми сопутствующими ему устными упражнениями (пересказом содержания в разнообразной форме, с чтением выразительным в различной его градации), я смотрю как *на школу живого слова*».

Поиск новых методов обучения чтению

Н.Ф.Бунаков возражал против тех неправильных приёмов объяснительного чтения, которые превращали уроки чтения в уроки бесед по поводу отдельно взятых слов. Он считал, что главная задача чтения – понимание содержания текста и его всестороннее усвоение, не отвергая работу по обучению и усвоению детьми языка произведений – научно-популярного и поэтического. Вследствие этого в начале XX века в печати появляются статьи и книги, в которых даётся резкая критика недочётов метода «объяснительного чтения», на смену которому пришло «*воспитательное чтение*», предложенное Ц.П.Балталоном.

Нужно сказать, что «воспитательное чтение», дающее учащимся целостное восприятие художественных произведений, преследующее цель – пробудить у учащихся интерес к книге как источнику знаний, высоких, глубоких переживаний, безусловно, заслуживает внимания: оно было в своё время, несомненно, прогрессивным явлением в методике чтения. Но в нём имеются существенные недочёты: исключение из круга чтения сказок, басен и стихотворений; «воспитательное чтение» не даёт учащимся возможности вникнуть в характерные особенности текста читаемого произведения.

Литературно-художественное чтение вошло в практику советской школы 20-30 годы XX века. Ряд методистов и лучших учителей выдвинули особый вид классного чтения, свободный от тех недостатков, которые были свойственны «воспитательному чтению». Этот вид чтения называют «литературно-художественным». Представители этого направления ставили образовательно-воспитательные задачи: эстетическое воспитание, привитие вкуса к художественной литературе, понимание яркости и выразительности художественного слова. Ярким представителем литературно-художественного чтения был А.Я. Острогорский, в свою хрестоматию «Живое слово» поместил целые художественные произведения и законченные отрывки из лучших классических произведений. А.Я. Острогорский выдвигал следующие требования к отбору произведений для изучения в начальной школе: «...*произведение должно быть художественно, доступно пониманию учащегося и способно возбудить в нём добрые чувства*».

В. А. Флеров внёс ряд предложений к улучшению постановки классного чтения в начальной школе. В своих методических трудах он дал глубоко продуманную систему расположения материала для чтения и методику работы над разными жанрами художественных произведений. Он опирался на научные достижения педагогики и психологии начала XX века, считал наиболее важным для методики классного чтения следующие положения: «*Наша задача – научить детей читать – мыслить, читать – чувствовать, читать – жить*».

Классное чтение в советской начальной школе в 30-50 годах XX века

В начальных классах советской школы объяснительное чтение применяется в целях разрешения следующих задач, органически связанных между собой: привить учащимся навыки сознательного и выразительного чтения, дать им первые сведения об окружающем мире, обогатить их сознание яркими художественными образами и тем самым возбудить эмоции, которыми проникнуты художественные произведения. В истории России в 30-е годы развернулась энергичная работа по введению всеобщего обязательного начального обучения. Были созданы городские, районные и сельские комитеты по введению всеобщего обучения. Введение всеобщего обязательного обучения было осуществлено в кратчайшие исторические сроки, которых еще не знал мир. Обобщив результаты этого изучения, ЦК ВКП (б) принял 25 августа 1932 года постановление «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе». В феврале 1933 года было опубликовано постановление ЦК ВКП(б) «Об учебниках для начальной и средней школы». Эти постановления ЦК осудил стремление создать какой-то «динамичный» учебник, постоянно обновляющий свой материал. В школах имелись «рассыпные учебники», «журналы-учебники» (наподобие ежемесячных журналов), будто бы отражающие «сегодняшний день», «рабочие книги», перегруженные недоступными детям текстами исторических документов и отрывками из научных исследований ученых. На местах получили довольно большое распространение «краевые учебники», большей частью неудовлетворительные в методическом отношении и создававшие большой разнобой в содержании учебного материала.

Советская начальная школа при постановке классного чтения пользовалась в основном теми педагогическими положениями, которые высказывались представителями литературно-художественного чтения, и только для 1-2 классов делалось исключение: в них использовались приёмы объяснительного чтения. Однако система работы по методу объяснительного чтения в целом считалась неприемлемой. Учителя не вводили в практику работы ни логического, ни лексического разбора читаемых статей. В ряде школ даже 1 и 2 классах делался уклон в сторону литературно-художественного чтения. В связи с этим выдвигались задачи творческого характера: развитие творческого воображения, устной выразительной речи. Опыт показал, что этот вид чтения не годился для обучения в начальной школе. Дети не получали достаточных навыков вдумчивого чтения.

Новые подходы к методике чтения: наука и практика

В советской методической науке в 30-50-е годы сложился определенный подход к изучению художественного произведения в начальных классах школы. В эти годы большой вклад в разработку методики объяснительного чтения внесли М. А. Рыбникова, С. П. Редозубов, Е. А. Адамович, Т. Ф. Завадская, А. И. Елкина, Н. П. Канонькин и др. В эти годы метод объяснительного чтения претерпел изменения, при обучении чтению учитывалось своеобразие художественного произведения и его особенности по сравнению с научно-деловой статьей, на уроках использовалась поэтапность работы над произведением, отработывался навык чтения, анализировалось произведение по частям с последующим обобщением, проводилась систематическая работа по развитию речи. Но формирование навыка чтения требует кропотливой работы, а этого не могло обеспечить ни литературно-художественное, ни «воспитательное» классное чтение. Для того, чтобы научить вдумчиво читать любой текст, уметь останавливаться на значениях как отдельных слов и выражений, так и произведения в целом, понимать не только отдельные предложения, но содержание текста, уметь выделить главную мысль, нужно было вести с детьми работу, подобную

той, которая проводилась на уроках «объяснительного чтения», исключая словотолкование. В практической работе учителю приходилось применять разные приёмы, используя всё положительное из методики классного чтения. На уроках учитель пользуется приёмами объяснительного чтения (при чтении научно-популярной литературы), иногда использует приёмы воспитательного чтения (при чтении художественных рассказов и очерков, дающих целостные образы, яркие, живые картины), порой предоставляет учащимся возможность непосредственно соприкоснуться с образами художественного произведения, самим эмоционально воспринять текст и вдуматься в него (простые, понятные художественные рассказы, простые лирические стихотворения), иногда ставит и творческие работы после чтения и разбора художественного произведения. В большинстве случаев приходится пользоваться комбинацией приёмов и весьма редко применять какой-либо один вид чтения.

Несколькими словами

Развитие педагогической науки в 30-50 годы. Развитие советской педагогики в 30-е годы характеризуется подъёмом научно-исследовательской работы. Деятели педагогической науки стали глубже изучать и обобщать передовой опыт школ. Показателем роста советской педагогической науки явилось издание новых учебников для учащихся и пособий для учителя. В 1933 году начинает издаваться журнал «Начальная школа», на страницах которого публиковались методические материалы для учителя, статьи с описанием опыта работы учителей и школ. В октябре 1943 года была создана Академия педагогических наук РСФСР. Принятие Советским правительством такого решения в разгар войны подчеркивало значение педагогической науки для страны. Создавался научный центр, который призван объединить и координировать усилия научно-педагогических учреждений и отдельных исследований. В первые годы своего существования Академия приступила к проведению ряда актуальных исследований по теории и истории педагогики, дошкольному воспитанию, содержанию предметов и частным методикам в начальной школе, психологии, дефектологии и детской физиологии.

В 30-50 годы XX века методике обучения чтению уделял большое внимание С. П. Редозубов, процесс формирования навыка чтения изучал П. Г. Егоров, а изучением методики литературного чтения занималась М. А. Рыбникова. Редозубов С. П. выделил ряд методических приемов, которые помогают учителю развивать у учащихся яркое восприятие художественных образов:

- *предварительная беседа* или рассказ учителя в целях введения учащихся в тему произведения;
- *выразительное чтение* произведения самим учителем, благодаря которому многое в прочитанном становится совершенно понятным детям без дальнейших разъяснений;
- *работа над изобразительными средствами языка* художественных произведений;
- *выборочное чтение* отрывков произведения;
- *последующая работа* в классе *над выразительностью чтения* произведения учащимися.

Несколькими словами

Редозубов Сергей Поликарпович (1891 - 1957), кандидат педагогических наук, доцент Центрального института повышения квалификации руководящих работников народного образования, старший научный сотрудник Академии педагогических наук, редактор Учпедгиза, автор более 50 научных работ по методике изучения русского языка, развитию речи учащихся, обучению детей грамоте, чтению и письму. Среди них – серия букварей, статья «Чтение в начальной школе», пособия «Обучение грамоте: руководство для учителей начальной школы» и «Методика обучения чтению и письму в начальной школе», которые до сих пор являются настольными книгами для учителя современной начальной школы, а также учебник «Методика русского языка для педагогических училищ», «Наша Родина» (материалы для чтения в 4 классе) и ряд других материалов, которые являются основой для развития методики обучения грамоте и литературного чтения в современной начальной школе.

В 30-50 годы впервые в истории начального обучения и развития методики чтения М.А. Рыбникова разрабатывала методику литературного чтения. В книге «Очерки по методике литературного чтения» М.А.Рыбникова отводит большое место методической деятельности, уроку как форме занятий, определяет методику как науку. Она указывает, что «излагать учебный предмет в системе – значит излагать его в возрастающей трудности: от простого к сложному, от фактов к выводам, от констатации отдельных явлений к вскрытию их внутренней логики. Система должна быть во всех звеньях учебной работы, касается ли дело приобретения знаний (например, по теории литературы), умений (например, анализировать произведения различных жанров) или навыков (например, выразительного чтения)». «Дозировка – одна из основ дидактики», - утверждает М.А.Рыбникова. Поэтому в «Очерках по методике литературного чтения», как и в некоторых предшествующих своих работах, она выступает против постановки на одном произведении многих проблем или рассмотрения данной проблемы на всем материале большого произведения: «нельзя всё проходить с одинаковой мерой глубины». «Методика боится случайности, бессистемности, неосознанности в поступках учителя, - заявляет она. – Только при наличии системы во всех педагогических мероприятиях предмет становится для ребенка понятным, любимым, плодотворным. Но почему же он так часто не доходит до ребёнка, не волнует его и не воспитывает? По причине отсутствия системы в работе учителя». М. А.Рыбникова требовала избегать шаблона в работе, искать во всём новое, искать и находить свой, особый подход к каждому произведению, к классу, к отдельному ученику. «Методика – это умение беречь время, умение умно расходовать силы ученика, умение находить в учебном материале основное и главное, искусство организовывать труд коллектива, каким является класс, это система рассчитанных воздействий на различные индивидуальности учеников». К характеристике методики литературного чтения М. А.Рыбникова подходит исторически. Принципы новой программы она рассматривает в сопоставлении с предшествующими направлениями преподавания литературы в дореволюционной и советской школе. В дооктябрьской школе М. А.Рыбникова особо выделяет такие направления:

- филологическое чтение;
- объяснительное чтение, получившее распространение во второй половине XIX века. Признавая историческую прогрессивность этого направления, боровшегося с механическим чтением и заучиванием, Рыбникова отмечает в нём принципиальный недостаток: «художественное произведение умирало, и живое слово изгонялось из школы»;
- решительно отрицает М. А. Рыбникова так называемое «имманентное» чтение, чтение как таковое, вне анализа и теоретических обобщений. «Мы не

отделяем на наших уроках самой литературы от её элементов, от основ науки о литературе», - твёрдо заявляет методист;

- с большим сочувствием М. А. Рыбникова отзывается о наследии В. Я. Стоюнина, В. И. Водовозова, В. П. Острогорского, методику которых она считает «близкой и понятной нам системой взглядов».

В курсе литературного чтения М. А. Рыбникова подчеркивает два основных момента: во-первых, предметом изучения на уроках литературного чтения должен быть не литературный процесс, не творческий путь писателя, а художественное произведение, доступное детскому возрасту и раскрывающееся перед учащимся во всем своём художественном обаянии, в полноте своих образовательных, воспитательных и эстетических качеств; во-вторых, литературное чтение «готовит читателя, воспитывает в детях любовь к сокровищам родного слова, оно воспитывает чувство и волю, формирует сознание».

Усвоение произведения должно идти от непосредственного восприятия к интеллектуальному осмыслению. М. А. Рыбникова придает колоссальное значение эмоциональному восприятию текста. Но, высоко ставя «сопереживание» как первый, начальный этап знакомства с произведением, М. А. Рыбникова придаёт особое значение и последующему анализу текста. «В литературе поучительным является и тот путь, тот мыслительный процесс, которым автор идёт к своим выводам».

Методист предлагает использовать конкретные методы изучения на уроках литературного чтения с учётом специфики произведения. «Методика усвоения должна подсказываться объемом материала, жанром, уровнем трудности, отношением учащихся к произведению». В младших классах необходимость в частой смене методических приёмов вызвана неустойчивостью детского восприятия: «в классе необходимо в течение часа и поговорить, и почитать, и пописать». Но независимо от этого применение сложного комплекса методов вызвано необходимостью осветить разные стороны произведения, развивать на его материале различные навыки. Можно без преувеличения сказать, что «Очерки по методике литературного чтения» М.А.Рыбниковой принадлежат к числу наиболее совершенных, капитальных работ по русской методике наряду с классическими пособиями для учителей Ф.И.Буслаева, В.Я.Стоюнина, В.И.Водовозова, В.П.Острогорского.

В своей книге М.А.Рыбникова не ставит перед собой задачу дать совершенную теорию методики, но вопросы теории и истории преподавания литературы трактуются в ней широко и смело. «Методика, как теория одного из самых ответственных трудовых процессов – работы учителя с учениками на школьных уроках, должна выйти из стадии эмпиризма и стать основным разделом педагогики как науки», - заявляет Рыбникова.

Впервые М.А. Рыбникова рассматривает методику преподавания литературы как педагогическую дисциплину, сложившуюся в течение последних ста лет (начиная с книги Ф. И. Буслаева «О преподавании отечественного языка») в результате органического синтеза трёх факторов: природы учебного предмета, целей воспитывающего обучения и особенностей детского восприятия. Методист в своей работе подчеркивает, что литература – могучее средство воспитания эстетической восприимчивости и хорошего вкуса, воображения и мышления, чувства и воли. Наконец, на литературном материале могут быть наилучшим образом воспитаны навыки чтения, рассказывания, письма, культуры речи и вообще.

М. А. Рыбникова – яростный противник методического формализма, изучения того, что ученик не способен почувствовать и понять. Но она возражает и против чрезмерного облегчения программы и преподавания.

«Раздающиеся иногда жалобы на то, что программа перегружена, - подчеркивает она, - необходимо парировать прежде всего соображениями идеологического порядка; мы не желаем и не будем воспитывать недоучек в наших школах; литературная начитанность, прочная языковая культура необходимы советскому ребёнку, и мы обязаны сделать всё, чтобы литературное наследство было передано молодому поколению. Трудности должны быть преодолены», - пишет в «Очерках» М. А. Рыбникова.

В качестве старшего научного сотрудника секции детской книги Центрального научно-исследовательского института педагогики М.А. Рыбникова продолжает свою многолетнюю работу в области изучения читательских интересов детей. Этому вопросу она посвящает большую статью «Классики в детском чтении в прошлом и настоящем». В этой статье Рыбникова М.А. сделала попытку подойти к вопросу о детском чтении исторически. Впервые в её сочинении мы встречаем имена К.Д. Ушинского, А.Я. Острогорского. Исследуя в широком историческом плане теорию и практику детского чтения, она делает важные выводы о принципах отбора и издания книг для детей. В начале 1933 года М.А. Рыбникова создает «Хрестоматию по литературе для начальной школы». В связи с этой работой она пишет ряд статей о методике литературного чтения в начальной школе, о произведениях для детей А.С. Пушкина, Л.Н. Толстого, В.М. Гаршина, А.П. Чехова, В.Г. Короленко, о народных сказках как материале для чтения в начальной школе. Эти статьи она предполагает издать в виде отдельной книги. Основная идея, объединяющая весь цикл, состоит в том, что литературное образование и воспитание эстетического вкуса должны начинаться ещё в начальных классах и что средняя школа должна продолжать работу, начатую в младшем возрасте.

Несколькими словами

Рыбникова Мария Александровна

Среди педагогов, внесших значительный вклад в обновление содержания образования, была М. А. Рыбникова (1885-1942) – профессор (1934 г), педагог-новатор и теоретик, одна из зачинателей советской методики преподавания русского языка и литературного чтения, фольклорист и этнограф, литературовед и художник.

Родилась М. А. Рыбникова в 1895 г. в Рязанской губернии. В 1903 г. окончила в Москве Мариинское училище, с 1904 по 1909 училась на Московских высших женских курсах. С 1909 по 1918 гг. работала в школе. В 1923 году преподавала в Институте Слова (до его закрытия), а с 1924 по 1931 год работала во 2-м МГУ. Рыбникова М.А. была одним из активных создателей советской методики преподавания литературного чтения в школе, сотрудничала с рядом научно-исследовательских педагогических институтов (в том числе с институтом школ Наркомпроса РСФСР).

Имя М. А. Рыбниковой вошло не только в педагогические и краевые энциклопедии и справочные издания, но и общероссийские энциклопедии: «Краткая литературная энциклопедия», «Советский энциклопедический словарь», «Педагогическая энциклопедия». Настольной книгой учителей и методистов XXI века стала книга Рыбниковой М. А. «Очерки по методике литературного чтения», написанная в 1940 году.

Таким образом, в трудные военные и послевоенные годы вставал вопрос о литературном чтении, но традиция русской начальной школы учить только чтению вслух и проверять только темп чтения на незнакомом тексте была сильна. В XXI веке в начальной школе России введен предмет литературное чтение, методике преподаванию которому не учат будущих учителей. Нужен учебник для Вузов и колледжей «Методика литературного чтения в начальной школе», который бы помог учителю не

только читать бегло вслух, но и овладевать умениями читать вслух и молча, работать с текстами произведений и книгам, основываясь на традиции русской школы и развивая методические находки М.А.Рыбниковой. В институте содержания и методов обучения РАО со второй половине XX века проводилась экспериментальная работа по внедрению литературного чтения в начальное образование. Но традиции классного и внеклассного чтения прочно вошли в советскую начальную школу. Методика литературного чтения должна строиться на лучших традициях отечественной методической школы с учетом содержания новой предметной линии – литературное чтение.

Литература:

Детское чтение: Методы обучения: Сб. ст./Под ред. Н.А.Рыбникова. М.; Л.: Госиздат, 1928.

Голубков В. В., Рыбникова М. А. Изучение литературы в школе II ступени. - М., 1930.

Рыбникова М. А. Хрестоматия по литературе для начальной школы, ч. 1 — для 3-го класса, Учпедгиз, М., 1933, — изд. 3, М., 1935.

Рыбникова М. А. Хрестоматия по литературе для начальной школы ч. 2 — для 4-го класса, изд. 2, Учпедгиз, М., 1934.

Рыбникова М. А. Рассказы Л. Н. Толстого для детей // Начальная школа. -1937,-№2

ФОРМИРОВАНИЕ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ ОСНОВ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ОБУЧЕНИЯ

И. А. Кость
ГБОУ СОШ № 531 г. Москва

В начальной школе можно использовать лишь элементы исследовательского обучения (ИО), и учебно-исследовательский процесс (УИП), в лучшем случае, можно организовать *только на первом уровне*. При погружении младших школьников в исследовательскую деятельность *с небольшим опережением* мы использовали наш опыт обучения учащихся в 5-6 классах.

Одной из *целей* исследовательского обучения в условиях введения нового государственного стандарта образования является непрерывное совершенствование мыслительной грамотности личности обучаемого. При этом замечено, что *функция исследовательского обучения* может хорошо проявить себя в познавательной и воспитательной функциях образования *в рамках целостности содержательной и процессуальной сторон и их организации* (В. В. Краевский, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин и др).

Процесс развития *мыслительной грамотности* в форме разработки дидактических технологий в системе в будущей школе исследовательского обучения в 1-4 классах, как показали результаты исследовательской деятельности, подчиняется следующим положениям:

- эффективность развития мыслительной грамотности младших школьников осуществляется не столько на основе собственно знаний, сколько на *включении в содержание обучения метазнаний* и знаний о правилах, приемах построения обобщающих умственных операций.
- обобщённые знания, обобщённые умения, обобщённый опыт
- поисково-исследовательской деятельности непременно предполагает развитие обобщённых качеств личности.

Можно значительно повысить у младших школьников эффективность и качество развития мыслительной грамотности, если предметом осмысления будет реализация следующих проблем:

- *введение обучающего компонента в учебно-исследовательский процесс начальной школы*. Он предполагает целевое обучение мыслительным процедурам школьников, основой которых является карта сложных и комплексных общеучебных и исследовательских умений, разработанная коллективом исследователей под руководством Т.В.Орловой в её Научной Школе(1995);

- *разработка тематики модульных занятий, кружков в системе по мыслительной грамотности* младших школьников. Она должна быть основана на *процессуальном компоненте развития содержания образования* и диагностике освоения сложных и комплексных общеучебных и исследовательских умений (И.С. Якиманская);

- *развитие основ мыслительной грамотности* младших школьников в режиме инновационного дополнительного образования (ДО). Этот процесс можно считать *базовым системообразующим компонентом новой воспитательной системы школы*. Её сущность - усиление дидактического компонента исследовательской деятельности в каждой из её подструктур;

- активное *введение обучающего компонента ИО в воспитательную систему школы*, а также в *систему ДО*, в подсистемы «школа-театр», «школа-музей», «библиотерапия». Развитие воспитывающе-развивающей образовательно-исследовательской среды начальной школы следует считать *новизной* по мере внедрения элементов ИО во II стандарт образования;

- *доведение мыслительной деятельности младших школьников до рефлексии*. Это обязательный компонент процесса формирования мыслительной грамотности младших школьников;

- *необходимо одновременное развитие эмпирического и теоретического мышления в развитии мыслительной грамотности и в системе ДО*.

Эффективность мыслительной грамотности значительно возрастает в условиях групповой и коллективной мыследеятельности, ориентированной на эвристическую, поисково-исследовательскую и эврико-исследовательскую деятельность. Реализация вышеназванных проблем в начальной школе предполагает проведение тщательного отбора методов и форм обучения, влияющих на развитие личности младшего школьника.

Особое внимание мы уделяем следующим *методам активизации мыслительной деятельности*: 1) способам взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся в виде субъект-субъектного сотрудничества; 2) свободному общению школьников в условиях коллективного выполнения поисковых и поисково-исследовательских задач; 3) комплексным элементам активных форм обучения, какими являются «мозговой штурм», «мозговая атака» (элементы), анализ жизненных ситуаций, деловые игры, творческие проекты разного вида; 4) используемые в учебном процессе активные формы обучения на основе групповой деятельности (деловые игры, сократовская беседа, дискуссия, мыслительный эксперимент с учётом возраста/тренинг по разработке сложных мыслительных конструкций в пределах возраста с выходом на отдельные алгоритмы мыслительной деятельности/ и др.),

Инновационный исследовательский метод обучения, то есть проблемный, эврико-исследовательский, проблемно-исследовательский и собственно исследовательский методы в их интеграции в начальной школе предполагают осуществление *следующих этапов*:

- тщательный отбор информации для разработки воспитывающих ситуаций;

- целенаправленный отбор вопросов, упражнений, творческих и поисковых заданий по развитию мыслительной грамотности *в условиях специально организуемого поисково-исследовательского процесса*;

- подведение групп учащихся, работающих в условиях коллективной мыследеятельности, к формулированию выводов, развивающих дискурсивное мышление, которое позже в средней школе окажет значительное влияние на развитие всех направлений теоретического мышления.

Методологической базой активизации связи учебного процесса с ДО начальной школы является поисковая и учебно-исследовательская деятельность, согласно которой в процессе обучения мыслительной грамотности один из участников приобретает *исследовательский опыт*, а другой создает для этого *условия с осуществлением всех подготовительных компонентов*, считает С.А. Барамзина.

В условиях реализации идей II ФГОС в начальной школе с внедрением в него элементов исследовательского обучения мы исходим из совокупности следующих положений.

На самых первых этапах решения проблем необходимо ставить младшим школьникам вопросы в их *совокупности – комплексе - системе* типа: кто? как? что?

когда? почему?, которые помогают им описать ситуацию, позволяющую глубже осмыслить содержание.

Описание как форма обучения мыслительной деятельности младших школьников наиболее эффективно в условиях проведения *мыслительного тренинга*. Полученный младшими школьниками *опыт мыслительной деятельности на основе описания*, как формы обучения мыслительной деятельности, является хорошей базой для развития исследовательских умений (наблюдать, выделять главное, сопоставлять, видеть особенное, общее, сущность). Полезно, чтобы учащиеся самостоятельно фиксировали результаты наблюдений.

Учащиеся первой ступени обучения при таком подходе будут легче воспринимать отдельные компоненты исследовательской деятельности, совершенствуя, изменяя их с учётом развития исследовательских способностей и уровня интеллектуальной активности. Для активизации мыслительной деятельности младших школьников необходимо создавать *специальные технологии*, позволяющие путем коллективного эксперимента подводить участников к *разным выводам*. Так вывод по содержанию может быть один, а способы получения его – разные.

Важно, чтобы младшие школьники реально осознавали процесс формулирования разного вида *умозаключений*. Каждое умозаключение должно содержать в себе идею межкультурного общения в коллективе, совершенствовать образцы культуры поведения, в основе которого – знание как нравственная и общечеловеческая ценность.

Педагог, реализующий идею активизации мыслительной деятельности младших школьников, должен быть готов к внедрению *активных форм обучения с опережением*. *Задача его* – помочь школьникам в выстраивании разных вариантов фраз мыслительной деятельности на примере одной идеи, представляя разные образцы *логического мышления и логических операций*.

Задачами формирования мыслительной грамотности младших школьников являются: 1) активное формирование содержательных обобщений разного вида; 2) овладение умениями видеть проблему, а в ней совокупность проблемных задач, предлагая разные варианты их решений; 3) *знание отдельных элементов технологий развития обобщённого знания*.

Обучение мыслительным операциям – одна из основных задач перевода учебно-исследовательского обучения в начальной школе на разные его уровни с учётом развития интеллектуальных способностей учащихся. При этом учителю важно знать, что все звенья обучения, направленные на активизацию мыслительной деятельности учащихся, должны быть пронизаны идеей формирования у школьников *комплексов мыслительных операций*.

Ведущую роль в развитии мыслительной грамотности играют приемы *анализа понятийного обобщения* в информации, выстроенной в логике от общего понятия к частным предметам (явлениям) и от частных через их сравнение к общим. Младшие школьники в учебно-исследовательском процессе должны быть постоянно ориентированы на разные виды обобщения, в том числе на элементы обобщённого интегрированного знания (по Е.Н. Кабановой-Меллер).

Тема, выбранная учителем на занятиях-исследованиях по *мыслительному тренингу*, должна содержать определенную *воспитательную ценность*. Педагог стремится постепенно подводить младших школьников под идею при решении задач раскрытия её воспитательной ценности. При этом младшие школьники получают новые знания, умения и навыки, эстетический и ценностно-ориентировочный опыт практической деятельности. Важной характеристикой формирующейся творческой личности младшего школьника является способность находить *нестандартную точку*

зрения на уже известные факты. Тема для самостоятельной поисковой деятельности должна быть неожиданной, позволяющей нестандартно взглянуть на привычные предметы и явления. Такой подход ориентирован на развитие у младших школьников умения *видеть проблему на разном уровне целостности*.

Поскольку концентрация внимания малышей невысока, выбранная тема поиска для них не должна требовать много времени. Педагог, осознавая себя учителем-исследователем, перед занятием подбирает литературу, проектирует пути учебного исследования, отбирая главное в нём, разделив его на составляющие. Не умаляя важности развития теоретического мышления учащихся на основе сложных, комплексных общеучебных и исследовательских умений, отметим, что на решение поисковых и поисково-исследовательских задач большое влияние оказывают:

- умение анализировать и синтезировать информацию социальной значимости в любом контексте, как полученную самостоятельно, так и добытую другими. Это придает *интеллектуальным свойствам личности качества исследователя*;

- в условиях *обработки информации общего характера с социокультурным содержанием* любая мыслительная деятельность особенно активизирует интеллектуальную и творческую работу младших школьников.

Апробация названных выше методов и форм обучения в учебно-исследовательском процессе младших школьников убеждает учителей-исследователей в том, что элементы технологии исследовательского обучения, как прогрессивной новой модели обучения XXI века, можно внедрить не только на этапе первой ступени обучения без опасности для здоровья обучающихся, а и на уровне дошкольного возраста. Это чётко показали результаты внедрения разрабатываемых модульных программ при подготовке детей в первый класс.

Литература:

- 1.Водяха С. А. Проблемы диагностики и развития интеллектуально одаренных школьников // Журнал практического психолога, 2008, № 2.с. 23-33.
- 2.Загвязинский В. И. Исследовательская деятельность педагога.ИЦ Академия, 2010.
- 3.Максимова С. В. Инновационные подходы в начальном общем образовании:Опыт, проблемы, перспективы: сб. статей.М.:ФИРО, 2008.
- 4.Шумакова Н. Б. Гендерные особенности в развитии исследовательской позиции одаренных школьников // Вопросы психологии.- 2010.- № 2.-С. 56-64.
5. Фельдштейн Д. И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребёнка и ситуации его развития//Психолого-педагогический поиск, 2010, №2(14). с.11-20.
- 6.Файзуллина Н. Р. Педагогические условия повышения эффективности развивающего обучения в среднем звене общеобразовательной школы.Стерлитамак:Изд-во Стерлитамак. Гос.пед.академия, 2008.

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ПО-НОВОМУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Л. М. Аверкеева и И. Г. Суханова
ГБОУ СОШ № 444 г. Москва

В настоящее время в начальной школе радикально изменяются приоритеты образования. Если раньше опыт творческой деятельности развивался у учащихся на основе знаний, умений и навыков, опыта эмоциональной и практической деятельности, то теперь он осуществляется в условиях ориентации на непрерывную исследовательскую деятельность разного уровня. Важнейшее значение в организации непрерывной творческой деятельности с исследовательской направленностью имеет совместная деятельность у младших школьников, которая осуществляется в двух направлениях:

У деятельность, направленная на авторское поведение (способность к целеполаганию, анализу, планированию деятельности, умению самостоятельно разработать программу собственной деятельности, способность к рефлексии с учётом возраста и др.);

У деятельность, направленная на межсубъектное взаимодействие (опыт согласования совместной деятельности, умение планировать совместную деятельность, осознание ценности совместной деятельности, умение найти компромиссные варианты принятия решения в условиях коллективной мыследеятельности).

В рамках введения нового стандарта образования выдвинута *новая цель развития начальной школы*: охрана и укрепление здоровья, эмоциональное благополучие учащихся; развитие младшего школьника как субъекта поисково-исследовательской деятельности, обучение их общению и сотрудничеству в условиях творческой деятельности с исследовательской направленностью; формирование учебной самостоятельности, сохраняя и поддерживая индивидуальность ребенка.

В содержании нового стандарта начального образования зафиксированы следующие *принципиальные изменения*:

- переход начальной школы от школы навыка к школе развития;
- ориентация на освоение сложных и комплексных общеучебных, исследовательских и ключевых умений, выходящих на компетенции (общение, взаимодействие, постановка и решение учебно-познавательных задач); ключевые предметные умения (чтение, письмо, речь, счёт);
- согласование между репродуктивными и поисковыми формами образовательной деятельности;
- организация образовательной развивающе-воспитывающей среды на основе сотворчества в общении младших школьников со взрослыми и сверстниками.

Особое внимание будет обращено в содержании развития новой начальной школы на следующие аспекты:

– переориентация с предметных ЗУНов в сторону сложных, комплексных общеучебных и исследовательских умений, облегчающих процесс освоения содержательных обобщений;

– развитие исследовательской активности младшего школьника и его непрерывное продвижение в любом виде образовательной деятельности;

- разгрузка содержания образования в интересах сохранения здоровья детей и усиление его практической и инструментальной направленности;
- усиление личностной направленности на поисково-исследовательское обучение;
- изменение методов, способов и приёмов обучения в направлении стимулирования самообучения, самоорганизации, самоутверждения, а также саморазвития;
- создание условий для усиления авторской позиции педагога в разработке научно-методического обеспечения стандарта образования, в основе которого творческая (исследовательская), эврико-исследовательская направленность.

Развитие творческих способностей младших школьников будет осуществляться активнее, если: 1) использовать проблемно-диалогический метод обучения (метод открытия в условиях диалога); 2) создавать непрерывную ситуацию успеха, поддерживая высокий уровень творческой самостоятельности, используя вариативные учебные программы с исследовательской направленностью; 3) использовать материалы различной степени трудности, активно поддерживая мотивационную сторону учения (И.Б.Шумакова).

Творческая лаборатория учителей начальной школы наметила *стратегию и тактику* обновления учебно-воспитательного процесса, основой которого является *развитие творческих способностей учащихся* (визуализация, усиление межпредметных связей между курсами, активное использование проектного метода с исследовательской направленностью/с учетом возраста/ и др.) Рассмотрим подробнее развитие творческих способностей учащихся в условиях перехода традиционного учебного процесса в учебно-исследовательский.

Визуализация образа на основе воображения, чувств, ощущений позволяет младшему школьнику создать *внутренний образ* предмета (явления). При этом главное — не заучивание младшими школьниками на основе запоминания, а *внутренние мыслительные процессы обработки информации*, приобретение нового видения мира. Развитие творческих способностей младших школьников на основе *визуализации* процесса обучения и *ассоциативного мышления* является *базой для последующего перехода на содержательное обобщение* (З.Белова).

Автор выделяет следующие виды визуальной иллюстрации: феноменальную, структурно-логическую (схематическую), теоретизированную визуализацию объекта. Это повышает восприимчивость младшего школьника к информации, ускоряет переход к накоплению знаний, увеличивает способность учащихся *комбинировать различные мысли и образы*, развивая интуицию. Результатом последнего является развитие у младших школьников основ ассоциативного, пространственного, структурно-логического, системного мышления как формирование разных направлений теоретического. Позже, на старшей ступени обучения, интуиция послужит развитию научного мышления школьников.

В настоящее время параллельно с переводом учебных курсов начальной школы на системно-модульное обучение с ярко выраженной поисково-исследовательской направленностью творческая лаборатория учителей осуществляет разработку нового НМО школы. Она предпринимает попытку разработки цикла сборников для большей части учебных курсов. Серию сборников по развитию творческих способностей младших школьников назовем условно "Творческие, проектные задачи и исследовательские задания по развитию мыслительной грамотности младших школьников".

Выделим задачи, которые необходимы при разработке *системы* творческих и исследовательских заданий в начальной школе:

- целостное и вариативное осмысление и оценивание школьниками фактов, событий, процессов в их развитии;
- анализ, выявление и обобщение разных видов связей, рассматриваемых в учебных курсах;
- освоение сложных и комплексных общеучебных умений младшими школьниками в условиях учебно-исследовательской и поисково-исследовательской деятельности, идущей параллельно с формированием общеучебных умений;
- активное использование знаний, умений, способов и приёмов деятельности учащихся с исследовательской направленностью;
- выстраивание вариантов алгоритмов возможных решений;

Содержание творческих задач определяется целями и задачами образовательной программы начальной школы, что позволяет выделить наиболее значимые дидактические требования к их разработке:

- сквозной характер разработки творческих задач и исследовательских заданий в курсе;
- дидактическая целостность на основе принципов преемственности и сопряжённости в курсах;
- ориентация на глубину освоения знаний через поиск связей различного вида с выделением противоречий;
- отбор форм активного обучения с возможной ориентацией на алгоритмизацию умственных действий в развитии творческого мышления (М.М.Зиновкина).

Предполагаем, что сборники творческих и проектных задач, исследовательских заданий у нас будут представлены комплексом систем заданий и оформлены модулями по четырём уровням обучаемости (четвертый — для одарённых и талантливых школьников в математике, физике, информатике). Каждый из модулей будет представлен комплексом постепенно усложняющихся заданий, расположенных в системе, к каждому учебному курсу. Напомним, что в каждом большом модуле как учебном курсе традиционно будет от 3-х до 4-х модулей (условно). Причем, чем меньше число модулей, тем выше уровень формирования теоретического и научно-практического мышления младших школьников по причине целенаправленного и постепенного усложнения систем обобщающего знания и возрастающего качества его усвоения. Более сложные задания из модулей с урока будут перенесены в систему ДО, где имеется большая возможность «погрузиться» в коллективную мыследеятельность, ориентируя личность на использование в практической деятельности *нравственного знания, поведения, нравственных законов* (О.Е.Дробот).

Результаты ОЭР показали, что разработка творческих, проектных задач и исследовательских заданий, их апробация и экспериментальное внедрение значительно обогащает образовательную среду начальной школы, переводя её на *высший уровень — образовательную развивающе-воспитывающую среду с исследовательской направленностью*. Оказалось, что образовательный процесс по целенаправленному развитию творческих способностей младших школьников можно поставить на технологическую основу.

Системно-модульный подход в процессе формирования и развития творческих способностей активизирует процесс теоретического мышления младших школьников. "Ядром" данного процесса является развитие логического мышления и его видов. Эффективность развития творчества учащихся 1–4 классов повышается за счёт гибкости мыслительных операций и их разработки самими учителями с учетом уровня обучаемости школьников.

Литература:

Беляков С. А. Модернизация образования в России: совершенствование управления. М.: МАКС Пресс, 2009.

Глебова Л. Н. Качество образования: панорама взглядов // Качество образования, 2009, №1-2.

Далингер, В. А. Учебно-исследовательская деятельность учащихся в процессе изучения математики // Вестник Омского государственного педагогического университета, 2007. с.71-73.

Синергетическая парадигма: когнитивно-коммуникативные стратегии современного научного познания / РАН, Институт философии / Г. Г. Кнященко и др. М.: Прогресс, 2004.

Современные концепции воспитания школьников: социокультурные основания, содержание, технологии, / Под ред. И. Ф. Исаева, Белгород: Изд-во БелГУ, 2008.

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ПОНИМАНИЯ УЧАЩИМИСЯ 5-6 КЛАССОВ УЧЕБНЫХ ТЕКСТОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Л. И. Курач

Институт педагогики НАПН Украины

Внедрение компетентного подхода в европейское образование началось в 1996 году. Тогда в докладе Международной комиссии ЮНЕСКО об образовании в 21 столетии было сформулировано четыре принципа, на которых должно базироваться образование в будущем: «научиться жить вместе, научиться получать знания, научиться работать, научиться жить содержательно и достойно».

Эти принципы были исследованы учеными. Результаты данных исследований изложены в докладе совета Европы «Ключевые компетентности для Европы (2006 г.)», основной идеей которого стала практическая ориентированность результатов всех звеньев образования.

Опираясь на европейский опыт, учитывая потребность адаптации учащихся к быстроменяющемуся социуму, украинские ученые выделили такие **ключевые компетентности**: умение учиться, здоровьесберегающую, общекультурную, гражданскую, предпринимательскую (основы экономической культуры), социальную, информационно-культурную, доминирующей среди которых является тенденция **«научить учиться»**.

Компетентно ориентированное обучение русскому языку непосредственно связано с формированием ключевых компетентностей, так как оно развивает у школьников способность самостоятельно работать над учебным материалом, искать и находить необходимую информацию, усваивать и использовать ее.

Существенной характеристикой обучения русскому языку, которая предусматривает формирование коммуникативной компетенции и ключевых компетентностей, должно быть овладение учащимися приемами работы с текстом, без которого невозможно качественное усвоение информации.

Работа над текстом должна быть направлена на развитие умения понимать его. Исследуя проблему понимания учебного текста учащимися 5-6 классов, мы проанализировали причины, затрудняющие понимание школьниками текстов действующих учебников по русскому языку в школах Украины.

Мы попытались выяснить, существует ли в субъектном опыте ученика понятие «понимание». Предстояло также выяснить каково содержание и объем этого понятия у младших подростков.

Из анализа ответов школьников установлено, что «понять» для них имеет определенный операционный состав: я понимаю, если могу выполнить конкретное действие. Для 89% анкетированных понять - значит запомнить и воспроизвести учебный текст и только 10,7% связывают понимание текста с его смысловой обработкой. Это подтверждает известное положение о том, что запоминание и понимание информации происходит параллельно.

Незначительное количество опрошенных связывают понимание с познавательной деятельностью: ответы на вопросы к тексту, приведение примеров и применением полученной информации на практике (0,3%). Среди малочисленных вариантов ответов были и такие, которые связывали понимание учебного текста с получением информации.

Варианты ответов на вопрос анкеты «Проверяешь ли ты себя, понял ли ты учебный текст, и если проверяешь, то как?» указывают на то, что воспроизведение текста является самым употребительным критерием понимания. Его назвало большинство школьников. Другие распространенные критерии: выполнение практических заданий, ответы на вопросы, составление вопросов по тексту и нахождение ответов на них, составление цепочки ключевых слов и т.д. отметило менее 4% учащихся. Однако, 12% опрошиваемых призналось, что они не проверяют себя, поняли ли материал необходимый для уяснения.

Понимание учебного текста обеспечивается через многочисленные интерпретации. Работа с эксплицитной и имплицитной информацией конкретного учебного текста в контексте его понимания должна сопровождаться самостоятельным поиском информации в словарях, справочниках, энциклопедиях, научно-популярных изданиях, Интернете.

Наиболее часто, как это стало известно из анкет, пятиклассники и шестиклассники обращаются к энциклопедиям (7,8%), к Интернету - 5%, к словарям – 2,5%. Учитывая известный дефицит научно-популярной литературы для школьников, нельзя не отметить, что ее используют только 0,3% анкетированных. 84,7% учащихся отметили, что не используют никаких дополнительных источников информации для лучшего понимания учебного текста.

Как следует из анализа анкет, при выполнении задания «самостоятельно понять учебный текст», учащиеся используют такие основные действия: многократное чтение – 38%, ответы на вопросы – 8%, пересказ учебного текста своими словами – 3%, работа с дополнительными источниками информации – 0,5%.

Настораживает не только малое количество познавательных действий, к которым прибегают учащиеся, но маленький процент школьников, которые вообще к ним обращаются.

Наибольшее количество анкетированных выделило многократное чтение без его дополнительных характеристик (вдумчивое, выборочное и т.д.). Общеизвестно, что многократное чтение без дополнительных характеристик неэффективно, так как большинство опрошенных обращаются за помощью к другим.

Анкетирование выявило причины, затрудняющие понимание учебных текстов. Такие характеристики учебных тестов, как избыточность информации, степень насыщенности новыми понятиями, а также степень абстракции были отмечены анкетированными (в их собственной терминологии). Выяснилось, что основные затруднения вызвала научная терминология. Данную причину выделило большинство школьников (65,7%). Известно, что для понимания текста нужно быть соразмерным ему по интеллектуальным возможностям. Очевидно, что субъектный опыт ученика в части знаний индивидуальных смыслов и познавательных стратегий должен пополняться за счет присвоения в собственный опыт приемов (техник) понимания учебного текста.

Нужно отметить, что небольшой процент учащихся в качестве фактов, затрудняющих понимание учебного текста, назвали длинные предложения, внешние раздражители, объяснение учителя и т.д. Около 8% учащихся не сформулировали ответ на предложенный вопрос.

Анкетирование должно было выяснить, какие действия выбирают школьники в случае непонимания учебного текста. Наибольшая часть школьников в случае непонимания текста выбирает действие «повторное чтение» (37%), при этом вновь, как в рассмотренном ранее случае, не используя структурный или семантический анализ текста. Мы уже отмечали неэффективность такого чтения. Почти такая же часть школьников (35%) в случае непонимания учебного текста, обращается за помощью к

учителю. 28% учащихся отметили, что не возвращаются к непонятому учебному тексту для того, чтобы продолжить дальнейшее его осмысление.

Как и ожидалось, школьники, чувствуя, что учебный текст ими понят, испытывают чувство радости, у них повышается мотивация, удовлетворение от проделанной работы, повышается самооценка. Все данные варианты ответов свидетельствуют о том, что продуктивная самостоятельная работа с учебным текстом существенным, позитивным образом влияет на личность учащихся. Закрепляется положительная устойчивая мотивация к учебной деятельности, так как успешная понимающая деятельность школьников вызывает у них положительный эмоциональный отклик. Активизирует познавательные психические процессы, потребности в рефлексии и самооценке. Конечно же, данная работа сопровождается и развитием психических функций учащихся: памяти, мышления и воображения.

Итак, на основании анализа ответов учащихся пятых и sixth классов, мы сформулировали следующие значимые для дальнейшей работы выводы:

- выявлена ограниченность понятийного словаря учащихся;
- в субъектном опыте учеников понятие «понимание» для большинства учащихся значит запоминание и воспроизведение учебного текста;
- операции, используемые учащимися при осмыслении текста с целью его понимания, крайне ограничены и представлены главным образом многократным чтением;
- спектр методов оценки понимания, которым владеют младшие подростки на уровне действий, невелик (ответы на вопросы к тексту, выполнение практических заданий);
- основными причинами, затрудняющими понимания учебных текстов, являются: понятийно-терминологическая основа текста и избыточная информация в нем, это указывает на то, что школьники не обучены самостоятельному поиску информации, редко обращаются к дополнительным источникам информации;
- учащиеся не ориентируются на ту информацию в учебных текстах, которая несет смысловую нагрузку (ключевые слова);
- в ситуации непонимания информации учебника учащиеся пассивны в выборе операций для реализации цели «понимание текста», так как они отсутствуют в их субъектном опыте.

Анализ ответов учащихся окончательно утвердил нас в необходимости обучения учащихся самостоятельному извлечению информации из учебных текстов и овладению приемами ее использования. "Для осмысления нового необходимо не только иметь знания, но еще и владеть приемами использования их. Основным компонентом понимания как стороны мышления является именно применение определенных приемов (представляющих собой совокупность мыслительных операций) установления новых связей на основе использования старых знаний" (с. 25).

Общеизвестно, что всякая заученная, но не понятая формулировка обнаруживает свою пустоту и фактическое отсутствие мысли при первой же необходимости произвести соответствующую мыслительную операцию и выделить то отношение, которое составляет содержание данной мысли.

Результаты анкетирования стали основой для разработки видов заданий для развития у учащихся 5-6 классов понимания учебного текста:

- выделение незнакомых или непонятных слов и самостоятельный поиск путей их объяснения, происхождения (с помощью словарей, энциклопедий, Интернета и т.д.). Необходимо учить школьников обращаться за помощью к другим (учителю,

родителям, одноклассникам) только в том случае, если самостоятельный поиск информации не увенчался успехом;

- нахождение и выделение **ключевых, наиболее важных элементов текста** (слов, предложений), по которым возможно судить о его содержании; составление цепочки ключевых слов;

- самостоятельная постановка вопросов при работе над содержанием текста, выдвижение своих гипотез и проверка их;

Анализируя последовательность основных фаз мыслительного процесса, С. Л. Рубинштейн (1988) пишет: "Сформулировать, в чем вопрос, – значит уже подняться до известного понимания, а понять задачу или проблему – значит если не разрешить ее, то по крайней мере найти путь, т.е. метод, для ее разрешения... Возникновение вопросов – первый признак начинающейся работы мысли и зарождающегося понимания" (с. 294).

Суть понимания, представленного уже на первой фазе процесса, в отличие от понимания, являющегося характеристикой мысли как результата, состоит в том, что здесь представлено понимание непонятности. Оно и воплощено в вопросе или задаче.

- нахождение и различение в тексте известной и новой информации;
- анализ типичных ошибок, возникающих в процессе работы над учебным текстом;

- пересказ своими словами текста, объяснение содержания учебного текста однокласснику (це)

- постановка взаимных вопросов по содержанию учебного текста.

Необходимо обучать детей задавать вопросы, которые соединены со знанием, способны высветить неизвестное, т.е. проблему. Например: (Что? Зачем? Почему? Каким образом? К чему это приведет? и т.д.). Это вопросы выявляют причины, связи, закономерности и следствия этих изменений, формируя тем самым понимание:

- дополнение текста данным предложением (найти ему место в тексте);
- выбор из нескольких данных предложений того, которое взято из текста (выбор из нескольких альтернатив);

- расположение деформированного текста в нужном порядке;
- расположение вопросов к тексту в нужной последовательности;
- формулировка содержания текста одним предложением;
- нахождение логической ошибки в тексте.

Проблема развития понимания школьниками учебного текста на уроках русского языка не исчерпывается рамками данной статьи. Она требует дальнейших основательных исследований, их систематизации и внедрения в педагогическую практику.

Литература:

Доблаев Л. П. Смысловая структура учебного текста и проблема его понимания: Автореф. дисс. ... д-ра психол. наук. Саратов, 1972.

Локшина О. І.: Моніторинг якості освіти: світовий досвід//Педагогіка і психологія, 2003, №1, с. 108-116.

Проблеми якісної освіти: становлення та розвиток в Україні: рекомендації з освітньої політики. К.: «КІС», 2004.- 160 с.

Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. М., 1988.

Русский язык: Учеб. для 5 кл. общеобразоват. учеб. заведений с укр. яз. обучения) (первый год обучения) И.Ф. Гудзик, В.А. Корсаков, Е.И. Быкова. К.: Освіта , 2006.

Русский язык: Учеб. для 6 кл. общеобразоват. учеб. заведений с укр. яз. обучения) (второй год обучения) И.Ф. Гудзик, В.А. Корсаков. К.: Освіта , 2006.

ПРОБЛЕМА ОРГАНИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ В ШКОЛАХ РОССИИ В КОНТЕКСТЕ НОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ

В. В. Пасечник

Московский государственный областной университет

В настоящее время в России идет активный процесс реорганизации всей системы обучения на основе новой образовательной парадигмы. В первую очередь это касается школьного образования. Принятые новые Федеральные государственные образовательные стандарты начального, основного общего и полного (среднего) образования, коренным образом отличаются от предыдущих образовательных стандартов, строившихся на основе знаниевой парадигмы и четко определявших только объем знаний и умений, которые должны были усвоить учащиеся. Новые образовательные стандарты строятся на основе компетентностной парадигмы и устанавливают требования к результатам освоения обучающимися основной образовательной программы на каждом этапе образования: личностным, метапредметным и предметным.

В связи с этим некоторые философы и педагоги выступают с тезисом «Не важно чему учить, важно как учить» или «Ученика надо учить не знаниям, а умению мыслить». При этом часто приводят высказывание мыслителя древней Греции Плутарха «Ученик - это не сосуд который нужно наполнить, а факел, который надо зажечь». С этим никто не спорит, но следует заметить, что на самом деле (и в рамках знаниевой парадигмы образования) все то, что стоит за фразой «учитель учит ученика», фактически является одним из первых, основополагающих мифов дидактики. Учитель не «учит ученика», учитель создает более или менее оптимальные условия, благодаря которым ученик, опять-таки, более или менее успешно учится. Другими словами учитель должен иметь возможность организовать условия для освоения учеником социального опыта, определенного образовательным стандартом. В то же время необходимо помнить, что развивает и воспитывает только та информация, которую ученик деятельно включает в собственную картину мировосприятия.

Не следует также забывать, что чтобы факел горел необходимо горючее. Для ученика таким горючим могут быть только знания. Знания являются важнейшей составляющей любой компетенции. Их объем в каждой школьной дисциплине определяется предметными требованиями стандарта.

В основе новых Стандартов лежит системно-деятельностный подход, который обеспечивает:

- формирование готовности к саморазвитию и непрерывному образованию;
- проектирование и конструирование социальной среды развития обучающихся в системе образования;
- активную учебно-познавательную деятельность обучающихся;
- построение образовательного процесса с учётом индивидуальных
- возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся.[7].

Системно-деятельностный подход предполагает коренную перестройку в организации познавательной деятельности учащихся с учетом их ведущей деятельности.

Хорошо известно, что любые качественные и структурные изменения в системах образования – это, прежде всего, процессы разрушения стереотипов и создания новых. Новые идеи, чтобы достичь уровня убеждения в больших группах людей, проходят путь борьбы со старыми убеждениями. С этим мы сталкиваемся постоянно.

В педагогике было принято рассматривать ученика объектом, а учителя субъектом образовательного процесса. В настоящее время все признают, что и ученик, и учитель равноправные субъекты образовательного процесса. Следовательно, необходимо пересмотреть методические подходы к организации учебного процесса. Но сложившиеся стереотипы очень устойчивы. Мы постоянно указываем, что основная задача учителя учить учеников.

На самом деле, и особенно наглядно это видно в рамках современной парадигмы образования, все то, что стоит за фразой «учитель учит ученика», фактически является одним из первых, основополагающих мифов дидактики [6]. Учитель не «учит ученика», учитель создает более или менее оптимальные условия, благодаря которым ученик, опять-таки, более или менее успешно учится. Другими словами учитель должен иметь возможность организовать условия для освоения учеником социального опыта, определенного образовательным стандартом, следовательно, социальный опыт в регламентируемом стандартом объеме и есть объект, на который направлен метод обучения. При этом сохраняется единство объекта метода обучения для обоих действующих в рамках процесса обучения субъектов: ученика и учителя [5]. В то же время необходимо помнить, что развивает и воспитывает только та информация, которую ученик деятельно включает в собственную картину мировосприятия.

Следует отметить, что в новом стандарте, в отличие от предыдущего, введен раздел «Требования к условиям реализации основной образовательной программы основного общего образования», в котором вопросам кадров, материально-технического, учебно-методического и информационного обеспечения уделяется первостепенное значение. Таким образом, признается, что для реализации указанных в стандарте требований должна быть создана образовательная среда, обеспечивающая достижение целей основного общего образования.

Проблема организации познавательной деятельности учащихся всегда была в центре внимания педагогов. Во все времена содержание и характер обучения определялся уровнем социально – экономического и культурного развития человеческого общества. Именно оно постоянно выдвигает требования к выпускнику. Эффективность выполнения этих требований зависит от того, как учитель организует в процессе обучения познавательную деятельность учащихся.

В зависимости от организации учебного процесса деятельность учащегося может быть воспроизводящей (репродуктивной) или творческой (продуктивной).

На протяжении веков господствовал догматический тип обучения, при котором познавательная деятельность учащихся не только воспроизводящая, но и всегда пассивна. Социально-экономическое развитие общества требовало, чтобы учащиеся не только заучивали, но и понимали изучаемый материал, а полученные знания умели применять на практике. Это способствовало возникновению и развитию объяснительно-репродуктивного, или объяснительно-иллюстративного типа обучения.

Внедрение объяснительно-иллюстративного обучения в учебный процесс происходило постепенно и только в XX веке оно стало доминирующим, хотя элементы догматического обучения встречаются и в наше время. В отличие от догматического, объяснительно-иллюстративное обучение достаточно гибкое и позволяет учителю использовать различные методы и средства обучения. В своей деятельности учитель стал активно использовать объяснение, рассказ, беседу, лекцию, различные средства наглядности, а в настоящее время и различные технические средства. От учащихся уже требуют не дословного заучивания материала, а воспроизводства его своими словами. Это способствует не только развитию памяти, но и мышления.

Пока в отечественном образовании доминировала «знаниевая парадигма», при которой учитель главное внимание сосредотачивал на объяснении сущности новых

понятий, законов, принципов, правил, изучаемой дисциплины, показу приемов умственных действий, а самостоятельная и активная умственная деятельность была на втором плане, объяснительно-иллюстративное обучение соответствовало требованиям общества. Но в настоящее время все большее значение приобретают умения самостоятельно добывать знания, принимать самостоятельные решения. В то же время специальные исследования показали, что учащиеся, получившие знания в готовом виде, не подготовлены в должной мере к самостоятельной творческой деятельности. Не смотря на все попытки активизации познавательной деятельности учащихся, при объяснительно-иллюстративном обучении она остается репродуктивной. Простое увеличение числа самостоятельных работ учащихся не оказывает заметного влияния на качество процесса обучения. Можно с уверенностью утверждать, что объяснительно-иллюстративное обучение исчерпало свои возможности и не позволяет полностью использовать потенциал учащихся при организации их самостоятельной учебно-познавательной деятельности.

Познавательная самостоятельность – потребность и умение самостоятельно, без посторонней помощи овладевать новыми знаниями формируется, в основном, в процессе специально организованной учебно-познавательной деятельности.

Следует отметить, что еще в восьмидесятые годы XX столетия, известный психолог В.В. Давыдов отмечал, что принятая в настоящее время организация школьной жизни не удовлетворяет требованиям ведущей деятельности в подростковом возрасте, а именно в этом направлении, как считал В.В. Давыдов, необходимо совершенствовать учебно-воспитательную работу (1).

Специальные исследования показали, что «ведущей деятельностью подросткового возраста является такая деятельность, которая обеспечивает общение подростков между собой по содержанию коллективной деятельности, при чем все ее участники имеют право и способны на оценку постановки целей осуществляемой данным коллективом деятельности» (8 .с.102).

Обучение не возможно без общения, но оно может быть непосредственным или опосредованным. В современном учебном процессе, в котором преобладает объяснительно-иллюстративное обучение, непосредственное общение наблюдается в основном между учителем и учащимися (объяснение, опрос, фронтальная беседа). Общение между учащимися в учебном процессе организуется редко, так как преобладает индивидуальная работа, при которой учитель всячески препятствует общению учащихся.

Проведенный анализ педагогических систем показал, что каждая из них по той или иной причине не может в полной мере отвечать требованиям современного учебного процесса. Необходима педагогическая система, в которой бы успешно сочетались гибкость и универсальность объяснительно-иллюстративного обучения с высокой познавательной самостоятельностью учащихся, обеспечивающая общение учащихся между собой.

Наш анализ многолетней работы по организации познавательной деятельности учащихся, а также обобщение опыта учителей показал, что основой такой педагогической системы должна стать коллективная деятельность учащихся. Наблюдения показали, что коллективная учебно-познавательная деятельность учащихся способствует развитию их познавательной активности и самостоятельности, оказывает положительное влияние на формирование приемов умственных действий, умений самостоятельной работы, а также коммуникативной компетенции. Следует четко различать понятия «деятельность в коллективе» и «коллективная деятельность». Деятельность в коллективе в школьной практике чаще всего носит сугубо индивидуальный характер. Так, при общеклассной фронтальной форме обучения

прямого общения между самими учащимися практически не происходит, каждый ученик сам ищет ответ на поставленные вопросы, не сотрудничая непосредственно с другими членами коллектива.

В то время как коллективная деятельность учащихся характеризуется следующими существенными признаками:

1. Осознание цели деятельности как единой и значимой, требующей объединения усилий каждого члена коллектива;
2. Разделение функций и обязанностей между участниками деятельности;
3. Установление отношений взаимной ответственности и зависимости при выполнении работы;
4. Осуществления контроля, корректировки и оценки деятельности не только педагогом, но и самими ее участниками (2. с.17-18).

Мы согласны с Х.И. Леймитсом, который считает, что «коллективная работа в настоящем смысле этого слова возникает на базе дифференцированной групповой работы» (3. с.16)

Для групповой работы характерна совместная согласованная деятельность, в ходе которой происходит постоянное общение учащихся между собой. Такая совместная деятельность не может быть организована при фронтальной и индивидуальной работе. Руководство работой групп учитель осуществляет, давая устные или письменные инструкции, перед началом работы. Таким образом, постоянного прямого контакта учителя с учащимися нет. Если же возникает необходимость и учитель включается в работу группы, то он общается только с малым количеством учащихся, поэтому такое общение всегда более личностное, более индивидуальное и целенаправленное, чем при фронтальной работе.

Результаты наших исследований показали, что эффективность организации коллективной познавательной деятельности учащихся в учебном процессе наглядно проявляется лишь в том случае, когда она является не эпизодическим явлением, а системой в работе учителя и учащихся (4).

При этом следует отметить, что при организации коллективной познавательной не только не отрицается индивидуальная и фронтальная работа учащихся, а, наоборот, поднимает ее на более высокий уровень. Каждый ученик в группе индивидуально выполняет определенную работу, затем он объясняет изученный материал другим членам группы. В ходе взаимного общения происходит обмен усвоенными знаниями, их коррекция и контроль. В то же время в ходе совместной деятельности быстрее и результативнее решаются сложные познавательные задачи, что приводит к более интенсивному и эффективному протеканию процесса познания.

При коллективной деятельности во фронтальной работе принимают участие не отдельные ученики, как это происходит при традиционной методике, а группы. При этом в каждой группе идет активный поиск ответов на поставленные вопросы. Ответ учащихся одной группы может дополняться, корректироваться учениками из других групп. Между группами возникает здоровый дух соревнования, который стимулирует инициативу и активность учащихся внутри групп. Таким образом, происходит общение учащихся внутри группы и между группами.

Следует отметить, что методика групповой работы предлагаемая нами, имеет существенные отличия от широко применявшегося в нашей стране в 20-х годах XX века «лабораторно-бригадного метода».

Во-первых, для предлагаемой нами системы характерно сочетание групповой, индивидуальной и фронтальной познавательной деятельности учащихся.

Во-вторых, основной процесс познания, усвоения учебного материала, его контроль и коррекция происходит в ходе групповой работы, но оценка знаний, умений и навыков индивидуальна для каждого ученика.

Поэтому мы считаем, что такую систему организации учебного процесса следует рассматривать как индивидуально-групповую познавательную деятельность учащихся.

Разрабатывая методику индивидуально-групповой познавательной деятельности учащихся, мы обобщили уже имеющийся опыт организации коллективной работы, а также экспериментально проверили несколько вариантов организации групповой работы. Это позволило выявить определенные закономерности, положения, а также условия, влияющие на эффективность групповой работы учащихся и, которые, следовательно, необходимо учитывать при организации этой работы.

При индивидуально-групповой организации познавательной деятельности учащиеся должны представлять перспективу своей работы на несколько уроков вперед. Поэтому единицей учебного процесса в данном случае является не урок, а целая учебная тема. При ее изучении обычно выделяется несколько этапов.

1-й этап – инструктаж, вводная беседа или лекция, в ходе которых учитель раскрывает наиболее важные идеи, положения и понятия темы, обращает внимание на внутри- и межпредметные связи, а также на мировоззренческие вопросы; формулирует познавательные и проблемные задачи, которые учащимся придется решать в процессе изучения материала.

2-й этап – самостоятельная работа учащихся с последующим обсуждением ее результатов внутри каждой группы, как правило, работа проводится по инструкции, разработанной учителем. При составлении инструкции должны быть учтены особенности учащихся класса и состав групп, специфика изучаемого материала, наличие различных средств обучения. Важно предусмотреть работу не только с учебником, но и проведение наблюдений, опытов, использование различных средств обучения, включая видеofilмы и интернет. При проведении самостоятельной работы учитель и лучшие ученики могут выступать в роли консультантов.

3-й этап – систематизация и коррекция знаний. Учитель проверяет, как усваивается учащимися изучаемый самостоятельно материал. При необходимости он поправляет учащихся, вносит дополнения и уточнения, выявляет осмысленность усвоенных знаний и способность учащихся использовать их на практике.

4-й этап включает обобщение и оценку знаний учащихся. Опыт показывает, что обобщение и оценку знаний учащихся целесообразно проводить на 4-6 уроках. Если изучение материала темы предусматривает значительно больше времени, то ее следует разбить на две или несколько подтем. После изучения каждой подтемы проводится контрольно-обобщающий урок, а в заключение – семинар или конференция.

Анализ и обобщение всех данных, полученных в ходе экспериментального обучения по организации индивидуально-познавательной деятельности учащихся, позволяют сделать вывод, что она полностью соответствует ведущей деятельности подростков, дает возможность широко использовать все многообразие форм, методов и средств обучения. В ее основе лежит самостоятельная работа учащихся, поэтому смещаются и акценты в деятельности учителя. Основной задачей учителя становится уже не активизация самостоятельной познавательной деятельности учащихся, а ее организация, ее совершенствование и руководство, как правило, опосредованное этой деятельностью. При этом учитель, учитывая особенности содержания и уровень познавательной самостоятельности учащихся класса, в каждом конкретном случае должен определить какой учебный материал целесообразно дать в готовом виде, а какой будет изучен учащимися самостоятельно.

Все это потребует новых подходов и в подготовке будущих учителей в педвузах, и в переподготовке действующих учителей школ и преподавателей вузов.

Модернизация отечественного образования требует не только активного насыщения техникой образовательных учреждений, но и коренным образом меняет образовательные приоритеты, педагогические акценты, изменяет подходы к построению образовательной парадигмы в целом и построения индивидуальных образовательных траекторий в частности. Все эти современные требования рискуют остаться только благими пожеланиями, если не учитывать человеческий фактор. Перед современным обществом стоят две задачи, тесно взаимосвязанные и сплетающиеся в одну узловую проблему: подготовка студента, готового к инновационной деятельности в своем последующем профессиональном труде, и переподготовка и повышение квалификации уже работающего учителя. А в целом - выход на непрерывное педагогическое образование, реализация педагогического сопровождения учителя от этапа завершения вузовского образования и до завершения им своей профессиональной деятельности. Ключевую роль в этом процессе, как нам представляется, должны сыграть учреждения высшей профессиональной школы.

Литература:

Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М.: Педагогика, 1986.

Коллективная учебно-познавательная деятельность школьников /Под ред. И. Б. Первина. М.: Педагогика. 1985.

Леймитс Х. И. Групповая работа на уроке. М.: Знание. 1975.

Пасечник В. В. Организация индивидуально-групповой познавательной деятельности учащихся на уроках биологии //Современные проблемы методики биологии, географии и экологии в школе и вузе. Сб. научных трудов. М., 1999, с.4-29.

Садовская И. Л. Эпистемологическая концепция методов обучения: монография/ Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. Красноярск, 2011.

Тюников, Ю. С. Педагогическая мифология: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по пед. специальностям / Ю. С. Тюников, М. А. Мазниченко. М.: Владос, 2004.

Федеральный государственный образовательный стандарт основного образования / Мино образования и науки Рос. Федерации. М.: Просвещение, 2011.

Фридман Л. М. Педагогический опыт глазами психолога: Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1987.

К ПРОГНОСТИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА ФГОС II ПОКОЛЕНИЯ С КОМПОНЕНТОМ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ОБУЧЕНИЯ

В. В. Бормот и Т. В. Хлыстова
ГБОУ СОШ №1948, №531, г. Москва

В концепции федерального государственного стандарта образования II поколения главными приоритетами в стратегии и тактике развития общего среднего образования заявлены *качество и эффективность*. Выделенные приоритеты требуют от современного школьника развития познавательной и творческой самостоятельности. Это ведущее средство обучения по-новому. Эти же приоритеты заложены и в исследовательском обучении (ИО), как в самом перспективном механизме обновления образовательной модели XXI века.

Развитие познавательной и творческой самостоятельности учащихся в зависимости от избранной модели обучения в образовательных учреждениях, как показывают первичные результаты II ФГОС, может быть представлен по-разному. Вариативное использование этих средств в учебно-воспитательном процессе требует от учащихся осознанно относиться как к качеству освоения знаний, умений и навыков, так и к процессу самого познания, понимая социально-значимую ценность образования как предпосылку к активной жизненной позиции.

В развитии познавательной и творческой самостоятельности учащихся в будущем потребуется не столько совершенствование собственных знаний, сколько *средств, способов, приемов их освоения*, а также самовоспитания, внутренней потребности к самому процессу познания и творчества. Позже в средней школе по мере перехода традиционного учебно-воспитательного процесса в учебно-исследовательский (УИП), результатом осознанного отношения к качеству освоения знаний, умений и навыков формирующейся личности явится ответственное отношение школьников к освоению общенаучных, специальных методов исследования и новых способов познания.

В документах II поколения ФГОС, ориентированных на долгосрочную перспективу - становление и развитие модели глобального образования (ГО), чётко обозначено ведущее комплексное направление - обучение школьников по-новому; активное использование инновационных технологий исследовательского обучения с учётом разных учебных возможностей учащихся. А поскольку в современной школе ИО реализуется с основами ФГОС в единстве, то и исследовательское обучение в будущем будет осуществляться на разных уровнях УИП. Использование комплексных технологий обучения по мере внедрения УИП, как показывают результаты инновационной деятельности, полагаем, постепенно приведёт к более эффективному развитию мыслительной грамотности и мыслительной зрелости учащихся, а в условиях погружения в проектно-исследовательскую деятельность – к системному мышлению и системному творчеству. *Эффективность* этого процесса ещё более повышается, если *новые методы* познания осваиваются на уровне *межпредметного знания, метазнания и интегрированного знания*.

Полагаем, что в ходе реализации ФГОС с исследовательской направленностью по мере внедрения разных уровней УИП будет усиливаться исследовательский компонент за счёт обогащения практической направленности обучения. Именно поэтому при разработке учителем научно-методического обеспечения ФГОС (упражнений, творческих, исследовательских задач, исследовательских и проектных заданий)

необходим их *отбор с последующим усложнением и в системе*. Конечным результатом решения этих задач будет формирование обобщённых исследовательских умений, которые при определённых условиях могут быть преобразованы в *качественно новое состояние - в исследовательские компетенции*.

При таком подходе общенаучные методы исследования будут отрабатываться школьниками непосредственно на уроке, а школьники высокой интеллектуальной активности, опираясь на помощь учителя, активнее начинают работать в самостоятельном режиме. В старшей школе этот процесс в основном будет осуществляться, скорее, на *занятиях-исследованиях*, логично переходящих в *систему ДО*, нежели на уроке. На уроках в начальной школе учитель на своё усмотрение выделяет определённое количество занятий для целенаправленного обучения детей технологиям мыслительной деятельности, усложняющихся при переходе их из класса в класс. В начальной школе в *систему ДО* выводятся более сложные занятия модульного характера по развитию мыслительного процесса.

Выделим основные задачи учителя-исследователя по развитию нового познания в ИО:

- формировать у учащихся *параллельно с исследовательскими умениями* сложные и комплексные общеучебные умения;
- уметь *выстраивать процесс познания* учащихся в виде *системы задач*;
- *отбирать способы решения проблемы*, переводя ее в *личностно-значимый* комплекс конкретных задач;
- создавать условия для развития интеллектуального и творческого потенциала учащихся на основе разных видов обобщающего знания;
- уметь организовать коллективные и индивидуальные формы работы в классе в сочетании с индивидуальными образовательными траекториями учащихся высокой интеллектуальной активности, положив в основу *сотворчество*, фонд технологий мыслительной деятельности.

Многогранную личностно-ориентированную деятельность учителя, работающего в современной школе, которая лет через 25(в зависимости от исходной модели), станет школой исследовательского обучения, можно считать *эффективной*, если:

- в структуре образовательного учебно-исследовательского процесса функционирует психолого-педагогическая диагностика, которая гибко и достаточно точно устанавливает уровень и качество мыслительной деятельности учащихся;
- постоянно улучшаются результаты учебно-исследовательского процесса за счет знания учителем диагностической карты интеллектуального и творческого потенциала учащихся класса в целом;
- научно-методический Совет школы осуществляет контроль за эффективностью и качеством обновления учебно-методического комплекса ИО.

Мы различаем *исследовательское обучение*, представленное *системой* занятий по обучению мыслительной деятельности и модульное исследовательское обучение (МИО), ориентированное на *модульный подход*. В свою очередь, как показывают результаты инновационной практики, ИО может быть разработано на основе *системно-модульного, интегративно-модульного, проектно-модульного, модельно-модульного* подходов.

Остановимся на основополагающих *принципах* организации ИО на основе системного подхода:

- принцип компактной группировки материала на основе «сжатия» учебной информации как самостоятельной структурной единицы;
- принцип целенаправленного развития у школьников *исследовательских умений в системе*, переходящих по мере усложнения в

обобщающие исследовательские умения, помогающие целенаправленно формировать у школьников разного вида сложные системно-интегрированные знания, а следовательно и сложные мыслительные конструкции;

- принцип возврата школьников к ранее усвоенному знанию, позволяющему переосмыслить, обогатить, углубить его, преобразовав в разные виды обобщающего знания, постепенно свёртывая его в разные знаковые модели;

- принцип выделения учителем в учебном модуле модульной программы, нескольких минимодулей с учетом *затруднений учащихся в развитии мыслительной деятельности*;

- принцип реализации в учебном модуле проблемно-исследовательского проекта с нарастанием степени его сложности и продолжающего своё развитие в системе ДО;

- принцип обучения школьников разным видам обобщённого знания, ориентированного на развитие новых направлений теоретического мышления.

В научно-методическом обеспечении (НМО) учебно-методического комплекса (УМК) второго поколения ФГОС с исследовательской направленностью *целостность* в перспективе пока далека от совершенства. Компоненты и элементы НМО пока только нарабатываются. Однако результаты апробации НМО к разным компонентам ИО все больше убеждают в мощной инновационной их силе. Творческим группам учителей в этот период очень важно спроектировать сущность новизны НМО и в исследовательском обучении и во II поколении ФГОС. В инновационной практике сегодня лучшие общеобразовательные учреждения уже активно применяют последние достижения педагогической науки. Важное значение имеют авторские и авторизованные элементы в обучении по-новому. Среди них:

- карта сложных и комплексных общеучебных умений;
- карта обобщённых исследовательских умений по учебным предметам;
- примерный перечень обобщённых исследовательских умений, переходящих при определенных условиях в исследовательские компетенции;

- разработка дидактического компонента образовательно-воспитательной и развивающе-исследовательской среды школы;

- использование интеллектуального и творческого потенциала ВУЗов в структуре научного общества учащихся;

- разработка цикла модульных программ по обучению старшеклассников основам научно-исследовательской деятельности (10-11кл.), а также сложных мыслительных конструкций по мере обучения их системно-интегрированному знанию (7-9кл.);

- разработка тематики исследовательских проектов к индивидуальным образовательным траекториям (для отдельных групп школьников);

- разработка тематики лабораторных практикумов с внедрением исследовательского компонента (природоведение, география, биология, физика, химия);

- разработка тематики занятий-исследований по разным видам экскурсий (на природу, общеразвивающие, по духовно-нравственному воспитанию и др.);

- разработка технологий устного счёта с активным введением исследовательского компонента;

- разработка технологий по координации движений младших школьников;

- разработка комплекса творческих, исследовательских заданий к циклам модульных занятий с применением геометрических фигур;

- разработка цикла интеллектуальных тренингов по каждому учебному предмету на основе сложных мыслительных процедур, связанных с освоением интегрированного знания;
- разработка мыслительных процедур в системе по повышению качества мыслительной деятельности на разных уровнях учебно-исследовательского процесса;
- разработка творческих (исследовательских) заданий к технологиям мыслительной деятельности, предполагающих разные варианты его эффективности (на примере разработки мыслительных процедур одной задачи);
- разработка технологии освоения знаний по Фрейму;
- разработка технологии развития системно-интегрированного знания (на примере большого фонда информации);
- разработка технологии освоения понятийного аппарата большой темы, учебного модуля, модульного учебного курса;
- работа с группами учителей-исследователей по развитию целевого инновационного процесса в исследовательском обучении;
- индивидуальная работа заместителя директора по учебно-воспитательной работе с учителями-исследователями по подготовке сборников упражнений, творческих задач, исследовательских и проектных заданий по развитию обобщённых, исследовательских умений и исследовательских компетенций;
- работа с отдельными творческими группами учителей по реализации наиболее прогрессивных, содержательных и процессуальных технологий к учебным предметам;
- оказание индивидуальной помощи учителям в разработке авторских модульных занятий по интегрированию знания разной сложности (в системе ДО);
- работа с группами учителей-исследователей по моделированию инновационного процесса в школе на разном уровне ИО;
- разработка модульных программ с тематикой проектов к учебным курсам (если в программе три учебных модуля, то, например, к сквозной модульной программе по физике (7-11 кл.) необходимо разработать $3 \times 5 = 15$ проектов) в системе;
- оказание помощи учителю-исследователю по разработке картины мира на примере понятийного аппарата учебного курса одного учебного предмета, например, геометрии (7 кл.) с последующей разработкой её в каждом из следующих классов с целью представления *визуальной* картины мира.

Каждая школа в зависимости от опыта разработки и освоения НМО в условиях перевода учебного процесса в уровневый учебно-исследовательский, может выбрать из предлагаемого перечня модель ресурсного обеспечения II ФГОС поколения с исследовательской направленностью. При отборе компонентов (элементов) НМО педагогический коллектив школы при желании может ускорить переход учебного процесса на высший уровень, проектируя несколько моделей НМО сразу минимум на 5 лет: 1) модель НМО школы, внедряющей II стандарт образования; 2) модель НМО школы, внедряющей II стандарт образования с *элементами исследовательского обучения*; 3) модель НМО школы, внедряющей II стандарт образования с *исследовательской направленностью*; 4) модель НМО школы, работающей в *режиме исследовательского обучения*. Так педагогический коллектив в зависимости от ресурсного обеспечения может с разной скоростью передвигаться по восходящей траектории развития исследовательского обучения.

Литература:

Вербицкий А. А., Ларионова О. Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: Проблемы интеграции. М.: Логос, 2010.

Новые ценности образования. Тезаурус для учителей и школьных психологов. М., 2005

Обухов А. С. Развитие исследовательской деятельности учащихся. - М.: Прометей, МПГУ, 2006.

Орлова Т. В. Стратегические ориентиры и тактика разработки программно-методического обеспечения исследовательского обучения в школе/Исследовательское обучение в условиях сетевой программы выявления и поддержки интеллектуально одарённых детей/Под ред. Г.Н.Филонова, Л.В.Суходольской-Кулешовой и др. Обнинск: Росинтал, 2011, с. 23-28.

Панфилова А. П. Инновационные педагогические технологии. Активное обучение. М.: ИЦ Академия, 2009.

Создание воспитательного пространства: Концепции, программы, технологии, методика. СПб: С. - Петербург. Гос. Ун-т, 2005.

ЭФФЕКТИВНЫЕ ПОДХОДЫ К СОВРЕМЕННОМУ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ ПРОЦЕССУ АКТИВНОГО ВИДА

О. И. Гатаулина
ГБОУ ДПО ЧИППКРО, г. Челябинск

Одной из тенденций качества современного образования становится обучение на основе компетентностного, личностно-ориентированного, деятельностного и других эффективных подходов. При таких подходах категория «деятельности» занимает одно из ключевых мест, а деятельность сама рассматривается как своего рода система. Качество образования складывается из качества обучения и качества воспитания, оно может быть достигнуто только в результате обеспечения эффективности на каждой ступени обучения.

Жизнь в современном обществе такова, что уже младшему школьнику она предъявляет ряд конкретных требований: эффективно действовать в проблемных и незнакомых ситуациях, самостоятельно создавать новые продукты деятельности, ориентироваться в потоках информации, быть коммуникативным, эмоционально устойчивым и т. д. Вот почему, точнее корректнее, говорить: «Процесс обучения может быть активным, где обучаемый участвует как субъект собственного обучения или пассивным, где обучаемый играет только роль объекта чьего – то воздействия». В свое время Л.Н. Толстой утверждал следующее: «Если ученик в школе не научился сам ничего творить, то в жизни он всегда будет только подражать, копировать, так как мало таких, которые бы, научившись копировать, умели сделать самостоятельное приложение этих сведений».

Универсально эффективных или неэффективных методов обучения не существует. Все методы обучения имеют свои сильные и слабые стороны, и поэтому в зависимости от целей, условий, имеющегося времени необходимо их оптимально сочетать. Однако, процесс обучения как передача информации от учителя к ученику, считают психологи, противоречит самой природе человека – только через собственную деятельность каждый познает мир. Несоответствие между деятельностью, диктуемой природой, и той, которую начинают требовать выполнять в школе, рождает актуальную социальную проблему: неподготовленность выпускников к самостоятельной жизни и работе. Отсюда вытекают новые цели образования, в основе которого лежит системно-деятельностный подход.

Системно-деятельностный подход в образовании – это не совокупность образовательных технологий, методов и приемов, это своего рода философия образования новой школы, которая дает возможность учителю творить, искать, становиться в содружестве с учащимися мастером своего дела. «Нужно, чтобы дети, по возможности, учились самостоятельно, а учитель руководил этим самостоятельным процессом и давал для него материал».

При системно-деятельностном подходе возможно работать на высокие результаты, формировать у учеников универсальные учебные действия [2] – таким образом, готовить их к продолжению образования и к жизни в постоянно изменяющихся условиях.

Сегодня, в свете реализации новых школьных стандартов [4] системно-деятельностный подход обеспечивает достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования [3] и создает основу для самостоятельного успешного усвоения обучающимися новых знаний, умений, компетенций, видов и способов деятельности. Данный подход нацелен на развитие личности, на формирование гражданской идентичности, указывает и помогает

отследить ценностные ориентиры, которые встраиваются в новое поколение стандартов российского образования.

В целом, системно-деятельностный подход предполагает:

- воспитание и развитие качеств личности, отвечающих требованиям информационного общества, инновационной экономики, задач построения демократического гражданского общества на основе толерантности, диалога культур и уважения многонационального и поликультурного состава российского общества;

- переход к стратегии социального проектирования и конструирования в системе образования на основе разработки содержания и технологий образования, определяющих пути и способы достижения социально желаемого уровня (результата) личностного и познавательного развития обучающихся;

- ориентацию на результаты образования как системообразующий компонент Стандарта, где развитие личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира составляет цель и основной результат образования;

- признание решающей роли содержания образования и способов организации образовательной деятельности и учебного сотрудничества в достижении целей личностного, социального и познавательного развития обучающихся;

- учет индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся, роли и значения видов деятельности и форм общения для определения целей образования и воспитания и путей их достижения;

- обеспечение преемственности дошкольного, начального общего, основного и среднего (полного) общего образования;

- разнообразие индивидуальных образовательных траекторий и индивидуального развития каждого обучающегося (включая одаренных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья), обеспечивающих рост творческого потенциала, познавательных мотивов, обогащение форм учебного сотрудничества и расширение зоны ближайшего развития.

Говоря о системно-деятельностном подходе в образовании, нельзя отрывать это понятие от воспитательного процесса. Только в условиях деятельностного подхода, а не потока информации, нравочений человек выступает как личность. Взаимодействуя с миром, человек учится строить самого себя, оценивать себя и самоанализировать свои действия. Поэтому проектная деятельность, деловые игры, коллективные творческие дела – это все то, что направлено на практическое общение, что имеет мотивационную обусловленность и предполагает создание у детей установки на самостоятельность, свободу выбора и готовит их жизни – это и есть системно-деятельностный подход, который приносит, несомненно, свои плоды не сразу, но ведет к достижениям. Внеурочная деятельность, как и деятельность обучающихся в рамках уроков направлена на достижение результатов освоения основной образовательной программы. Но в первую очередь – это достижение личностных и метапредметных результатов. Это определяет и специфику урочной и внеурочной деятельности, в ходе которой обучающийся не только и даже не столько должен узнать, сколько научиться действовать, чувствовать, принимать решения и т.д.

Литература

Гатаулина О.И. Проектирование современного урока в начальной школе с позиции системно-деятельностного подхода: учебно-методическое пособие / О.И. Гатаулина. Калуга: ООО ИРА «Ваш Дом», 2013 с. 21-24

Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: пособие для учителя / [А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская и др.]; под ред. А. Г. Асмолова. М. : Просвещение, 2010.

Планируемые результаты начального общего образования / [Л. Л. Алексеева, С. В. Анащенкова, М. З. Биболетова и др.]; под ред. Г.С. Ковалевой, О.Б. Логиновой. М. : Просвещение, 2009.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. М.: Просвещение, 2010.

THE PECULARITIES OF DEVELOPMENT OF THE REGIONAL EDUCATIONAL SYSTEM (AS AN EXAMPLE – TOWN KAMENSK– URALSKY)

Y. Kogan

Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg

The regional education system is a set of interacting successive educational programs and the state educational standards taking into account specificity of the concrete region.

The directions of development existing in modern education reflect universal tendencies which are characterized by such multidirectional processes as the globalization assuming integration of Russian education in the European educational space, and the regionalization considering educational and cultural requirements and possibilities of regions. We understand process of ever-increasing influence of various factors of the international value as globalization, for example, close economic and political connections, a cultural and information exchange for social reality. Regionalization is the process of redistribution of imperious competences, transfer of functions to the regional level, the emergence of regional associations.

These processes have inconsistent character as the process of globalization is focused on standardization of the educational system on the whole and the process of regionalization is determined first of all, by the historical process of the concrete region, the ecological component providing economic reproduction of resources of life support.

Nation-wide value of development of an education system in the Russian Federation directly depends on the efficiency of its work, on new generation which will come tomorrow to build up innovative economy, to form domestic and foreign policy of the state, to create social and cultural basis of modern society [1].

Development of educational system is the process of improvement and updating its reduction in compliance with new modern requirements and norms, specifications and quality indicators.

The necessity in modernization of the content of education is caused by a number of factors: the profound changes of a social and economic situation in the country; the system of school education; change of tasks of school and role of the teacher (orientation in the direction of socialization of pupils); the increase of risk factors in the educational environment and deterioration of health of pupils; society informatization which stops the use of the teacher as the only source of information for pupils, and creates the uncontrollable information streams which affect children's mentality and consciousness negatively, socialization of pupils, both at school, and beyond its limits.

Fundamental, priority tasks in the field of educational policy of the state are: overcoming of differentiation of the quality of education, decrease in the quality of personnel potential; formation of full-fledged system of an assessment of the quality of education; replacement of inefficient system of financing with modern methods of financing and budgeting.

Modernization of education is fixed in the Federal State Educational Standards (FSSES) [5]. They represent a complex of requirements for the educational institutions having the state accreditation, during realization of the general education. FGOS include requirements: to the structure of general educational program including the ratios of separate parts of the program and their volume, and also a ratio between obligatory and facultative (developed within educational institutions) parts of the program to conditions of implementation of general educational programs, including the personnel, finance, the

equipment, etc.; to the productivity of general educational programs. Federal state educational standards support the unity of educational space in Russian Federation continuity of the main educational programs of primary, basic, secondary education, primary, secondary and higher vocational training education. In the system of regional functioning education acts as one of the spheres of social and partly social and production appointment. In the system of regional reproduction education represents, along with design, leading, basic process of social and cultural translation. The most essential element and the indicator of process of regional development is the generation and execution of regional mission.

Regional development and acceptance of regional mission assumes also formation of a community of people, and, therefore, the new social organization, social institutes and currents. Regional development is a subjectivation: formation of the regional subject, the carrier of regional mission and process of regional development and at the same time the developer - the offtaker of regional projects, programs and concepts. In the course of regional development, natural and artificial (intellectual) resources are required. They can provide education taking into account specificity of the development and needs of the concrete region, thus, the system of regional education is a reserve for the region development on the whole [4].

In recent years development of methodology of regionalization of the education, assuming rather independent development of local educational systems, the allocation of their specific national, language, cultural and ethnic features became more active. A number of pedagogical and historico-pedagogical works on education regionalization (M. V. Boguslavsky, L. M. Andryuhina, V. M. Voznitsa, I. E. Gaylis, E. D. Dneprov, I. A. Zhuravlyov, I. S. Kobozev, M. I. Lahtina, O. A. Leonov, Li Pin, Lonshakova, L. V. Moiseyeva, V. B. Pomelov, Ya. I. Hanbikov, D. S. Yagafarova, etc.) is executed; on studying of various aspects of a national and regional component in teaching and educational process (V. G. Gayfullin, E. G. Demyanov, I. Yu. Pavlova, V. I. Poroshin, V. B. Totrov, etc.); on the development and preservation of national education and national culture (M. T. Aminov, M. G. Gataullina, M. S. Kantor, Z. G. Nigmatov, E. V. Mahova, D. S. Tkachenko, G. F. Hasanofa, F. F. Harisov, F. G. Yalalov, etc.). The specified researches promoted the development of the new scientific direction - history of regional education.

Modernization of system of regional education is a part of the national priority Education project aimed at the development and support of long-term social and economic development of the education system in the Russian Federation.

The regional educational policy is defined by the priorities of a state policy and standard and legal regulation in education which are today focused on: ensuring availability of the quality general education; improvement of quality of school educational literature; increase of level of compensation of workers of the education system improvement the system of preparation, retraining and professional development of educators; improvement of quality of professional education; expansion of public participation in management of education; development of a network of educational institutions; transition to standard per capita (budgetary) financing of educational institutions.

Education system restructuring, the introduction of new educational standards, change of the requirements to conditions of activity of educational institutions caused of studying of the development of the regional education system in the Russian Federation.

Let's consider development of a regional educational system on the example of Kamensk – Uralsky town, Sverdlovsk region. In this region of the Russian Federation traditionally there was the multinational structure of the population, a combination of social and cultural features, all-Russian and regional traditions. High rates of development of the region form an economic basis for the accelerated development of the education system of area.

In the Sverdlovsk region the regional education is carried out through system of establishments of education in the region. This system assumes the satisfaction of personal needs of the citizens of the region in education, the organization of system of continuous education in the region, capable to provide needs in personnel in a full manner [2].

The educational policy of Sverdlovsk region is focused on the following priority directions of development: the development of science and innovative activity by the formation of the modern innovative system directed on creation of a mode of the maximum preference of innovative activity of managing subjects and providing steadily the growing demand for innovative development through priority stimulation of consumers of innovative products; strengthening of personnel potential, support of scientists and talented scientific youth; stimulation of interaction of the scientific, educational organizations and business in the innovative sphere and others.

Regional educational policy [3] - the most important component of social policy of the state, the instrument of ensuring the fundamental rights and personal freedoms, increases rates of social and economic and scientific and technical developments, humanization of society, the cultural growth. Its realization demands effective measures of federal regulation, state and society coordinated actions.

In Kamensk-Uralsky the network of municipal educational institutions which includes 62 municipal preschool educational institutions; 31 educational institutions of the general education, including 2 lyceums, 6 high schools with profound studying of separate subjects, 2 main schools, 1 main boarding school, 1 evening high school.

In system of correctional training of children with special educational needs the centres are created: the physician - the psychologist – pedagogical maintenance , the rehabilitation centre for disabled children "Rostock", the centre of mental health of children and teenagers "Topolek». The purpose of activity of the centres is rendering the psychology-pedagogical and medico-social help to children aged from 3 till 18 years, and also implementation of general educational programs.

In the context of development of regional education in the city the following projects and programs are realized:

1. The long-term target program: "Development of the network of preschool educational institutions of the town of Kamensk-Uralsky for 2010-2015".

2. The approbation of a complex training course "Bases of religious cultures and secular ethics".

3. The project "Model of Network Interaction at the Organization of Introduction of Profile Training at the level of Municipality

4. The project "Computer for the schoolboy.

The analysis of standard documentation and reports showed that the situation in the educational system of Kamensk – Uralsky develops as follows:

the city administration and the Department of education create the necessary conditions for providing the constitutional laws of citizens on receiving the public preschool and general education;

development technical basis of modern information educational technologies proceeds; technologies for distance learning of disabled children take root.

Also there is a number of problems among which sharply stand:

imperfection of material – technical base of establishments and limitation of funds for its development;

shortage of places in preschool educational institutions;

imperfection of the quality management system;

requirement of training of employees according to modern requirements of the educational policy of the state and the region.

Some problem issues, in our opinion, can be resolved in the education system within globalization process:

- reduction of educational programs in compliance with new FGOS;
- training of personnel structure of establishments according to modern requirements;
- quality management system introduction in educational institutions.

From the point of view of regionalization, the educational system has to reflect needs of the region as it is socially significant, basic link of socio-cultural translation and a reserve for the region development on the whole.

Taking into account problems and modern requirements, administration of Kamensk – Uralsky together with compulsory health insurance "Department of education" determined the following priority directions in the field of development of system of regional education:

- carrying out actions for increase in quantity of places in operating municipal preschool educational institutions on the basis of implementation of the long-term target program "Development of a Network of Preschool Educational Institutions of Kamensk-Uralsky Town for 2010 - 2015";
- active participation on inclusion and implementation of the regional programs on construction, reconstruction and overhaul of the educational institutions;
- carrying out the actions necessary for realization of a national educational initiative "Our new school" at the municipal level, on providing organizational and legal, methodical, material conditions for the introduction of new federal state educational standards, the successful passing of the state (total) certification, including graduates of 11 (12) classes in the form of the unified state examination and graduates of 9 classes in the standardized form; to development of system of support of talented children; the organization of system of training, retraining and professional development of pedagogical workers according to modern requirements;
- to improvement of conditions on preservation and strengthening of physical and mental health of children; activization of work on economy and optimization of expenses and attraction of extra-budgetary funds; to reduction of conditions of education and training in educational institutions in compliance with sanitary and epidemiologic rules and standards; to improvement of material base of educational institutions.

The globalization and regionalization processes existing in modern education, despite the discrepancy, can't be mutually exclusive, as:

1. The processes of globalization allow to integrate Russian education into the European educational system, are as a backbone factor of the state educational policy.

2. The processes of regionalization allow to keep region development as certain language, cultural and economic unit.

Thus, the development of the regional education is carried out taking into account formation of regional educational space, the development of national education, regional features in the content of education and the directions of regional educational policy.

References:

1. Larionova I. A., Bayluk V. V., Belyaeva M. A. Social work: problems, traditions, development prospects. Collection. High school. Ural State Pedagogical University. Yekaterinburg, 2012.
2. Larionova I. A. The quality system of practical preparation of the students who are training in "Social work" // Science and education. URO RAU news, 2008. No. 7 (10), pp. 35 – 43.
3. Danilova I. Y. Tendencies of development of modern regional education. Kirov, 2011.

4. Panarin V. I. Global and regional tendencies of development of domestic education. Novosibirsk, 2009.
5. Federal state educational standard of higher education. <http://www.obrnadzor.gov.ru/>

II PART
EDUCATIONAL POLICIES AND QUALIFICATIONS

ПРОБЛЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ МУНИЦИПАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМОЙ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Г. П. Новикова
ИРОТ, Москва

Происходящие изменения в социально-экономическом устройстве России с начала 90-х годов, обусловившие реформирование сферы образования, предполагают коренные изменения и систем управления образованием на всех уровнях: федеральном, региональном, муниципальном.

Современные задачи, стоящие перед отечественной системой образования предусматривают необходимость поиска новых подходов к управлению образовательными системами различных уровней. Сегодня очевидна необходимость построения такой управленческой модели образовательной системы, которая смогла бы обеспечить ее переход из режима функционирования в режим развития. Существует объективная необходимость переориентации управленческих решений любого уровня с режима самоорганизации в режим саморазвития.

Постепенный переход образовательных систем в ведение регионов также определяет ряд трудностей при принятии управленческих решений в связи с тем, что сам процесс регионализации образования - явление по сути инновационное. В соответствии с действующим законодательством, управление образовательной системой должно учитывать интересы человека, государства, региона. Однако в условиях, когда отсутствует долгосрочная программа развития Российской Федерации, ослабевают координационные связи между различными организационными формами образовательных учреждений, снижается бюджетное финансирование системы, достаточно трудно выстраивать управленческие, как вертикальные, так и горизонтальные, связи. Разработка современной системы управления образованием сталкивается с объективными трудностями, обусловленными целым рядом противоречий образовательной системы. К ним мы относим, прежде всего, противоречия между:

- все более широким распространением инновационных процессов и сохраняющимися традиционными стилями и методами управления;
- разнонаправленностью интересов и ценностных ориентиров преподавателей, учащихся, родителей и необходимостью создания условий для развития гуманистической парадигмы образования;
- необходимостью перехода образовательной системы от функционирования к развитию и недостаточной разработанностью условий и механизмов этого перехода, низкой информационной обеспеченностью управленческих кадров, недостаточной, в ряде случаев, подготовленностью педагогов;
- ростом спроса населения на образовательные услуги и отсутствием приоритетов в формировании образовательного сообщества;
- рассогласованием повышающихся требований к управлению системой и реальными возможностями существующих систем управления;
- широким комплексом моделей принятия управленческих решений и слабым их использованием в практической деятельности, связанным с трудностями выбора оптимальных моделей.

Все вышеуказанные противоречия можно сформулировать в важнейшую педагогическую проблему, определяющую необходимость поиска новых подходов к управлению муниципальной образовательной системой с целью повышения его эффективности на основе соответствующей теоретической проработки. По нашему

мнению, решение этой проблемы должно осуществляться в ходе разработки современных моделей и методов управления, соответствующих динамично изменяющейся муниципальной образовательной системе и опирающихся на достижения в сложившейся практике муниципального управления.

Мы исходили из того, что на современном этапе главной целью управления образовательной системой является обеспечение перевода последней в режим развития через внедрение инновационных процессов. Эффективность инновационного развития муниципальной образовательной системы может быть достигнута если:

- определена совокупность условий, позволяющих обеспечить успешное развитие инновационных процессов;
- инновационная образовательная среда и муниципальная образовательная система находятся в интегративной взаимосвязи;
- определены конечные показатели развития инновационных процессов, характеризующие новую, перспективную образовательную среду, а так же критерии эффективности развития образовательной системы региона;
- выделены основные направления и механизмы развития образовательной системы в новых социально-экономических условиях;
- определена последовательность управленческих шагов по реализации инновационной модели образовательной системы.

Мы проанализировали общие основы управления (В. Г. Афанасьев, И. В. Блауберг, Т. И. Заславская, Э. Г. Юдин и др.); системный и ситуационный подходы к управлению образовательными системами, отраженные в работах Р. Акоффа, Т. Бернса, О. В. Заславской, В. С. Лазарева, П. Лоуренса и др.; принципы построения педагогических систем и функционирования образовательных учреждений различных типов в России и за рубежом, предложенные в работах В. В. Анисимова, И. М. Курдюмовой, Г. П. Новиковой, В. А. Слостенина, И. П. Смирнова, Е. В. Ткаченко, Д. А. Торопова, Н. Н. Шамрай и др.; проблемы управления учебными заведениями, которые отражены в работах А. Е. Капто, В. С. Лазарева, А. М. Моисеева, М. М. Поташника, П. И. Третьякова, К. М. Ушакова, Е. А. Ямбурга и др.; вопросы отбора содержания в различных типах учебных заведений, рассмотренные в ряде исследований (А. С. Бубмана, А. Г. Каспржака, В. В. Краевского, И. Я. Лернера, И. А. Сасовой, Н. Н. Фоминой, Г. А. Фирсова, Л. А. Харисовой, Н. А. Шарай и др.). Нами рассмотрены работы В. В. Давыдова, Б. П. Мартиросяна, Г. К. Селевко, В. Д. Шадрикова, Д. Б. Элькониной и других, посвященные разработке инновационных образовательных технологий. Принципиальное значение имеют труды известных отечественных дидактов Ю. К. Бабанского, П. П. Блонского, Ю. К. Васильева, А. В. Занкова, В. С. Леднева, М. Н. Скаткина, С. Т. Шацкого и других учёных.

В результате анализа литературы мы пришли к выводу, что трансформация образовательной системы предполагает осуществление целого комплекса мероприятий, который бы служил механизмом реализации поставленных задач. Процесс модернизации образования ориентирован обычно на реформирование содержания обучения, изменение учебно-методического обеспечения и трансформацию организационной структуры модели различных образовательных учебных заведений. Более глубокая реформа затрагивает и функционирование всей структуры образовательной системы, что с неизбежностью приводит к изменению взаимосвязей между отдельными элементами системы, а также к возникновению новых структур. Целостность и устойчивость системы образования, эффективность ее функционирования в данных обстоятельствах может быть сохранена только при выполнении определенных условий.

Создание специального механизма обеспечения непрерывности образования и поддержания функционирования системы в переходный период предполагает разработку специального пакета антикризисных мероприятий, способного максимально элиминировать негативные последствия возможной временной расбалансировки системы образования в период масштабной образовательной реформы, а так же взаимодействия национальной образовательной системы с образовательными системами других стран с целью поддержания преемственности образования в стране в контексте основных тенденций развития международного образования. Разработка новой модели управления национальной образовательной системой, коррелируемой с инновационным характером видоизмененной системы образования, содержания макроуправления образованием, адекватной целям и задачам реформы.

В современном мире образование является одним из основных механизмов прогресса, как научно-технического, так и социального. В Послании Президента Федеральному собранию говорится: «Сегодня - чтобы в непростых условиях глобальной конкуренции занимать ведущие позиции - мы должны расти быстрее, чем остальной мир. Должны опережать другие страны и в темпах роста, и в качестве товаров и услуг, и в уровне образования, науки, культуры. Это - вопрос нашего экономического выживания, вопрос достойного места России в изменившихся международных условиях».

Поэтому интерес к деятельности образовательных учреждений, требования к их работе в последние годы резко возросли, причем, не только со стороны государства, но, в первую очередь, со стороны граждан. И это понятно, так как уровень образования, профессиональная компетентность во многом определяют благополучие личности, его социальный статус. К сожалению, следует констатировать нарастающее в обществе недовольство результатами работы отечественной системы образования. Эта проблема комплексная, имеет многоаспектный характер, об этом можно много говорить, можно приводить много достаточно весомых аргументов о причинах, но все ощутимее и рельефнее на фоне некоторых позитивных изменений в системе образования встает проблема совершенствования управления непосредственно на уровне образовательного учреждения.

Эффективность системы образования определяется как суммарная результативность работы каждого образовательного учреждения (организации), входящего в систему. К большому сожалению вот эта результативность, которая измеряется целой гаммой показателей, у образовательных учреждений нередко чрезвычайно различна.

Многие из образовательных учреждений находятся в равных законодательных, экономических, климатических и других условиях, а работают весьма по разному. Нельзя не согласиться с мнением Рэндел С. Шулер: «В настоящее время, более чем когда-либо раньше, признается, что управление человеческими ресурсами является решающим фактором для выживания и успеха организации». Поэтому именно от того, как решает руководитель образовательного учреждения основные четыре задачи управления человеческими ресурсами:

- привлечение необходимых работников;
- сохранение нужных работников;
- мотивация работников;
- их переобучение [1, 18] во многом зависит результативность работы образовательного учреждения.

Не случайно, проведенные Институтом управления образованием социологические исследования на муниципальном уровне по проблемам образования

показали, что наибольшие возможности для развития муниципальных систем образования имеет совершенствование управления образовательными учреждениями. Только около 3 % респондентов полагали, что управление образовательным учреждением не имеет возможностей повлиять на развитие системы образования, в то время как свыше 22% признали наличие больших возможностей повлиять на ситуацию посредством совершенствования управления образовательным учреждением. Одновременно каждый третий респондент называл одним из основных сдерживающих факторов развития образовательного учреждения недостаточную квалификацию руководителей и педагогических кадров, консерватизм руководителя учреждения или нехватку времени у руководства учреждения заниматься вопросами развития образовательного учреждения.

Сегодня положением дел в образовании, в том числе его управлением, недовольно большинство категорий лиц, причастных к этой отрасли.

Если посмотреть на управление с точки зрения участников образовательного процесса, то мы увидим разнополярные мнения и взгляды.

С точки зрения обучающихся и их родителей, управление большинства образовательных учреждений не обеспечивает необходимой защиты интересов обучающихся и их семей. Назовем только некоторые, наиболее часто встречающиеся претензии к управлению образовательным учреждением.

1. Не обеспечивается необходимое качество обучения. При этом, по данным опросов, больше 40% населения считает, что качество школьного образования сегодня хуже, чем в прежние времена. А почти половина семей (45%), имеющих детей школьного возраста, выражают готовность идти на значительные денежные траты (данные ФОМа) [3].

2. Не обеспечивается защита права граждан на образование. В первую очередь, речь идет о бесплатности образования. Сегодня обучающиеся или их родители в большинстве образовательных учреждений вынуждены в той или иной мере финансировать процесс обучения. Например, по данным Высшей школы экономики, в 2003-2004 учебном году на дошкольное образование осуществляли расходы большинство семей, имеющих детей дошкольного возраста. Только 13 % семей на эти цели не имели затрат. При этом 17 % семей (а в Москве около 24%) были вынуждены нести затраты для обеспечения поступления детей в дошкольные образовательные учреждения. Таким образом, «серые» взносы не только увеличивают расходы семей на образование, но, в первую очередь, разрушают педагогические отношения между преподавателями и обучающимися, снижают качество обучения, создают атмосферу подозрительности и недоверия, позволяют говорить о «мздоимстве и коррупции в системе образования» [2].

3. Обучающиеся и родители не удовлетворены своим участием в управлении образовательным учреждением. Несмотря на провозглашенный принцип государственно-общественного характера управления в области образования фактически самоуправление до сих пор в отечественной системе управления не развито. В своем большинстве роль общественных органов образовательных учреждений, в которых участвуют обучающиеся или их родители, ограничивается мероприятиями, проводимыми вне учебного процесса, а в последние годы занимаются вопросами финансового обеспечения функционирования школ и детских садов, в первую очередь, за счет средств родителей.

4. Следует подчеркнуть неэффективную систему самоуправления в образовательных учреждениях. Все эти органы, в большинстве случаев, весь совет являются непосредственными подчиненными руководителя и говорить о реальном контроле за администрацией вуза и ОУ не приходится. Надо принимать меры для

демократизации управления образовательными учреждениями. Речь идет о создании системы организации управления образовательным учреждением (ОУ).

Педагогические работники к «прорехам» управления относят «неумение» руководителей обеспечить им необходимый социальный статус, условия для работы, возможность повысить квалификацию, создать творческую обстановку в коллективе, обстановку поиска, умело внедрить инновации. Конечно, на первом месте стоит проблема заработной платы. Претензии обоснованные. Так, например, в марте 2009 года средняя месячная заработная плата в области образования была самой низкой из всех групп видов экономической деятельности и составила 5189 рублей. Это 64 % от общероссийского уровня средней заработной платы, 53 % от уровня заработной платы в группе государственного управления, обеспечения военной безопасности и обязательного социального обеспечения и 22 % от заработной платы в сфере финансовой деятельности. Цифры красноречивые. А ведь поиск выхода из трудного положения - это обязанность управленцев, ибо управление – это процесс планирования, организации, контроля и, особенно подчеркиваю, мотивации для достижения целей, поставленных перед образовательным учреждением. Практика показывает, что и при нынешних ограниченных ресурсах, можно повысить заработную плату. Позитивные результаты дает грамотное, продуманное, тщательно подготовленное использование нормативного финансирования, реструктуризация сети, модернизация системы оплаты труда (Ярославская, Самарская, Тюменская области, Красноярский край, Чувашская республика и другие).

Руководители образовательных учреждений оценивают возможности управления весьма сдержанно. Как жесткие ограничители управленческой деятельности называются [4]:

- невозможность привлечь на работу лучших представителей общества и молодежь из-за низкой заработной платы;
 - невозможность экономически стимулировать работников, если нет достаточных внебюджетных источников;
 - финансовые возможности не позволяют создать необходимую учебную базу, в то же время финансовая самостоятельность подменена казначейством и агентством по имуществу, а также целым рядом условностей (о некоторых говорилось выше);
 - академическая свобода ограничена стандартами, аттестацией и аккредитацией;
- отсутствие для профессиональных образовательных учреждений узаконенного партнерства между профессиональным образовательным учреждением и работодателем.

Работодатели оценивают управленческую деятельность по эффективности, выраженной в двух показателях: сколько человек пришло на производство и насколько они профессионально компетентны. По оценке экспертов организации сегодня тратят на переподготовку и повышение квалификации более 400 млрд. рублей в год. Это немного ниже всех бюджетных затрат в Российской Федерации на образование. С одной стороны надо приветствовать вложение фирмами средств на обучение персонала, если бы речь не шла во многих случаях о ликвидации «образовательного» брака.

В то же время потребители образовательных услуг – работодатели не участвуют в выработке программ и создании условий для образовательного процесса. Налоговое законодательство не стимулирует участие работодателей, в том числе и в управлении образовательными учреждениями. Если проанализировать документы Правительства Российской Федерации, Минобрнауки России, Федерального агентства и высказывания их руководителей, то ясно, что они и сами недовольны сложившейся

ситуацией. «Управление образовательными учреждениями неэффективно, несамостоятельно и требует постоянного патерналистского к себе отношения»(7). Существующая система образования неэффективно использует до 25 % бюджетных средств и до 49 % средств семей, что является прямым следствием неудовлетворительного управления. Пример: численность студентов на преподавателя в высшем и послевузовском профессиональном образовании составляет в России 12 человек, а в Бельгии, 18,7, США – 17,1, а Италии – 23,1. Представляется, что в основе такого резкого различия лежит уровень управления образовательным учреждением. Здесь надо признать, что качество управления образовательным учреждением сегодня в основном отдано на откуп руководителю образовательного учреждения. Закон фактически не устанавливает даже минимальных рамок качества управления образованием. «По существу, по мнению управленцев-практиков, мы в этом вопросе живем в идеологии прошедшего социализма»(7).

Все вышеприведенное позволяет сделать вывод о недостаточном нормативном правовом регулировании отношений в области управления образовательным учреждением. Давно назрела необходимость внесения изменений в действующее законодательство по проблемам управления образовательным учреждением. Признать сложившуюся ситуацию невозможно. Надо более эффективно заниматься совершенствованием законодательства на федеральном уровне, в первую очередь, в плане детализации некоторых норм.

Управление можно определить путем перечисления его основных функций, к которым относятся: целеполагание, анализ, прогнозирование, планирование, организация, координация, мотивация, обучение, учет и контроль, коммуникация, принятие решений.

Все функции управления тесно связаны друг с другом и взаимно дополняют друг друга. В деятельности любой организации — коммерческой и некоммерческой, большой или малой, формальной или неформальной — присутствуют все без исключения функции управления. В ряде случаев бывает полезно провести анализ выполняемых функций, в какой мере и насколько полно в управленческой деятельности присутствуют функции управления. Нередко для повышения эффективности работы организации достаточно выявить те или иные функции, которым не придается должного значения. Так, например, в ряде некоммерческих организаций недостаточно полно осуществляется целеполагание, в государственных организациях нередко отсутствует должная мотивация, в некоторых государственных и частных организациях не всегда осуществляется должный контроль. Контроль (регулирование) имеет место везде, где фактическое значение сравнивается с намеченным, при условии, что цель состоит в уменьшении разности между этими двумя величинами.

Измерение, сравнение фактического значения с нормой и последующее корректирующее воздействие реализуется в системах с обратной связью.

Проблема стандартизации образования, необходимости ее разработки и практического внедрения возникла в отечественной педагогической теории и практике в начале 90-х годов XX века в связи с реформированием системы образования в соответствии с основными принципами, обозначенными в Законе Российской Федерации «Об образовании».

Для оценки эффективности определения систем управления формируются и определяются различные критерии эффективности, которые позволяют судить о степени достижения цели.

Управление образованием, таким образом, представляет собой деятельность, направленную на достижение поставленных целей с точки зрения:

- содержания и формы преемственных образовательных программ и государственных образовательных стандартов различного уровня и направленности;
- параметров сети реализующих их образовательных учреждений независимо от их организационно-правовых форм, типов и видов;
- функционирования органов управления образованием и подведомственных им учреждений и организаций.

Всякое управление должно решать следующие задачи:

1. Оценка состояния — определение места объекта управления относительно стоящих перед ним целей.

2. Планирование — определение путей (направлений) перемещения объекта управления в новое состояние, адекватное (более приближенное) к стоящим перед ним целям.

3. Организация — создание необходимых условий, структур, коллективов, ресурсов и т.п. для выполнения запланированных мероприятий.

4. Мотивация — создание побудительных мотивов для людей, выполняющих запланированные мероприятия.

5. Контроль результатов — проверка результатов выполненных работ с точки зрения достижения поставленных целей.

Управление как вид деятельности носит выраженный целевой характер и для своего осуществления нуждается в наличии сформулированной цели.

Можно предположить, что основной целью системы образования является приведение ее в такое состояние, при котором качественное образование доступно всем, кто желает его получить, и сохранение этого состояния в меняющихся условиях, в том числе экономических. Достижение этой цели осуществляется посредством придания элементам системы образования таких свойств, сочетание которых поднимет на новый (необходимый) уровень систему в целом.

Принятые в последние годы документы, направленные на развитие и модернизацию системы образования, в качестве обязательного раздела содержат формулировки целей и задач, стоящих перед системой образования.

В проекте концепции реформирования образования перед системой образования были поставлены следующие задачи [5]:

- обновить содержание и повысить качество образования;
- улучшить социальное положение и оплату труда педагогического персонала и руководителей учебных заведений;
- провести структурную перестройку образования, пересмотреть и упорядочить сеть образовательных учреждений, направления подготовки специалистов, обеспечив их соответствии спросу на рынке труда;
- обеспечить стабилизацию и укрепление финансового положения системы образования, перейти к новым экономическим отношениям в этой сфере, в полной мере использовать возможности рыночных механизмов;
- улучшить управление системой образования на всех уровнях. Завершить переход от распределительного и директивного к регулирующему руководству этой системой, обеспечивающему развитие образования на базе инновационных процессов.

Система образования принципиально является системой "с запаздыванием" - принятое сегодня решение о введении определенной специальности или специализации даст результат только через определенное время - от двух до пяти лет. Следовательно, необходимо либо обеспечивать достаточно высокую точность прогноза будущих потребностей (как в части содержания образования, так и в части

количественной оценки потребности в специалистах), либо строить подготовку так, чтобы оперативно реагировать на возникающие изменения соответствующими коррективами в учебных планах и программах. И одновременно заранее планировать направления повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов.

Существенным фактором функционирования системы образования является ее консервативность. Следует отметить, что консервативность системы образования является в первую очередь позитивной характеристикой системы, поскольку обеспечивает ее стабильность и существование, и в силу этого любой механизм внесения изменений должен предусматривать специальные меры, направленные на поддержание стабильности системы и эволюционность нововведений.

Одной из важнейших задач развития отечественного образования является модернизация сложившейся отраслевой модели управления этой системой. В современных условиях управление образованием – это, прежде всего

во-первых, управление процессом его развития, а не только управление учреждениями и людьми.

во-вторых, управление образованием в современных условиях должно быть ориентировано на конечный результат.

Для описания системы управления необходимо, в первую очередь, выделить субъект управления (управляющий орган) и объект управления.

Как предлагает Новиков Д.А. управляемые системы (объекты управления) целесообразно разделить на две [6]:

- система образования (по формулировке Закона РФ об образовании; совокупность взаимодействующих преемственных образовательных программ и государственных образовательных стандартов различного уровня и направленности; сети реализующих их образовательных учреждений; органов управления образованием и подведомственных им учреждений и организаций).
- Система образования управляется государством в лице Правительства РФ, Федерального собрания и т.д., и состоит, в свою очередь, из органов управления образованием, инфраструктуры системы образования (научно- методические центры, ресурсные центры, ремонтные, снабженческие службы и т.д.), и образовательной сети;
- образовательная сеть (ОС) – совокупность образовательных программ и реализующих их образовательных учреждений.

Таким образом, для системы образования субъектом управления являются государство и общество, а для образовательной сети – органы управления образованием.

Анализ хода модернизации образования свидетельствует, что многие возникающие проблемы не могут быть решены в рамках существующей парадигмы управления образовательными ресурсами. Все более необходимой является разработка таких моделей управления, которые позволят рассматривать образовательную сеть не как совокупность изолированных групп образовательных учреждений с обособленными, негибкими образовательными программами, а как целостную систему, способную концентрировать ресурсы в интересах удовлетворения разнообразных образовательных потребностей населения с одной стороны, и обеспечивать развитие экономики и социальной сферы своей территории – с другой.

Эффективность системы образования в России в значительной степени обусловлена эффективностью ее составляющих – региональных (под регионом здесь понимается субъект Федерации), субрегиональных, межмуниципальных и

муниципальных образовательных учреждений (ОУ). Необходимость развития (совершенствования, оптимизации и т.д.) последних признается всеми безоговорочно, однако относительно того, что следует изменять и как изменять, единое мнение отсутствует.

Поэтому, говоря о моделях управления образованием, в первую очередь необходимо опираться на представления о требуемом поведении системы образования, то есть на то, насколько она отвечает потребностям личности, общества, экономики и т.д.

Литература:

1. Бабанский Ю. К. Интенсификация процесса обучения. М.: Знание, 1987.
2. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. М.: Просвещение, 1991.
3. Программно-целевой подход в управлении: Теория и практика. М., 1979.
4. Мудрик А. В. Время поисков и решений, или старшеклассникам о них самих: Книга для учащихся. М., 1990.
5. Днепров Э. Д. Школьная реформа между "вчера" и "завтра". М., 1996.
6. Концепция новой двенадцатилетней общеобразовательной школы./Кривошеев В. Ф., Иванов А. И. М., 1997.
7. Сичинава А. В. Педагогические основания управления процессом развития муниципальной образовательной системы (на примере Пушкинского района Московской области). Автореф. дисс. канд пед наук. М.2009.

САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ - ПУТЬ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ

Ю. И. Бигтуганов

Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург

Общеизвестно, что сформированность личностных качеств специалиста следует рассматривать как предпосылку конкурентоспособности субъектов профессиональной деятельности. Однако, высокая социальная и профессиональная конкурентоспособность, в частности, педагога, проявляется в способности личности самостоятельно найти пути самореализации, самосовершенствования, избежать «застывания» в периодах возрастных и профессиональных кризисов, не поддаться маргинализации сознания. Именно такие личности будут составлять основу социального фундамента демократического общества и станут самым многочисленным классом «профессионалов».

Мобильность педагога есть ценностно-смысловой конструкт личности, который Л.А. Амировой рассматривается как многоуровневый феномен, последовательно развивающийся и проявляющийся в виде допрофессиональной мобильности, общепрофессиональной мобильности, профессиональной мобильности педагога в конкретной области педагогической деятельности. Ею апробирована дидактическая система, функционирующая на принципе управляемого самообучения в соответствии с проектно-технологическим подходом к дополнительному образованию специалистов. Опираясь на диалектическое единство биологического и социального, она установила взаимосвязь между элементами структуры профессиональной мобильности педагога, необходимость развития которых в педагогической теории выступает как стратегическая целевая установка профессионального становления специалиста в системе дополнительного профессионального образования [3].

Однако, на наш взгляд этого недостаточно. Оздоровительная доктрина современного человека трактует: познай, преобразуй и сотвори себя: *валеологически* – будь здоровым, *профессионально* – определи свой путь жизни и место в ней, *духовно* – найди свой идеал и определи свою систему ценностей [1].

Для глубокого осознания «научной картины здоровья и здоровьесбережения» человека, механизмов формирования и развития его творческого и гуманного отношения к самому себе и своим близким, окружающим людям и природной среде (в педагогическом контексте: каковы технологии создания здоровьесберегающей образовательной среды, концептуальные основы педагогической системы индивидуально-творческой ориентации ребенка на здоровьесбережение) необходимо понять и описать сам феномен человека, его многомерную природу.

Среди множества различных технологий, освещающих различные аспекты здоровьесберегающей образовательной среды, для формирования культуры здоровья, в практической деятельности учителя, мы используем исследования Е. Г. Новолодской. Она представила в своих трудах философское обоснование креативной природы феномена человека, которая представлена неотъемлемым компонентом образа человека и одним из важнейших объектов педагогического воздействия в образовательном процессе. В теории творчества под креативностью понимают способность к творческому мышлению, к творчеству, к конструктивному нестандартному мышлению и поведению, а также к осознанию и развитию своего опыта. В отечественной психологии креативность рассматривается как некоторое особое свойство (устойчивая особенность) человеческого индивидуума,

обуславливающая способность проявлять социально значимую творческую активность [2].

Е. Г. Новолодская выделяет семь принципов оздоровительной доктрины, семь «ступенек» восхождения к культуре здоровья и здоровьетворения, построению своего индивидуального здоровья, своему житнетворению [2].

Первая ступень *«Познай себя!»* Самопознание является одной из центральных задач проблемы здоровья. Опыт самопознания необходим для благоприятного развития организма. Изучив свои индивидуальные качества и особенности, определив характеристики среды, человек способен разумно соотнести «субъективного себя» с объективным миром вокруг, чтобы наилучшим образом войти в него. Данный принцип предполагает умение понимать свой внутренний мир и стремление понять других людей, уважать их и сопереживать им.

Вторая ступень *«Прими себя!»* Это значит приспособиться к среде и своим собственным возможностям, принять все свои недостатки (а некоторые превратить в достоинства), неудачи, беды и несовершенства, поверить в собственные возможности преодоления и развития. А с другой стороны, принять окружающих людей такими, какие они есть, стремиться к благополучному сосуществованию с ними с наименьшими потерями для себя.

Третья ступень *«Полюби себя!»* Любовь дает силы для положительных изменений: развить свою индивидуальную неповторимую человеческую целостность, справляясь со своими слабостями, достигая самоодобрения и самоуважения. Этот принцип предусматривает и любовь к своим близким, друзьям, особенно к своей семье. Любовь рождает чувство заботы и ответственности не только за себя, но и за других. «Здесь важен процесс мышления от понимания собственного «Я», его ценности не только для себя, но и для своих близких, к пониманию «Мы» как динамичной целостной системы, основанной на гуманистических принципах, способствующих наиболее полному развитию индивида и общества в целом».

Четвертая ступень *«Будь собой!»* Жить, не вредя своему организму, значит определить себя, свою жизнь и стремиться к ее осуществлению в пределах возможного, «сохранять себя, естественную и искусственную среду своего обитания, противостоять внешним и внутренним возмущениям, болезням, повреждениям, старению и другим формам деградации, увеличить длительность полноценной жизнедеятельности».

Пятая ступень *«Владей собой!»* Владеть собой, контролировать свои эмоции, оставаться самим собой в любой ситуации, выбирать правильные способы поведения. Самообладание и саморегуляция способствуют более успешному взаимодействию с другими людьми.

Шестая ступень *«Преобразуй себя!»* Определить свои достоинства, способности, склонности и создать благоприятные условия для их развития и совершенствования. Это важнейшая предпосылка для личностного и профессионального роста человека, его самореализации. Данный принцип предполагает деятельность человека по преобразованию своего микросоциума и природной среды в позитивном плане (улучшение возможностей, свойств и способностей своего организма, качества жизни и среды обитания).

Седьмая ступень *«Сотвори себя!»* Самосотворение, самосозидание – непрерывный процесс, норма жизни. Оно предполагает активную позицию, стремление человека к достижению своего идеала. Познавая себя, развивая и совершенствуя себя, творя себя, человек осознает собственную ценность и индивидуальность, определяет себя творцом собственного здоровья и окружающей действительности.

Наш многолетний опыт работы с учителями по этой методике позволяет успешно влиять на профессиональную мобильность через культуру здоровья.

Литература:

- 1.Петленко, В.П. Валеология человека. Здоровье – любовь – красота. В 2-х книгах, 5 томах. Кн. 1-я (Т.1, Т.2, Т.3). СПб : Изд-во «Петроградский и К^о», 1998.
- 2.Новолодская Е.Г. Креативная природа человека: феномен жизнотворчества и здравотворчества // Педагогическое образование в России. 2012, № 4.
- 3.Амирова, Л.А. Развитие профессиональной мобильности педагога в системе дополнительного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Уфа 2009.

РАЗВИТИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ВНУТРИШКОЛЬНОГО КОНТРОЛЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

**Т. Н. Зюзина
ГБОУ СОШ № 898**

**О. В. Ягодина
РЦКО Ямало-Ненецкого автономного
округа, г. Салехард, Россия**

Развитие системы образования в России сегодня характеризуется поиском новых форм и методов функционирования системы, ростом вариативности видов школ и образовательных программ. Положительные процессы в развитии отечественного образования нашли свое отражение в децентрализации управления общеобразовательными учреждениями и предоставления им значительной автономии, разнообразии сети общеобразовательных учреждений, новом содержании и технологиях общего образования; предоставлении учащимся, их родителям возможности выбора образовательных предметов, учреждений; формировании рынка образовательных услуг; возможности многоканального и многоуровневого финансирования образовательных учреждений.

Современная общеобразовательная школа превратилась из замкнутой системы в диалектически развивающуюся открытую систему, которая создается обществом для выполнения социально задаваемых функций и не может существовать независимо от общества. Закон РФ "Об образовании" ставит перед школой конечные цели, регламентирует ее деятельность, но способы достижения этих целей школа выбирает самостоятельно на основании всестороннего анализа государственного и социального заказа на образовательные услуги, готовности педагогического коллектива решать эти задачи, способности администрации управлять саморазвитием школы в современных условиях, наличием материальной и технической базы.

Совершенствование образовательной системы во многом определяется организацией ее управления. От того, как будет решаться проблема управления, зависит судьба образования и развития российского общества в целом. Старая система управления образованием во многом разрушена, новая создается, при этом централизованное управление уступает самостоятельности регионов, районов, учебных заведений.

Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года определила, что главной задачей российской образовательной политики является "обеспечение современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства".

Проблема качества образования волнует не только Россию, но и все мировое сообщество. Многие развитые страны обеспокоены современным состоянием образования и предпринимают попытки повысить его качество. Острота вопроса обусловлена прежде всего глобальными проблемами человечества, изменяющимися условиями жизни, требованиями современности. Для того, чтобы не утратить достижения российской школы при всех изменениях в общем образовании, создать условия для самореализации и развития личности, необходимо обеспечить управление качеством образования на всех уровнях.

Субъектами образовательного процесса являются руководители школы, учителя, ученики, родители. Для согласованности их действий и успешного достижения образовательных целей оптимальными путями правомерно ставить вопрос об управлении образовательным процессом. Управление основано на системном знании субъектом, как протекает управляемый процесс.

Таким образом, проблема исследования порождена социально значимыми противоречиями между неудовлетворенностью качеством современного общего образования, потребностью в постоянном его повышении в соответствии с запросами личности, общества, государства и реальными возможностями традиционной системы образования разрешить эти противоречия.

На сегодняшний день существуют различные направления повышения эффективности управления качеством образования в образовательном учреждении. К ним относятся: аккредитация образовательного учреждения, школьная система оценки качества образования, мониторинг образовательного процесса, внутришкольный контроль и др. В данной работе мы хотели более подробно остановиться на системе внутришкольного контроля, как одного из направлений повышения эффективности развития управления образовательными системами, обеспечивающие качество образования.

За последнее десятилетие сформировалась правовая база системы оценки качества образования в Российской Федерации. Вступление России в Болонский процесс налагает определенные требования как на национальную систему гарантии качества образования, так и на механизмы внутренних гарантий качества, реализуемых посредством системы качества образовательного учреждения.

Сегодня система требований к качеству образования формулируется на уровне национальной системы качества образования и регламентируется требованиями государственных образовательных стандартов, а также требованиями внешней экспертной оценки образовательного учреждения. Однако критерии наличия и эффективности системы качества образовательного учреждения в настоящее время четко не определены, что существенно затрудняет оценку деятельности, оценку показателей эффективности системы качества и определение причин «неуспешности» образовательных учреждений по результатам внешней оценки. Как показывает практика, если система качества образовательного учреждения формируется в соответствии с требованиями и ожиданиями потребителей, регулируется требованиями государственных образовательных стандартов, требованиями лицензирования и аккредитации, то образовательное учреждение способно функционировать в конкурентной среде. При этом область применения системы качества образовательного учреждения может охватывать следующие виды деятельности: стратегическое планирование и управление качеством образования, планирование и развитие системы качества, распределение ответственности и полномочий, анализ системы качества со стороны руководства образовательного учреждения. За внешнюю оценку качества, а также на вопросы, связанные с проектированием системы качества, управлением данной системой, разработкой критериев оценки управления была попытка ответить компьютерной системой, отвечающей за качества образования. Это достаточно новая и своевременная разработка, отвечающая требованиям времени современной школы XXI века.

По-настоящему концепция качества образования только складывается: определяются подходы, исследуются различные аспекты качества, разрабатываются его критерии и показатели. Следует отметить, что проблема качества образования как научно-теоретическая проблема является достаточно сложной, комплексной. Для

раскрытия данной проблемы необходимо обратиться к основным понятиям исследования - "образование" и "качество".

Понятие образование в педагогике трактуется весьма широко и неопределенно. В него вкладывают ценностные, процессуальные, результативные, системные аспекты функционирования социальных институтов общества, дополняя его различным содержанием. Образование рассматривается и на различных уровнях его организации - личностном, институциональном, региональном, государственном.

Традиционно во многих словарях, концепциях образованию отводится роль формирования интеллекта. Например, в своей концепции Э. Гусинский дает следующее определение понятию образование: "Образование - процесс приобщения личности к культуре, приобретение грамотности в ее языках и ориентированности в ее текстах". Другое его определение: "Образование - процесс и результат становления, формирования и развития системы понятий, представлений о мире, дающий возможность в нем ориентироваться" [3; 72].

Как процесс и результат обучения и воспитания образование рассматривается и в других источниках. Так, например, педагогический словарь определяет данное понятие как "процесс и результат усвоения систематизированных знаний, умений, навыков; необходимое условие подготовки человека к жизни"; философско-энциклопедический словарь трактует его как "процесс и результат усвоения систематизированных знаний, умений и навыков, необходимое условие подготовки к жизни и труду" [4; 94].

В этой же логике Закон РФ "Об образовании" представляет образование как "целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства".

Татур А. О., рассматривает образование как социальный институт, который можно представить в виде четырех основных систем:

1 - система управления образованием (решает задачи создания благоприятных условий финансовых, организационных, информационных, нормативно-правовых, материально-технических для эффективного функционирования и развития остальных трех систем);

2 - система формирования содержания образования (чему учим?);

3 - система организации учебной деятельности (как учим?);

4 - система оценки качества образования (что в результате получаем?)

Обратимся к рассмотрению понятия "качество".

В современном понимании качество образования - это не только соответствие знаний учащихся государственным стандартам, но и успешное функционирование самого учебного заведения, а также деятельность каждого педагога и администратора в направлении обеспечения качества образовательных услуг.

Многие авторы выделяют следующие подходы к пониманию качества образования:

– соответствие ожиданиям и потребностям личности и общества (С. Е. Шишов, В. А. Кальней, А. И. Моисеев, Е. В. Яковлев);

– сформированный уровень знаний, умений, навыков и социально значимых качеств личности (Е. В. Бондаревская, Л. Л. Редько, Л. А. Санкин, Е. П. Тонконогая);

– способность образовательного учреждения удовлетворять установленные и прогнозируемые потребности (Г. А. Бордовский, Т. Н. Шамова, П. И. Третьяков, Г. Е. Володина).

В контексте этого подхода качество образования в школе XXI в. определяется как соотношение цели и результата, выражающееся в совокупности характеристик, которые отражают уровень достигнутых количественных и качественных результатов,

уровень организации и осуществления учебно-воспитательного процесса, условия, в которых он протекает. [1; 186]. Система оценки качества образования в России только начала создаваться, еще не сформировано единое концептуально-методологическое понимание проблем качества образования и подходов к его измерению, поэтому в данном направлении осуществляется апробация инновационных идей.

Под общероссийской системой оценки качества образования (ОСОКО) понимается совокупность организационных и функциональных структур, норм и правил, обеспечивающих основанную на единой концептуально-методологической базе оценку образовательных достижений обучающихся, эффективности деятельности образовательных учреждений и их систем, качества образовательных программ с учетом запросов основных потребителей образовательных услуг.

Основная цель ОСОКО - получение и распространение достоверной информации о качестве образования.

Создание общероссийской системы оценки качества образования будет способствовать:

- обеспечению единого образовательного пространства;
- повышению уровня информированности потребителей образовательных услуг при принятии решений, связанных с образованием;
- обеспечению объективности и справедливости при приеме в образовательные учреждения;
- индивидуализации образования, развитию академической мобильности и мобильности трудовых ресурсов;
- созданию инструментов общественного участия в управлении социально - образовательной средой;
- принятию обоснованных управленческих решений органами управления образованием различных уровней.

В основу концепции положены следующие основные принципы:

- развитие ОСОКО, преимущественно, как системы внешней государственно-общественной оценки;
- открытость информации о механизмах, процедурах и результатах оценки в рамках действующего законодательства;
- прозрачность процедур и результатов, нормативный характер формирования и развития ОСОКО;
- функциональное единство ОСОКО на различных уровнях при возможном разнообразии организационно-технических решений;
- применение научно обоснованного, стандартизированного и технологичного инструментария оценки;
- разделение информационно-диагностической и экспертно-аналитических функций (соответственно сбора и интерпретации информации о качестве образования) в рамках ОСОКО;
- системно-целевая направленность формирования информационных ресурсов ОСОКО на всех уровнях.

Объектами оценки качества в системе образования являются:

- образовательные программы (включая и те образовательные программы, для которых не предусмотрены государственные образовательные стандарты);
- образовательные организации (учреждения);
- индивидуальные образовательные достижения обучающихся.

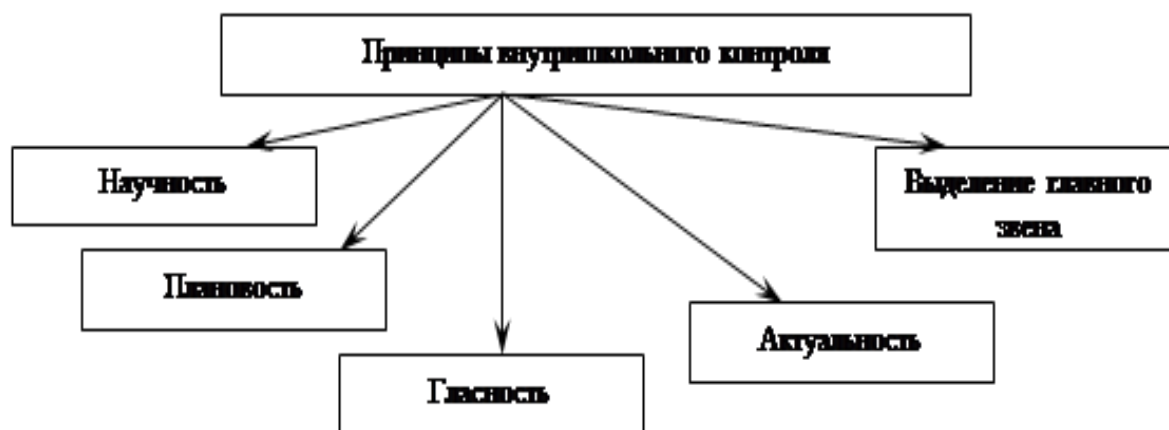
В полной мере сказанное относится и к самооценке обучающихся: учителей, преподавателей и т.д.

Цель управления качеством образования, как отмечают Т. И. Шамова и Т. М. Давыденко, в том, чтобы построить образовательный процесс как "систему с оптимальным набором элементов с точки зрения возможности ее корректировки по мере необходимости".

В определении управления качеством образования П. И. Третьяков отталкивается от кибернетической позиции, относя при этом понятие "качество образования" и к процессу, и к результату.

Внутришкольный контроль - одна из общих функций систем внутришкольного управления. Цель внутришкольного контроля, как подчеркивает Л.И. Вагина, - дать информацию о реальном состоянии дел в образовательном учреждении, выявить причины недостатков работы для исправления ситуации, оказать методическую и практическую помощь учителям. Анализируются все аспекты работы педагогов: планирование, дидактическая и техническая подготовка к уроку, индивидуальная работа с учащимися, вариативность домашних заданий, проверка и оценка знаний учащихся.

В современной теории внутришкольного управления выделяют следующие принципы эффективного внутришкольного контроля, показанные на рисунке 1.



В современных подходах за внешнюю оценку качества, а также на вопросы, связанные с проектированием системы качества, была попытка ответить компьютерной системой, отвечающей за качество образования. Это достаточно новая и своевременная разработка для современной школы XXI века.

Московский регистр качества образования – это принципиально новая, городская, информационно-аналитическая система, обеспечивающая комплексную экспертизу, внешний и внутренний контроль, эффективное управление качеством столичного образования на всех уровнях: от конкретного учреждения образования до уровня города.

Особенности системы:

- автоматизация всех направлений учебного процесса;
- единая система критериев оценки и стандартов;
- наглядность и доступность информации об образовательном процессе для всех уровней пользователей;
- распределенная система доступа к информации в режиме реального времени;
- электронный самоаудит образовательного процесса;
- интеграция электронного журнала и электронного дневника в общую систему оценки качества образования;

- аттестация педагогических кадров;
- аккредитация образовательного учреждения и другие функции.

Реализация в образовательных учреждениях Москвы современных подходов к накоплению, хранению, обмену и анализу информации о качестве образования осуществляется только через Московский регистр качества образования, а это в свою очередь ведет к оптимизации всех процессов жизнедеятельности субъектов образовательного пространства, к повышению их ИКТ – компетенций, к улучшению качества преподавания.

Что дает нам использование программы «Московский регистр качества образования». Конечно же это единое хранилище информационных данных о качестве образования, неограниченные возможности обновления данных, быстрота поиска информации, продуктивность взаимодействия участников образовательного процесса, работа на свободном программном обеспечении, автоматизированные аналитические отчеты, круглосуточный доступ к системе, защищенность информации, благодаря распределенным уровням доступа и другие.

В заключение хочется отметить, что, мы живем в период преобразований. Это достаточно сложно, но, в то же время интересно, так как именно сегодня мы закладываем будущее подрастающего поколения, безукоризненно владеющих беспроводными и спутниковыми технологиями, 21 века. А это значит, что такие программы, как МРКО должны помогать в управлении Новой школой в новых условиях!

Литература:

1. Бордовский Г. Л., Нестеров А. А., Трапицын С. Ю. Управление качеством образовательного процесса. СПб.: Изд-во РГПУ им.А.И. Герцена, 2001.
2. Вагина Л. И. Планирование средней общеобразовательной школы. М.: Педагогический поиск, 1998.
3. Гусинский Э. Н., Турчанинова Ю. И. Введение в философию образования: Учеб. пособие. М.: Логос, 2000.
4. Коджаспирова, Г. М., Коджаспиров, А. Ю. Педагогический словарь: для педагогов. М, 2001.
5. Моисеев А. М. Качество управления школой: каким оно должно быть. М., Сентябрь, 2001.
6. Управление качеством образования / Под ред.М. М. Поташника. М.: Педагогическое общество России, 2000.
7. Шамова Т.И. Внутришкольное управление: вопросы теории и практики / Т.И. Шамова. - М.: Педагогический поиск, 1991. - 298 с.
8. Материалы городской конференции в МЦКО от 14 марта 2013г. / сайт www.msko.ru

ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Г. Н. Толкачева

Московский педагогический государственный университет

Повышение качества стало ключевой идеей в системе экономического и социально–политического развития нашей страны. Это связано со стремительными переменами, происходящими как во всех областях жизни современного общества, так и в самой образовательной сфере. Оно выступает одной из важнейших характеристик, определяющих конкурентоспособность отдельных учебных заведений и национальных систем образования в целом. Поэтому повышение качественного уровня образования становится одной из главных задач учебных заведений.

Одним из показателей устойчивого роста качества образования в учебном учреждении является уровень подготовки выпускников и их востребованность на рынке труда. Тем самым актуализируются вопросы получения объективной информации о результатах обучения в соответствии с образовательными стандартами, выявления ожидаемого уровня образовательных результатов.

Учеными ставится вопрос о создании в России национальной системы оценки качества образования, в исследовательском центре проблем качества подготовки специалистов разрабатывается методология компетентностно-ориентированной оценки качества. В работах ученых подчеркивается необходимость создания современных контрольно–оценочных средств и процедур, обеспечивающих достоверность, надежность и валидность образовательной информации.

Требования к качеству образовательных достижений обучающихся, служащие основанием для разработки учебных программ и технологий обучения, методов контроля и оценки качества образования заложены в федеральных государственных образовательных стандартах ВПО. В п. 8 ФГОС отмечается, что одним из способов обеспечения вузом гарантии качества подготовки является разработка объективных процедур оценки уровня знаний и умений обучающихся, компетенций выпускников. Оценка качества освоения ООП должна включать текущий контроль успеваемости, промежуточную аттестацию обучающихся и итоговую государственную аттестацию выпускников. Для аттестации обучающихся на соответствие их персональных достижений поэтапным требованиям соответствующей ООП (текущий контроль успеваемости и промежуточная аттестация) создаются фонды оценочных средств, включающие типовые задания, контрольные работы, тесты и методы контроля, позволяющие оценить знания, умения и уровень приобретенных компетенций.

Стандартом определены следующие полномочия вузов:

- разработка конкретных форм и процедур текущего контроля и промежуточной аттестации по каждой дисциплине;
- разработка и утверждение фондов оценочных средств;
- создание условий для максимального приближения программ текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся к условиям их будущей профессиональной деятельности;
- определение требований к содержанию, объему и структуре бакалаврской работы, а также требований к государственным экзаменам;
- привлечение работодателей в качестве внешних экспертов.

Таким образом, обязанности по созданию современных контрольно–оценочных средств и процедур возлагаются на образовательные учреждения. К настоящему времени вузы имеют опыт разработки оценочных средств, однако создание

компетентностно-ориентированных оценочных материалов является для них делом новым. Для конструирования фондов оценочных средств необходимо ответить на ряд вопросов: что подлежит оценке при выявлении образовательных результатов, когда, каким образом и кем осуществляется их оценивание. Постановка этих вопросов обусловлена положением С. Адама о том, что в настоящее время ревизии подлежат насущные вопросы: что, кому, как и когда мы преподаем и что, когда, как, где мы оцениваем.

Для ответа на поставленные вопросы необходимо выяснить: сущность качества образования, определение его результатов, особенности компетентного подхода, конкретизировать понятия компетенция, компетентность, установить их соотношение со знаниями, умениями, навыками.

Для понимания сущности качества образования нами были проанализированы существующие определения данной категории. Было отмечено широкое использование этого термина в научной литературе, отсутствие однозначного универсального определения. Анализ имеющихся определений позволил констатировать наличие подходов к его определению с позиций результата и процесса (В. И. Байденко, В. А. Качалов). Как результат, качество образования предполагает формирование компетентности, профессионального сознания, организационной культуры, способности к самообразованию; определенный уровень знаний и умений, умственного, физического и нравственного развития, которого достигают выпускники образовательного учреждения в соответствии с планируемыми целями обучения и воспитания. Если качество образования рассматривается как процесс, то оно трактуется как система, модель, организация, процедуры, направленные на достижение образовательных результатов. Оно обеспечивается целостностью содержания, технологиями обучения, методами контроля и оценки результатов на соответствие личностного развития жизненному самоопределению субъекта и требованиям общества. Для определения качества образования необходимым является установление соответствия его результатов нормативным требованиям (М. М. Поташник); запросам потребителей (В. А. Качалов и В. Д. Шадриков); ожиданиям общества (М. В. Рыжаков). Безусловно, качество результатов обеспечивается и определяется качеством процесса.

Важными для нас являются вопросы оценки результатов образования. Необходимо уточнить, что является результатами образования? В.И.Байденко, ссылаясь на материалы С. Адама, приводит ряд определений результатов образования, содержащихся в западноевропейских исследованиях, в которых уже на протяжении многих лет ведется проектирование моделей деятельности и результатов образования. Обобщив приведенные определения, можно заключить, что результаты образования рассматриваются как формулировки того, что обучающийся, как ожидается, будет знать, понимать и готов продемонстрировать по завершении процесса обучения, какими компетенциями должен обладать студент.

Под результатами образования в ФГОС понимается *набор компетенций* – общекультурных и профессиональных - выражающих, что именно студент будет знать, понимать и способен делать после завершения освоения учебной дисциплины, профессионального модуля или всей ООП.

Таким образом, ориентация на результаты образования позволяет:

- точно описать достижения студента к моменту завершения обучения;
- перенести акцент с «преподавания» на «обучение», что означает принятие студентоцентрированного подхода;

- соотнести интериоризованные студентами способы деятельности и знания с уровнем академического, профессионального и личностного становления выпускников;
- сделать итоги обучения понятными для общества, студента, работодателя и педагога.

Ориентация на результаты образования требует реализации новых подходов к проектированию образовательных программ, внедрению новых инновационных технологий, разработке оценочных средств, организации самостоятельной работы студентов. Одним из таких подходов является компетентностный, который рассматривается как совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов.

Его преимущества заключены в следующих положениях:

- позволяет выявить многогранность подготовленности обучаемых, включающей помимо традиционных званий и умений, совокупность психолого-педагогических и профессионально значимых характеристик;
- позволяет оценить качество подготовленности выпускников;
- ориентирован на интегральные междисциплинарные знания;
- требует использования творческой деятельности, в которой доступны поиск решения новых задач, перенос знаний, преобразование способов деятельности и выполнение других творческих процедур;
- ориентирован на потребности работодателя, которые связаны с профессиональными требованиями к подготовке выпускников, с их умениями применять свои знания в реальных профессиональных или имитирующих квазипрофессиональных ситуациях.

В рамках компетентного подхода необходимо конкретизировать понятия «компетенция» и «компетентность», выявить соотношения этих категорий со знаниями, умениями, навыками. В литературе отмечается, что в отечественной и зарубежной науке на сегодняшний день отсутствует единая точка зрения на определение понятий «компетентность» и «компетенция», нет четкого представления об их отличиях.

Компетенции рассматриваются как интегрированные характеристики качеств личности, позволяющие осуществлять деятельность в соответствии с профессиональными и социальными требованиями, а также личностными ожиданиями (И. А. Зимняя); совокупность взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, необходимых для качественной продуктивной деятельности (А. В. Хуторской); интегральные надпредметные характеристики подготовки обучаемых, которые проявляются в готовности к осуществлению какой-либо деятельности в конкретных проблемных ситуациях (В. И. Звонников); способность обучающегося применять знания, умения, личностные качества и практический опыт для успешной деятельности в определенной области (ФГОС ВПО).

Компетентность-это интегральное свойство, характеристика личности, показатель успешной деятельности (Ю. Г. Татур); стремление и способность (готовность) реализовать свой потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества и др.) для успешной творческой деятельности в профессиональной и социальной сфере (В. И. Байденко), эффективное использование способностей, позволяющее плодотворно осуществлять профессиональную деятельность (Н. А. Гришанова); уровень владения совокупностью компетенций, степень готовности к применению компетенций в профессиональной деятельности (ФГОС ВПО).

Компетентность является следствием саморазвития индивида, его личностного роста, самоорганизации и обобщения деятельностного и личностного опыта (В. А. Болотов и В. В. Сериков). Она подразумевает интеграцию знаний, их перенос, взаимопроникновение, обобщение, позволяет реализовать потребность в самоутверждении, самовыражении, саморазвитии, самоидентификации; является критерием развития и социальной подготовленности личности (Н. Ф. Ефремова). Особенностью компетентности является ее интегративный характер; соотносённость с ценностно-смысловыми характеристиками личности; практико-ориентированная направленность.

Анализ существующих определений позволил нам выделить принципиально значимые положения для оценки результатов образования в компетентностном формате:

- компетенции тесно связаны с опытом и деятельностью конкретного субъекта, поэтому вне ситуации и деятельности не проявляются, а без знаний не формируются;
- компетенции могут быть выявлены только в специально созданных педагогических ситуациях или в условиях реальной деятельности субъекта;
- компетенции являются первичными по отношению к компетентности, поскольку характеризуют совокупность качеств личности, необходимых для эффективной деятельности, а компетентность свидетельствует о владении, обладании компетенциями, включающими личностное отношение к ним;
- объектами оценки в образовательном процессе могут быть как знания, умения и навыки студентов, так и компетенции и компетентность;
- полученные в ходе оценивания результаты по всем категориям могут быть соотношены между собой.

В целом можно сказать, что компетенции отражают современные тенденции в понимании качества результатов образовательного процесса.

Анализ литературы показал, что в качестве объектов оценивания рассматриваются следующие категории - результаты образования, уровень подготовленности выпускников, их достижения, качество освоения основных образовательных программ. Возникает вопрос: можно ли рассматривать эти термины как синонимы? Для поиска ответа на этот вопрос мы использовали сравнительную таблицу (Таблица 1). В основу ее составления были положены вопросы, поставленные С. Адамом. Мы посчитали важным добавить немаловажный актуальный вопрос о том, кем результаты могут оцениваться. Помимо этого, нам представлялось целесообразным конкретизировать категорию подготовленность, уточнив ее направленность - к профессиональной деятельности.

Таблица 1. Сравнительная характеристика объектов оценивания

| Объекты оценки | Что оценивается | Когда и где оценивается | Как оценивается | Кем может оцениваться |
|--|--|---|---|---|
| Результаты образования (в соответствии с ФГОС ВПО) | Набор компетенций (общекультурных, профессиональных) | Текущая, промежуточная, итоговая аттестация | Диагностика, кейс-метод, портфолио, наблюдение и анализ педагогической деятельности, проектирование | Вуз, работодатель, независимая экспертиза |

| | | | | |
|--|--|--|--|-------------------------------|
| | | | , самопрезентация, мониторинг и др. | |
| Подготовленность выпускников к профессиональной деятельности (в соответствии с ФГОС ВПО) | Готовность к решению профессиональных задач, владение набором компетенций (общекультурных, профессиональных), знания, умения, навыки | Итоговая аттестация | Педагогическое тестирование, анкетирование, диагностика, кейс-метод, портфолио, наблюдение и анализ педагогической деятельности, самопрезентация и др. | Вуз, работодатель, самооценка |
| Достижения (в соответствии с начальным уровнем и требованиями ООП) | Персональные характеристики набора компетенций и уровня знаний, умений и навыков | Входная, текущая, промежуточная, итоговая аттестация | Задания, контрольные работы, тесты, методы контроля и др. | Вуз, самооценка |
| Качество освоения ООП (в соответствии с ФГОС ВПО и ООП) | Уровень знаний, умений и навыков; Набор компетенций (общекультурных, профессиональных, специальных) | Текущая, промежуточная, итоговая аттестация | Тестирование, диагностика, кейс-метод, портфолио, наблюдение и анализ педагогической деятельности, самопрезентация и др. | Ву, независимая экспертиза |

Анализ таблицы позволяет сделать следующие выводы:

- все объекты оценки тесно взаимосвязаны между собой;
- перечисленные категории можно рассматривать, как соотношение целого и части. Так, например, достижения могут являться частью, показателем ожидаемых результатов образования, свидетельствовать о подготовленности студентов и качестве освоения ООП ВПО. Подготовленность выпускников позволяет судить о результатах образования и качестве освоения основной общеобразовательной программы ВПО.
- в ФГОС ВПО четко обозначены результаты образования - набор компетенций (общекультурных и профессиональных), выражающих, что именно студент будет знать, понимать и способен делать после завершения освоения учебной дисциплины, профессионального модуля или всей ООП. В стандарте указывается, что оценке подлежат знания и умения обучающихся, компетенции выпускников. Таким образом, ФГОС ВПО позволяет однозначно ответить на вопросы что и когда оценивается, оставляя открытым вопрос, как ведется оценка;
- ответы на вопросы когда, где, как и кем зависят от объекта оценки;

- для оценки персональных достижений должна предусматриваться входная аттестация, направленная на выявление начального уровня сформированности общекультурных компетенций. Это обусловлено необходимостью отслеживания динамики в достижениях, поскольку данная категория не имеет абсолютных характеристик;
- большая часть способов оценки относится к интерактивным методам и, предусматривает специально созданные педагогические ситуации или условия реальной деятельности, что отвечает требованиям ФГОС о необходимости приближения программ текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся к условиям будущей профессиональной деятельности студентов.

В научной литературе широко обсуждается вопрос о процедуре и способах оценивания, введении стандартизированных контрольно–измерительных материалов, контрольно–оценочных процедур, техники и технологии автоматизированной проверки результатов тестирования. Ученые предлагают структурировать каждую компетенцию, выделив в ней существенные признаки проявления, провести операционализацию стандартов в измеряемых величинах, установить комплекс показателей и критериев, по которым можно судить о степени достижения стандартов (Н. Ф. Ефремова, В. И. Звонников, М. Б. Чельшкова и др.).

Обосновывая необходимость введения квалиметрических процедур в процесс оценивания, авторы приводят следующие аргументы:

- компетенции – многофункциональны и надпредметны, поэтому при аттестации понадобятся комплексные измерители, требующие включения различных оценочных средств, использования методов многомерного шкалирования и специальных методов интеграции аттестационных баллов по различным количественным и качественным шкалам;
- уровень освоения компетенций во многом предопределен доминантой способностей обучаемых, что приводит к необходимости использования отдельных психодиагностических методик в процессе аттестации, не предусмотренных в нашей стране нормативными документами. О такой необходимости говорит опыт многих зарубежных стран, где психологи участвуют в оценивании компетенций в образовании.

Нельзя не согласиться с мнением ряда авторов, что объективные, достоверные, теоретически обоснованные измерения и оценки результатов обучения могут предоставить информацию о ходе педагогического процесса, учебных достижениях каждого обучаемого, выявить при сравнении с эталоном влияние тех или иных факторов на образовательный процесс и его результаты. Однако введение квалиметрических процедур, преобладание тестового контроля *выявляет следующие противоречия* между:

- пониманием сущности компетенции, компетентности и предлагаемыми способами их измерения;
- условиями проявления компетенции (наличие реальных или квазипрофессиональных ситуаций) и процедурой квалиметрической оценки;
- требованиями операционализации, структурирования, индексации компонентов компетенции и ее сущностью, как категории способностей и личностных качеств обучаемых;
- необходимостью проявления выпускником своего творческого потенциала в решении профессиональных задач и академичностью ситуации при квалиметрическом измерении;

- количественной оценкой учебных достижений студентов (индексов, тестовых баллов) и возможностью их использования для опосредованной оценки уровня личностного развития обучающихся.

В заключении можно сделать следующий вывод:

Для выявления и оценивания набора компетенций эффективными могут быть активные средства и методы: кейс-метод, портфолио, видеопрезентации, наблюдение и анализ педагогической деятельности, самопрезентация, разработка и презентация проектов, педагогическое тестирование, рецензирование студентами работ друг друга; оппонирование студентами проектов, выпускных квалификационных и исследовательских работ, экспертные оценки и другие. Они содержат реальные ситуации профессиональной деятельности или имитирующие квазипрофессиональные ситуации; раскрывают содержание профессиональной деятельности на основе описания реальных или созданных педагогических ситуаций; ставят проблемы, для решения которых нужно использовать знания, жизненный и профессиональный опыт, ценности и наклонности; предусматривают актуализацию знаний, умений и совокупности психолого-педагогических и профессионально значимых характеристик; включают творческую деятельность, в которой студентам доступны поиск решения новых задач, перенос знаний, преобразование способов деятельности и выполнение других творческих процедур.

Литература:

Байденко В. И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода)// Высшее образование в России, №11, 2004.

Ефремова Н. Ф. Подходы к оцениванию компетенций в высшем образовании. М., 2010.

Звонников В. И., Чельшкова М. Б. Контроль качества обучения при аттестации: компетентностный подход. М., 2009.

Зимняя И.А., Компетентностный подход: каково его место в системе современных подходов к проблеме образования? (теоретико-методологический аспект) //Высшее образование сегодня. 2006, №8, с. 20-26.

Компетенции в образовании: опыт проектирования. Сборник научных трудов/под ред. А. В. Хуторского. М., 2007.

СИСТЕМА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ – ВАЖНЕЙШЕЕ НАПРАВЛЕНИЕ В ПРОЦЕССЕ ПЕРЕХОДА НА ФГОС

Е. Л. Мардахаева
ГБОУ ВПО МО «Академия социального управления»

В настоящий момент в Российской системе образования осуществляется постепенный переход на обучение в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС – Стандарт). Высокие требования к образовательным результатам, определённые Стандартом, можно реализовать только при качественной подготовке педагогического корпуса. Следовательно, встаёт задача совершенствования и подготовки будущих учителей в педагогических вузах, и повышения квалификации действующих учителей в системе дополнительного профессионального образования. Остановимся подробнее на вопросе повышения квалификации действующих учителей. Выделим содержательное и структурно-организационное направления деятельности профильной кафедры в системе дополнительного профессионального образования на примере кафедры элементарной математики и методики её преподавания.

Содержательное направление деятельности кафедры довольно мобильно и определяется в соответствии с изменяющимися потребностями в системе школьного образования. Оно находит отражение в тематике сертифицированных программ дополнительного профессионального образования, и направлено на повышение профессиональных компетенций учителей математики: методической компетенции, ИКТ-компетенции, предметной компетенции. Так, в настоящий момент времени в тематике курсов отражены следующие существенные для системы образования в целом и математического школьного образования в частности аспекты: 1) переход массовой школы на ФГОС; 2) итоговая аттестация в основной и средней школе в форме единого тестирования (ГИА и ЕГЭ); 3) введение новых разделов в базовый курс (элементы комбинаторики, теории вероятностей и математической статистики). Таким образом, сложился следующий набор курсов повышения квалификации.

1. Повышение методической компетентности:

- Актуальные проблемы развития профессиональной компетентности учителя математики (в условиях реализации ФГОС);
- Особенности организации внеурочной деятельности научно-познавательного направления в общеобразовательном учреждении в ходе введения ФГОС;
- Конструирование системы уроков математики в условиях реализации ФГОС;
- Особенности методики обучения математике в условиях новой формы итоговой аттестации за курс основной школы;
- Особенности методики обучения математике в условиях новой формы итоговой аттестации за курс средней школы;
- Методика обучения элементам комбинаторики, статистики и теории вероятностей.

2. Повышение ИКТ-компетенции:

- Применение информационных технологий в преподавании математики;
- Использование ИКТ-средств для реализации дистанционного обучения.

3. Повышение предметной компетенции:

- Методика решения задач с параметрами;
- Комбинаторика, элементы статистики и теории вероятностей в основной школе;

- Приложения математики в экономике и естественных науках.

В рамках курсовой подготовки «Актуальные проблемы развития профессиональной компетентности учителя математики (в условиях реализации ФГОС)» рассматриваются вопросы: 1) концепция, структура и содержание ФГОС; 2) образовательные результаты трёх видов: предметные, метапредметные, личностные; 3) проектирование программы формирования универсальных учебных действий (УУД); 4) проектирование рабочей программы по предмету для конкретного класса.

Однако принятый Стандарт заявляет достаточно высокие требования к образовательным результатам. Поэтому одной курсовой подготовки для разъяснения всех вопросов явно недостаточно. Более частным методическим вопросам по направлениям ФГОС посвящён ряд образовательных модулей. Так модуль «Особенности организации внеурочной деятельности научно-познавательного направления в общеобразовательном учреждении в ходе введения ФГОС» предназначен для повышения уровня методической грамотности учителей математики по вопросам организации внеурочной деятельности учащихся наиболее близкого к учителю-предметнику направления в соответствии с требованиями ФГОС, формами контроля и оценки внеурочной деятельности учащихся.

Существенным является тот факт, что для реализации всех требований ФГОС необходимо уметь правильно встраивать систему уроков внутри каждой темы. Этому вопросу посвящён учебный модуль «Конструирование системы уроков математики в условиях реализации ФГОС». Построение системы уроков является необходимым, но не достаточным условием для реализации требований ФГОС. Поэтому вопросам грамотного построения системы уроков деятельностной направленности посвящён отдельный модуль.

Другие тематические модули, о которых было сказано выше, также находят своё отражение в указанной тематике учебных модулей. Важным является и изменение форм проведения занятий. Помимо традиционной в системе повышения квалификации лекционной формы для проведения занятий активно используются семинары, различные варианты групповых форм, участие в мастер-классах и открытых мероприятиях, а также дистанционные формы. Большую роль приобретает самостоятельная работа слушателей с различными источниками информации. По результатам прохождения курсовой подготовки по каждому модулю слушатели выполняют небольшую исследовательскую работу в виде практико-значимого проекта. Выполнение работы может сопровождаться краткосрочным экспериментом, проводимым по месту работы слушателя. Результат выполненной научно-исследовательской работы может быть представлен на зачётном занятии или научно-практической конференции.

Для обеспечения большей мобильности тематики курсов наиболее удобными являются модули, рассчитанные на 36-48 часов. Таких курсов должно быть довольно много для обеспечения вариативности и максимально возможного удовлетворения запросов слушателей. Большого внимания также заслуживает и использование дистанционных форм. Полезно как иметь полностью курсы в форме дистанционного обучения, так и курсы, в ходе прохождения которых лишь часть занятий являются дистанционными. Так же в рамках курсов могут проходить вебинары, открытые Интернет-уроки, которые позволят глубже понять изложенные идеи, познакомиться с позитивным опытом в рамках заявленной тематики.

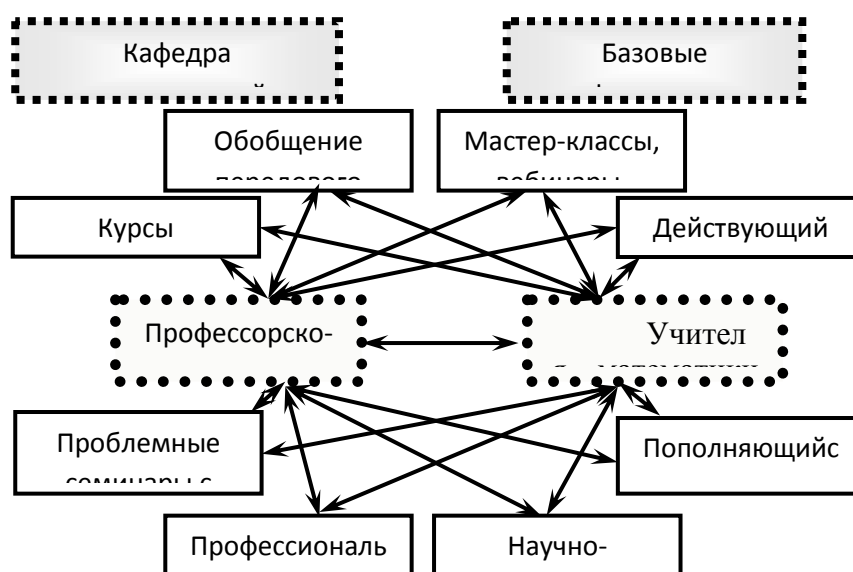
Однако только посредством организации курсовой подготовки, скорее всего, обеспечить повышение необходимых компетенций учителя на том уровне, на котором требует от нас реализация ФГОС, будет затруднительно. Поэтому структура, которая занимается повышением квалификации, в нашем примере – это предметная кафедра

внутри системы дополнительно профессионального образования, должна стать своеобразным штабом по координации повышения квалификации и взаимодействия педагогов. Помимо курсов полезным является проведение постоянно действующих проблемных семинаров с переменным составом слушателей, профессиональных и творческих конкурсов, выставок, научно-практических конференций. Системным должно стать обобщение и распространение передового опыта лучших педагогов в виде публикаций сборников «Из опыта работы», а также тематических рубрик на постоянно действующем сайте кафедры, проведение мастер-классов, открытых Интернет-уроков и вебинаров. Поэтому можно выбрать следующую структурно-организационную схему деятельности кафедры (см. схему).

Основная деятельность реализуется непосредственно на кафедре. Профессорско-преподавательский состав кафедры реализует образовательные программы. Для проведения научно-практических конференций, мастер-классов, открытых уроков и др. используются возможности кафедральных базовых учреждений. В качестве кафедрального базового учреждения может выступать среднее образовательное учреждение (школа, гимназия, лицей и др.), в котором осуществляется инновационная деятельность по приоритетным направлениям развития образования при непосредственном руководстве преподавателя кафедры.

Помимо регулярных курсов повышения квалификации в течение учебного года функционирует проблемный семинар. Слушательский состав на таком семинаре непостоянен. Семинар проводится ежемесячно, в течение одного учебного года можно провести до 11 занятий, включая август и июнь при необходимости. Тематика занятий составляется на каждый учебный год в соответствии с запросом. Слушатели могут посещать любые занятия по их потребностям. Если в течение 2-3-х лет одним слушателем посещено несколько занятий, то после выполнения практико-значимого проекта он может быть аттестован и получить свидетельство о прохождении курсов повышения квалификации.

Схема Структурно-организационная деятельность кафедры



Кафедра имеет регулярно пополняющийся Web-сайт. Материалы для страничек сайта готовят преподаватели кафедры, учителя базовых кафедральных учреждений, слушатели курсов и учителя школ. Сайт имеет несколько тематических рубрик:

информация о курсах повышения квалификации, тематика проблемного семинара на текущий учебный год, информация о кафедральных базовых учреждениях и планируемых на их базе мероприятиях, актуальная информация о мероприятиях кафедры, методическая копилка, форум.

Посредством форума осуществляется обратная связь преподавателей кафедры с учителями школ. Это позволяет учителям быстро получить квалифицированный ответ на вопрос, а преподавателям кафедры иметь представление о возникающих проблемах. Аналогичные сайту функции выполняет методический кабинет, который представляет собой копилку методических находок. В методическом кабинете хранятся практико-значимые проекты слушателей прошлых лет, материалы профессиональных и творческих конкурсов, материалы по актуальным курсам повышения квалификации и проблемному семинару. Все имеющееся в методическом кабинете предназначено для свободного пользования.

Полезным также является проведение на базе кафедры профессиональных и творческих конкурсов. Например, в целях сопровождения профессионального развития специалистов в сфере образования, выявления и поддержки талантливых, творчески работающих учителей, поощрения и распространения их опыта работы, стимулирования профессионального роста учителя математики проводится региональный профессиональный конкурс творческих разработок «Инновационные технологии при обучении математике».

На Конкурс представляются инновационные разработки уроков математики и других мероприятий, связанных с урочной и внеурочной познавательной деятельностью учащихся при обучении математике. Конкурс проводится по пяти номинациям: 1) урок математики в современной информационно-образовательной среде; 2) интегрированный урок в современной информационно-образовательной среде; 3) внеурочная деятельность по математике в современной информационно-образовательной среде; 4) электронный образовательный ресурс к уроку математики; 5) дистанционные образовательные технологии при обучении математике. Такие номинации позволяют фактически охватить всю профессиональную сферу учителя математики. Материалы конкурса полезно выставить для всеобщего доступа на сайте, лучшие работы опубликовать.

Такая организация деятельности кафедры позволяет каждому учителю региона своевременно получить методическую помощь по актуальной именно для него проблеме, повысить свою профессиональную компетентность. При активном участии в мероприятиях кафедры учитель получает возможность:

- 1) повысить свою квалификацию посредством прохождения систематических курсов;
- 2) принять участие в профессиональных и творческих конкурсах, попробовать свои силы, проверить свои наработки в данных конкурсах, познакомиться с материалами своих коллег;
- 3) посмотреть открытые уроки и мастер-классы;
- 4) разработать методические материалы для Web-сайта и принять участие в его функционировании;
- 5) обобщить собственный педагогический опыт и подготовить публикацию к печати с целью его распространения.

Литература:

1. Васильева М. В., Мардахаева Е. Л. Реализация требований ФГОС ООО в преподавании математики. Сборник программ. М., Калуга: КГУ им. К.Э Циолковского, 2012.
2. Мардахаева Е. Л. Кафедра теории и методики обучения математике в школе – штаб подготовки будущего учителя // Роль кафедры в обновлении качества подготовки будущего учителя в педагогическом вузе: межвузовский сборник научных трудов; Краснояр. гос. пед. ун-т. Красноярск, 2005. с. 65-74.
3. Подготовка учителя математики: Инновационные подходы: Учеб. пособие / Под ред. В. Д. Шадрикова. М.: Гардарики, 2002.
4. Фридман Л. М. Теоретические основы методики обучения математике: Пособие для учителей, методистов и педагогических высших учебных заведений. М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1998.

О РАСШИРЕНИИ РЕПЕРТУАРА ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНЫХ ИЗДАНИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ И ПРЕПОДАВАНИИ ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ И УЧАСТИЯ ЧИТАТЕЛЯ В ВИРТУАЛЬНЫХ ЛИТЕРАТУРНЫХ КОНКУРСАХ

В. Г. Науменко, РГСУ, г. Москва

Нам представляется возможным учесть два момента в организации преподавания зарубежной литературы в высших учебных заведениях сегодня, в пору кризиса чтения.

1. Создание электронного ресурса литературного наследия предшествующих поколений писателей и ныне живущих с учетом стремления к его развитию. Электронные учебные пособия используются в вузе, но они не вытесняют полностью остальные учебные материалы. Читателю сейчас имеет смысл работать и с «бумажными» и с электронными пособиями, которые, на наш взгляд, взаимодополняют друг друга. Этот подход можно применить в серии пособий по зарубежной литературе XX века и рубежа XX-XXI веков. Наше учебное пособие, второе издание которого состоялось в декабре 2008 года, называется «Зарубежная литература XX века: 1910-1945: Хрестоматия» (485 с., или 27 п.л.). Пособие размещено в Научно-образовательном электронном журнале «Академиан». На сайте журнала можно ознакомиться с общими сведениями о нем, включая издателя, каковым является «Малая академия наук «ИНТЕЛЛЕКТ БУДУЩЕГО» (МАН «ИНТЕЛЛЕКТ БУДУЩЕГО»). Цель простая: обеспечить образовательный процесс учебной и научной литературой с тем, чтобы поднять уровень образования. Работая над первым томом учебного пособия по курсу «История зарубежной литературы XX века и рубежа XX-XXI веков», мы стремились к тому, чтобы читатель мог узнать, как развивалась литература у разных народов, и мог увидеть этот процесс во всем его действительно мировом масштабе. Широкий выбор авторов и произведений из Европы, Америки, Азии, Африки, Австралии ожидает того, кто встанет на путь освоения, по словам Гессе, «гигантской сокровищницы мысли, опыта, символов, фантазии и идеалов, оставленных нам прошлым». К сожалению, невозможно охватить весь ресурс культурно-ценностных достояний разных народов на Земле, но содействовать распространению надлежащего понимания ценности его можно. Даже когда знаешь, что «подрастающее поколение вовсе не стремится читать Гомера и Корнеля».

Электронная хрестоматия по иностранной литературе XX века не просто очередное дело. Мы следуем идее комплекса учебных книг по мировой художественной литературе и культуре. Настоящая хрестоматия еще один шаг к созданию системы взаимодействующих печатных и электронных пособий, которые можно использовать все вместе, в разных сочетаниях и отдельно. Она заняла свое место среди других пособий историко-литературного характера. Чтобы убедиться в этом, можно зайти на сайт журнала «Академиан» или на сайт <http://www.twirpx.com/file/379050>. В таких обстоятельствах появляется реальная возможность выбора учебной книги в соответствии с этапом работы, характером материала, потребностями преподавателей и студентов. Студенты должны (позволим себе здесь категоричность высказывания) четко представлять главное в литературном процессе первой половины XX века, его место в мировой художественной культуре, основные линии в направлении проблем и жанров. Сегодняшнему бакалавру и магистру, как и их предшественникам и еще какое-то время идущим рядом специалистам, предстоит не упрощенно разобраться в том, какие вопросы поставили перед обществом и литературой кризис буржуазного мировоззрения, девальвация этических ценностей, Первая мировая война, Октябрьская революция 1917 года, возникновение и преступления международного фашизма. Наша работа позволяет

увидеть проблемы критического реализма, натурализма, модернистских школ не только в рамках 1910-1945 годов.

В пособии есть обзоры национальных литератур, характеристики идеалов, творческого пути писателей разных континентов, тексты, комментарии, справки, сноски. Все вместе они раскрывают взаимосвязи между обществом, философией, литературой. Учебное пособие написано с учетом достижений отечественного литературоведения. Автору-составителю посчастливилось учиться в аспирантуре и докторантуре по кафедре всемирной литературы МПГУ, которую много лет возглавляла профессор, доктор филологических наук, заслуженный деятель науки России Нина Павловна Михальская. Н.П. Михальская – один из рецензентов нашей хрестоматии. Цель учебного пособия по иностранной литературе XX столетия первый почетный профессор МПГУ Н.П. Михальская определила в основном как просветительскую: «Обширный материал хрестоматии отобран с учетом главных закономерностей и тенденций мирового литературного процесса на новом этапе истории человечества. Он характеризует существенные сдвиги в критическом реализме, освоение новой тематики, поиски новых художественных средств выражения, формирование новых жанров, тенденций, литературных школ в культурах разных континентов, что свидетельствует об отказе от принципа европоцентризма». Электронная хрестоматия появилась с опорой на хрестоматию «Зарубежная литература XX века», увидевшую свет в трех томах под редакцией проф. Б.И. Пуришева и проф. Н.П. Михальской (первая половина 1980-х гг.). Стремясь расширить представления читателя об общей картине эволюции зарубежной литературы, о художественном облике эпох, о своеобразии национальных литератур в XX веке, мы познакомились и с другими печатными учебными пособиями, например, оригинальным изданием Лукова Вал.А. и Лукова Вл.А. «Зигмунд Фрейд: Хроника-хрестоматия» (М., 1999), «Зарубежная литература 1910-1940 гг.» Т.Г. Струковой (Воронеж, 2002, 2 изд.), предназначенной для студентов, аспирантов, преподавателей, хрестоматиями по зарубежной литературе Н.П. Михальской и И.О. Шайтанова и О.В. Афанасьевой для современной средней общеобразовательной школы. Сегодня рекомендовали бы участникам учебно-воспитательного процесса в вузах РФ «книгу для чтения» Л.Г. Емохоновой «Зарубежная литература: от античного эпоса до постмодернистского романа» (М., 2011), учебное пособие проф. Лукова Вл.А. «История литературы: Зарубежная литература от истоков до наших дней» (М., 2009. 6 изд.), также «Воспоминания старого москвича» Бориса Ивановича Пуришева (М., 1998) и мемуары «Течет река...» в двух книгах Нины Павловны Михальской (М., 2005-2007). К сожалению, пытаюсь узнать, что есть из электронных ресурсов по зарубежной литературе XX века, кроме нашей хрестоматии, мы в зале диссертаций и других электронных ресурсов РГБ ничего не увидели, кроме основной библиографической информации.

Уже много лет отдано второму тому хрестоматии «Зарубежная литература XX – начала XXI века: 1945-2010». Нам помогают в нашей работе над ним ... воспоминания об аспирантских объединениях, проходивших в квартире Бориса Ивановича Пуришева, который остается автором классических хрестоматий по зарубежной литературе средних веков и эпохи Возрождения и западноевропейской литературе XVII века и кому посвящены чтения «Всемирная литература в контексте культуры». Не забыть заседания кафедры во главе с Ниной Павловной Михальской, как и ежегодные международные конференции созданной ею Российской ассоциации преподавателей английской литературы, материалы которой составляют содержание альманаха «Anglistica» (гл. редактор И. О. Шайтанов). Большого внимания заслуживает богатый научный и педагогический опыт профессора скандинависта Галины Николаевны

Храповицкой, одного из авторов-составителей первого тома хрестоматии «Зарубежная литература XX века» (М., 1980). Мы хотим, чтобы читатель хрестоматии по современной зарубежной литературе, будь то студент журфака, который долгие годы возглавлял всемирно известный декан, или курсант всемирно известного иняза, или слушатель молодого образовательного учреждения, мог свободно отобрать то, что считает полезным для себя. Для этого мы и стали посещать Центры науки, культуры и информации при посольствах разных стран в Москве. Встречи с руководителями таких центров при посольствах Венгрии или Чехии во время конференций с международным участием, работа с электронными каталогами в библиотеках института Сервантеса или Французского центра Библиотеки Иностранной Литературы, поездки в Институты Франции или Финляндии в Санкт-Петербурге - это и многое другое облегчает ориентацию в мире литературы последних 67 лет. Наш интерес к культуре Италии не позволяет пройти мимо «Роли читателя (исследований по семиотике текста)» У. Эко или «Лучших книг XX века (Последней описи перед распродажей)» Ф. Бегбедера и «Искусства рассуждать о книгах, которых Вы не читали» П. Байяра.

2. Безусловно, расширит горизонт мышления курсанта, слушателя и студента, разовьет эстетический опыт и культуру эмоционального восприятия участие в тех литературных конкурсах, о которых с осени 2010 года можно узнать на сайте Boox World. Подробно ознакомиться с условиями проведения конкурсов «Литературная Франция» (2010), «Литературная Италия» и «Литературная Испания» (2011) можно было на портале www.booxworld.com, который признан победителем в номинации «Лучший сайт культурного центра» Международного конкурса интернет-проектов «Золотая паутина 2010». Вероятно, условия нового конкурса «Литературная Германия» будут объявлены в октябре 2012 года. Любимыми занятиями создателей проектов являются чтение и путешествия. В вышеназванных проектах и была предпринята попытка объединить любимые занятия и пригласить желающих путешествовать вместе с автором и под его руководством не только в пространстве, но и во времени. Устроители надеются, что их сайт «станет хорошим подспорьем для всех, уставших от типовой сухой информации путеводителей и желающих почувствовать изнутри то место, куда они едут», также, что сайт «будет интересен социальным и образовательным порталам, желающим нести просвещение и знание в массы». Нельзя было упускать уникальную возможность соединить географию с литературой и взять с собой любимого автора или героя книги. Из всех предложенных номинаций мы выбрали «Маршруты современной французской литературы». А можно было выбрать «Литературные прогулки по Парижу» или «Вслед за героями книг по уголкам Франции». Наш труд был посвящен роману Оливье Ролена «Порт-Судан» (1994). Оставалось сожалеть, что 3 февраля 2011 года О. Ролен не успел с лекцией на церемонию награждения на Невский проспект, 12. Победители конкурса прислали описание книг Бенуа Дюертра «Любовник № 1, или Путешествие во Францию», Даниэля Пеннака «Плоды страсти», «Людоедское счастье» и «Фея Карабина», Мишеля Кента «Страшные сады», Р. Гарди «Европейское воспитание», Нади Лоули «Брачный транзит Москва – Париж – Лондон», Ф.М. Достоевского «Зимние заметки о летних впечатлениях», Галины Кузнецовой «Грасский дневник: Последняя любовь Бунина», Патрика Зюскинда «Парфюмер. История одного убийцы», Сильви Жермен «Книга ночей».

В конкурсе «Литературная Италия» одним из победителей стала Дарья Казакова, студентка 5 курса журфака РГСУ, приславшая в Институт итальянской культуры описание книги Алессандро Барикко «1900-й. Легенда о пианисте» (1994). Помимо номинации «Маршруты современной итальянской литературы», были «Литературные прогулки по Древнему Риму» и «Итальянская республика в

литературе». Из книг, добавленных в рамках конкурса, назовем «Номер 411» Симоны Винчи, «Такая история» Алессандро Барикко, «Венеция – это рыба» Тициано Скарпа, «Пандора» Энн Райс, «Я, Клавдий» Роберта Грейвза, «Камо грядеши» Генрика Сенкевича, «Мартовские иды» Торнтон Уайлдера. Какие-то из них, созданные после 1945 года, войдут во второй том нашей хрестоматии.

Конкурс, посвященный году Испании в России, предполагал две номинации: «Маршруты современной испанской литературы» и «Литературные прогулки по Испании». Нельзя не сожалеть, что в силу разных обстоятельств мы не успели до истечения 30 декабря 2011 года отправить свое описание книги Касо Анхелес «Навстречу ветру». Как будто и сейчас слышишь голос: «Ты не спрашивай ни о чем, читатель, ты читай». Читать сегодня такую книгу – значит, испытать ностальгию. Здесь нет русских, но они, знающие французский язык и при исполнении воинских обязанностей, на Островах Зеленого Мыса, где происходит действие романа, были. На одном из фото в уникальном альбоме моего младшего брата, моряка Северного Флота СССР, навсегда остался плакат со словами «Добро пожаловать на остров Свободы, советские моряки!» Мы возьмем во второй том своей хрестоматии романы Ролена, Барикко, Касо и многих других наших современников, кто открывает читателю истории встреч, дружбы, предательства, любви – целый мир. Тем более что в романах их ясно видны преемственные связи с русской литературой.

Согласны с одним из участников и, очевидно, организаторов МНПК «Зарубежная литература в вузе: инновации, методика, проблемы преподавания и изучения», состоявшейся в Екатеринбурге 26 марта 2010 года, О.Н. Тугушевой, что «история литературы в вузе – предмет особенный по сравнению с другими дисциплинами». Остается отнести к нему также: особенно – «в эпоху цифровой революции».

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ПЕДАГОГА

Л. Ф. Резанова

ГОУ СПО Новокузнецкий педагогический колледж, г. Новокузнецк

Современное общество характеризуется значительными социальными, экономическими, политическими, культурными и прочими изменениями, которые не могут не сказаться на взгляде на образ человека, в том числе образ профессионала. В последнее время система образования претерпевает значительную трансформацию. Это связано с тем, что конечная цель образования не является неизменной, а меняется в соответствии с требованиями общества. Существует некий социальный заказ на наличие у образованного человека тех или иных качеств, позволяющих ему наиболее полно реализовать свои возможности в определенных условиях.

Сегодня очевидно, что от внутренних ресурсов человека, его нравственных ценностей и установок мышления зависит будущее человечества, его нравственность и культура. Это повышает ответственность системы образования и воспитания за характер воздействия на личность, формирование гуманистических идеалов, использование потенциала в интересах социального и нравственного прогресса человечества.

Поэтому становится очевидно, что необходима подготовка специалиста, способного быстро адаптироваться в условиях изменяющегося социального заказа и новых требований общества. При этом основой подготовки должна стать нравственность человека, рассматриваемая как индивидуальная духовно-практическая сфера свободного бытия и саморазвития человека, добровольный выбор им поступков в соответствии с целеполаганиями по критериям добра, гуманности, совести и личной ответственности на основе всеобщей и безусловной системы ориентиров, актуализирующихся личностью, составляющих принцип ее бытия и неотделимых от содержания «Я» (Н.Н.Лебедева, Е.Г.Полежаева). Такого специалиста может подготовить новый тип педагога, который не только стремится создавать нечто новое, но прежде всего способен изменить самого себя. Сегодня в педагогической среде вряд ли найдется человек, который будет отрицать роль и влияние личности учителя на эффективность обучения и воспитания молодежи. Характер этого влияния обусловлен прежде всего индивидуальными качествами и свойствами педагога, а также его профессиональной компетентностью, авторитетом среди обучающихся и коллег. Педагог – это ключевая фигура системы образования. Уровнем развития его профессионализма и нравственной культуры определяются успехи как в этой сфере, так и в развитии общества в целом.

Исходя из комплекса современных требований к профессионализму педагога, его профессиональной компетентности и профессионально-педагогической культуре выделяем следующие требования:

- профессиональные качества специалиста – глубокие знания по своей специальности, инициативность, творческое отношение к овладению технологиями обучения и воспитания, умение сотрудничать с другими субъектами образовательной деятельности, организаторские способности, умение руководить;
- личностные качества – интеллигентность, уравновешенность, обязательность, активность, умение общаться с обучающимися, высокий уровень культуры, творческий подход к организации педагогической деятельности;
- способности в области управления профессиональной деятельностью – понимание уровня общих знаний по специальности, восприятие новых идей и технологий, возможность нестандартных решений проблем, возникающих в

профессиональной деятельности, системное видение педагогической деятельности для конструирования оптимальных педагогических технологий.

Таким образом, современный педагог – профессионально компетентная, творчески развивающаяся, гуманная личность, в которой преобладают духовно-нравственные качества, ярко выраженная субъектная позиция, индивидуальный стиль деятельности, богатый творческий потенциал, готовность к постоянному самосовершенствованию, что приобретает в процессе многогранной и многоплановой профессионально-педагогической деятельности.

Перечисленные качества педагога так или иначе связаны с понятиями профессионально-педагогической культуры, которая закладывается в процессе приобретения профессии, получения профессионального педагогического образования и в процессе приобретения педагогического опыта. Ее основой является общая культура личности, рассматриваемая как исторически определенный уровень развития общества, творческих способностей человека, выраженный в типах и формах организации жизни и деятельности людей, в их взаимоотношениях, также создаваемых ими материальных и духовных ценностях. Ядром культуры считаются общечеловеческие цели и ценности, способы их восприятия и достижения, которые, как известно, транслируются образованием. С другой стороны, несмотря на то, что культура есть резерв опыта и ценностей, в нее вносят свой вклад живущие поколения, чем и объясняется изменение цели образования.

Согласно И. Ф. Исаеву профессионально-педагогическая культура – это часть общей культуры педагога, проявляющаяся в системе профессиональных качеств и специфике профессиональной деятельности. Это мера и способ творческой самореализации личности педагога в различных видах педагогической деятельности и общения, направленной на освоение и передачу педагогических ценностей и технологий. Составляющими компонентами профессионально-педагогической культуры можно считать:

аксиологический, образованный совокупностью педагогических ценностей, созданных человеком и своеобразно включенный в целостный педагогический процесс на современном этапе развития образования;

Педагогические ценности служат ориентиром и стимулом социальной и профессиональной активности, имеют гуманистическую природу и сущность, поскольку сосредотачивают широкий спектр всех духовных ценностей общества. На их основе формируется ценностное сознание педагога, которое является не только результатом его эмоционального отклика на явления жизни и профессиональной деятельности, но и их осмысления, осознания и личностного принятия: происходит становление гуманистически ориентированного педагогического мировоззрения, системы профессионально-ценностных ориентаций на эмпатическое общение с обучающимися, их развитие и личностное становление.

Все это является основанием для формирования профессиональной позиции: технологической, включающей и себя способы и приемы педагогической деятельности. Технологическая культура педагога является средством перевода всех других составляющих профессионально-педагогической культуры непосредственно в деятельность;

лично-творческий, определяющий творческую направленность и своеобразие личности педагога. В его основе лежит потребность педагога в творческой самореализации, проявлении своей индивидуальности, системы ценностей и смыслов, в отношении педагога к миру и самому себе.

Творческая индивидуальность педагога складывается из его профессионального мировоззрения, поиска своего предназначения и смысла жизни, видения перспектив и путей творческого роста.

Никитина Н. Н. считает также необходимым включение в структуру профессионально-педагогической культуры такие компоненты как методологическая культура и культура педагогического общения. Она рассматривает методологическую культуру педагога как сложное личностное образование, предполагающее наличие педагогической концепции, которая выражается в педагогических идеях и принципах, определяющих его педагогическое мировоззрение, цели и смысл деятельности. В основе концепции лежит система представлений о сущности человека, его предназначении, о месте и роли профессионального образования в его становлении, о целях и задачах педагогической деятельности вообще и своей в частности.

Культура педагогического общения, по ее мнению, складывается из гуманной направленности личности, системы ценностных установок позиций в сфере общения, коммуникативных способностей и умений. В ее основе лежат личностные качества, например, общительность, справедливость, открытость, уважение.

На взгляд И. Ф. Исаева, данные компоненты обеспечивают функционирование аксиологического, технологического и личностно-творческого компонентов, поэтому не выделяются отдельно. Однако феномен культуры, как системное целое, невозможно представить простой суммой качеств ее частей, так как будучи их синтезом, целое приобретает интегративные свойства, детерминируется и обуславливается состояниями частей системного целого.

Это означает, что профессионально-педагогическая культура – интегральное свойство личности педагога-профессионала, условие и предпосылка эффективной педагогической деятельности, обобщенный показатель профессиональной компетентности педагога, цель профессионального самосовершенствования (И. Ф. Исаев).

Таким образом, все требования, предъявляемые к будущему педагогу как специалисту, так или иначе можно выразить через понятие профессионально-педагогической культуры. Но следует помнить о том, что вся система образования должна осуществляться через призму нравственно-духовных идеалов. Поэтому важным видится проблема подготовки педагога, способного постоянно совершенствовать свою личность и деятельность, так как именно такой специалист сможет адекватно выполнить свои функции, отличаться высокой восприимчивостью, социально-профессиональной мобильностью, готовностью к быстрому обновлению знаний, расширению арсенала умений и навыков, освоению новых сфер деятельности, то есть обладать профессионально-педагогической культурой.

Литература

1. Сорокина Т. М. Развитие профессиональной компетенции будущего учителя средствами интегрированного учебного содержания. // Начальная школа. 2004, № 2.
2. Шевцова Е. В. Взаимосвязь профессиональной и коммуникативной культуры личности будущего специалиста: сб. науч. тр. СевКазГТУ. Сер. «Гуманитарные науки». Вып. 10. Ставрополь. 2003.
3. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя. М., 2002.
4. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя. М.: Педагогика 1987.

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТА К СЕБЕ КАК СУБЪЕКТУ ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.

М. Я. Виленский

Московский педагогический университет, г. Москва

Профессионально-личностное развитие студентов тесно связано с умением постоянно самосовершенствоваться, более глубоко познавать свои возможности, максимально использовать их в своей жизнедеятельности. Самопознание и саморазвитие являются инструментарием открытия своего неисчерпаемого личностного и творческого потенциала, выявления тех сфер жизнедеятельности, где этот потенциал может быть использован в полной мере.

Ценностное отношение студента к себе, как субъекту физкультурно-спортивной деятельности предполагает саморазвитие, самосовершенствование телесности, физических возможностей и способностей, личностных качеств на основе самопознания.

Формирование культуросообразного и деятельно-практического отношения к собственному телу, как одной из главных ценностей, требует значительных волевых, физических и нравственных усилий, мобилизации творческого потенциала, умений активизировать свои природные возможности. Широкий спектр образовательных средств по физической культуре может быть приведен в действие, если он ориентирован на субъектность студента. Идентифицируя себя в ней, самоопределяясь в ее ценностях, осознавая свои потребности и цели, он преобразует процесс педагогического управления развитием в саморазвитие, воспитания – в самовоспитание, образования – в самообразование, совершенствования – в самосовершенствование. Субъектность восприятия ценностей физической культуры является показателем развития культуры студента, позволяющей ему самоопределяться и самореализовываться в образовательном процессе и физкультурно-спортивной деятельности. Самостоятельный, инициативный поиск студентом путей физического самоопределения в соответствии со своими интересами на основе научных знаний ведет не только к физическому совершенству, но и личностному развитию, которое проявляется в процессах:

- *самосознания* – осознания своего физического Я, его ценности и смысла существования, построения образа своего тела, формирования представлений о его изменении в будущем;

- *самопознания* – познания своих психических, личностных, физических качеств, способностей и отношений в физкультурно-спортивной деятельности и уровня их развития;

- *самоопределения* – сознательного выбора видов и форм двигательной активности, здорового стиля жизни на основе адекватной самооценки уровня здоровья, физического состояния, развития психических, физических и личностных качеств, достижений, условий деятельности;

- *самоорганизации* – организации себя, проявляемой в целеустремленности, активности, обоснованности мотивации, планировании своей учебной и физкультурно-спортивной деятельности, самостоятельности, быстроте принятия решений и ответственности за них, критичности оценки результатов своих действий, чувстве долга.

- *самообразования* – целенаправленного управления своей познавательной деятельностью, приобретения систематических знаний в сфере физической культуры;

- *самовоспитания* – сознательной и целенаправленной деятельности по обнаружению, утверждению и совершенствованию личностных и физических качеств, умений, способов поведения и взаимодействия с окружающим миром в соответствии с концептуальными положениями здорового образа жизни и личной стратегией духовного и физического совершенствования;

- *самосовершенствования* – сознательного управления развитием своих качеств, способностей, умений, ведущего к физическому совершенству;

- *саморегуляции* – целесообразного управления своим поведением, потребностями и чувствами, овладения методами и приемами эмоционально-волевой регуляции;

- *самореализации* – осуществления и утверждения себя в физкультурно-спортивной деятельности, самостоятельности и последовательности в формировании своей физической культуры;

- *самоактуализации* - воплощения своих потенциальных возможностей и способностей в конкретных результатах учебной и физкультурно-спортивной деятельности; субъектности в образовательном процессе по физической культуре, приведении своих знаний, понимания и умений в ее сфере в соответствие с современными требованиями.

Для *субъекта физической культуры* характерно: самостоятельная компетентная организация физического самосовершенствования; реализация знаний о здоровье, здоровом образе жизни, физкультурно-спортивной деятельности в здоровом стиле жизни и профессиональной деятельности; выбор форм, средств, содержания и условий физической активности на основе самопознания в соответствии с личными склонностями и способностями; гармоничное и оптимальное развитие психических, физических и личностных качеств, соответствующих требованиям жизнедеятельности, будущей профессии, сохранения здоровья; творчество в применении форм, средств и методов физической культуры.

В процессе физического воспитания происходит познание студентом своих физических, психологических, функциональных, соматических и других возможностей. Так, при профессиональной направленности физического воспитания познаются профессионально-значимые качества, знания, умения и навыки, объективно способствующие ее успешному выполнению. Самопознание – это познание самого себя, изучение своей внутренней сущности в процессе общественной деятельности. В образовательном процессе по физической культуре самопознание предполагает изучение изменений свойств и качеств своей личности, физической сущности при систематичном и личностно-ориентированном применении различных видов и форм физкультурно-спортивной деятельности.

Выделим следующие взаимозависимые компоненты ценностного отношения студента к себе как субъекту физкультурно-спортивной деятельности: мотивационно-ценностный, операциональный, эмоционально-волевой, практико-деятельностный.

Мотивационно-ценностный компонент отражает убежденность в необходимости самопознания, саморазвития и самосовершенствования в физкультурно-спортивной деятельности для самоопределения в ней, достижения значимых целей жизнедеятельности, интерес к познанию своей телесности и ее возможностей, направленность на оценку, принятие и совершенствование результатов самопознания в физкультурно-спортивной деятельности. Мотивация студента к самопознанию в физкультурно-спортивной деятельности зависит от уровня развития его познавательных и физических способностей и качеств, опыта работы над собой, психолого-педагогической и практической подготовки к самопознанию и самовоспитанию. Процесс самопознания позволяет студенту оценить свои сильные и

слабые стороны личностного развития, побуждает к работе над собой, сознательному управлению своей деятельностью. На актуализацию самопознания в физкультурно-спортивной деятельности влияет осознание своего психического и физического состояния, уровня развития физических, психических и личностных качеств, полезности и результативности самопознания в физкультурно-спортивной деятельности для жизненного самоопределения и достижения значимых целей жизнедеятельности. Мотивами самовоспитания выступают: осознание несоответствия собственного развития требованиям социальной жизни, культуры, профессиональной деятельности; притязание на признание в коллективе, значимыми людьми; критика и самокритика, помогающие осознать собственные недостатки.

Мотивационно-ценностный компонент включает: осознание личностной значимости самопознания.

Операциональный компонент раскрывает степень овладения знаниями и практическими умениями процесса самопознания и самосовершенствования в физкультурно-спортивной деятельности, наличие системы знаний о себе как субъекте физической культуры. Способами самопознания выступают самонаблюдение, самоанализ и самооценка. Глубина и адекватность самонаблюдения зависят от его целенаправленности и умения студента видеть, наблюдать, на основе выделенных критериев, за качествами и свойствами своей личности, своим поведением, поступками. Самоанализ требует их всестороннего рассмотрения. Например, в совершенном действии выявляются вызвавшие его причины (внешние воздействия, внутреннее состояние), определяется способ его желательного выполнения в следующий раз. Самоанализ позволяет студенту с одной стороны, критично отнестись к себе, с другой – принимать себя как личность, которую можно совершенствовать. Действенность самоанализа обусловлена адекватностью самооценки, которая влияет на эффективность деятельности и дальнейшее развитие личности, зависит от критичности, требовательности к себе, отношения к своим успехам, неудачам. С самооценкой связаны такие личностные качества, как самоуважение, тщеславие, честолюбие. Она выражает определенный уровень притязаний, степень трудности поставленных перед собой задач. Расхождение между притязаниями и возможностями может стать причиной эмоциональных срывов, стрессов, повышенной тревожности, неврозов. Самооценка имеет ряд функций: сравнительного познания себя (чего я стою); прогностическая (что я могу); регулятивная (что я должен делать, чтобы не потерять самоуважение, иметь душевный комфорт). Она формируется на основе знаний, опыта, оценки деятельности, сравнения, сопоставления себя с другими людьми и поступающей от них оценочной информации как адекватная, соответствующая действительности, и неадекватная. Заниженная самооценка свидетельствует о неуверенности в своих силах, недооценки своих качеств и, как правило, сопровождается беспокойством, тревожностью, формированием чувства неполноценности, снижением социальной активности. Завышенная самооценка возникает в случае переоценки своих качеств и возможностей, часто сопровождается отсутствием самокритичности и стремления к самовоспитанию, ведет к конфликтным ситуациям. Адекватная сбалансированная самооценка, отражая необходимое самоуважение и понимание возможностей самосовершенствования, благоприятно сказывается на развитии личности, ее психическом и физическом здоровье, определяет такое поведение студента, при котором и он себя хорошо чувствует, и другим с ним хорошо. Такая самооценка позволяет конструктивно разрешать внутриличностные и межличностные конфликты.

Можно выделить следующие составляющие, которые могут быть подвергнуты самопознанию студентов в процессе физического воспитания.

Прежде всего, это относится к личностно-характерологическим особенностям, тем качествам личности и свойствам характера, в которых выражается отношение к другим людям, физкультурно-спортивной деятельности, самому себе (доброжелательность, общительность, вежливость, уступчивость, инициативность, исполнительность, ответственность, трудолюбие, самоуважение, уверенность, неуверенность, опрятность и др.). Для самостоятельного изучения своих личностных особенностей можно использовать психологические тесты: «Выявление установок, направленных на «альтруизм-эгоизм» (О.Ф. Потемкина), «Диагностика уровня субъективного контроля (локус контроля) в отношении здоровья и болезни» (Е.Ф. Бажин) и другие. Критериями осознания и развития личностных качеств может служить их проявление на занятиях по физической культуре, осознание влияния этих занятий на уровень их развития.

Необходимо познание собственных побуждений, интересов, мотивов, ценностей, которые определяют мотивационно-ценностное отношение к физической культуре. Их осознание и принятие дает возможность студенту самоопределиться относительно ценностей физической культуры, существенно детерминирующих реализацию его жизненных планов. Целесообразно применение тестов, отражающих мировоззренческие характеристики (диагностики: ценностных ориентаций М. Рокича, ценностных ориентаций в физкультурно-спортивной деятельности М.А. Арвисто и др.) с последующим обсуждением результатов тестирования с педагогом.

Самопознание охватывает и эмоциональные состояния, доминирующие чувства, способы реагирования в стрессовых ситуациях, умения мобилизоваться, проявить настойчивость, упорство, целеустремленность и др. в физкультурно-спортивной деятельности и жизнедеятельности в целом. Этот процесс выявляет развитие умений в управлении эмоциональными и волевыми состояниями, преодолении трудностей, возникающих в процессе физкультурно-спортивной деятельности. Посредством самонаблюдения, тестирования (диагностика самооценки психических состояний (Г. Айзенок), самооценка силы воли (Р.С. Немов) и др.), студент осознает, оценивает и оптимизирует эмоционально-волевую сферу своей личности. Так, критерием ее осознания служат положительные эмоции, чувства удовлетворенности от процесса и результата физкультурно-спортивной деятельности и связанного с ней общения, проявление усилий и активности на занятиях.

Анализ и оценка своих способностей и возможностей для реализации планов и замыслов в физкультурно-спортивной деятельности достигается проведением диагностики и оценки двигательной активности, психического, физического и функционального состояния, режима дня, питания, динамики физической подготовленности за определенный отрезок времени, реакций на физические нагрузки (самочувствие, настроение, работоспособность и т.д.). Для этого используются тесты оценки физической подготовленности и работоспособности (Купера и др.), функционального состояния сердечнососудистой и дыхательной систем (пробы Руффье, Штанге и др.), образа жизни (В.П. Петленко, Д.Н. Давиденко, 1998 и др.). Результаты учитываются при постановке целей, выборе путей и видов физического самосовершенствования. Критерием осознания этой сферы служит осознанный выбор студентом методов, приемов и средств физического самовоспитания с учетом своей индивидуальности.

Не должны оставаться без внимания осознание и понимание функционирования психических процессов восприятия, памяти (в том числе двигательной), мышления, воображения, свойств и качеств своего ума, внимания, способов решения задач, возникающих в процессе физкультурно-спортивной деятельности. Формирование двигательных навыков, стилевые особенности деятельности и взаимодействия, адаптационные возможности личности обусловлены этими качествами. Поэтому важно

не только умение оценить их на уровне «плохой – хороший», «недостаточный – достаточный», но и на уровне самопринятия, использовать приемы стимулирования и настройки. Для оперативной и эффективной мобилизации своих интеллектуальных сил, студенту необходимо научиться применять разнообразные индивидуализированные средства. Осознанию этой сферы могут способствовать опросник для определения типов мышления и уровня креативности (Г. С. Никифоров и др., 2003г.), психологическая методика «Измерение рациональности», «Импульсивность» (Ильин, 2000) и другие. Критерием осознания является умение использовать свои интеллектуальные ресурсы для решения задач, возникающих в процессе физкультурно-спортивной деятельности.

Сфера внешнего облика, проявление особенностей темперамента личности познаются при самоанализе телосложения, внешнего вида, осанки, походки, манеры держать себя, разговаривать, а также таких свойств как реактивность и активность (причины поведения обусловлены исключительно внешними или внутренними стимулами), пластичность и ригидность (способность или неспособность корректировать программу деятельности в соответствии с требованиями ситуации), экстраверсия и интроверсия (преимущественная направленность личности либо на мир внешних объектов, либо на явления собственного субъективного мира), темп реакций (скорость их протекания), эмоциональность (содержание, качество, динамика эмоций и чувств), сенситивность (повышенная чувствительность, тревожность к жизненным событиям), импульсивность (склонность действовать под влиянием эмоций) (см. основные понятия и термины). Для этого целесообразно использовать методы оценки и коррекции осанки и телосложения, наглядной обратной связи между телом и сознанием, психологического тестирования («Диагностика ригидности» (Г. Айзенок), методика «Импульсивность» (Ильин, 2000) и др.). Критерием осознания служит понимание взаимосвязи, психофизиологической природы двигательных и личностных качеств, их всестороннее развитие и совершенствование.

Сфера отношений с другими людьми познается посредством анализа складывающихся взаимосвязей в учебной и физкультурно-спортивной деятельности. Этому способствует осознание своих индивидуально-психологических особенностей, анализ высказываний, мнений, чувств своих и окружающих. Можно использовать психологические тесты, определяющие стиль общения, коммуникабельность («Диагностика уровня эмпатии» В. В. Бойко и др.). Критерием осознания этой сферы личностного развития является улучшение посещаемости и взаимоотношений на занятиях, увеличение активности в общении, его продуктивности, проявлений взаимопонимания и сопереживания.

Следует познавать и анализировать свой уровень развития знаний, умений, навыков, способностей и опыта физкультурно-спортивной деятельности. Для этого целесообразно использовать их самооценку на основе контрольных вопросов и тестов развития физических качеств, предложенных в программе и учебниках по физическому воспитанию. Критерием развития указанных качеств служит владение приемами самопознания и самоконтроля своего физического состояния; творческое применение средств и методов физического самосовершенствования; эффективность физкультурно-спортивной деятельности.

Процесс самопознания фиксирует также внимание на выборе пути и перспективы саморазвития физической культуры в ближайшем и отдаленном будущем. Для этого необходимо осознавать свои мотивы физкультурно-спортивной деятельности, уметь управлять процессом совершенствования в ней (постановка новых целей; определение необходимых средств и условий для их осуществления, анализ

результатов, прогнозирование негативных последствий, осознание проблем и новых возможностей).

Деятельность по физическому самосовершенствованию включает следующие этапы: 1) получение информации о нем, его социальной и личностной значимости; 2) осознание своих потребностей и мотивов физического совершенствования; 3) принятие решения действовать, постановка своих целей; 4) выбор средств, осуществление действий; 5) получение оперативной информации, подкрепляющей уверенность в правильности действий; 6) самооценка результатов. Организация этого процесса включает постановку многолетней стратегической цели, например: создать и поддерживать оптимальные уровень и резервы функционирования организма. Она должна совпадать с ценностными ориентациями студента относительно здоровья и физической культуры. Их несовпадение будет свидетельствовать о необходимости коррекции цели. Далее вырабатывается программа-ориентир, в которой отражаются частные задачи для достижения цели (см. табл. 1.1). На ее основе осуществляется текущее планирование: ставятся тактические цели и задачи (на несколько недель, месяцев), подбираются ведущие к их достижению формы, методы и средства физической культуры, последовательность действий с учетом условий жизни, потребностей и возможностей студента. Тактические цели и задачи подвижны, и могут изменяться на основании самоконтроля и промежуточного самоотчета (отчет перед собой о прожитом отрезке времени) для своевременного устранения изъянов в программе и изменения методики работы над собой. Самоконтроль предполагает регулярные наблюдения за состоянием и динамикой своего здоровья, самочувствия, настроения, физического развития и подготовленности, занесение этих субъективных и объективных показателей в дневник самоконтроля или самонаблюдения. Его ведение, в отличие от устной формы, требует волевых усилий, но способствует более глубокому осознанию и обстоятельному анализу событий и переживаний, накопленного жизненного опыта, динамики развития своей личности, облегчает самоконтроль. Итоговый самоотчет за несколько недель, месяцев обобщает результаты проделанной работы, подкрепляет уверенность в своих силах, активизирует интеллектуальные и личностные качества для достижения намеченных целей.

Таблица 1.1

Примерная программа-ориентир физического самосовершенствования

| Задачи | Методы решения |
|---|---|
| Организовать здоровый стиль жизни | Соблюдать режим сна, питания. Разумно чередовать работу и отдых (научиться работать, не растрачивая здоровье: «люди устают не потому, что работают много, а потому, что работают неправильно» (Н.Е. Введенский)). Использовать в режиме учебного дня физкультминуты и физкультпаузы. Активно отдыхать, используя физические упражнения. Ежедневно ходить 5-6 км пешком. Тренировка 2-3 раза в неделю. Включиться в закаливание. Учиться расслабляться и переключаться (освоить приемы саморегуляции, технику аутотренинга и др.). Любить себя и сохранять хорошие отношения с людьми (развивать самопознание в общении и коммуникативные навыки). Регулярно заниматься самообразованием по вопросам сохранения и укрепления здоровья. |
| Добиться оптимального, соответствующего | Ознакомиться с литературой по физическому воспитанию для повышения эффективности физкультурно-спортивной |

| | |
|--|---|
| щего требованиям жизнедеятельности и будущей профессии физического развития и подготовленности | деятельности. Систематически заниматься физическими упражнениями, совершенствуя их технику и способы выполнения, осваивая новые. Работать над согласованным и гармоничным развитием своих физических качеств. Использовать физические упражнения общей и профессиональной направленности. |
| Осуществлять регулярное познание себя, своих возможностей и способностей | Ознакомиться с литературой по самопознанию. Отобрать тесты оценки функционального состояния, физических и психологических качеств для выявления у себя уровня их развития. Стараться расширять свои умения и навыки самопознания, применять его разнообразные средства |

При затруднениях, связанных с проектированием физического самосовершенствования, выбором для себя форм, средств и методов психического и физического развития следует обращаться за консультационной помощью к преподавателю.

Операциональный компонент включает: знания о себе как субъекте физической культуры, умения управления физическим самосовершенствованием (самопознание; постановка целей; выбор путей, форм, методов и средств; достижение намеченных целей; оценка результатов).

Эмоционально-волевой компонент характеризует положительное отношение к процессу и результатам самопознания в физкультурно-спортивной деятельности, их принятие и дальнейшее совершенствование, приложение для этого волевых усилий; адекватность самооценки.

Самопознание в физкультурно-спортивной деятельности, умение управлять своим телом, здоровьем, познание и принятие своих недостатков, знание и умелое использование своих достоинств ведет к изменению ценностно-оценочного отношения студента к себе, своим успехам и неудачам, устранению чувства ограниченности в физкультурно-спортивной деятельности, развитию уверенности в себе. Повышению самооценки способствуют те результаты самопознания, которые переживаются как индивидуальное достижение. Целесообразно оценивать свои достижения относительно предыдущих результатов и выявлять динамику их развития, соотнося самооценку с оценкой со стороны. На самооценку оказывает влияние группа, с которой студент включается в совместную физкультурно-спортивную деятельность: соперничество от достигнутого каждым результата и желание быть «не хуже других» стимулируют к активной работе; группа помогает объективно оценить прогресс каждого. Находя с другими ее членами «общий язык», студент постепенно раскрепощается, ощущает свою личную значимость, более уверенно чувствует себя и вне физкультурно-спортивной деятельности.

Использование приемов и методов самопознания и физического совершенствования, рефлексии физкультурно-спортивной деятельности мобилизует психические и физические возможности для достижения поставленных целей, развивает волевые качества. Планирование физического самовоспитания выступает как определенное самопредписание, определение задач, которые студент ставит перед собой и обязательно должен выполнить. От его настойчивости, силы воли зависит, осуществится ли созданный образ, идеальная самомодель. Физическое самовоспитание возможно лишь при условии разрешения противоречия между «хочу» и «надо» в пользу «надо». Для его реализации целесообразно использовать самостимулирующие приемы самоуправления, включающие самоубеждение, самовнушение, самоободрение

и самоодобрение. Самоубеждение как «дискуссия» с самим собой, использование логических доводов для подтверждения необходимости самоизменений, помогает перестроить самосознание, отношение, поведение, преодолеть страх и т.д. Самовнушение используется для укрепления веры в свои возможности и связано с концентрацией внимания на словесных формулах, выражающих желаемое: «должен – хочу – могу – есть» (например, я должен быть выдержанным – я хочу быть выдержанным – я могу быть выдержанным – я овладел выдержкой). Самоободрение связано с оптимизацией своего психического состояния, приданием себе уверенности, решением, что еще можно добиться успеха, вспоминая преодоление сходных ситуаций с собой или другими. Самоодобрение может быть выражено в таких словесных формулах: «Молодец!». «Так держать». «Замечательно получается» и т.п. К приемам самопринуждения можно отнести самоосуждение, самозапрещение и самоприказ. Самоосуждение выражает недовольство своими действиями, поступками, выраженное во внутреннем диалоге с собственной совестью. Самозапрещение выражается в добровольном отказе от собственных намерений при сильном желании их осуществить. Этот прием накладывает вето на соблазны, уводящие в сторону от намеченного пути совершенствования. Самоприказ, как требование немедленного выполнения определенного действия или поведения, предполагает проявление волевого усилия в отношении себя, когда следует поступить так, а не иначе. Студент ставит перед собой цели определенной трудности, т.е. имеет определенный уровень притязаний, который должен быть адекватным его реальным возможностям. Если уровень притязаний занижен, это может сковывать инициативу и активность личности в физическом совершенствовании; завышенный уровень может привести к разочарованию в занятиях, потере веры в свои силы. Преодоленные трудности поддерживают интерес к физкультурно-спортивной деятельности и желание дальше работать над собой, способствуют осознанию важности проявления собственных усилий.

Эмоционально-волевой компонент включает: эмоционально-волевую регуляцию самопознания и самосовершенствования в физкультурно-спортивной деятельности, адекватность самооценки.

Практико-деятельностный компонент определяет осуществление самопознания на разных уровнях саморазвития и самосовершенствования в физкультурно-спортивной деятельности, внесение необходимых корректив в эти процессы, уровень физического совершенства. Самопознание студента в физкультурно-спортивной деятельности ведет к четкому представлению о своих способностях и особенностях, адекватной самооценке, оптимальному управлению своим физическим совершенствованием. Личность, как целостная, самоорганизующаяся система включает в себя семь основных уровней: телесных ощущений и реакций, образов и представлений, самосознания и рефлексии, межличностных отношений и социальных ролей, социокультурной детерминации личности, экзистенциальных (сущностных) переживаний, самоактуализации (самости). Таким образом, формировать свою физическую культуру необходимо на всех структурных уровнях личности, в соответствии с личностными свойствами и реальными возможностями, используя многообразие средств и методов.

ЦЕННОСТНЫЕ ПРИОРИТЕТЫ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ РОССИИ В XXI ВЕКЕ

Т. В. Скобликова и Е. В. Скриплева
Юго-Западный государственный университет, г. Курск

Современный этап развития российского общества ознаменован значительными трансформациями в социально-экономической, политической и духовной сферах. Существенным изменениям подвергнуты все социальные институты, в том числе и система образования. Одной из важнейших проблем, поставленных современным этапом развития нашего общества и его насущными практическими интересами, является изучение закономерностей формирования, становления и развития новой, адекватной данному этапу личности. Ценностные ориентации являются важнейшим системообразующим элементом внутреннего мира человека, составной частью сознания и определяют направление развития личности. В соответствии с имеющейся системой ценностей человек строит свое поведение, на этой основе у индивида складываются стереотипы сознания и адекватное им стандартное поведение, характеризующееся устойчивостью и определенной традиционностью. Поэтому для повышения эффективности подготовки кадров в вузе требуется интегративный подход в проведении комплексного социального исследования, в первую очередь содержательно-процессуальной модели личного профессионального плана студента в современных условиях. Актуальность этого направления социально-психологических и педагогических исследований определяется тем, что в структуре изменившихся условий жизнедеятельности особенно заметная роль принадлежит интегральной характеристике духовного, психологического и физического состояния человека. Радикальные изменения в жизни общества неизбежно оборачиваются жесткой проверкой потенциала физических и психических резервов личности. Возникают существенные изменения в системе его взаимоотношений, норм поведения, ценностных ориентаций.

Проводимый многими социологами анализ ценностного мира студенчества, раскрывает динамику ценностных ориентаций и тенденции в эволюции системы ценностей молодежи. На этот процесс в значительной степени оказывают влияние следующие факторы:

- в условиях становления рыночных отношений и под активным воздействием средств массовой информации происходит радикальное изменение ценностных ориентаций студентов;
- социализация современной молодежи в условиях системного кризиса российского общества, когда значительная часть населения страны имеет низкий материальный достаток, отражающийся на всех сторонах жизни россиян, а также и на ценностном сознании молодого поколения;
- возникновение во всех звеньях образования определенного вакуума вследствие ликвидации системы идейно-политического воспитания и запрещения деятельности общественно-политических организаций в вузах, который начал заполняться религиозными и другими организациями – от сайентологических до уфологических и других подобных сообществ [4].

На этом фоне происходит формирование нового отношения студентов к сложившейся ситуации, их жизненной стратегии, что проявляется в структуре их системы ценностей. Специалисты, исследующие ценностные ориентации, отмечают, что изменение базовых и инструментальных ценностей напрямую связано с реальной

практикой жизнедеятельности, которая подтверждает или же опровергает значимость различных культурных норм, их ценность для жизни и его положительной оценки в ближайшем социальном окружении. Многочисленные социологические исследования фиксируют в целом критическую оценку, которую молодые люди дают практически всем социальным институтам, начиная от политических и заканчивая образовательными. Существенно более высоко молодежь ценит материальный достаток, хорошую работу, здоровье, т.е. демонстрирует приверженность ценностям частной жизни [1, 2, 4, 5, 6, 7, 9].

За последнее десятилетие на передний план стали выдвигаться ценности стабильной работы, здоровья. Однако снижаются ценности семьи, добра, красоты и справедливости, бытового комфорта и творчества, самовыражения. Например, лишь около 25% опрошенных заявляют, что создание крепкой и дружной семьи является главной целью их жизни. При этом решающим для создания собственной семьи каждый второй называет любовь, стремление быть вместе с любимым человеком и еще каждый третий – духовную близость и общность интересов с партнером.

Почти треть опрошенных называет образование в числе приоритетных жизненных ценностей. Данный фактор относится к числу весьма значимых, но все же не базовых. В отношении студентов к высшему образованию как ценности, можно выделить преобладающие ориентации на те или иные функции образования, а также на статус вуза. Можно выделить: 1) прагматическую функцию образования (достижение материального благополучия, конкурентоспособность на рынке труда), 2) социально-статусную функцию образования (повышение своего социального статуса, работа в сфере управления), 3) профессиональную функцию (получение желанной профессии, реализация творческого потенциала, занятие интеллектуальными видами труда и др.), 4) социокультурную функцию (освоение духовной культуры, навыков анализ общественной жизни, знаний в интересах общества) [9].

На второе место выдвигается материальная обеспеченность. Кстати, следует заметить, что, называя здоровье в числе приоритетных ценностей, молодые люди отнюдь не проявляют заботы о нем, что могло бы выражаться в отказе от вредных привычек, соблюдении режима работы и отдыха, рационального питания и т.д. В связи с этим нами проведено исследование ценностных ориентаций студентов вуза (834 чел.). Данные исследования показали, что здоровье как ценность занимает в процессе ранжирования 3–5 позицию. Лишь у 5,8% студентов она поставлена на первое место. Несмотря на то, что по результатам медицинского осмотра студентов первого курса университета 76,8% студентов имеют хронические заболевания. Это свидетельствует о том, что в юношеском возрасте на современном этапе развития важнейшими выступают другие ценности, такие, как материально обеспеченная жизнь, развлечения, свобода, наличие хороших друзей и др.

Диагностика готовности студента вуза к здоровьесберегающей деятельности фиксировалась до проведения и после завершения экспериментальной работы. В качестве критериев, позволяющих выделить готовность к здоровьесберегающей деятельности, нами выделены следующие показатели: 1) осознание необходимости в здоровьесберегающей деятельности; 2) готовность к здоровьесберегающей деятельности; 3) уверенность в том, что усилия, направленные на ППФП, принесут пользу; 4) согласованность личных целей и здоровьесберегающей деятельности; 5) готовность к преодолению творческих неудач; 6) органичность здоровьесберегающей деятельности в профессиональной и личной культуре; 7) уровень технологической готовности к выполнению здоровьесберегающей деятельности.

Здоровье во многом зависит от жизненных ситуаций и усилий человека, способного активно регулировать состояние, с учетом индивидуальных особенностей своего

организма, реализовать программы самосохранения, самоорганизации, саморазвития. Для этого нужны мотивация сохранения здоровья, культура знаний своего организма, понимание своих психофизических возможностей. Однако у большинства студентов этих знаний крайне недостаточно.

Анализ сформированности готовности студентов к оздоровительно направленной деятельности выявил тенденцию высокого уровня развития мотивационно-творческой направленности здоровьесберегающей деятельности, которая выражена в осознании необходимости в ней, готовности к вовлечению в творческую работу и личностную значимость здоровьесберегающей деятельности.

Для того чтобы валеологическая проблема практически реализовывалась, необходимо воспитание соответствующей культуры, включая: культуру физическую – управление движением; культуру физиологическую – управление процессами в теле; культуру психологическую – управление своими ощущениями и внутренним состоянием; культуру интеллектуальную – управление мыслью и размышлениями, и чтобы люди, которые несут воспитательный и образовательный потенциал, были хорошо образованы в области валеологии [3].

В основе физического воспитания, на наш взгляд, лежит формирование модели студента, нацеленной на его самопознание, самоопределение, саморазвитие, самовыражение. Необходимо обеспечить соответствие форм и методов физкультурного образования задачам жизненного и профессионального самоопределения молодежи. С этой целью нами ежегодно проводится анкетирование студентов вуза, позволяющее оценить позицию студента по отношению к физкультурной деятельности.

Исходя из анализа опроса, задачи построения инновационной организационно-педагогической модели физического воспитания в вузе мы видим в следующих направлениях:

- соотносить трудоемкость образовательных технологий с уровнем психофизического состояния, особенностями нейродинамики, умственной работоспособности молодых людей и корректировать модель через методики, научную организацию деятельности и т.д.;

- сформировать не только грамотного специалиста, но и научить его приемам и методам сохранения и совершенствования личного здоровья и здоровья своих близких.

Проблемы современного образования оказались актуальными и для инновационной направленности физического воспитания студентов. В результате научного поиска и анализа проблем, нами разработаны образовательные модели, методы и приемы физического воспитания.

На сегодняшний момент еще не решена проблема создания учебных программ по вузовским дисциплинам, ориентированных на формирование ценностных и смысловых основ здорового образа жизни; высшая школа реализует прежние ценности образования, а это усиливает необходимость поиска надежных, оригинальных и эффективных способов учебно-воспитательной деятельности, развития образовательной сферы в целом, включая и инновационно-моделирующее проектирование.

Выделим ряд принципиальных требований, которые предопределяют технологию организации физкультурной деятельности, рекомендованных В. А. Сластениным и А. И. Мищенко. Прежде всего: 1) при организации любого вида деятельности следует исходить из необходимости подчинения предметного результата воспитательному в виде качественных идеальных и материальных изменений личности, ее внешнего облика, физического развития и физической подготовленности, интеллектуальной, мотивационно-потребностной, ценностной, эмоциональной сферы,

поведения и деятельности. Реализация данного требования возможна при условии 2) адекватной инструментальной любого вида деятельности как выражения соответствующего отношения студентов к окружающему миру (обществу, коллективу, природе, науке, искусству, отдельному человеку и т.д.). Обязательным требованием к организации любого вида деятельности является потребность 3) так инструментально организовать деятельность, чтобы она способствовала планомерному «сдвигу мотива на цель», т.е. формированию социально ценных мотивов поведения и деятельности. Особо важно 4) создание условий обязательного переживания студентом положительных эмоций и, главное, чувства удовлетворенности собой и веры в свои силы и возможности. Наконец, 5) организация каждого вида физкультурной деятельности должна подчиняться обусловленным его спецификой организационным правилам, касающимся объема, места, времени (дозирования) и т.д. [8].

Реализация специфики физкультурной деятельности по следующей схеме будет способствовать соблюдению организационно-методических требований: 1) сущность и назначение вида физкультурной деятельности; 2) содержание данного вида физкультурной деятельности и место ее преимущественного осуществления; 3) возможные формы облекания содержания физкультурной деятельности; 4) типичная атрибутика (наличие учебно-наглядных пособий, технических и других средств, помогающих освоению содержания образования и во многом определяется спецификой учебного предмета), сопровождающая данный вид физкультурной деятельности; 5) наиболее яркие специфические особенности; 6) психолого-педагогические условия достижения воспитательного и предметного результата. Учет организационно-методических требований и особенностей физкультурной деятельности студентов, которую предстоит организовать, и определяет специфику относительно самостоятельных технологий студентов. Для анализа мы возьмем наиболее сложные, с нашей точки зрения, ценностно-ориентационный и учебно-познавательный компоненты физкультурной деятельности.

Начнем с учебно-познавательной и предварительно отметим крайне важное: сам факт присутствия студента на занятиях еще не говорит о том, что он действительно осуществляет познавательную физкультурную деятельность. Во многих случаях это могут быть разрозненные внешне мотивированные действия, о чем свидетельствуют данные наших исследований, приведенные ниже. Сущность познавательной деятельности явно следует из ее названия – это специально организуемое извне или самим обучаемым познание с целью овладения богатством физической культуры, накопленной человечеством. Ее предметным результатом являются научные знания, умения, навыки, формы поведения и виды физкультурной деятельности, которыми овладевает обучаемый. А воспитательный результат ее заключается в интеллектуально-нравственном развитии личности, опыте творческой деятельности и опыте эмоционально-ценностного и волевого отношения к окружающему миру, потребность в знаниях и познании как действительности [8]. Содержанием учебно-познавательной деятельности является опыт, накопленный предшествующими поколениями.

В русле предложенных направлений нами была начата разработка и поэтапное внедрение организационно-педагогической модели физического воспитания. Содержание и структура которой рассматривается преимущественно в социально-гуманитарном аспекте. Речь идет, прежде всего, о системном осмыслении совокупности основных форм и функций физической культуры в обществе, ее роли и места в социальной структуре образа жизни. При этом прослеживаются зависимости форм и функций физической культуры от общей структуры современного образа

жизни, а также магистральных тенденций ее прогресса, как одного из высокодейственных факторов всестороннего гармоничного развития личности.

Инновационная организационно-педагогическая модель физического воспитания организует движение студента по ступеням личностного становления-образования, ориентируясь на его психофизиологические, физические и интеллектуальные особенности. При этом на каждой ступени отношение студента к миру физической культуры характеризуется особой целостностью образа последнего и способов действия в нем. Эти идеи обуславливают содержание и направленность педагогической работы, конструктивные принципы и подходы к построению ценностно-ориентированного, открытого, саморазвивающегося образовательного процесса.

Определяя фундаментальные принципы, будем исходить из представления о ее цели, т.е. из прогностической характеристики выпускника вуза. Современный образованный человек – личность созидательного типа, способная к культуротворчеству, строительству собственной жизни, среды обитания и общения, к целеосмысленному общественному труду. Это человек, которому дано понимать и грамотно оценивать явления современной культурной практики в ее нравственных, эстетических, политико-экономических, правовых, художественных и иных формопроявлениях и действовать сообразно своим способностям и силам в социокультурном пространстве, быть конкурентоспособным.

Чрезвычайно важно показать студенту логику развития науки, обучить его самостоятельно добывать знания, воссоздавать причинно-следственные связи явлений и вещей, пользуясь методами понимания и сотворчества. Основная цель педагогов – развитие у обучающегося «я-сознания», вписанного в современный мир. Структура образовательного пространства обуславливает достижение цели. Таким образом, процедуры конструирования организационно-педагогической модели можно свести к решению следующих задач:

- определить цели, задачи, содержание;
- построить структурные блоки, целостно охватывающие процесс становления физической культуры личности в вузе;
- предложить студенту освоить за годы обучения в вузе закономерный процесс занятий физическими упражнениями и личностного культуротворчества как непрерывно развивающуюся целостность становления личности;
- конструировать программу учебной дисциплины «Физическая культура» в пределах предметного блока, входящего в целостное учебное пространство вуза, добиваясь проблемно-содержательных связей на основании общей целевой установки
- воссоздание движущейся (обогащающейся, последовательно расширяющейся на каждом образовательном уровне) картины природо-культуро-социального бытия человека в мире.

Образовательный маршрут студента в вузе по физической культуре строится (конечно же, в соответствии с его психологическими, физиологическими и физическими способностями), принимая идею типологической изоморфности процессуально-деятельностного становления личности и развития культуры, качественной синхронности моментов «культурного взросления» человека, по этапам освоения знаний, умений, навыков и творчества.

Поэтому первая по значению и порядку решения задача – обучить самостоятельному свободному пользованию средствами физической культуры в целях становления физической культуры личности. Эта «сквозная» задача решается на протяжении всех лет учебы в вузе.

Состав и характер проблемно-содержательных взаимосвязей комплекса учебных дисциплин, необходимых и достаточных для развития студента, определяются аспектами миропонимания, места человека в мире. Само содержание физкультурного образования ориентировано на гуманистические и конкретно-исторические смыслы предлагаемых знаний: важно понять их ценность для людей, роль в развитии общества и культуры, значение в индивидуальной судьбе. Поэтому отбор материала и методы его подачи ориентированы на развитие, культурное становление личности студента. Предлагаемая нами инновационная организационно-педагогическая модель физического воспитания имеет общий вектор последовательного движения по этапам становления культурной личности, выстраивая в сознании студента целостную картину физической культуры личности (по вертикали). На каждом уровне нами выделяются циклы, которые объединяют проблемно-содержательные и методические доминанты, что позволяет обеспечить междисциплинарные связи, воссоздать во взаимодействии предметных блоков (педагогика, психология, физическая культура), подлежащие усвоению.

Таким образом, опираясь на вышеотмеченное, цель предлагаемой нами инновационной организационно-педагогической модели физического воспитания – не только усилить самостоятельность студентов и стимулировать их профессиональное и личностное самоопределение, творчество, но и повысить ответственность за результаты освоения ценностей физической культуры, стимулировать процесс самостановления, подготовку к профессиональной деятельности, развить его компетентность.

Сформулируем и принципы организации учебного процесса по физическому воспитанию в условиях выбора:

- 1) избыточность и вариативность содержания образования в зоне актуальных ценностных ориентаций студентов и материально-технических условий вуза;
- 2) преемственность в усложнении требований путем расширения границ выбора видов физкультурной деятельности;
- 3) свободный, но ответственный выбор «индивидуального образовательного маршрута» в рамках обучения от первого до последнего курса.

Особая роль в формировании компетентности студента принадлежит инновационной организационно-педагогической модели. Умение использовать средства физической культуры – это не только общественная ценность, но и личностно значимая ценность, имеющая огромное мотивационное стимулирующее значение.

Важное значение имеют самоорганизация поиска информации, а также наличие вариантов ее использования. Суть в том, чтобы обучаемый научился преобразовывать постоянно идущие из внешних источников (преподавателей, литературных, аудио-видео и т.п.) управляющие команды с учетом самоорганизации собственной системы мышления, опираясь на свои внутренние силы. Таким образом построенная учебная деятельность по дисциплине «Физическая культура» в рамках установки на ведущую деятельность не привносится извне (т.е. преподавателем), а является объектом выбора, результатом собственной деятельности. Такой системный подход способствует формированию познавательной и профессиональной активности и позволяет развивать функциональную (культурную, предметную, психолого-педагогическую, методическую) компетентность студента.

Возможный вариант реализации данного подхода может быть представлен следующими процедурами:

- исследовательская культурно-историческая ориентировка, в которой раскрывается и выявляется инвариант собственной физкультурной деятельности;

– выбор студентом уровня для дальнейшей углубленной самостоятельной проработки, способствующей включению в действие мотивационной сферы и актуализации собственной целевой установки на физкультурную деятельность;

– индивидуально-коллективная видовая физкультурная деятельность студентов, сопровождающаяся моделированием.

Повышение качества подготовки студентов в определенной степени зависит от их умения анализировать альтернативные системы занятий физическими упражнениями. Степень готовности к использованию инновационной модели физического воспитания может быть различной: элементарная готовность (система массово-репродуктивной подготовки), функциональная готовность (система массово-репродуктивной подготовки с элементами творческой деятельности), системная готовность (система индивидуально-творческой подготовки). Поэтому необходимо так организовать учебно-познавательную деятельность студентов, чтобы каждый из них, работая в соответствии со своими способностями, особенностями личности, мог успешно овладеть теми знаниями, умениями и навыками в области физической культуры, которые составляют стержень личностной и профессиональной компетентности.

Предмет специального обсуждения – формирование готовности студента к работе по программе оздоровительного образования. Здесь важно, чтобы студент имел представления о методологии использования средств физической культуры в учебно-воспитательном процессе образовательного учреждения, а также разумно использовал традиционные и новые способы, действия, приемы, характерные для гармоничного развития личности.

Принципиальное отличие предлагаемой нами программы на период подготовки кадров в вузе с целью становления физической культуры личности состоит в следующем. Разработано содержание целей и задач подготовки студента и соотнесено с научно обоснованной моделью личности – профессиограммой. На этой основе определена система дифференцированных целей физкультурной работы по трем периодам, по каждому курсу обучения в вузе и по каждому направлению воспитательной работы в отдельности. Предложена система критериев эффективности физкультурной работы.

Современная образовательная ситуация требует от студента не столько компетентности в инструментальной сфере, сколько в сфере фундаментальной профессиональной подготовки, и что очень существенно – динамического повышения творческого потенциала. Иными словами, главная цель высшего профессионального образования заключается не в узкопрофессиональной подготовке, а в развитии личности, способной к активному и продуктивному преобразованию социокультурной среды различными средствами, в том числе и средствами физической культуры. В данной связи важно помогать студенту в развитии его ценностных ориентаций, создавать условия для реализации методологии гуманистической парадигмы, раскрывать способы концептуального проектирования деятельности, воплощения в образовательную практику новых концептуальных схем, новых технологий и осмысления их результативности.

Таким образом, ценностные ориентации студентов могут быть определены как разделяемые ими социальные ценности, выступающие в качестве целей жизни и основных средств достижения. Являясь отражением социальных интересов личности, они выражают общественную позицию студентов, их мировоззрение и нравственные принципы. На их основе складываются конкретные типы поведения, как отдельных студентов, так и социальных групп. Изменения в ценностном сознании молодых людей имеют неоднозначный характер. Проведенный анализ противоречий в ценностных

ориентациях и жизненных планах современного студенчества отражает не только специфику молодежного студенческого сознания, но и сложные переходные процессы российского общества, а так же процессы, происходящие в высшей школе, во всей системе образования. Молодое поколение более подвижно, гибко и приспосабливается значительно быстрее к меняющимся социальным реалиям. Ценности молодежи – это динамичная структура в общей иерархии ценностей. Однако, забывать о необходимости сохранения культурного своеобразия нашего общества не стоит, поэтому в настоящее время настоятельной необходимостью является формирование системы воспитания и социализации студенческой молодежи, последствием чего будет служить именно сохранение ценностных основ общества.

Литература:

- Артемов В.М. Ценности нового века: свобода и нравственность // Социально-гуманитарные знания. 2002, № 4.с. 163—176.
- Базовые ценности россиян: Социальные установки. Жизненные стратегии. Символы. Мифы / Отв. Ред. Рябов А. В. Курбангалеева Е. Ш. М.: Дом интеллектуальной книги, 2003.
- Брехман И. И. Введение в валеологию – науку о здоровье. Л.: Наука, 1987.
- Васенина И. В., Добрынина В.И., Кухтевич Т.Н. Студенты МГУ о своей жизни и учебе. Итоги пятнадцатилетнего мониторинга. М., 2005.
- Довейко А. Б. Ценностные приоритеты и жизненные планы современного студенчества. М., 2011.
- Курская область в динамике социокультурных измерений: монография / Е.А. Когай, Ю. М. Пасовец. Курск: ООО «Учитель», 2011.
- Семенов В. А. Ценностные ориентации современной молодежи // Социологические исследования. 2007, № 4.с. 37—43.
- Сластенин В. А., Мищенко А. И. Целостный педагогический процесс как объект профессиональной деятельности учителя. М.: Прометей, 1997.
- Сорокина Н.Д. Перемены в образовании и динамика жизненных стратегий студентов // Социологические исследования. 2003, № 10.

THE POSITIVE ATTITUDE OF STUDENTS TO PROFESSIONAL ACTIVITY: THE NATURE AND STRUCTURE

S. Lapshina

Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg

The analysis of scientific, methodological literature and the results of the dissertation research lead to the conclusion that there are many different definitions of the category “attitude”.

In general terms, “attitude” is considered as the relative positions of objects and their properties. Attitude may take place both between the evolving objects, events, properties, and in situations of selected, immutable object in its relation to other objects, events, properties [8, c. 452].

In the dictionary of philosophy the concept of “attitude” is defined as necessary moment of the interconnectedness of all phenomena caused by the material unity of the world [11, p. 321].

In the explanatory dictionary of the Russian language by S. I. Ozhegov and N. Y. Shvedova attitude is seen in several ways: 1. see “refer” and “relate”, that is to make your own idea about someone or something, internally to appreciate, to show your feeling towards someone or something, sympathy or antipathy. 2. The interconnection of different objects, phenomena, bearing on them between someone or something [7, p. 475].

L. V. Mardahaev under attitude understands the mutual relationships of different variables, objects, actions, and relationship and the nature of some of the elements of the system or one system to another; emotional and volitional focus of personality to something, that is expression of its position, mental comparison of different objects, or sides of the object [9, p. 190].

According to A. F. Lazursky, the concept of “attitude” is defined as the ratio of the individual to the highest objects, to the environment: the nature, material things, people, social groups, spiritual benefits, etc. [4, p. 34]. Especially A. F. Lazursky singled the attitude of a person to labor, property, other people and society.

V. N. Myasishchev represents “attitude” as a “complete system of individual, selective, conscious personal relationships with the various parties of objective reality”. The author believes that the study of personality should be directed to the study of all life-sustaining human attitudes, including professional activities [6, c. 142].

A. S. Belkin defines “attitude” as: learned constant tendency to perceive people or situations or to treat them in a particular way; a complete system of individual, selective, conscious personal relationships with the various parties of objective reality. According to him, the relations characterize the specific meaning that individual objects, events, people have for a person [2, c. 223].

After analyzing the different definitions of the concept of “attitude”, it can be stated that under “attitude” they mean a complete system of an individual that includes: the presence of the necessary knowledge and understanding, the characterization of emotional color and internal assessment of the object of reality.

According to V. N. Myasishchev, attitude is characterized by modality, that is, it can be positive, negative, neutral, etc. We are primarily interested in the positive attitude of students to professional activities.

As an indicator of the positive attitude they use the concept of importance, introduced by S. L. Rubinstein and N. F. Dobrynin. In their view, attitude always expresses some certain significance for an individual. The significance of the attitude is defined as “reflected in the

minds accordance of object and activity associated with the object by needs, interests and beliefs of an individual” [3, c. 34].

In the explanatory dictionary of the Russian language this concept is interpreted in several ways: 1. Expressing consent, approval; affirmative. 2. Commendable, useful and significant. 3. Having good, useful features, qualities [10, c. 555].

The positive attitude of students to professional activity enables them to identify some positive and negative aspects of professional activity, to determine cognitive interest with the aim to find ways of further improvement.

Positive attitude also allows a student step by step to approach to understanding of the existing problems in professional activity, to raise the level of motivation for its mastering. Undoubtedly, the high level of readiness of a person to professional activity is formed on the basis of the attitude to it, which generally helps future specialist to discover personal potential for professional self-development. All this gives grounds to consider positive attitude to future professional activity as an essential component in the training of specialists that will provide fully conscious attitude of a subject to professional activity.

The question of how and under what conditions the objective relations in which there is a person become relations to himself, that is, become a personal sense for him, is extremely important for the formation of positive attitude of students to professional activity. Relationships are a high level of communication with the objective reality. Building on individual and community experience, relationships become conscious in nature and are expressed not only in our outward behavior, but also in the inner world of a man. [1]

Under positive attitude to professional activity we mean a multi-component, multi-level internal position of a person, reflected in objective perceptions of future professional activity, in manifestation of positive feelings and emotions in relation to it, and the perception of value to warrant the effectiveness of the learning process.

On the basis of this definition it is possible to identify the following components of a positive attitude to the professional activity:

- cognitive - conscious, stable system of ideas about professional activity and its features, on the basis of which a student applies to this activity, as well as builds his or her own behavior;

- emotional and sensual, which includes experienced emotions and feelings towards professional activity. Researchers of emotional component of attitude are of the same opinion that pleasant experiences during educational process increase efficiency of students, as well as success of their learning activity, and contribute to formation of more positive attitude towards learning and positive attitude to profession as a result;

- motivational and value, encompassing motivation, values that a student guides in education. For example, professional values orient a student to the implementation and enforcement of certain obligations, to professional responsibility. Students with a stable learning and cognitive motivation are aware of their attitudes to learning, have a high level of aspiration and some tendency to increase it. Therefore, students who have decreased motivation do not have holistic view of professional activity, which leads to the formation of negative or ambivalent attitude.

On the basis of factor analysis, we identified a 5-factor structure which reveals the attitude of students to future professional activity.

Factor 1. The motivation to choose the scope of professional practice and subjective assessment of readiness for its implementation. This factor indicates the presence of external or internal motivation of students for the upcoming professional activity. In our view, positive attitude to professional activity is defined by the presence of intrinsic motivation as intrinsic motivation is connected, first of all, not with the external circumstances (a diploma of higher education, scholarships, submission to requirements of parents, recognizing mates,

etc.) but by the content of activity and students' subjective assessment of readiness for its implementation. When extrinsic motivation a student tends to be alienated from the process of learning, remains passive, or the activity is forced. The content of school subjects is not personally meaningful to the student. Intrinsic motivation is of personally significance due to the cognitive needs of a subject. The dominance of intrinsic motivation is characterized by high expression of cognitive activity of a student in the learning activities.

Factor 2. Professional goal and the leading value in professional activity.

The leading component of the structure of the positive attitude to professional activity is conscious awareness by students of professional goals and values in the exercise of professional activities. Professional goals are the perfect mental anticipation of the result of the activity. The purpose directs and controls the activities. However, students idealize their professional goals, which subsequently leads to frustration and the formation of negative attitudes towards mastered profession.

Students with a high degree of awareness and acceptance of professional goals see in the future profession the meaning and the features of its content, which is characterized by the orientation of the students on the performance of professional duties and specific practical tasks.

Factor 3. The vital significance of profession. The significance of profession is in the correct determination of capabilities, needs and desires. While choosing an occupation one must take into account own character traits. This factor considers the vital importance of the profession by two poles: the profession as a means of personal and professional development ("produces oneself"), namely, a student connects the profession with his or her own personality, determining its compliance with inclinations and abilities, showing positive attitude toward their chosen profession, noting its relevance and popularity, and has a vision of their own personal and professional development in their chosen field. The second pole is considering a profession as a means of achieving social status. A student considers the profession from the perspective of achieving a certain social status, without linking it directly to personal and professional development.

Factor 4. Regulators of readiness for the implementation of professional activity (assessment of readiness for the implementation of future professional activity). To regulators of readiness we refer assessment of professional qualities (for example, lack of experience has a significant impact on the perception of preparedness for implementation of professional activity) and assessment of personal qualities in the course of professional activities (the formation of the relevant personal qualities in the implementation of a particular type of professional activity is a significant factor for specialists as it determines readiness for its implementation).

Factor 5. Position (setting) of the student in the process of professional training. As part of this factor, we identify a realistic position (setting) of the student in the process of professional training, which is characterized by the fact that students adequately assess their aptitudes, abilities, and also features of professional activity. Matching abilities of students to the nature of the professional activity has the greatest impact. A certain influence has the fact that the professional self-determination was realized in high school, that is, when the student is ready to make an informed choice professional activity. Idealistic position (setting) of the student in the process of professional training is characterized by the fact that the student idealizes the work of future specialist, exaggerating professional capabilities, estimates them unrealistically.

Thus, as the results of the study a positive attitude to the professional activity can be seen as an integrative quality education of an individual, which is based on: understanding of the professional activity, positive emotions and feelings, as well as motivational and value perception of professional activities.

A positive attitude to the profession is formed by various factors. This is the presence of intrinsic motivation for professional activities; availability of professional goals and leading values; awareness of the vital importance of the profession; assessment of student's readiness for the implementation of future professional activity, which consists of assessing the professional experience and assessment of personal qualities, the presence of position (setting).

References:

1. Bashmanova, E. L. Development of a model of pupils' attitude to school learning and school: typology, structure, dynamics and qualitative analysis [electronic resource] // Proceedings of the Kursk state university: electronic scientific journal. 2009. №3(11). URL: <http://scientific-notes.ru/pdf/011-13.pdf>. (Registration number 0420900068/0052).
2. Belkin, A. S. Dissertation Council on Education (experience, problems, prospects) [Text] / A. S. Belkin, E. V. Tkachenko, Ural state pedagogical university; Russian state professional pedagogical university. Yekaterinburg, 2005.
3. Dobrinin, N. F. The problem of relevance in psychology. In: Proceedings of the meetings on Psychology. M., 1955.
4. Lazursky, A. F. The classification of individuals. L., 1924.
5. Lapshina S. A. The attitude of specialists of the social sphere to the future professional activity: a factor analysis. Bulletin of social and humanitarian education and science. № 2. 2011. pp. 27-36.
6. Myasishchev, V. N. The problem of human relations and its place in psychology. Questions of psychology. 1957, № 5.
7. Ozhegov, S. I., Shvedova, N. Y. Explanatory dictionary of the Russian language. Russian Academy of sciences. 4th edition. M., 2008.
8. Psychological dictionary, edited by A. V. Petrovsky, M. G. Yaroshevsky. 2-nd edition. M.: Polit.edit., 1990.
9. Dictionary of social pedagogy: textbook for students of higher educational establishments / Author and compiler L.V. Mardahaev. M.: Publishing Center "Academy", 2002.
10. Explanatory dictionary of the Russian language: a guide for students of national schools / V. G. Biryukov, V. G. Vetsitsky, L. M. Gaidarova and others; edited by M.I. Mahmutova, A.V. Tekucheva, N.M. Shansky. L.: Prosveshcheniye, 1982.
11. Philosophical dictionary/ edited by M. I. Rozental. M.: Political literature, 1975.

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

Л. Н. Забродина

Шадринский государственный педагогический институт

Н. В. Ипполитова

**Шадринский государственный педагогический институт
академик МАНПО**

Проблема развития профессионально-речевой культуры приобретает особую актуальность в связи с социально-экономическими преобразованиями нашего общества, с расширением массовой коммуникации, требующей от человека высокого уровня речевого общения. Подлинная культура речи предполагает высокий уровень общей культуры личности.

Вместе с тем, состояние профессионально-речевой культуры студентов медицинских вузов рассматривается как кризисное в плане речевого этикета, обедненности лексического запаса, неумений общаться как на бытовом, так и на профессиональном уровнях, а поскольку умение общаться – это атрибут целостной коммуникативной деятельности будущего специалиста, то важным звеном в подготовке студентов в вузе является развитие профессионально-речевой культуры.

В программу вузов России введена дисциплина «Русский язык и культура речи», которая наряду с другими задачами, призвана решать проблему повышения уровня речевой культуры студентов. Помимо овладения лингвистическими знаниями студенты должны целенаправленно развивать знания, умения и навыки в области общения, а также личностные качества, способствующие успешному решению различных коммуникативных задач в процессе профессиональной деятельности. В этой связи актуальной становится проблема формирования профессионально-речевой культуры студентов медицинского вуза в процессе профессиональной подготовки.

Решение обозначенной проблемы требует разработки теоретико-методологической стратегии, т.е. определения методологических подходов, которые обеспечивали бы научность проводимого исследования и получение целостной картины изучаемых явлений.

В качестве общенаучной основы исследования феноменов профессионально-речевой культуры студентов медицинского вуза и в ее формирования при обучении в вузе выступает системный подход, который позволяет рассмотреть объект как целостную систему, в то же время, выделяя в нем многообразные типы связей.

Общетеоретические основы системного подхода были разработаны А.Н. Аверьяновым, И.В. Блаубергом, В.Н. Садовским, Э.Г. Юдиным и другими исследователями, которые отводят ему ведущую роль в обеспечении корректности постановки проблемы и определении общего направления научного поиска. При этом сущность системного подхода сводится к изучению явления как системы (т.е. к исследованию его системных свойств) и описанию результатов этого изучения в системных понятиях.

С философской позиции системный подход обозначает рассмотрение явлений действительности с точки зрения целостности, комплексной организации изучаемых объектов, их внутреннего функционирования и динамики. Понятие «система» (от греч. «systema» - целое, составленное из частей, соединение) имеет разнообразную трактовку в различных словарях. Например, система – это нечто целое, представляющее собой единство закономерно расположенных и находящихся во взаимной связи частей [3, с. 708]. Или, например, система – это множество взаимосвязанных и взаимовлияющих функционирующих элементов, имеющих иерархическую структуру [1, с. 1215].

Придерживаясь разработанных в научной литературе основ системного подхода, под системой, вслед за И.Т.Фроловым мы понимаем «совокупность элементов, находящихся в отношениях и связях между собой и образующих определенную целостность, единство» [5].

Использование системного подхода в изучении педагогических явлений привело к необходимости определения понятия системы с учетом педагогической специфики. В данном направлении работали В. П. Беспалько, Ю. А. Конаржевский, Н. В. Кузьмина, Г. Н. Сериков, А. В. Сластенин и др.

Одним из классических считается определение педагогической системы, сформулированное Н. В. Кузьминой, которая представляет ее как «множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчиненных целям воспитания, образования и обучения подрастающего поколения и взрослых людей» [2, с. 10].

Опора на теоретические положения, сформулированные И. В. Блаубергом, Т. А. Ильиной, Э. Г. Юдиным и др., позволяет выделить несколько этапов применения системного подхода к изучению профессионально-речевой культуры и ее формирования у студентов медицинского вуза.

1. На первом этапе устанавливаем системообразующий фактор исследуемой системы. Системообразующий фактор определяет явление, процесс, связь, которая приводит к образованию системы.

Системный анализ процесса формирования профессионально-речевой культуры студентов медицинского вуза позволяет рассматривать данный феномен как педагогическую систему, обладающую общими (системность, открытость, динамичность, целеустремленность, интегративность) и частными (эмерджентность, вариативность и др.) свойствами и характеризующуюся следующими признаками: субстанциональностью компонентов, составляющих данную педагогическую систему; структурностью (наличие взаимосвязей и отношений между компонентами системы); функциональностью (функционирование педагогической системы как неделимого целого).

Исходя из сущности исследуемого процесса, в качестве системообразующего фактора выстраиваемой системы мы выделяем ее цель - повышение уровня профессионально-речевой культуры студентов медицинского вуза.

2. Второй этап системного анализа формирования профессионально-речевой культуры студентов медицинского вуза предполагает рассмотрение данного феномена как системы, выявление ее структурных компонентов, анализ содержания каждого из выделенных компонентов, выявление их взаимосвязи. С точки зрения системы, ее компонент приобретает особое значение в том смысле, что он обладает способностью к относительно самостоятельному осуществлению определенной функции. Связи между компонентами и связи самого объекта с другими объектами обеспечивают его системность.

С учетом специфики профиля профессиональной деятельности будущих специалистов – врачей и системной характеристики профессионально-речевой культуры студентов медицинского вуза в структуре данного понятия выделяются структурные и функциональные компоненты, находящиеся в отношениях взаимосвязи и взаимозависимости. В качестве структурных компонентов выступают когнитивный, деятельностный и личностный компоненты, а в качестве функциональных - нормативный, профессионально-коммуникативный и социально-личностный компоненты. В каждом из компонентов представлены знания и умения, обеспечивающие успешное решение коммуникативных задач в процессе профессиональной деятельности. В системе формирования профессионально-речевой культуры студентов медицинского вуза мы выделяем структурные (процессуальный и ресурсный) и функциональный (представленный тремя группами функций – целевыми, основными и дополнительными) компоненты.

3. Третий этап предусматривает интеграцию полученного знания для создания целостной картины изучаемого явления и предполагает определение функций системы и презентацию структуры разработанной системы. Структура данной системы представляет собой специальным образом организованную совокупность компонентов и связей между ними, обеспечивающих реализацию общей цели системы – повышение уровня профессионально-речевой культуры студентов медицинского вуза.

С учетом данных положений мы рассматриваем профессионально-речевую культуру студентов медицинского вуза как интегративное профессионально-значимое качество личности будущего врача, основанное на совокупности норм, теоретических знаний и практических умений, связанных с конкретным видом труда - профессиональной

деятельностью в области медицины, и обеспечивающее успешное решение коммуникативных задач в различных ситуациях профессионального взаимодействия.

При характеристике функций системы формирования профессионально-речевой культуры студентов медицинского вуза мы опирались на исследование И. Б. Родионова, который считает, что все функции, реализуемые системой, могут быть условно разделены на три группы: целевые, базисные и дополнительные. При этом целевые функции системы соответствуют ее основному функциональному назначению (отражают назначение, сущность и смысл существования системы); основные функции отражают ориентацию системы и представляют собой совокупность макрофункций, реализуемых системой, они обуславливают существование системы; дополнительные (сервисные) функции расширяют функциональные возможности системы, сферу их применения и способствуют улучшению показателей качества системы; обеспечивают условия выполнения основных функций (соединение, разведение, направление, гарантирование) [4].

Опираясь на исследования Н. В. Ипполитовой, И. Б. Родионова, В. А. Слостенина и др., мы выделяем три группы функций системы формирования профессионально-речевой культуры студентов медицинского вуза: I группа – целевые функции – образовательная, воспитательная и развивающая функции; II группа – основные функции – коммуникативная и трансляционная функции; III группа – дополнительные функции – компенсационная и адаптационная функции. Данные функции отражают возможности системы формирования профессионально-речевой культуры студентов медицинского вуза, взаимосвязь и взаимозависимость ее отдельных компонентов. Реализация их во взаимосвязи и единстве обеспечивает устойчивость и успешное развитие данной системы.

Итак, применение системного подхода при рассмотрении формирования профессионально-речевой культуры студентов медицинского вуза обеспечивает возможность анализа ключевых понятий нашего исследования «профессионально-речевая культура», «формирование профессионально-речевой культуры студентов медицинского вуза студентов медицинского вуза» как системных явлений, выделение их структуры, взаимосвязей составляющих их компонентов, выявление условий, обеспечивающих успешность формирования профессионально-речевой культуры будущих врачей в образовательном процессе вуза.

Литература:

Большой энциклопедический словарь: В 2 т. / Под ред. А.М. Прохорова. М.: Сов. энцикл., 1991.

Кузьмина, Н.В. Понятие «педагогическая система» и критерии ее оценки [Текст] / Н. В.

Кузьмина // Методы системного педагогического исследования. Л.: ЛГУ, 1980.

Ожегов, С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. М., 1997.

Родионов, И.Б. Теория систем и системный анализ: конспекты лекций [Электронный ресурс]. – URL: <http://victor-safronov.narod.ru/systems-analysis/lectures/rodionov/04.html>

Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. 6-е изд., перераб. и доп. М.: Политиздат, 1991.

ДИНАМИКА ИЗМЕНЕНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У КУРСАНТОВ В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ МВД РОССИИ

Ю. В. Сысоев

Московский государственный педагогический университет

А. А. Рожков

Московский университет МВД

В профессиональном становлении сотрудников органов внутренних дел важную роль играют ценностные ориентации. «Ценностные ориентации личности есть установки, которые отражают ее отношения с предметами и явлениями, отвечающими материальным и духовным потребностям». Курсанты определяют наличие или отсутствие ценности предметов или явлений на основе того, как они «овеществляют», опредмечивают и выражают те или иные общественные отношения. Практика жизни показывает, что не всякий предмет или явление, имеющие полезные свойства являются ценностью. Ценностью может быть только то, что эмоционально пережито в личной жизни. Отражение в сознании личности отношений с предметами или явлениями и есть их ценностные ориентации. Одним из синонимов ценностных ориентаций в психологии являются установки, которые активно разрабатывались Д. Н. Узнадзе, А. Г. Асмоловым и многими другими исследователями.[1, 4] Ими была разработана теория об иерархической уровневой природе установки как механизма стабилизации деятельности человека. Доказывая влияние ценностных ориентаций (установок) на регуляцию поведения личности? они выделили следующие уровни установок: смысловой, придающий устойчивый характер деятельности; целевой, проявляющейся в тенденциях к завершению прерванных действий; операциональный, определяющий способ осуществления деятельности.

В социальной психологии ценностные ориентации это субъективное отражение в психике и сознании человека тех или иных социальных ценностей общества и природы на том или ином этапе развития общества. В сознании человека ценностные ориентации представлены в форме идеалов, целей, норм его жизнедеятельности и проявляются в его поступках

По мнению Ефремова И. М. все ценности можно подразделить:

- во-первых, на ценности преимущественно материальной жизни (труд и все что связано с производством и потреблением материальных благ);
- во-вторых, на ценности социальной жизни (общественное устройство, прогрессивное в социальной структуре и в общении людей);
- в-третьих, на духовные ценности (система научных знаний, передовые идеалы, научное мировоззрение, культура, мораль, искусство и т.п. [3].

Механизм формирования ценностей в сознании личности можно представить следующим образом: воспринимаемые личностью представления, предъявляемые в образовательном процессе, проходя через «фильтр» самосознания дифференцируются на «значения» и «личностные смыслы». Затем, преломляясь через условия реальной жизнедеятельности, они распадаются на подтвержденные и не подтвержденные, на реально управляющие действиями и поступками и на те, которые хранятся в ее сознании, позволяя ориентироваться в системе нормативных требований.

Следовательно, для того чтобы целенаправленно воздействовать на сознание курсантов, недостаточно сообщать им готовые представления о ценном. Необходимо, чтобы в их сознании сложились представления, наполненные личностным смыслом,

чтобы они верифицировались, превращались в проверенные личным опытом, мерой оценки различных жизненных ситуаций и обстоятельств. Они организуют и направляют активность личности в ее качественном своеобразии и неповторимом социальном облике.

Ценности курсанта выражаются не только в предпочтении какой-то основной сферы деятельности (учебной, профессиональной, духовно-культурной, физического совершенствования, социальной, семейно-бытовой и др.), но и их различных сочетаний. Смыслжизненный аспект самосознания носит мировоззренческий характер, организует в единую систему личностное отношение к жизни, исходную ценностную позицию.

Чем значимее в жизни личности тот или иной предмет или явление, тем выше в иерархии ценностей они занимают место в ее сознании. Именно такой подход был взят нами за основу при изучении ценностей курсантов образовательных учреждений МВД России.

Социологическое исследование дало возможность выявить иерархию ценностных ориентаций курсантов. Ключевую роль в определении этой иерархии сыграл вопрос: «Какие из жизненных ценностей для Вас главные?». Список содержал восемнадцать вариантов ответов, по которым можно судить о степени приверженности респондентов к различным ценностям (таблицы 1 и 2).

Сразу же подчеркнем, что этот вопрос мы включали в анкеты нашего исследования курсантов с первого по пятый курс, что позволило: во-первых, рассмотреть ценностные ориентации курсантов на фоне общей динамики этих ориентаций, во-вторых, определить направление изменений каждой ценности и их специфику, обусловленную обучением в образовательном учреждении МВД России.

Специфика ценностных ориентаций обнаружилась, и весьма отчетливо, как только были установлены «лидирующие» ценности. Ими на протяжении всего периода обучения в вузе оказались такими ценностями оказались «здоровье», «семейное благополучие» и «материальная обеспеченность».

Столь высокие показатели понятны: семейное благополучие – это источник личного счастья. Большинство курсантов и слушателей от 70 до 85% в период обучения в вузе живут с родителями и благополучие в семье является источником личного счастья каждого из них. В наше время, когда

Таблица 1. Динамика изменений приоритета жизненных ценностей у курсантов в период обучения в вузе (мужчины)%

| № | Жизненные ценности | К У Р С | | | | | | | | | |
|---|------------------------------|---------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| | | Ранг | I | Ранг | II | Ранг | III | Ранг | IV | Ранг | V |
| 1 | Здоровье | 2 | 83,0 | 2 | 75,7 | 2 | 80,0 | 1 | 81,6 | 1 | 68,9 |
| 2 | Семейное благополучие | 1 | 87,7 | 1 | 79,6 | 1 | 81,9 | 2 | 78,9 | 3 | 42,7 |
| 3 | Материальная обеспеченность | 3 | 68,9 | 4 | 68,0 | 3 | 72,4 | 3 | 71,6 | 2 | 51,5 |
| 4 | Уверенность в завтрашнем дне | 9 | 43,4 | 3 | 70,9 | 7 | 51,4 | 6 | 53,2 | 5 | 38,8 |
| 5 | Социальная защищенность | 14 | 25,5 | 14 | 32,0 | 13 | 35,2 | 9-10 | 42,2 | 4 | 39,8 |
| 6 | Спокойная | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | |
|----|------------------------------------|-----|------|-----|------|---------|------|--------|------|---------|------|
| | обстановка в стране | 8 | 43,5 | 8 | 51,5 | 9 | 45,7 | 8 | 48,6 | 7 | 31,1 |
| 7 | Удовлетворенность работой | 7 | 49,1 | 7 | 53,4 | 6 | 58,0 | 7 | 52,3 | 11 | 21,4 |
| 8 | Социальная справедливость | 12 | 24,5 | 10 | 46,6 | 10 | 42,9 | 12 | 33,9 | 8 | 29,1 |
| 9 | Личная честь и достоинство | 6 | 50,0 | 6 | 61,2 | 4 | 68,6 | 5 | 56,9 | 6 | 32,0 |
| 10 | Общение с друзьями и товарищами | 4 | 62,3 | 5 | 67,0 | 5 | 66,7 | 4 | 63,3 | 13 | 16,5 |
| 11 | Возможность приносить пользу людям | 10 | 39,6 | 9 | 48,5 | 11 - 12 | 41,9 | 11 | 34,9 | 14 | 14,6 |
| 12 | Общение с природой | 15 | 16,0 | 15 | 25,2 | 15 | 18,0 | 15 | 11,9 | 15 | 11,7 |
| 13 | Высокая культура, духовность | 14 | 22,6 | 13 | 34,0 | 14 | 28,6 | 14 | 21,1 | 12 | 18,4 |
| 14 | Права и свободы личности | 11 | 37,7 | 12 | 39,8 | 11 - 12 | 41,9 | 9 - 10 | 42,2 | 10 | 23,4 |
| 15 | Участие в политике | 17 | 2,8 | 17 | 7,8 | 17 | 9,5 | 17 | 7,3 | 17 - 18 | 4,9 |
| 16 | Жизнь в условиях демократии | 16 | 9,4 | 16 | 11,7 | 16 | 12,4 | 16 | 11,0 | 16 | 10,7 |
| 17 | Спорт | 5 | 51,9 | 11 | 43,7 | 8 | 48,6 | 13 | 27,5 | 9 | 28,5 |
| 18 | Затрудняюсь ответить | 18 | 0,9 | 18 | 0,0 | 18 | 1,9 | 18 | 1,8 | 17 - 18 | 4,9 |
| 19 | Кол-во опрошенных | 106 | | 112 | | 106 | | 114 | | 103 | |

Таблица 2. Динамика изменений приоритета жизненных ценностей у курсантов в период обучения в вузе (женщины)%

| № | Жизненные ценности | КУРС | | | | | | | | | |
|---|-------------------------------|---------|------|-------|------|-------|------|---------|------|-------|------|
| | | Ранг | I | Ранг | II | Ранг | III | Ранг | IV | Ранг | V |
| 1 | Здоровье | 2 | 82,2 | 2 | 84,8 | 1 | 94,2 | 1 - 2 | 93,8 | 1 | 85,7 |
| 2 | Семейное благополучие | 1 | 85,5 | 1 | 89,7 | 2 | 81,9 | 1 - 2 | 93,8 | 3 | 67,0 |
| 3 | Материальная обеспеченность | 5 | 61,1 | 4 | 64,1 | 3 | 81,6 | 3 | 72,5 | 2 | 70,5 |
| 4 | Уверенность в завтрашнем дне | 7 | 54,4 | 7 | 45,7 | 4 | 63,1 | 4 | 68,8 | 4 | 62,5 |
| 5 | Социальная защищенность | 12 - 13 | 30,0 | 12 | 25,0 | 10 | 43,7 | 8 | 38,8 | 5 | 49,1 |
| 6 | Спокойная обстановка в стране | 8 | 53,3 | 8 | 39,1 | 8 - 9 | 45,6 | 10 - 11 | 30,0 | 7 - 8 | 42,0 |
| 7 | Удовлетворенность работой | 6 | 57,8 | 5 - 6 | 62,0 | 7 | 54,4 | 5 | 55,0 | 7 - 8 | 42,0 |
| 8 | Социальная справедливость | 11 | 32,2 | 8 | 44,6 | 5 - 6 | 55,3 | 9 | 36,3 | 6 | 48,2 |

| | | | | | | | | | | | |
|----|------------------------------------|---------|------|------|------|-------|------|---------|------|-----|------|
| 9 | Личная честь и достоинство | 4 | 63,3 | 5 -6 | 62,0 | 8 - 9 | 45,6 | 6 - 7 | 46,3 | 9 | 37,5 |
| 10 | Общение с друзьями и товарищами | 3 | 81,1 | 3 | 67,4 | 5 - 6 | 55,3 | 6 - 7 | 46,3 | 10 | 28,6 |
| 11 | Возможность приносить пользу людям | 10 | 38,9 | 10 | 38,0 | 11 | 42,7 | 10 - 11 | 30,0 | 11 | 25,9 |
| 12 | Общение с природой | 14 | 26,7 | 14 | 13,0 | 15 | 8,7 | 15 - 16 | 10,0 | 12 | 17,9 |
| 13 | Высокая культура, духовность | 12 - 13 | 30,0 | 11 | 33,7 | 13 | 18,4 | 14 | 13,8 | 13 | 15,2 |
| 14 | Права и свободы личности | 9 | 50,0 | 9 | 40,2 | 12 | 29,1 | 12 | 17,5 | 15 | 8,0 |
| 15 | Участие в политике | 17 | 3,3 | 16 | 2,2 | 17 | 1,9 | 17 | 2,5 | 16 | 6,3 |
| 16 | Жизнь в условиях демократии | 16 | 14,4 | 15 | 5,4 | 16 | 6,8 | 15 - 16 | 10,0 | 17 | 3,6 |
| 17 | Спорт | 15 | 20,0 | 13 | 16,3 | 14 | 16,5 | 13 | 16,3 | 18 | 1,8 |
| 18 | Затрудняюсь ответить | 18 | 0,0 | 18 | 0,0 | 18 | 1,0 | 18 | 0,0 | 14 | 8,9 |
| 19 | Кол-во опрошенных | 90 | | 106 | | 102 | | 114 | | 112 | |

более 60% детей воспитываются в неполных семьях, когда нравственная вседозволенность, бытовые тяготы сотрясают многие семьи, семья нуждается в особой защите и заботе. Эта общечеловеческая ценность осознанная и значимая для каждого курсанта является приоритетной на протяжении всего периода обучения, к тому же обучаясь на IV и V курсах каждый 6 юноша (14,3% - 17,5%) и каждая 3 девушка (31,3% и 40,4%) уже либо женат или замужем, либо находятся в фактических брачных отношениях.

По нашему мнению, требует особого внимания проблема заботы курсантов о своем здоровье, как главной ценности в жизни каждого из них. Эта ценность имеет свое содержание и формы проявления. И здесь следует отметить, что педагогика признает здоровье как категорию воспитания, формирования внутренних резервов человека в единстве его физических, психических и духовных характеристик. Выделяются следующие компоненты здоровья: соматический (физический), психический и духовный (нравственный). К сожалению, здоровье как ценность не стала опредмеченной в сознании наших респондентов. Об этом свидетельствует их отношение к курению. Так, например, если на первый курс вуза поступает 39,0% курящих девушек и 36,8% курящих юношей со стажем курения от 3 до 5 лет, то на пятом курсе эти показатели резко изменяются в худшую сторону. Курящих девушек становится 60,9%, юношей – 61,7%. Как известно, эта вредная привычка, не прибавляет здоровья молодежи, которое усугубляется еще и отсутствием у них желания заниматься спортом. Это подтверждается ответами респондентов об их активности занятия спортом в период обучения в вузе (см. таблицы 3 и 4).

Таблица 3 Динамика изменения занятия спортом курсантов в период обучения в вузе МВД (мужчины) %

| № | Мнение курсантов | К У Р С | | | | |
|---|-----------------------|---------|------|------|------|------|
| | | I | II | III | IV | V |
| 1 | Занимается спортом | 27,4 | 26,1 | 27,6 | 26,2 | 25,2 |
| 2 | Не занимается спортом | 72,6 | 73,9 | 72,4 | 73,8 | 74,8 |
| 3 | Кол-во опрошенных | 108 | 112 | 106 | 114 | 103 |

Таблица 4. Динамика изменения занятия спортом курсанток в период обучения в вузе МВД (женщины) %

| № | Мнение курсантов | К У Р С | | | | |
|---|-----------------------|---------|------|------|------|------|
| | | I | II | III | IV | V |
| 1 | Занимается спортом | 4,4 | 8,7 | 8,8 | 8,8 | 8,9 |
| 2 | Не занимается спортом | 95,6 | 91,2 | 91,2 | 91,2 | 90,9 |
| 3 | Кол-во опрошенных | 90 | 106 | 102 | 114 | 112 |

Среди юношей спортом не занимается около 74%, среди девушек – более 90%. Низкий уровень интереса к своему физическому совершенствованию подтверждается также ранговой позицией ценности спорта в сознании курсантов. Чем старше становятся юноши и девушки, тем меньший интерес представляет для них спорт в культурном, физическом и профессиональном отношении (см. таблицы 1 и 2, позиция 17). Свидетельством тому являются ответы курсантов на вопрос о необходимости бывать на занятиях по физической подготовке во время обучения в вузе (см. таблицы 5 и 6).

Таблица 5 Мнение курсантов о необходимости своей физической подготовки в вузе МВД (мужчины) %

| № | Мнение курсантов | К У Р С | | | | |
|---|---------------------------------------|---------|------|------|------|------|
| | | I | II | III | IV | V |
| 1 | Для получения зачета и сдачи экзамена | 26,4 | 28,2 | 21,0 | 26,2 | 21,4 |
| 2 | Для хорошего самочувствия | 58,5 | 58,3 | 72,4 | 71,4 | 54,4 |
| 3 | Для профессиональной деятельности | 47,2 | 39,8 | 36,2 | 58,0 | 18,4 |
| 4 | Для самообороны | 51,9 | 56,3 | 47,6 | 56,2 | 38,8 |
| 5 | Для коррекции своего тела | 56,6 | 50,5 | 56,2 | 46,7 | 32,0 |
| 6 | Кол-во опрошенных | 108 | 112 | 106 | 114 | 103 |

Как видно из таблиц 5 и 6 курсанты I и II курсов хорошо понимают необходимость бывать на занятиях по этой дисциплине. Главными мотивами посещения таких занятий для них является желание

Таблица 6. Мнение курсантов о необходимости своей физической подготовки в вузе МВД (женщины) %

| № | Мнение курсанток | КУРС | | | | |
|---|---------------------------------------|------|------|------|------|------|
| | | I | II | III | IV | V |
| 1 | Для получения зачета и сдачи экзамена | 21,1 | 27,2 | 21,0 | 41,3 | 40,2 |
| 2 | Для хорошего самочувствия | 72,2 | 69,6 | 72,4 | 75,0 | 65,2 |
| 3 | Для профессиональной деятельности | 28,9 | 29,4 | 36,2 | 21,3 | 8,9 |
| 4 | Для самообороны | 51,1 | 38,0 | 47,6 | 20,0 | 20,5 |
| 5 | Для коррекции своего тела | 73,3 | 65,2 | 56,2 | 61,3 | 52,7 |
| 6 | Кол-во опрошенных | 90 | 106 | 102 | 114 | 112 |

иметь хорошее самочувствие и привлекательное телосложение, а также получение знаний, умений и навыков для своей профессиональной деятельности. Однако к пятому курсу эта мотивация резко снижается и, прежде всего, отмечается потеря интереса к накоплению необходимых знаний по физической подготовке и к совершенствованию умений и навыков для будущей профессиональной деятельности сотрудников ОВД (таблицы 5 и 6). Особенно отчетливо это отмечается у девушек (таблица 6, позиция 3).

Физическая подготовка курсантов и слушателей в учебных заведениях МВД России организуется в соответствии с приказами, в которых определена цель физической подготовки. Эта цель заключается: во-первых, в формировании физической и психологической готовности сотрудников ОВД к успешному выполнению оперативно-служебных задач, во-вторых, в обеспечении их высокой работоспособности в процессе служебной деятельности, в-третьих, в формировании умелого применения физической силы, боевых приемов борьбы, специальных средств сотрудниками при пресечении противоправных действий.

В приказах МВД России закреплено, что решение задач по «физической подготовке» возможно на основе оптимального подбора средств, методов и форм обучения, воспроизведения на занятиях по физической подготовке различных ситуаций максимально приближенных к реальным, решения вводных по правомерному применению физической силы, боевых приемов борьбы и специальных средств. Такая организация занятий, говорится в приказах, предусматривает формирование прикладных двигательных умений и навыков, обучение сотрудников эффективному и правомерному решению практических задач правоохранительной деятельности.

Передача знаний, умений и навыков на учебных занятиях происходит на основе коммуникаций (курсант – курсант, курсант – преподаватель) в ходе практического общения и конкретной деятельности. Формирование ценностного сознания курсантов и слушателей осуществляется только средствами духовного общения, в ходе которого происходит обмен чувствами и эмоциональными состояниями. Проведенные строго по учебному плану практические занятия, выдержанные по форме, структуре на высоком техническом уровне показа того или иного приема задержания правонарушителя, но лишенные эмоциональности со стороны преподавателя, чаще оставляет слабый след в сознании обучаемых, важности того чему его учат. По мнению 30,0% курсантов большинство занятий по физической подготовке проводятся преподавателями без

всякого энтузиазма, а прочитанные лекции не позволяют узнать что-то новое (см. таблицы 7 и 8).

Таблица 7. Эффективность лекций кафедры физической подготовки по физическому совершенствованию курсантов (мужчины) %

| № | Эффективность лекций | Курс | | | | |
|---|------------------------|------|------|------|------|------|
| | | I | II | III | IV | V |
| 1 | Да, лекции помогут | 41,5 | 34,0 | 39,2 | 46,7 | 30,1 |
| 2 | Нет, лекции не помогут | 36,8 | 49,5 | 48,4 | 41,0 | 63,1 |
| 3 | Затрудняюсь ответить | 21,7 | 10,5 | 11,4 | 12,3 | 6,8 |
| 4 | Кол-во опрошенных | 106 | 112 | 106 | 114 | 103 |

Таблица 8. Эффективность лекций кафедры физической подготовки по физическому совершенствованию курсантов (женщины)%

| № | Эффективность лекций | Курс | | | | |
|---|------------------------|------|------|------|------|------|
| | | I | II | III | IV | V |
| 1 | Да, лекции помогут | 36,7 | 30,4 | 29,1 | 32,2 | 30,4 |
| 2 | Нет, лекции не помогут | 33,3 | 39,1 | 44,7 | 49,5 | 58,9 |
| 3 | Затрудняюсь ответить | 30,0 | 30,5 | 26,2 | 18,3 | 10,7 |
| 4 | Кол-во опрошенных | 90 | 106 | 102 | 114 | 112 |

Чем старше становятся курсанты, тем требовательнее они относятся к содержанию тех лекций, которые им читаются. Физическая подготовка, воплощенная в формах индивидуального опыта курсанта, их «культурности», проявляет себя в гармонии культуры знания, мышления, творческих действий, чувств и поведения. Она требует открытости преподавателя, как носителя культуры с ярко выраженным личностным отношением к тому, что он предлагает занимающимся .

Образование по физической подготовке определяет процесс передачи курсантам ценностей физической культуры, которые к тому же имеют и прикладной характер. Они определяют мировоззрение, самосознание личности, обеспечивают устойчивость, мотивацию и направленность ее учебной и внеучебной деятельности, жизнедеятельность в целом. В противоположность объективной природе ценностей, их восприятие и оценивание индивидом всегда субъективно. На эмоциональном уровне это сопровождается чувством удовольствия и неудовольствия, на рациональном – осознанием их полезности и значимости. Субъективность восприятия ценностей физической культуры является показателем развития культуры курсанта степени реализации его ценностного идеала, трансформации потенциального (должного) в актуальное (сущее), позволяя ему самоопределяться и самореализовываться в образовательном процессе, физкультурно-спортивной деятельности [2].

Показательным в этом отношении является самооценка курсантов своей физической и функциональной подготовленности (см. таблицы 9 и 10). Как видно из

приведенных данных, только 40,0% юношей и 45,0% девушек оценивают свою общую физическую подготовленность на оценку 4 и 5.

Показателями их функциональной подготовленности является бег на выносливость у юношей 3 км, у девушек 2 км и передвижение на лыжах. По мнению самих респондентов лишь каждый третий считает себя подготовленным на оценку 4 и 5, чтобы успешно справиться с нормативными требованиями.

Таблица 9. Самооценка курсантов своей физической подготовленности (мужчины) % (оценка 4 и 5)

| № | Виды подготовки | Курс | | | | |
|---|---|------|------|------|------|------|
| | | I | II | III | IV | V |
| 1 | Общefизическая: комплекс силовых упражнений | 40,5 | 42,3 | 37,7 | 45,2 | 35,3 |
| 2 | Челночный бег | 38,7 | 40,2 | 43,3 | 41,7 | 29,4 |
| 3 | Бег 3 км | 33,5 | 28,6 | 33,8 | 33,3 | 26,6 |
| 4 | Лыжная подготовка | 19,6 | 16,1 | 18,9 | 15,6 | 35,8 |
| 5 | Кол-во опрошенных | 106 | 112 | 106 | 114 | 103 |

Таблица 10. Самооценка курсантов своей физической подготовленности (женщины) % (оценка 4 и 5)

| № | Виды подготовки | Курс | | | | |
|---|---|------|------|------|------|------|
| | | I | II | III | IV | V |
| 1 | Общefизическая: комплекс силовых упражнений | 42,5 | 40,5 | 33,5 | 38,1 | 33,5 |
| 2 | Челночный бег | 41,4 | 34,5 | 29,0 | 35,0 | 24,1 |
| 3 | Бег 2 км | 32,0 | 23,3 | 19,4 | 19,6 | 15,5 |
| 4 | Лыжная подготовка | 15,7 | 14,8 | 8,8 | 6,8 | 14,2 |
| 5 | Кол-во опрошенных | 90 | 106 | 102 | 114 | 112 |

Таким образом, здоровье, как ценность в сознании большинства курсантов в реальной действительности слабо подкреплена их действиями. Это подтверждается их массовым курением, слабой физической и функциональной подготовленностью, а также несформированностью в их сознании важности посещения занятий по физической подготовке, как составляющей их профессиональной готовности к служебно-боевой деятельности, не способствует их профессиональному становлению.

Полученные нами данные должны послужить, по нашему мнению, одной из основ для корректировки задач, стоящих перед профессорско-преподавательским составом образовательных учреждений МВД России с целью совершенствования процесса формирования у курсантов и слушателей ценностных ориентаций, способствующих их профессиональному становлению и личностному росту, развитию у них образ – Я современного сотрудника ОВД.

Литература:

1. Асмолов А. Г. Психология личности. М.: Изд-во МГУ. 1990.
2. Виленский М. Я. Качество образования по физической культуре в высшей школе в инновационных проявлениях. //Сб. науч. трудов № 4. Под общей редакцией проф. Ю.В. Сысоева. – Москва – Смоленск: Изд. «Смядынь», 2008. с. 41 – 58.
3. Ефремов И. И., Хмара Н.И., Шевцов В.М. Офицер: личность и воин: Монография. М.: ВАГШ ВС РФ, 2008.
4. Узнадзе Д. Н. Экспериментальные основы психологии установки. Тбилиси. 1961.

СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ И ВОСПИТАНИИ СТУДЕНТОВ (ТЕОРИЯ, ОПЫТ)

Л. К. Гребенкина

Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина, г. Рязань

В современных условиях социокультурная обусловленность образования приводит к необходимости поиска научно обоснованных путей обновления всех компонентов образования, а также деятельности субъектов, что чётко обозначено в новой редакции Федерального закона Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [12].

В сфере образования в центре внимания сетевое взаимодействие, которое понимается как горизонтальное взаимодействие между образовательными учреждениями по распространению функционала и ресурсов, и рассматривается как «система связей, позволяющих разрабатывать, апробировать и предлагать профессиональному педагогическому сообществу инновационные модели содержания образования и управления системой образования; это способ деятельности по совместному использованию ресурсов» [2].

Образовательную сеть определяют как совокупность субъектов образовательной деятельности, представляющих друг другу собственные образовательные ресурсы с целью повышения результативности и качества взаимного образования.

Сетевое взаимодействие решает две базовые задачи: поддержание и развитие взаимодействия в некоторой проблемной или задачной зоне и порождение новых отношений, изменения самих субъектов сети. В центре сетевого взаимодействия находится не информация сама по себе, а человек-персона и событие. Первый компонент – «человек» – это конкретные участники, авторские коллективы, носители инновационных педагогических технологий. Второй компонент – «событие», предполагающее ориентацию на решение задачи или с какой целью инициируется событие.

Ученые выделяют пять основным характеристик сетевой организации: независимость членов сети, множественность лидеров, объединяющая цель, добровольность связей, разнообразие уровней взаимодействия. Ключевыми характеристиками сетевого взаимодействия являются: пространство, информация, время, энергия, ресурсы, инициатива, активность, инновационность [13].

Взаимодействие в социуме, в образовании – это процесс воздействия индивидов, социальных групп, институтов или общностей друг на друга в ходе реализации интересов, предполагающий установление связи между деятельностью специалистов разного профиля [8].

Направления и виды сетевого взаимодействия в образовании самые разные (направления – международные, российские, региональные, межвузовские и внутри вузовские; виды взаимодействия – взаимная информация, согласование, совместная деятельность, взаимообмен, взаимопомощь, взаимное обучение, взаимная поддержка, технологическое сопровождение и др.). Содержание и формы взаимодействия зависит от разнообразия профессиональной деятельности и специфики соответствующих структурных подразделений.

Применительно к профессиональному образованию будущего педагога сетевое взаимодействие на современном этапе представляет инновацию, направленную на модернизацию системы подготовки педагогических кадров. С точки зрения современного социального заказа именно кафедры педагогики вузов должны сыграть

решающую роль в подготовке нового современного учителя, способного успешно решать задачи и принципы опережающего обучения, сформулированные в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (2012 г.) и программе «Национальная образовательная стратегия-инициатива «Наша новая школа» (2009 г.).

Поставленные задачи и принципы направлены на качественное улучшение общего среднего и высшего профессионального образования. Ответственность за их выполнение ложится в первую очередь на педагогические коллективы вузов и школ, органов управления образованием.

Подготовить нового современного учителя, профессионала, творца, исследователя, человека высокой культуры, способного воспитать гармонически развитую, духовно-нравственную личность может, соответственно, профессионально компетентный вузовский педагог, специалист нового типа. В соответствии с изменениями школьной практики происходят изменения и в системе педагогического образования. Здесь также возрастает роль психолого-педагогической подготовки студентов, а, следовательно, повышается роль кафедр педагогики и психологии при реализации инновационных программ бакалавриата и магистратуры, использования современных, в том числе новых информационных образовательных технологий [6].

Анализируя опыт, мы убедились, что педагогическое взаимодействие и сотрудничество является одной из самых важных компетенций будущего специалиста, которой должен обладать каждый учитель. Для расширения информационного пространства вузов, факультетов, кафедр, всестороннего развития каждого субъекта важно максимально использовать основные традиционные и инновационные виды системы сетевого взаимодействия. С этой целью, важно использовать, например, Internet-ресурсы для проведения Internet-конференций, Internet-олимпиад, Internet-дискуссий и др. Возможно создание электронного научного сообщества преподавателей, студентов, аспирантов педагогических специальностей для сохранения традиций русской школы в рамках вхождения в европейское образовательное пространство, готовых общаться между собой, с преподавателями и студентами разных вузов для получения необходимых консультаций, обмена знаниями и опытом. При этом условия каждый бакалавр, магистрант, аспирант сможет общаться не только с преподавателями своего вуза, но и других вузов, в итоге обогащать свои знания и опыт, всесторонне формировать свою компетентность, получать авторитетное мнение по поводу решения той или иной проблемы [9].

В педагогической практике РГУ имени С.А. Есенина сетевое взаимодействие как система начало складываться в 90-е годы XX столетия. В настоящее время важным направлением сетевого взаимодействия является сотрудничество Рязанского университета, кафедры педагогики и педагогических технологий с Международной академией наук педагогического образования и ведущим университетом РФ – Российским государственным педагогическим университетом имени А.И. Герцена.

Приведём ряд примеров. С марта 2001 года РГУ имени С.А. Есенина является коллективным членом Международной академии наук педагогического образования (МАНПО). В её составе 18 человек, преподавателей вуза, 8 академиков, 10 членов-корреспондентов. Направления и виды научного сотрудничества и совместной деятельности нашего университета и МАНПО на основе сетевого взаимодействия самые разнообразные:

Так, в 2012 году под грифом МАНПО в университете было проведено 10 Международных научно-практических конференций. Преподаватели участвовали в научных конференциях разного статуса, в том числе проводимых за рубежом – в Испании, Украине, Республике Беларусь и в вузах Российской Федерации – в Москве, Санкт-Петербурге, Туле, Коломне, Екатеринбурге, Новосибирске, Курске, Пушкино,

Кирове, Сочи, Одессе, Минске. 11 учёных вуза опубликовали свои статьи в научно-методическом журнале МАНПО «Педагогическое образование и наука» (раздел «Регион крупным планом: Рязань») [10]. 12 преподавателей университета (члены МАНПО) участвовали во Всероссийском конкурсе учебных пособий, организуемом РАО и «Учительской газетой» (март 2012г.). Все участники получили благодарственные письма, представленные работы рекомендованы к изданию и использованию. По итогам работы коллективное отделение МАНПО (РГУ имени С.А. Есенина) ежегодно получает благодарности за активное сотрудничество и совместную деятельность с Академией.

В настоящее время по инициативе РГПУ имени А. И. Герцена формируется сетевая система профессиональной подготовки педагогических кадров университетов России. В 2010 году в герценовском университете было создано Сетевое объединение вузов «Педагогические кадры России», к которому на сегодняшний день присоединились 19 вузов России, в том числе РГУ имени С. А. Есенина. Основные цели объединения лежат в сфере обеспечения эффективного и качественного образовательного процесса, направленного на подготовку современного педагога. Ежегодно, начиная с 2007 года, в РГПУ имени А. И. Герцена проводится профессионально-общественная экспертиза программ и проектов инновационной и экспериментальной деятельности вузов по теме «Подготовка преподавателя вуза к профессиональному воспитанию студентов в условиях перехода высшей школы на многоуровневое образование» (Инновации в воспитании). В апреле 2011 г. наш вуз в очередной раз успешно прошёл экспертизу и подтвердил статус «РГУ имени С. А. Есенина «Экспериментальная площадка», получены подтверждающие сертификаты [11].

Традиционной формой сетевого взаимодействия является участие педагогов РГУ во Всероссийской Неделе вузовской науки и Всероссийском конкурсе на лучшую научную книгу среди преподавателей высших учебных заведений и научных сотрудников научно-исследовательских учреждений, организуемом фондом развития отечественного образования в г. Сочи (Международный инновационный университет). В 2010 и 2011 г.г. книги: учебное пособие – «Методика воспитательной работы» (коллектив авторов кафедры педагогических технологий) [7] и монография Л. К. Гребенкиной и Н. А. Копыловой – «Педагогика сотрудничества: вчера, сегодня, завтра (теория, опыт)» [3] были признаны в числе лучших и стали лауреатами конкурсов. В 2013 г. монография Л. К. Гребенкиной и Н. А. Суворовой «Формирование профессиональной компетентности студентов технического вуза в современных условиях» представлена для участия в конкурсе на лучшую научную книгу 2012 года [4].

Взаимодействие кафедры с педагогическими кафедрами других вузов страны происходит на уровне подписания договоров о сотрудничестве. Так, в течение многих лет действует договор о сотрудничестве, взаимодействии и совместной деятельности педагогических кафедр Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина и Московского государственного областного социально-гуманитарного института (г. Коломна), направленный на повышение качества подготовки педагогических кадров (виды взаимодействия: обмен опытом, организация учебно-воспитательного процесса с использованием инновационных технологий, повышение квалификации педагогов, научные контакты и др.).

Одной из форм сетевого взаимодействия являются ежегодные студенческие и аспирантские конференции по проблеме «Студент – исследователь – учитель», проводимые кафедрой педагогики и педагогических технологий, которые объединяют не только преподавателей и студентов рязанских вузов (Рязанский государственный

медицинский университет имени академика И.П. Павлова, Рязанское высшее воздушно-десантное командное училище имени генерала армии В.Ф. Маргелова и др.), но и из вузов соседних регионов РФ, например, Тульского государственного педагогического университета имени Л. Н. Толстого, Волгоградского государственного социально-педагогического университета, Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева и др.).

В рамках развития системы сетевого взаимодействия еще одной творческой инициативой кафедры педагогики и педагогических технологий РГУ стало проведение телемостов с вузами России с использованием технологии подготовки и проведения видеоконференций, которые, как известно, обеспечивают взаимодействие между двумя и более удалёнными объектами средствами телевидения, спутниковой или какой-либо другой связи. Так, в ноябре 2012 г. был проведён телемост между студентами РГУ имени С.А. Есенина и студентами Таганрогского государственного педагогического института имени А.П. Чехова. Дискуссия посвящалась проблеме инклюзивного образования учащихся. Она вызвала у студентов большой интерес, желание чаще общаться на дистанционном уровне. Продолжением общения на уровне взаимообмена опытом явилось заочное участие студентов РГУ имени С. А. Есенина в Международной научно-практической студенческой конференции «Молодежь и студенчество – инновационный потенциал современной науки» (ТГПИ, 5 апреля 2013 г.) и очное участие студентов ТГПИ в Российской научно-практической конференции «Приоритеты и ценности современной молодёжи» (РГУ, апрель 2013 г.).

На наш взгляд, одной из форм сетевого взаимодействия являются студенческие и аспирантские олимпиады. Так, 26-28 марта 2007 г. команда Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина принимала участие в Первой Всероссийской олимпиаде аспирантов по педагогическим наукам, проводимой в Санкт-Петербурге Российским государственным педагогическим университетом имени А. И. Герцена. Активное участие в олимпиаде способствовало установлению контактов для дальнейшего сотрудничества. Мы убедились, что участие студентов и аспирантов в последующей олимпиаде, а также в совместной работе летнего лагеря сблизило молодое научное сообщество и привело к обмену мнениями разных научных школ.

В ноябре 2011 г. под эгидой МАНПО была проведена Международная Слостёнинская студенческая олимпиада по педагогике (г. Новокузнецк). Цель олимпиады: создание условий для самореализации педагогически одарённых студентов, раскрытия их профессионально-личностного и творческого потенциала, стимулирования интереса к педагогической деятельности. Олимпиада проводилась в виде соревнования студентов в творческом применении знаний и умений по педагогике. Она включала теоретические и практические, индивидуальные и коллективные конкурсы, например: «Новый учитель для новой школы» (визитка команды); «Вместе с педагогической наукой и практикой»; «Педагогическое проектирование»; «Педагогика: наука и искусство»; командное написание научной статьи. Из 30 команд-участников команда студентов РГУ заняла почётное 5 место. Трое участников в разных номинациях заняли первые и вторые места.

В июне 2012г. в Национальном исследовательском университете «Белгородский государственный университет» была проведена Всероссийская психолого-педагогическая олимпиада студентов. В ней принимали участие студенты из 52 регионов России. Количество участников заочного тура олимпиады – 1500 человек, очного – 250. В конкурсах: «Теоретическое тестирование», «Я-исследователь», «Анализ видеосюжета», «Педагогическая импровизация», «Психолого-педагогический калейдоскоп» студенты РГУ имени С.А. Есенина заняли призовые места.

Имеющийся 20-летний опыт организации конкурсов педагогического мастерства с иногородним участием студентов и приобретённый опыт участия в олимпиадах привёл к собственному опыту организации студенческих олимпиад. Так, в 2012 г. кафедра педагогики и педагогических технологий РГУ имени С. А. Есенина провела Всероссийскую студенческую олимпиаду, цель которой предусматривала дальнейшее развитие сетевого взаимодействия студентов и педагогов университетов различных регионов РФ (участники – команды студентов из Волгоградского государственного социально-педагогический университета, Вологодского государственного педагогического университета, Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева, Московского государственного областного социально-гуманитарного института (г. Коломна), Удмуртского государственного университета, Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина). Основное содержание олимпиады было представлено в следующих мини-конкурсах: «Мой вуз – моя судьба»; «Учитель, ты – эрудит!»; «Наша инициатива»; «Наша научная позиция»; «Сквозь призму педагогического творчества». Организация олимпиады в своём вузе еще раз убедила в необходимости расширения связей и партнёрских отношений между студентами и преподавателями. В процессе проведения олимпиады проявились все важнейшие признаки сетевого взаимодействия на студенческом уровне: формировалась профессиональная компетентность и исследовательские умения, обеспечивались инновационные подходы, активность и инициатива, сотрудничество и совместная деятельность, укреплялись партнёрские отношения, взаимопонимание, взаимообмен знаниями и опытом, взаимная поддержка, взаимопомощь, взаимное обучение. В итоге все студенты-участники Всероссийской олимпиады и научные руководители команд единодушно высказались за непосредственные контакты и расширения связей на дистанционном уровне.

Ещё одной из форм сотрудничества преподавателей и студентов в вузе на уровне сетевого взаимодействия является их совместная творческая деятельность в учебно-воспитательном процессе, научно-исследовательской деятельности и внеаудиторной работе с привлечением студентов партнёрских вузов. Начиная с 2006 г., в РГУ имени С. А. Есенина проводятся традиционные конкурсы студенческих инновационных идей и проектов «Взгляд в будущее: моя инициатива». Как правило, они посвящаются знаменательным датам, например, Дню Университета, Году молодежи в России, Году Учителя в России, 65-летию Победы в Великой Отечественной войне, Году космонавтики и Году российской истории, Году охраны окружающей среды.

Основными целями и задачами студенческих конкурсов являются: актуализация инновационного потенциала студенческой молодежи; формирование личности молодого специалиста с инновационным типом мышления и открытостью ко всему новому; подготовка молодежи к более быстрой социальной адаптации, самостоятельной профессиональной деятельности в условиях демократического общества и рыночной экономики; обучение студентов навыкам практической реализации инновационных проектов от идеи до внедрения, выработка у них навыков социальной коммуникации в рыночных условиях и позитивного лидерского поведения. К основным направлениям развития студенческой инициативы относятся: подготовка и участие в ежегодных конкурсах студенческих инновационных идей и проектов; публикация конкурсных материалов; обучение студентов по инновационным программам дополнительного образования, как в системе образования, так и в рамках выездных семинаров студенческого актива; формирование студенческого инновационного комплекса РГУ имени С. А. Есенина с учетом целенаправленного изучения и реализации позитивного опыта вузов России по созданию инновационного

образовательного пространства университета; изучение студенческого научно-исследовательского потенциала и перспектив развития молодежной инновационно-предпринимательской деятельности на основе научных разработок студентов, аспирантов и молодых преподавателей вуза; формирование банка данных об инновационных студенческих инициативах, оказание поддержки в их реализации; сотрудничество с Управлением по делам образования, науки и молодежной политики Рязанской области и другими заинтересованными структурами региона в инновационной сфере; проведение ежегодной презентации студенческих инноваций с участием областных образовательных структур; дальнейшее развитие и поддержка опыта инновационных, креативных, интерактивных форм работы со студенческой молодежью.

В «копилке» инновационных проектов насчитывается большое количество студенческих проектов, созданных под руководством преподавателей кафедры педагогики и педагогических технологий РГУ имени С. А. Есенина, например, «Я – студент-куратор: коммуникативные технологии в системе студенческого самоуправления», «Педагогическая династия», «Отражение: современные средства мультимедиа и их использование в развитии детского общественного движения», «Между ЗА и ПРОТИВ (анализ политической активности подростков 14-17 лет)», «Ты и мир профессий», «Достояние республики», «Искусство граффити: на пути к созданию яркого городского облика», «Никто не забыт, ничто не забыто», «Вешалка, или с чего начинается театр?», «Международный клуб студентов», «Оглянитесь вокруг...», «Лагерь – семинар «Согласие наций»» и др. [1]. Все проекты отмечены благодарностями и дипломами.

И, наконец, следует подчеркнуть особую роль международных контактов по обмену студентами нашего университета со студентами вузов других стран: США, Германии, Болгарии, Мальты, Китая, Японии и др.

Доказано, что участие студентов в формировании инновационного образовательного пространства, социокультурной среды университета способствует воспитанию у них активной гражданской позиции, инновационного мышления, способности к сетевому взаимодействию и стремления эффективно трудиться во благо России и своего региона с учётом требований XXI века.

В итоге за годы развития сотрудничества кафедры педагогики и педагогических технологий РГУ имени С.А. Есенина с образовательными учреждениями всех уровней успешно складывалась система взаимодействия и партнёрских отношений различного уровня: внутри вузовского, регионального, федерального, международного, о чём свидетельствуют представленные выше факты.

Таким образом, развитие система сетевого взаимодействия в современных условиях отвечает «вызовам» информационного общества, направленного на повышение качества и модернизацию системы российского профессионального образования. Этапы системы сетевого взаимодействия включают создание ресурсного центра, инновационные программы и планы подготовки квалифицированных специалистов, обладающих профессиональным мастерством, способностями, общекультурными и профессиональными компетенциями, обогащающими и развивающими профессиональный опыт.

Литература:

1. Взгляд в будущее: моя инициатива в образовании: материалы конкурса студенческих инновационных идей и проектов РГУ имени С. А. Есенина, Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина.Рязань, 2007 – 2012.

2. Глубокова Е. Н., Кондракова И. Э. Сетевое взаимодействие в сфере образования как развивающийся процесс в теории и практике // http://kafedra-forum.narod2.ru/publikatsii/rol_kafedri/glubokova_en_kondrakova_ie/
3. Гребенкина Л. К., Копылова Н. А. Педагогика сотрудничества: вчера, сегодня, завтра: монография. Рязань: РГУ имени С. А. Есенина, 2010.
4. Гребенкина Л. К., Мартишина Н. В. Компетентностная модель современного отечественного учителя // Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа»: новые функции и компетенции : материалы межрегион. Научно-практической конференции, 22 апреля 2010 г., г. Рязань : ч. 2 / под ред Н. К. Бушковой, А.Д. Кувшинковой, А. В. Миловзорова; Мин-во образ. Ряз. обл.; Гос. обр. учр-е доп. профессион. Образования «РИРО». Рязань, 2010.
5. Инновационно-проектная деятельность в научно-образовательной сфере: Материалы конкурса инновационных проектов преподавателей и сотрудников РГУ имени С. А. Есенина. Рязань, 2012. – Вып. 4.
6. «Наша новая школа» – национальная образовательная стратегия (проекты документов, мнения специалистов) / Вестник образования России. Сборник приказов и инструкций Министерства образования и науки. Специальное приложение. Первое полугодие 2009. М., 2009.
7. Методика воспитательной работы / под ред. В. А. Слостёнина. 7-е изд., М.: Издательский центр «Академия». 2009.
8. Педагогический словарь / под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. – М.: Издательский центр «Академия», 2008.
9. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров; Под ред. Е.С. Полат. — М.: Издательский центр «Академия», 2002.
10. Регион крупным планом – Рязань /Педагогическое образование и наука. 2012, № 4. с. 69-111.
11. Студенчество: Диалоги о воспитании. 2009. № 2(44). с. 22-25.
12. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Статьи 2, 20.
13. Шапарь В.Б. Новейший психологический словарь. Ростов н/Д .: Феникс, 2005.

ВИРТУАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА: РЕАЛИИ И РЕСУРСЫ РАЗВИТИЯ

С. В. Недбаева и Д. Н. Недбаев

Армавирский социально-психологический институт, Россия

К началу XXI века стало понятно, что психологическая практика может существовать как в тесном тандеме с определенной прикладной областью психологических знаний (юридическая, военная, медицинская психологии и др.), так и сама по себе. Она также может быть направлена на самое себя (психотерапия или психологическая помощь во всех ее проявлениях) как ориентация практических воздействий на саморазвитие, самоактуализацию личности, самосовершенствование. Она может быть определенной экспериментальной областью для проверки теоретических положений, концепций или выступать сферой практики (аретея) в системе «человек – виртуальная реальность». Этот тип практики, в рамках которой применяются разные способы практической работы с виртуальными объектами получил название аретея. Термин «аретея» может употребляться как тип практики, практическая часть виртуальной психологии, или как собственно практическое воздействие. Выделяют три вида аретеи: аттракция, девиртуализация и синомия (Н. А. Носов, 2000).

До настоящего времени нет общепринятого определённого понятия ни психологической практики, ни виртуальной психологической практики. В отвлечении от разнообразных позиций, исследований и воззрений под психологической практикой понимается «...искусство»; «...технология»; «социокультурная организованность знания, мышления и деятельности», «научная дисциплина», «...деятельность», «совокупность человеческого опыта, касающегося некоторой типовой деятельности, появившейся в конкретное историческое время и в определённом культурном контексте»; «как реакция определённой социальной группы на ту или иную экзистенциальную ситуацию»; «как некоторая целостность (системное единство), включающая в себя и технику (в том числе и психотехнику), и теорию (в традиционном значении)».

Психологическая практика есть специфическая область психологического знания, базирующаяся на совокупности теоретико- методологических концептуальных идей и принципов, имеющая особый категориально-понятийный аппарат, методы и техники, сферу назначения и приложения, что в целом обуславливает ее формальный статус, востребованности, динамику развития и перспективность, эффективность деятельности.

Потребности теории и практики (выступающей в качестве критерия реальности) предполагают как минимум подразделение ее на естественную реальность (т.е. реальность, порожденную природой) и искусственную реальность (т.е. реальность, созданную в результате творческой производительной деятельности людей). Одной из наиболее важных разновидностей искусственной реальности. является «виртуальная реальность», место, роль и значение которой в жизнедеятельности человечества стремительно возрастают. Н. А. Носов в работе «Виртуальная психология» писал, что у каждой виртуальной реальности свое время, пространство и законы существования. (Носов Н. А., 2000). Вид виртуальной психологической практики выделен по способам использования психологических знаний в решении конкретных задач в виртуальной реальности.

Развитие психологической практики происходило разными путями, временами спонтанно, порой стихийно. А. Г. Асмолов, обозначил их как этапы: *становление* (1988

/ 1993гг. - рождение психологии как социальной практики образования), *развитие* (1994/1999 гг. - появление института социализации индивидуальности, практическая психология выступила как детерминанта конструирования вариативного образования) и *консолидация* (2000 / 2006 гг. - появление мировоззренческой позиции, практическая психология выступила как идеология консолидации сил образования).

В настоящее время перед образованием поставлена новая задача: на его территории построить новую «социальную организацию жизни», которая помогла бы каждому человеку найти и обрести себя самого. Это меняет миссию образования и определяет направленность его реформ. Методически перспективным является понимание образовательной среды как системы влияний и условий формирования личности, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении.

Мы убеждены, что новый ресурс в решении проблем надо искать в особенностях психологической практики, а именно в направленности психологической практики, практических воздействий на самого себя (основной ресурс) и социальные практики. Это приводит к необходимости выделения нового этапа развития психологической практики (2007 г. по настоящее время) - этапа *трансформации* (лат. *transformatio* – преобразование) как включение в социальные практики для становления гражданского общества субъектной личности, как средства для самосовершенствования и самораскрытия. Трансформационные психотехнологии позволяют человеку лучше осознать свои сильные стороны и получить опыт, углубить понимание функционирования о себе, создать новый взгляд на жизненные вопросы и ситуации, прояснить старые установки и преобразовать привычные паттерны реагирования (я – мы, индивидуальное - групповое, индивидуальное – массовое и т.п.).

Следует подчеркнуть, что различные области психологической практики организовывались по отраслевому признаку (в образовании, юриспруденции, политике, военном деле, экономике и т.д.). Внутри каждого из названных видов психологической практики шла дифференциация по целям и задачам, способу использования психологических знаний в решении конкретных задач. Это психодиагностика, психологическое консультирование, психологическая коррекция, психологическая реабилитация, психологическая поддержка, профотбор, психологическая помощь, психологическое просвещение, психотерапия, психологическая защита, психологическая оценка и другое. По типу организации и месту проведения выделено психологическое образование, психологическая служба, различные профессиональные сообщества психологов, разнообразные психологические и психотерапевтические центры, "телефоны доверия", массовые психологические обследования, инновационные образовательные учреждения, традиционные местные культурные практики и формы коллективной жизни, фоновые практики и др. По сферам приложения к личности, способам реализации целей и задач, по методам и процедурам использования выделены такие виды психологической практики, как НЛП, гештальттерапия, психоанализ, контентанализ, трансактный анализ, логотерапия, телесноориентированная терапия, психологический тренинг, клиент - центрированная терапия, психодрама и др. Предлагаемая классификация психологической практики опирается на структуру аналитической модели психологической практики с учетом классификационных признаков и представлений, принятых в наиболее развитых областях научного и прикладного моделирования (Е. Н. Шиянов, С. В. Недбаева, 2002, 2007)

Изучение различных видов и форм психологической практики позволило выделить следующие характеристики реальной психологической практики: направленность на субъект и его развитие, прагматическую ориентацию, возможность экстраполяции (переноса из одной области в другую), психотехнологическую

операционализацию, вариативность, отсутствие жесткой детерминированности в приемах работы, творческий характер, отсроченность результатов и характеристики виртуальной психологической практики: верифицированность (обоснованность), фальсифицированность (определение границ применимости), относительность, отсутствие предметной отнесенности и другие.

Наряду с обобщенными характеристиками психологическая практика имеет специфические характеристики, обусловленные социальными и культурными детерминантами, ментальностью, целями и задачами тех социальных сфер, в которых она применяется, а также личностными особенностями практического психолога и самого клиента, принадлежностью к определенной психологической школе; своей неоднородностью и полиреальностью. Последнее дает возможность психологической практике существовать во многих реальностях и создавать эти реальности.

В последние годы понятие виртуальная психологическая практика является часто употребляемым. Её целью является повышение эффективности системы "человек-виртуальная реальность" средствами психологической практики в системе on-line.

Разработка исследований в виртуальной психологии, ее теории и практики требует знание современных систем виртуальной реальности, интеграции парадигм, подходов, методов и средств, используемых в компьютерной науке, искусственном интеллекте, кибернетике, робототехнике, синергетике, философии, психологии и эргономике. При этом особое значение приобретает вопрос об их соотношении, взаимодействии и построении соответствующих моделей. Большой интерес представляет исследование и классификация различных видов искусственной реальности.

Предметом исследования виртуальной психологии, ее теории и практики являются:

- психологические характеристики человека в различных виртуальных мирах и кибернетических пространствах;
- стереотипы и установки людей относительно деятельности, в которой взаимодействие объектов опосредованно электронными носителями информации;
- психологическая сущность этой области деятельности;
- образование и воспитание, опосредованное электронными носителями информации;
- поведение человека и общества на стыке психологии, философии, истории, социологии, кибернетики и этологии.

Если рассматривать психологическую практику как вид деятельности, то структуру психологической практики можно соотнести со структурой деятельности. Структурные элементы психологической- практики могут быть операционализированы - по целям и задачам (психодиагностика, психологическое консультирование, психологическая коррекция, психологическая поддержка, профотбор, психологическая помощь, психологическое просвещение, психотерапия, психологическая оценка, психологическое сопровождение, психологическая защита и др.); по средствам реализации и психологическим методам воздействия (НЛП, гештальттерапия, психоанализ, контентанализ, логотерапия, телесноориентированная терапия, психодрама, психодиагностические технологии, психологический тренинг и другие психотехнологии); по результатам (развитие и саморазвитие, самоактуализация, трансформация, психологическое здоровье, личностный рост, профессиональное мастерство и др.). Любой вид психологической практики (вне зависимости от того, / в рамках какой концепции осуществляются изменения психического состояния и

стимулируются процессы осознания) включает систему психического воздействия и взаимодействия. Поэтому исходной точкой анализа психопрактического процесса является категория действия. В каждой терапевтической школе есть своя "психотехническая единица", свой непосредственный предмет психотехнического, внимания и действия" (Ф. Е. Василюк, 1996). Виртуальная психологическая практика (артея) выделена по типу организации воздействия и взаимодействия в системе «человек - виртуальная реальность».

Согласно теории человеко – технических систем их ведущим фактором являются совместная деятельность человека, в которой технический компонент (электронный носитель информации) выступает лишь средством ее эффективной самореализации. Это, означает как компоненты (информационные и телекоммуникационные) интернет – среды вписываются в структуру деятельности человека, в его потребности, мотивы, цели и действия (А. Н. Леонтьев, 1975; В. В. Рубцов, 1996; А. В. Рубцов, 2002).

Использование виртуальной среды для оказания психологических услуг становится не только технически возможным, экономически выгодным, но и социально востребованным. Учитывая специфику работы в Интернете (анонимность, реальное одиночество, отсутствие физического контакта между клиентом и психологом, создание нового образа и возможность выдавать себя за другого, уход в себя, неограниченность ресурсов различных форм взаимодействия, безнаказанность распространения порочащей информации и др.) развитие виртуальной психологической практики требует разработки Законодательных основ, защищающих честь и достоинство как клиентов, так и самих психологов; выявление способов организации работы различных групп клиентов друг с другом и способов построения работы между клиентом и психологом (сбор информации/система информационного поиска; категоризация и организация; распространение и публикация; персонализация/сбор клиентских пожеланий; жизненный цикл информации; определение опыта, использование экспертизы пользователей; индивидуальное консультирование и другие), выработки новой методологической базы и инструментария, адаптации общепсихологических методик и психотехнологий.

THE INFLUENCE OF TIME-MANAGEMENT ON THE QUALITY OF EDUCATION IN HIGHER EDUCATION ESTABLISHMENT (PSYCHO-PEDAGOGICAL ASPECT)

T. Maidanova
Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg

“Quality of education” is not only the results of studies, but also a system, model, organization and procedures to ensure that students receive comprehensive personal and social development, giving them the opportunity to meet their needs and enable them to contribute to the progress and improvement of society [5].

Today, the quality of education is characterized not only by necessary knowledge, skills and abilities. Demands of modern life are much richer and broader, more diverse and more complex. In many situations of professional activity effect is not the amount of knowledge and skills but their composition and structure, not the use of skills but creative approach to problem solving. In this regard in the modern conditions of development it is insufficient to get just some qualification as the result of education. It is necessary not only to provide the level of training, but also the nature of social existence in professional life.

The main parameters of the quality of education reflect the totality of the factors that have a significant impact on the formation of quality, as well as determine the extent and characteristics of these factors and their interaction with each other.

Y. B. Vasenev identifies several key factors that determine the quality of education: the quality of the content of education, i.e. quality of Federal State Educational Standard of Higher Professional Education and quality of specific educational programs, based on these data, the quality of applicants and students; positive motivation of students enrolled, the quality of methodological and material and technical support of the educational process, the quality of the teaching staff and support staff; positive motivation of staff, the quality of learning technologies etc. [1].

In addition to the above factors there are some others that influence the quality of education, including student learning and success in higher education establishments: financial situation, health status, age, marital status of students, their level of pre-university training, possession of skills of self-organization, planning and supervision of their activities (especially studying) motives in choice of high school, the adequacy of the initial ideas about the specifics of high school training, mode of study (full-time students, part-time, distance, etc.), availability of tuition fees and amount of payment, the organization of the educational process in high school, the school’s prestige, and finally, individual psychological characteristics of students.

One may ask why some students are diligent and learn well, while others are less successful? Such differences can be observed in the same environmental conditions of training activities. In explaining this phenomenon psychologists and educators often appeal to such individual psychological characteristics of students as intelligence, creativity, learning motivation, providing strong positive experiences in achieving educational goals, high self-esteem, leading to the formation of high level of aspiration, etc. But none of these qualities alone or even a combination of them is not sufficient to ensure students’ focus on everyday stubborn and hard work on mastering knowledge and professional skills in fairly frequent or long-term setbacks that are inevitable in any complex activity.

In higher educational establishment the effectiveness of quality management system can be traced back through the interaction with the educational sector of the student council and with teaching staff for the effective organization of the educational process, by informing

students about the features and requirements for the quality of their training, by making a survey of students and parents, by providing a wide range of educational literature (main, extra, special and electronic books), through the analysis of the outcomes of sessions and interim certification.

The work of the internal support system for the quality of education of universities is carried out by deans' offices. They are a key element in the educational process, carrying out immediate feedback to students, organizing psycho-educational support for students at all times during training at the university. The main purpose of the deans' offices is organization of the process of improvement of the educational system as a whole and its individual components, it assumes not ascertaining of the level of quality but constant search for ways to improve it. In actual practice, improving the quality of education can only be a gradual process of approximation to the ideal notions of stakeholders.[4]. In their work deans' offices can systematically collect information on student academic performance and quality of student learning, taking into account their attitudes to learning, meaningful incentives in learning activities, motives to enter university.

At the first and second years of studying the main areas of work of deans' offices may include: the formation of students' knowledge about the features of university studies, forms and methods of control, creating the conditions for self-realization and optimization of learning activities, formation of students' culture of self-education, self-organization and self-control.

At the senior courses of studying dean's office may pay special attention to the formation of the students' motivation to self-development, self-improvement, active lifestyle and professional positions, the development of students' culture of self-education and self-control.

The second factor in the direction of the dean's offices work may be the analysis of students' participation in extracurricular activities in the following areas: mass sports, cultural and recreational, as well as participation in research work of students. Cooperation of deans' offices with student government and student activists affects the quality of education. Another factor affecting the quality of education in high school is time management, which is regarded as the most natural tool for teaching the skills of self-organization (time management), understood not simply as a set of techniques of planning, but also as a technique to control personal activities (self-management).

In his book, "If you hurry - do not hurry: new time-management in accelerated world: seven steps to the effectiveness and independence in the use of time", Lothar J. Seiwert gives this definition: "Time-management is self-management and active formation of personal behavior or leadership" [3].

Thus, time-management of a student is consistent and purposeful use of proven techniques of organization of personal and training activities in daily practice, in order to make the best use of time.

The introduced method of time- management to the work of dean's office and learning activities of students could be one of the biggest factors that can be used to develop the skills of self-organization, planning and supervision of students' activities. However, before you form students' time-management skills, any activity of a dean's office should be organized according to the method of time-management: first of all it should be planned for a year, a quarter, a month, a week or a day. The advantage of the plan is that even in the event of unforeseen circumstances, the scheduled tasks will not remain forgotten. In addition, time-management involves setting priorities for each day. This will help distribute the time and avoid the crisis at the end, when the work is to be completed, and the time is gone.

On the other hand, a student who does not have the skills of organization of personal time will not be able to become a full-fledged specialist and member of the labor market as

well as learn effectively. A student, studying at university, should organize his or her work, plan studies, and distribute workloads. Finally, a student who does not master time-management and have no clear strategy of life is unable to grasp what is given in a university. After analyzing the activities of the dean's office for a year at the Institute of social education in Ural state pedagogical university, there were identified the following potential inconsistencies that arise in the course of providing services of higher education:

1. Poor progress of students

There were identified the following reasons for poor progress of students: non-attendance of training sessions by students and untimely working off debts, lack of motivation to learn, the lack of normal conditions in family, and in this regard, the combination of study and work.

On the identified discrepancies there was scheduled such correction: interviews with students to identify the reasons for failure and the organization of additional consultations with students who have academic debts, but having the right to liquidate them within two weeks, scheduling elimination of tests and examinations.

In addition to these measures there were planned some corrective actions: conducting interviews with parents, holding organizational meetings with students, conducting the so called "parent meetings".

There were conceived the following preventive actions: to introduce students to the "Regulations for interim certification", including in working curricula of the first course of studying such elective course as "Culture of learning activities", clear indication of the order of evaluation and criteria of the discipline in working curricula, conducting ongoing assessment of students in the subjects studied, the development of the system of admission of students to the session.

2. The instability of the initial composition of the students

The reasons: academic underachievement of students as a result of which they are subject to expulsion, the student's own desire.

Analysis of the reasons allowed to plan for corrective interviews with students and their parents, as well as with the teaching staff to identify the causes of deductions.

There were scheduled the following corrective and preventive actions: to introduce students to an excerpt from the Charter of USPU and the "Regulations for interim certification", systematic work with faculty members by dean's office, discussion of problems in the departments.

Based on the identified gaps, we can isolate the effect of time-management techniques to the dean's office and student activities, as only systematic, planned correction, conducting corrective and preventive actions will improve the quality of education at university. The result of the introduction of time-management techniques into the work of dean's offices allowed to systematize the work of the internal support system for the quality of education at university and in addition allowed the students to develop professional competences in the field of:

control of personal time;

the implementation of self-examination and the level of self-organizing of their own activities;

rationalization of their own personal and educational activities;

goal-setting and planning;

decision-making;

Thus, it can be concluded that the implemented method of time -management to the work of dean's office allows to talk about the creation of the necessary conditions for the successful implementation and deployment of an effective system of quality management

education and, ultimately, ensures long-term success of the university in the education and working force market.

Refernces:

Vasenev, Y. B. Organizational basis of the education system: the regulatory and legal framework of the teacher in higher educational establishment [electronic resource] // Access mode: http://sia.spbu.ru/7/7_3.html

Seiwert, L. Your time - at your fingertips. Advice to business people how to effectively use time / translated from German. M.: Interexpert; INFRA-M, 1995.

Seiwert, L. If you hurry - do not hurry: new time-management in accelerated world: seven steps to the effectiveness and independence in the use of time / Lothar J. Seiwert; translated from German by N. S. Sirotkina. M.: AST: Astrel, 2007.

The quality management system of higher education in Ural state pedagogical university : USPU; Yekaterinburg, 2005.

Quality management in the educational institution. Issue 2: a collection of research papers and theses / USPU: Yekaterinburg, 2010.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ

В. А. Макарова и В. С. Морозова

Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского, Калуга

Понятие образа жизни описывает системы деятельностей как интегративную характеристику активности, которые люди актуально реализуют как субъекты индивидуальной деятельности в течение определенного жизненного периода, этапа или цикла. В модели схемы образа жизни как иерархии мотивов личности выделяют три уровня активности: 1) уровень внутренней деятельности; 2) уровень коммуникации; 3) уровень практической деятельности (конструирование пространства и времени) (5).

Образ жизни характеризует всю систему актуально реализуемых субъектом деятельностей и способностей к их осуществлению. Данное понятие используется исследователями для комплексного рассмотрения основных сфер жизнедеятельности людей в единстве с условиями жизни. Образ жизни конкретного человека определяется и его личностными отношениями с другими и его группой общения (Б.Ф. Ломов). «... По мере того как формируется определенный образ жизни человека, формируется и сам человек (4, с. 223).

Образ жизни изменяется вместе с изменением иерархии мотивов личности. Близким понятием к понятию «образ жизни» является понятие «жизненная стратегия». Образ жизни акцентирован на аспекте реальности, в то время как стратегия представляется лишь в идеальном плане, определяющим образ жизни (5). Здоровье проявляется как широкий спектр способностей человека, а условием его сохранения выступает здоровый образ жизни. Потребность в здоровье присуща человеку на биогенетическом уровне, проявляется как стремление к самосовершенствованию и видоизменяется в процессе социализации. Не случайно, здоровым считают человека благополучного как физически, так и духовно.

Опрос студентов Института социальных отношений показывает, что менее половины молодых людей с 1 по 4 курсы соблюдают режим дня, придерживаются правила ежедневных пеших прогулок, стараются не пропускать занятия физической культурой в университете. 78,5 % студентов не смогли организовать режим питания, питаются не регулярно как студенты первокурсники, так и студенты старших курсов (77% - 1 курс, 83% - 2 курс, 75 % - 3 курс, 79% - 4 курс). Позитивна лишь тенденция, связанная с уменьшением потребления сахара, начиная с 3 курса (68% - 1 курс, 63% - 2 курс, 57% - 3 курс, 33% - 4 курс ограничивают количество сахара в еде). Данные выводы, на наш взгляд, обусловлены желанием девушек обладать стройной фигурой, так как участники опросов в основной своей массе – студентки ИСО. 7 % и 8 % студентов 3 и 4 курса соответственно прибегают к алкоголю как средству преодоления стресса. Эти показатели выше, по сравнению с 1 и 2 курсами, и позволяют говорить о замене табака на старших курсах как способа борьбы со стрессом алкоголем, как более эффективной терапией, так как соотношение между появлением желания «рюмочки» и «сигаретки» на старших курсах увеличивается в сторону первого. Как показывают исследования, число курящих студентов от курса к курсу не увеличивается, но и не уменьшается (68% курящих каждый день студентов на 1 курсе и 62% - на 4 курсе) (2, с.12).

На ведение здорового образа жизни во многом в среде молодых людей ориентирует развитая потребность в самоактуализации. По результатам исследования по методике Р. Инглхарта для изучения ценностей структуры массового самосознания (модификация Яницкого М. С.) социализирующий тип ценностей (семья, карьера, общественное признание) является преобладающим среди студентов социальных педагогов и организаторов работы с молодежью на первом курсе, в начале обучения, и на четвертом курсе обучения в вузе (40% испытуемых).

Для формирования здорового образа жизни среди учащейся молодежи необходимо обучение молодых людей всему многообразию здоровой жизнедеятельности: оптимальной двигательной активности, тренировке иммунитета, рациональному питанию, психофизической саморегуляции, закаливанию, правильной организации своего режима труда и отдыха. Составляющими положительного для здоровья (здорового) образа жизни являются также комфортное психологическое состояние, отсутствие вредных привычек.

Ценность здоровья, как показали результаты исследований, является более значимой для групп студентов первого курса и старших (четвертого, пятого). На основе полученных данных можно отметить, что в группе социальных педагогов – психологов ценность здоровья признается (но недостаточно), стоит выше материального благосостояния, познания и собственного участия в преобразовании общества.

Исследования, проведенные в среде студенческой молодежи учреждений среднего профессионального образования (возраст испытуемых 16-20 лет), показали, что для них первое место в списке значимых терминальных ценностей (для 47,3 % испытуемых) занимает здоровье (физическое и психическое). Второе место для 15,7 % респондентов занимает развитие (работа над собой, постоянное физическое и духовное совершенствование). На третьем месте находится ценность счастливой семейной жизни, эта ценность стала значимой для 10,5 % испытуемых. Четвёртое место по предпочтению у студентов разделили такие ценности как: активная деятельная жизнь (полнота и эмоциональная насыщенность жизни); жизненная мудрость (зрелость суждений и здравый смысл, достигаемые жизненным опытом); наличие хороших и верных друзей; познание (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, интеллектуальное развитие); свобода (самостоятельность, независимость в суждениях и поступках); уверенность в себе (внутренняя гармония, свобода от внутренних противоречий, сомнений). Эти ценности явились значимыми для 5,2 % испытуемых.

Индивидуальные проявления в жизнедеятельности личности исследователи связывают с понятием стиля жизни. Разделение категорий здорового стиля и здорового образа жизни подчеркивают уровень субъектности в жизни молодого человека в деятельности по сохранению здоровья. Здоровый стиль жизни определяется как системное, личностное, динамично развивающееся новообразование, продукт духовных и физических усилий личности, система жизненных проявлений который способствует гармонизации ее индивидуальности с условиями жизнедеятельности. Он является средством самосовершенствования и определяется уровнем индивидуальности и субъектности личности, позволяющей ей конструировать собственный способ реализации здорового образа жизни на личностном уровне, адекватно ее внутренней сущности и возможностям (В.В. Буторин, 2008.)

Под здоровым стилем жизни понимают также индивидуализированный вариант здорового образа жизни, включающий в себя мировоззренческий, поведенческий и деятельностный аспекты. Общим атрибутом обоих понятий является «здоровье», а здоровый стиль жизни - личностно соотнесенная, вариативная модель

жизнедеятельности отдельного человека. Так как индивидуальные жизненные стили многообразны, то здоровый стиль жизнедеятельности в разных условиях может перетекать в нездоровый (разрушительный), так и, наоборот, в оптимальный, здоровый (1, с.16).

М. Я. Виленским выделены критерии здорового стиля жизни: организационный, гигиенический, коммуникативно-деятельностный, адаптационно-ролевой, культурно-эстетический, ценностно-мотивационный, эмоционально-волевой, индивидуально-личностный. Оптимальными условиями здоровой жизнедеятельности являются наличие у личности пролонгированной жизненной стратегии, восприятие будущего как следствия прошлого и настоящего; соблюдение правил личной гигиены, рациональный режим труда и отдыха; регулярная оздоровительная деятельность, способность к продуктивному общению; творческая деятельность; гармоничное протекание социализации; способность противостоять проявлениям антикультуры, наличие широких культурных контактов; приоритет ценностей здоровья и саморазвития, разумное следование моде; внутренний локус контроля; эмоционально-психологическая устойчивость, оптимизм; способность сохранять свою уникальность и творчески ее реализовывать (1, с. 17-18).

На вопрос, задумываетесь ли Вы о том, что необходимо прожить долгую, активную жизнь, ответили положительно 57% студентов 1 - 4 курсов ИСО, не задумываются – 33%, считают, что много не проживут - 9,5 %. Результаты исследования позволяют предположить, что молодые люди смогут сформировать не только здоровый образ жизни, но и придерживаться здорового стиля жизни, лишь достигнув необходимого и достаточного для них уровня самореализации и признания в обществе.

Структура индивидуального образа жизни определяется системой актуальных мотивов личности. Молодежь как субъект здорового образа жизни выступает создателем социально-типичных форм жизнедеятельности, редко проявляя свою индивидуальность в заботе о собственном здоровье. Таким образом, результаты нашего исследования подтверждают целесообразность целенаправленной работы по формированию навыков здорового образа жизни и формированию ценности здорового стиля жизни.

Литература:

- Виленский М. Я. Здоровый образ и стиль жизни студента: методологический анализ // Педагогическое образование и наука. Научно-методический журнал, 2009, №3. с.15-18
- Козин С., Раенко Е. Образ жизни студента как основополагающий фактор сохранения здоровья // Здоровье и здоровый образ жизни: выбор нового поколения. Сб-к трудов VI Российской научно-практической конференции молодых ученых в рамках XVI Кирилло-Мефодиевых чтений, 21 мая 2010 г. Смоленск: СГУ, 2010. с.9-16.
- Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984.
- Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. В 2 т. М.: Педагогика, 1989
- Серкин В.П. Взаимосвязь образа мира и образа жизни // Мир психологии, 2009, №4. с.109-119.

INTERNATIONAL SCIENTIFIC-EDUCATIONAL PROJECT “GLOBAL SECURITY: A LOOK INTO THE FUTURE”: CONCEPT AND IMPLEMENTATION STRATEGY

**A. Korotun & I. Larionova
Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg**

Global security as an idea and theory of contemporary cultural borrowing in the diffusion process of European innovation becomes extremely popular in the international scientific space, since it not only emphasizes the importance of social integration in a globalizing world but also presents real steps towards ensuring the utmost security both for an individual and society.

At the forum “Russia 2012” V. V. Putin said that the coming decade is the time of challenges, risks and transformations. Transformations of Russia at the end of XX - the first decade of the XXI century increased the need for modernization processes in this country, too. To date, the problems that exist in one state, there are, as a rule, the problems of the world community. Since each state is a small unit of a large global community.

The most important problems of our time in a globalized world are:

- solution of raw materials and energy crisis;
- end of the arms race;
- eradication of epidemic diseases, strengthening the fight against cardiovascular diseases and allergic diseases, AIDS, diseases of the nervous system; the elimination of socially conditioned diseases, etc.;
- control of the demographic processes (births, infant mortality, migration);
- informatization of society;
- reducing ethnic conflicts;
- preservation and development of the spiritual culture of the peoples, eradication of terrorism and crime;
- preservation of the national identity and civic identity;
- maintenance of national, social, communication, information security;
- creation of guarantees for safe childhood.

Along with these challenges and risks in the XXI century, new threats and challenges appear; they are global in nature, such as international terrorism, juvenile delinquency, child abuse, adoption of children by foreign citizens, registration of same-sex marriages, development of open educational environment, consumer safety, etc. So, today our attention is focused on global social problems that relate to both an individual and society as a whole.

The existence and progress of human civilization depends on the solution of global problems. But their solution is possible only with rational combination of national efforts and the activities of an effective system of international cooperation.

Thus, the solution of global problems requires the combined efforts of all mankind. Dissociation of force, confrontation can lead to irreversible consequences, including international conflicts. Therefore, humanity is “doomed” to interaction and cooperation, to the expansion of scientific, cultural and educational ties. The motto of our project is “Mankind in a single dialogue”.

In addition to characteristic of the modern theory of global security integrative and interdisciplinary approaches, the proposed project is based on a cultural approach, which involves the study of national systems and extends the analysis of the various spheres of

human life and society in the dialogue between them to study and develop a strategy for global security.

International scientific-educational project “Global security: a look into the future”, initiated by the Institute of social education, Ural state pedagogical university (ISObr USPU) has a number of prerequisites. First, one of the main prerequisites for the development and testing of this project was the desire of Russia to take the initiative entitled “Global mind. The future of globalization and its impact on our world” by taking part in the exhibition World Expo 2020.

Second, the problem of global security is dictated by the global trends that are declared in the international and Russian legal documents and reflect the opinion of mankind in the future:

- Declaration of Human Rights;
- The UN Convention “On the Rights of the Child”;
- The Constitution of the Russian Federation;
- Federal Law of the Russian Federation from 28.12.2010 № 380 “On Security”;
- The State Program of the Russian Federation “Information Society (2011-2020)” (sub-program “Security in the Information Society”);
- Doctrine of Information Security of the Russian Federation, approved by the President of the Russian Federation 09.09.2000 № Pr-1895;
- National Security Strategy of Russia until 2020 (approved by the President of the Russian Federation from 12 May 2009 № 537);
- The concept of long-term socio-economic development of the Russian Federation for the period up to 2020, etc.
- Third, ISObr USPU initiated this project, with the following bases:
 - in 2007-2008 the Institute took part in an international TEMPUS-project (Germany);
 - in 2009-2010 there was realized a scientific research “Modern information and psychological wars in Russia’s political space: communication, geopolitical and ethno-cultural trends”;
 - in 2009 there was introduced training of students - future bachelors of “International Relations”;
 - there were introduced training courses “Prevention of dependencies”, “Principles of self-knowledge and self-realization”;
 - in 2010 there was introduced training courses “Russia's national security”, “Information wars”, “Basics of cross-cultural communication”;
 - in 2011 there was introduced a course “Social and legal protection of motherhood and childhood”, in 2012 – “The development of the child in substitute family”;
 - the following monographs were published “Space and communication: the relationship and interdependence” (2010); “The culture of non-verbal communication” (2011); “Transnational discourse: a model in the context of the times” (May 2013), and others;
 - in September 2013 there were opened the following Master programs “Management of advertising and PR: communicative security”, “Communication management and international security”.

For the formation of new social and cultural patterns of the world there is the need to attract young scientists, students of all countries to find solutions to the security of human existence, adequate, not only its present but also the future. Therefore, the main participants in this project are the students, university professors, research associates. Representatives of government agencies, municipal departments; representatives of non-profit organizations, associations; employees of consulates and government representatives are also involved with the project.

The purpose of the project: the development of scientific and practical substantiation of measures to ensure global security of an individual and society from external and internal threats in interpersonal, intercultural, educational, social and business communication at different levels of education and life cycles through international collaboration and cooperation.

Objectives of the project:

- scientific foundation for global security in the process of interpersonal, cross-cultural, educational, social and business communication;
- development and theoretical description of the techniques and technologies to ensure security of an individual and society in the process of interpersonal, cross-cultural, educational, social and business communication at different levels of education and life cycles;
- promotion of techniques and technologies to ensure global security through scientific, practical and educational activities of various forms (on-line events, conferences, workshops, seminars, lectures), interaction with the media;
- test the methods and technologies for the global security of an individual and society;
- design of the project.

Project implementation period: 3 years (September 2013 - June 2016)

International partner universities:

1. Jilin Institute of foreign languages (China).
2. Kostanay engineering and economic university (Kazakhstan, Kostanay).
3. technical university of Ukraine (Kiev, Ukraine).
4. Grodno state university named after Yanka Kupala (Belarus, Grodno).
5. Kaunas university of technology (Lithuania, Kaunas city), etc.

Implementation of the project involves the implementation of three phases:

- organization and preparatory phase (problem setting, the rationale relevance of the project, the formulation of goals and objectives, the conclusion of agreements with partners (September-October 2013);
- main phase: problem solving of the project is in the process of implementation of the program of scientific, practical and educational activities of the various forms of the three modules: “Global security”, “Social security”, “Safe childhood”;
- analytical phase: a synthesis of the project and determination of the prospects for further development of the project.

In the framework of scientific, practical and educational activities of the project the following global social problems are determined, disclosed and resolved :

- social and psychological security;
- communicative security;
- information security;
- ethnic and cultural security;
- social responsibility;
- consumer security;
- prevention of social pathologies of the individual and society.

Module I “Global Security” includes the following activities:

The problem of social and psychological security:

- workshop “Social and psychological security of an individual and society: national and international aspects”;
- discussion platform “Safe environment for the implementation of the rights and freedoms of man and citizen as a focal area of national security”;

- conference “International security: international and interstate relations in the modern information society” (working language - English);
- competition of students’ projects, “Securing Russia’s national interests in the global information society”;
- project competition “Providing information and psychological security of an individual and society”;

The problem of communicative security:

- scientific-practical conference “Modern Communication: experience, problems and prospects” (working language - English) (April 2014);
- conference “Communicative security in the public and business management”;
- seminars “Communication management: modern techniques and technology”;
- workshop “Self-management as a basis for professional security”.

The problem of information security:

- teleconference “The development of the information space of the state”;
- master class “Modern information and communication technologies”;
- project competition “Common cause”, dealing with the mechanisms of information security to improve the quality of life.

The problem of ethnic and cultural security:

- conference “Modern information-psychological wars: communication and ethno-cultural trends”;
- discussion platform “Acculturation as a form of intercultural communication: risks and consequences”.

The problem of consumer security:

- course of lectures “Consumer Safety”: themes “Russian laws on consumer protection”, “Consumers’ right to an adequate quality of goods, works and services”, “The right of consumers on product safety”, “Consumer protection in the sale of goods”, “Protection of Consumer Rights in the performance of works and rendering of services”, etc.

The problem of social responsibility:

- conference “Development of corporate social responsibility in business: domestic and international experience”.

Module II “Social Security” includes the following activities:

The problem of social security:

- conference “Creating a barrier-free environment for people with limited mobility: national and international aspects”;
- seminars “Inclusive Education: the domestic and international experience”.

The problem of ethnic and cultural security:

- conference “Acculturation of migrants: communication and ethnic aspects”;
- round table “Migrant phobia as a factor in migration processes and the problem of ethno-cultural security”.

The problem of communicative security:

- master classes “Prevention of conflicts in professional communication of specialists of the social sphere”, scientific and practical seminar “Burnout syndrome of specialists of the social sphere: the communicative aspect”.

The problem of consumer security:

- colloquium “Consumer safety of the elderly: theory and technology”.

The problem of social responsibility:

- conference “Social technologies to improve the quality of life of the population”;

- forum “The role of cultural and educational space in shaping the social responsibility of young people”.

Prevention of social pathologies:

- seminar “The problem of social fallouts”;
- conference “The conceptual framework for prevention of social pathologies of the XXI century: problems, solutions and prospects”.

Module III “Safe Childhood” includes the following activities:

The problem of ethnic and cultural security:

- seminar “Prevention of ethnic conflicts among adolescents”;
- conference “The adoption of children by foreign citizens: experience and problems”;
- discussion platform “Preventive approach to the protection of children from violence and abuse”.

The problem of communicative security:

- conference “Safety of real and virtual communication in child and adolescent environment”;

The problem of consumer security:

- conference “Development of consumer culture in children: threats and protection mechanisms”.

The problem of social responsibility:

- conference “Social responsibility: individual, society and state”.

Prevention of social pathologies:

- conference “Prevention of social pathologies in children and young people”;
- seminar “Social norm: who is to blame and what to do”.

At the end of each year of the project scientific conferences are planned to take stock of the intermediate and final results of the project.

Results of the project:

- implementation of cross-cultural research (projects, term papers and final qualifying works, thesis, including Masters' thesis) of the socio-psychological security; communicative security; information security; ethnic and cultural security; social responsibility; consumer security; the prevention of social pathologies of an individual and society. For example, “Research of the problems of providing information and psychological security of an individual and society”, “Study of the socio-psychological effects of widespread use of modern information technology”, etc.;
- functioning of the scientific school “Transnational discourse in the context of global integration and confrontational processes”;
- training of foreign graduate students;
- development and testing of information and communication, socio-psychological projective techniques and technologies;
- the creation of experimental platforms on the basis of educational and social institutions;
- writing and publication of monographs (individual and collective);
- development and implementation of training courses “Information Law”, “Communicative security”, “Consumer security”, “Ethnopedagogics”, “Prevention of social pathologies”, etc.;
- development and publishing of training manuals;
- organization of students’ and teachers’ abroad probations, including implementation of academic exchange of students;

- development and testing of advanced training courses “PR and advertising communications in the social sphere”, “PR and advertising communications in the commercial sphere”, “Technologies and techniques of inclusive education”, “Preparing tutors of the education system”;
- functioning and development of the Student Academy of mass communications;
- development of the concept and testing of the School of tutors, School of volunteers;
- establishment of the Centre of universal education at the Institute of social education, USPU.

Thus, implementing the project in collaboration with international partners, we will be able to join forces to develop essence, criteria, conditions and implementation of specific mechanisms and ways of ensuring global security (social-psychological, communicative, social, etc.) of an individual and society in the process of interpersonal, cross-cultural, educational and business communications.

Project data are located on the platform isobr.uspu.ru

Tel.: 8 (343) 235-76-81, 8 (343) 336-13-50, 8-922-102-53-29.

III PART
INOVATIONS IN EDUCATION

THE IMAGE AND THE PRESTIGE OF A MODERN UNIVERSITY TEACHER

L. Mardahaev
MANPO

It is a well-known fact that the university teacher plays a very important role in the functioning of a higher school, he or she is the person whose professional activity is a major factor determining the personality of a graduate. The academic faculty can be seen as a criterion defining the university potential in the formation of a future specialist. Therefore, it is vital to understand the core characteristics of a university teacher, his uniqueness as a leading specialist, whose pedagogical activity is such an important determinant in the quality of the formation of specialists.

Teacher - is the status of a person having undergone a special training and presently teaching a theoretical or practical subject in educational institutions of tertiary level. His activity is defined not only by his status but also by his image, prestige and authority.

Status (from Latin *Status* – position, state of things) – a legal position (a combination of rights and responsibilities) of an individual or a group in a social system defined by a range of economic, professional, ethnic, and other features specific to this system (gender, education, occupation, income, etc.); the standing of a person in the system of interpersonal relations, determined by socio-psychological characteristics of this group and by the style of interaction of an individual with this group. This definition makes it clear that the status is manifested on two levels: national, within the social environment, and personal. It is especially important to highlight the personal level.

On the national level it is defined by the official position of the pedagogue within the university recognized on the national and public level, in other words the so called “official hierarchy”, the social rank of the person as a specialist, called to teach, to form the professional cadre in the society – it is his official status. In the Russian society the status of a teacher remains quite high. The analysis of the Russian reality allows us to argue that the informal status of teachers in the society remains quite high.

On the level of social environment – it is the status of a teacher that has formed in the socio-cultural environment of a particular university. It is formed with time and traditions defining the value of the academic faculty of this university, with the attitude to his/her position.

On the personal level – it is the *subject status*. Its influence can contribute to the development of the personality of a pedagogue, of his/her responsibility, impact and authority, of his pedagogical activity, or on the contrary, it can form and reinforce an indifferent attitude or even disregard of it. *Subject status* is the image of the profession that the teacher has formed. It takes its form in the mind of the person choosing his/her occupation (a university applicant) as a result of his upbringing and professional orientation; in the mind of a university graduate as a result of his professional training; in the mind of a qualified specialist as a result of his individuality, professional environment, his/her experience, as a result of his/her day-to-day professional pedagogical activity.

The subject status can coincide with the socio-environmental status, can be positioned below or above it. Its unique character can depend on many factors of both socio-environmental and individual character, be high or low, have a positive or a negative vector. The level and vector of the subject status are the result of his/her professional activity, self-improvement or deformation of the personality.

Teachers with a high positive subject status are self-confident professionals with work experience. This confidence can be based on positive experience and the results of his/her

professional pedagogical activity. Such teachers are able to achieve high effectiveness in both teaching and educating students. They are demanding of themselves and strive to achieve self-perfection. This category of teachers may also include overly assertive and ambitious teachers for whom any success is a way to show off and position themselves over others. *Teachers with a low subject status* are most often those who did not manage to find themselves in this profession, they are insecure and indecisive people. They often experience too much pressure at work, lack decisiveness, which commonly leads to mistakes and failures in their professional activity. Such a category of teachers is more prone to negative professional deformation.

The negative level of the personal status of a teacher is often the result of his professional deformation, of a low effectiveness of his work and of his disappointment about his competence and the career path itself. Such a pedagogue does not see (does not want to see) the value of his profession, his/her own perspectives of professional growth.

The image is an artificial image formed in the social or individual consciousness by the mass media and public opinion. When it comes to the image of a specialist in a particular field, it is also created by mass media, by the public opinion, as well as by the personality and activity of this specialist. The same could be said about the teacher.

The image of a teacher is the image created in the social (external image) and individual (internal image) consciousness, it is the understanding of his/her place and role in the socio-cultural environment of an educational institution, of his status, appearance, and activity. The external image is defined by the socio-cultural environment, that is by the state policy, mass media, public opinion, traditional attitudes to the teacher and his professional activity, by the students and their parents. The internal image – from the point of view of the teacher himself – is his self-assessment, the assessment of his own place and role in the institution, of his appearance, of the institution, of the students, of their parents, of the staff, colleagues and administration, of his/her activity and motivation for self-improvement.

The professional image of the teacher – it is the image of his professional role and activity which is formed by the teacher himself and is combined with the individual image in the process of interaction with the students, colleagues, staff and society.

The analysis of the image in its essence allows to single out *the personal (individual) image* – the image of a particular teacher, which is the combination of internal and external factors defining his/her uniqueness – the self-image, the perceived image, the required image (the one that is formed on the subconscious level and which he/she has to conform to), and the image of self-actualization. Each component carries a particular content:

Self-image – teacher's self-assessment, his attitude to his place, role in the institution, to his appearance, to the students, parents, colleagues, his activity, aspiration for self-improvement and an adequate sense of self-respect.

Perceived image – the way he is seen and perceived by others.

Required image – requirements for the teacher's image which determine specific characteristics of this image. In other words those are certain benchmarks for the pedagogical colleges which they rely on in training the pedagogical cadres, as well as the criteria for the teacher on the way to self-improvement.

The theory about the teacher's image belongs to *the pedagogical imageology* (image-making). It studies the essence of the teacher's image, his determining qualities, as well as the most effective ways, methods and means, instruments for his training: *positioning* (focusing on the "necessary", "right" traits and features the public opinion expects to see in him); *mythologizing* (appealing to the images formed in the mind of the person); *emotionalization* (emotional component in the pedagogical activity); *distancing* (separating and distancing from negative associations); *visualizing* (impact aimed at the audience); *the implementation of the perception models* (forming certain assessment models) and others.

The image is formed and controlled by both the teacher and the public opinion in response to the professional requirements. The process of formation is neither easy nor short-termed.

Each teacher has a certain amount of prestige (from French – *authority, influence*) – the measure of public recognition of the individual's merits on the basis of values that have been formed in this particular community. This recognition (prestige) can be granted in advance due to the fact that he belongs to the academic faculty of the university, department or chair. It is formed by previous generations. The prestige can be personal – as an acknowledgment of the achievements of a particular teacher in this university, in this region, country, on the international level. This prestige is shaped by the teacher himself owing to his academic and pedagogical achievements, for example for being the author of renown textbooks, manuals, as a scholar whose works are used and cited in all kinds of research, as a specialist using innovative methods whose classes appeal to the students.

The authority of a pedagogue is his important feature defining his prestige at the university and people's attitude to him. E. Fromm defined *rational vs. irrational authority of a specialist*. Rational authority is based on the competence of a teacher in carrying out his professional responsibilities which are imposed on him by the society as well as social acknowledgment. A pedagogue with rational authority “*need not intimidate them (people) nor arouse their admiration by magic qualities; as long as and to the extent to which he is competently helping, instead of exploiting, his authority is based on rational grounds and does not call for irrational awe*” (7, p. 32).

Irrational authority is based on a formed image and prestige of the teacher as well as his influence in the society. “*This power can be physical or mental, it can be realistic or only relative in terms of the anxiety and helplessness of the person submitting to this authority.*” (7, p.32). The pedagogue with irrational authority relies on his status and his right to oppress, imposing his opinion and behavior. Such an authority does not yield any fruit, but deforms the personality of the student.

It is also common to separate the authority of the position, title, from the personal authority. A teacher who comes to work at a university acquires the authority which has been formed there towards the teaching staff. Such a transfer takes place when the teachers who worked in the first term are replaced by the new ones in the second. They are expected to use the same approaches and to have the same requirements, which were administrated by the former teachers. The personal authority is formed in the process of practical activity. This means that the teacher's ethical imperative towards himself and his professional duties is to gain affirmative authority in the classroom. Gaining authority is a lengthy and complex process. If it becomes a unique goal for the teacher, it can lead to an opposite result – losing his authority with his colleagues and students. It is often said that the authority of the teacher takes a whole life to gain and just one second to lose.

The teacher as a professional is a primary and striking example for the students with his personal culture, professionalism, professional culture. Many famous scientists are proud to say that they were taught by some famous university professors. It is an honor for them. As it is said in the biography of a famous Russian painter, “During the dinner served in St. Petersburg Academy of Arts, in the concert hall, where the painting ‘The last day of Pompei’ was exposed, K.P. Brullov had a laurel crown placed on his head. However, the very next moment the painter placed this crown on the head of his teacher A.I.Ivanov (4, p. 30). By doing this, the great painter (Karl Vassilievitch Brullov (1799-1852) emphasized his respect to his teacher, to whom he attributed the source of his craftsmanship.

Each teacher embodies for his students a particular professional and ethical potential which is greatly defined by his general and professional culture, individual style of his

pedagogical activity. The teacher in his essence is a role model. It is a well-known fact that only an individuality can shape another individuality.

M. M. Rubinstein (1880-1953), a great Russian psychologist, philosopher, pedagogue, who set the framework of tertiary education in Russia, a renown “teacher of teachers” wrote in his book “The problem of a teacher”, “a pedagogue is a social figure, acting on behalf of a social institution or on his own and aiming at effectively assisting young people on their way to a better general and social adjustment to the natural, social and cultural environment, at helping them to acquire the knowledge and skills accumulated by the previous generations, at reinforcing their individual and social character and at disclosing in them a profound interest and creative attitude towards cultural values; acting partly spontaneously, partly otherwise, as the person shaping this experience, as a representative of national and social interests, as a social corrector, as a carrier, a disseminator of cultural values.” (2, p.23)

It is believed that a person who has got a degree in education is a professional who cannot make mistakes in his pedagogical activity. Unfortunately, this is not so. In 1904, a Russian pedagogue P.A. Sokolov wrote in his book “Readings in pedagogical psychology”, “In education, we deal with real people, small people, who accumulate the slightest impressions. It is a highly sensitive material like those flowers which fade if you touch them...

The cost of the pedagogical experience sometimes is too high. It may equal several years of school graduates with personality disorders and later on – a whole generation of adults with personality disorders. This damage is not financial, but ethical, public and social.” (3, pp.7-8)

Not everybody can become an accomplished teacher. According to M.M. Rubinstein, “a young pedagogue who has graduated even from the most perfect academic establishments will never be totally ready for work. The degree he has received will always need an extra validation by the certificate provided by life itself on the basis of experience and active involvement” (2, p.84). In the words of Vassili Klyuchevsky, “in order to be a good teacher you have to love what you teach and who you teach”. To love what you teach means to constantly work on self-improvement, to look for novelty, and strive to carry all the new things that your subject encompasses to your students. At the same time, is important to emphasize that for the teacher to love his subject and his students is necessary but not sufficient, he has to master the art of conveying his knowledge to his students. It is the same thing as for a physician to love his work and wish his patient a prompt recovery, and yet it is not enough - he also needs to master the art of healing.

The work of a teacher requires constant self-improvement in order to ensure personal and professional growth and to guarantee a permanent upgrading of pedagogical proficiency and culture. For a teacher professional and pedagogical culture are concepts that are often perceived as synonyms. His professional activity has a pedagogical character. At the same time his professional education includes his training in a particular subject. This fact makes it obvious that we have to emphasize both the professional and pedagogical culture of the teacher. You may encounter such terms as professional-pedagogical culture, professional (pedagogical) culture of a teacher.

The image and the prestige of a teacher are determined by the personality itself, with its individuality and uniqueness. Whatever may be the level of mastering of methods, means, technics by the teacher, their implementation in practice is carried out by a particular individual. It either reinforces or weakens the effect of their application in the academic and educational practice; it either enriches or impoverishes the personality of the student, deforming it. It is not accidental that after visiting an interesting class and seeing new methods and technics in practice any teacher tries to apply them in his work. Yet the result is not always the same. One can replicate the methods and technics. However, their enacting by

every individual person is absolutely unique and may have different effects. It often happens that the effect that a follower of a particular method, of a know-how, achieves does not correspond to the expected one, thus he inadvertently acquires a negative attitude to the new innovative approach he tried to implement. It is not the method that defines the effectiveness of the teacher, it is the teacher that defines the effectiveness of the method. He adjusts the method to his personality and ensures its originality and effectiveness. To separate the personality from its individual style of pedagogical activity is impossible.

References:

1. Педагогическая технология: программа учеб. курса / под ред. В.А. Сластенина. М., 1991.
2. Рубинштейн М.М. Проблема учителя: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В.А. Сластенина. М.: Издат. центр «Академия», 2004.
3. Профессиональное образование: словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / спец. науч. ред. И.Г. Лебедева. М.: НМЦ СПО, 1999.
4. Соколов П.А. Чтения по педагогической психологии. Екатеринбург: Тип. Губернского земства, 1904.
5. Учитель, перед именем твоим... или каким быть наставнику юношеству в XXI веке. М.: Фонд им. И.Д. Сытина Зарницы, 2003.
6. Фромм Э. Человек для самого себя / пер. Е.А. Жуковой // Психоанализ и этика. М.: ООО «Издательство АСТ-ЛТД», 1998. с. 23–256.

ABOUT SOME PROBLEMS OF MODERN TEACHER TRAINING EDUCATION

S. Redlikh

Kuzbass State Teacher Training Academy

We know from Math the events which probability is very exiguous happen very rare, as soon as charges in address of the system of high teacher training education have been strewing as from the Horn of plenty for several years, i.e. have systematic, not random character. Thus, on the highest level for many years they tirelessly talk about disgusting quality of preparation in teacher training high schools. What is the criteria basis of such murderous conclusions, if the criteria “the world” saw quite recently, in last year November? May be in the absence of quantitative criteria, there exist convincing quality ones. For example, teacher training high schools do not look at the sky of national high school, they are so to say, its “Cloaca”. Analysis of publications on this topic let us make a conclusion that’s not true. That in engineering or agricultural education things go much worse, while teacher training high schools are towards the middle and even somewhere just above [2,4]. May be this conclusions can be done by comparing with the foreign achievements. But it also is not so – according to analysis of gradutors’ achievements of teacher training high schools at international competitions I.V. Abankina, who is a very knowledgeable expert, makes the conclusion: “It turns out we prepare the best in the world teachers of Math! We can confirm the teacher training high schools have discharged its primary goal” [1]. Against this background there is a point of view of a man who in many ways defines the direction of development of the educational strategy of Russia: “Apparently its high time to complete with separating training of teachers in branch higher education industry: the gradutors of classical universities often become better teachers, keen school principals prefer precisely them” [3]. But where is compelling statistics, or arguments? As in the Church? And on the Teacher of the Year contest most of the winners somehow are the gradutors of teacher training high schools as well as the winners of international competitions [1], what’s more the best teachers among teacher training high school-leavers are clearly not less and there are a lot of school principals who takes the opposite point of view.

Or notorious 5% alumni appearances. This is the beloved trump card of officials of the highest rank against the system of high teacher training education. What is in the background? – “We think so.” However that very I.V. Abankina, a very informed person, who is difficult to accuse of being sympathetic to the teacher training high schools gives another figure - at least in 40%-50% and this is “another pair of shoes” as they say, this is above the average temperature in the ward. By the way the same researchers [2,4] say that in terms of attendance for the work by specialty teacher training high schools significantly outpace engineering, agricultural and other universities.

Time elapsed since the promulgation of the monitoring results increasingly convinces us that the course to liquidation of teacher training education as independent branch of Russian high professional education had been taken. The Ministry of Education and Science has an incontestable right to any list of criteria of high school effectiveness, another thing the realized criteria have, to our mind, very remote relation to declared aims.

One of the senior officials of the Ministry of Education and Science on one of the high level sessions tripped: “I’d like to have your problems! As for me I have to close three hundred high schools!” In our view, this exactly is the moment of truth – the set task is formulated, and the criteria are laid under it. And they are solving the problem. As a matter of principle any criteria fit for it: for example, the number of steps to the rector’s office, or the

distance to the Minister's cabinet, or the area of WC's on the 10th floor of the main building. Then the median is searched, i.e. the numeric value of parameter, dividing high school community in twain and it is declared a threshold criteria. And then everything just – the probability of overcoming of two thresholds of five is around 1/5, i.e. every fifth high school is doomed, therefore we have powerful promotion in solving of the set task. But such an approach gives too much powers of the occasion and can led to unintended consequences. That's why the criteria were chosen not occasionally, but apparently for the benefit of specific groups of high schools (for example, the year cost of preparing of one full-time student in a teacher training high school is about 60 thousand rubles, this will give around 600 thousand rubles on one wage-rate. In technical high schools the figure is not less than 120 thousand rubles. This will give more than 1200 rubles for one wage-rate – what automatically means one of the criteria implementation). When this derelicts were forecasted already on start and they are the humanitarian and teacher training high schools. And therefore not by chance from 50 teacher training high schools functioning for last autumn 38 turned out to be “ineffective”, and the remaining 12 were obviously something known about the criteria, because other explanations of such a “lambent” success just do not fit in the head.

This autumn the second round of monitoring is expected and it is quite natural in spite of the strong criticism it looks like all the criteria remain in force, adding the sixth one, frankly speaking. And now as in the famous Sports Lottery we have to guess not 2 of 5, but 3 of 6. If we shall base on previous assumption the probability of this event will be about 1/3. I.e. every third high school will be a “lucky beggar”, and a company of such “lucky beggars” will markedly increase.

This approach destroying national system of teacher training education certainly causes resistance of professional community and that's why needs protection. From here is a promotion ideas that everyone, who finished some courses can be a teacher, i.e. a profession of a teacher is something like hobby, and, consequently, teacher training high schools do not need in Russia at all. Moreover, this idea is brought to its logical conclusion. Now on the legislative level is fixed the teacher training education doesn't have any peculiarities. Similar threshold criteria for monitoring for teacher training high schools and for federal universities and for all the other especially inspire a sense of deep satisfaction. In this way the question of dissolution of the most part of teacher training high schools in universities is already foregone to our mind.

Of course in the world there exist an experience of preparation of the teachers in universities, but we don't have convincing studies demonstrated this technology advantages. Speaking about USA which system is diligently copied the Russian teacher is obviously much better. Americans themselves confess the student of Russian senior school is ahead of his American coeval. As far as the copy is always worse the original, we are clearly forward the further declines in indicators of the Russian education, and even if we remain the wish to strive to achievements we are waited by a long race but for the leader.

On this day Russian teacher training education is to be guided by an ancient wisdom “Do what you gotta do and will let that be”. There occurs the question, what we have to do. To our mind nobody knows that in details. Neither in Russia nor abroad. And there its word should say the pedagogical science, we need system perennial research, while they are traditionally skimp. For example, there is no one research university among teacher training high schools, and, as far as it's known, even the great Einstein noticed his theory of relativity is child's game compared to the problems of education. That's why investments in pedagogical science are as the air needed. But this is only the part of the problem – the problem of the content of education. It our press they often complain on bad equipment of relevant education institutions, preventing worker training. And nobody pays attention to the

fact that nowadays teacher training high schools in Russia on equipment already inferior schools. This problem, however, can be solved as, so to say, the political will of State.

We categorically reject the thesis everyone can be a teacher, and this occupation is something like a hobby. In our view the talent of the teacher is the God's gift, but profession is of the mass. That's why there appears a keen problem of search and selection of pedagogically gifted youth. Several years ago it was at the very least solving through the pedagogical classes at school. And something from this experience could be taken, but, frankly speaking, after reinterpretation and substantially reworking. But the modern rules of the game built from the thesis of the lack of specifics in the pedagogical activities prohibit accounting of pedagogical gift when receiving the teaching profession in high school. By these actions we chop the last bough on which we sit, because on the modern level of socio-economic status of the teacher real achievements may be demonstrated only by enthusiasts, real patriots of Russia and unmercenaries. And also the position of high school teachers! The truth is that in 5 years nearly "manna from heaven" is promised, but only for those who will survive. And without high schoolmen there won't be any teachers – neither good nor bad. There will be return to the "stone age". School teacher most likely will never become a Nobel Laureate, but a talented teacher, a teacher from God to overcome this shortage, he can be helped by his disciples.

References:

1. Abankina, I. V. There won't be any sharp fluctuations // The High School Rector, 2012.
2. Gimpelson, V. E. The professional choice: what was studied and where is useful [Text]/ V. E. Gimpelson, R.I. Kapelushnikov, T.S. Karabchuk, Z.A. Ryzhikova, T.A. Belyak// Alma mater, 2009, №10. pp. 54 – 67.
3. The quality of entrants increased // The High School Rector, 2012, №1, pp. 20 – 22.
4. Education and work: whether working on specialty? (according to the results of online poll)// Alma mater, 2009, №10. pp. 69 - 72.

ОБЩИЕ ЗАДАЧИ ИНФОРМАЦИОННОЙ ПОДДЕРЖКИ ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В ОБРАЗОВАНИИ

О . Г. Хомерики
Российская академия образования

Отличительной особенностью информационного пространства инновационной деятельности в образовании является тот факт, что оно не является системой, поскольку его компонентами являются многие организации социальной сферы, формально не относящиеся к системе образования и зачастую выстраивающие взаимоотношения с участниками инновационных процессов за рамками административных регламентов.

Для анализа полноты состава задач, решаемых организации информационной инфраструктуры при поддержке инновационных процессов в образовании, важно выбрать совокупность объектов, которую можно рассматривать как систему, параметры которой определяются параметрами действующей информационной инфраструктуры. Такими объектами, по мнению В.Н. Лазарева и А.Ю. Ведерникова, является совокупность информационных потоков, порождаемых компонентами информационной инфраструктуры [3, с. 30]. Информационное пространство инновационной деятельности рассматривается в этом случае как совокупность информационных потоков, циркулирующих между источниками и потребителями информации, а отдельный информационный поток - как движение совокупности информационных ресурсов, предназначенных для удовлетворения информационных потребностей пользователей информации.

Общими задачами организации информационной поддержки инновационных процессов в образовании являются: формирование информационных потоков по вопросам инновационной деятельности в образовании, организация движения этих потоков и управление совокупностью этих информационных потоков.

Задача № 1- формирование информационных потоков по вопросам инновационной деятельности в сфере образования, то есть подготовка сообщений (единичных или множества), отражающих характеристики документов, которыми располагает информационная служба и которые содержат сведения, представляющие интерес (реально или потенциально) для конкретного потребителя (реального или потенциального). *Результат решения задачи* – подготовка субъектами информационного взаимодействия набора сообщений, отражающих те содержательные блоки информации, которые они готовы предоставить заинтересованным группам потенциальных потребителей, а также блоки информации, которые они заинтересованы получить извне для развития выполняемых информационных услуг.

Информационные действия для решения задачи:

1). Анализ внутреннего информационного потенциала информационной службы на основе соотнесения содержания собственных информационных массивов с теми задачами, которые решают участники инновационных процессов в образовании, и с тем образом их информационных потребностей, который имеется у информационной службы.

Результатом выполнения этого информационного действия служит выделение во внутренних информационных массивах документов, которые, по мнению работников информационных служб, могут представлять интерес (быть значимыми) для участников инновационных процессов.

2). Создание на основе документов внутреннего информационного массива тематических коллекций документов (информационных продуктов) и услуг, облегчающих нахождение этих коллекций в информационном массиве службы и их использование.

Результатом выполнения этого информационного действия является наличие в перечне предоставляемых информационной службой информационных продуктов и услуг тех, которые предназначены участникам инновационных процессов в образовании, для их ориентации в информационных массивах информационной службы.

3). Подготовка информационных сообщений, адаптированных по содержанию к информационным потребностям разных категорий участников инновационных процессов (руководителей инновационных проектов и программ, разработчиков этих проектов и программ, экспертов).

Результатом выполнения этого информационного действия является наличие у информационной службы сервисов (подразделений), предполагающих уведомление пользователей о параметрах имеющихся коллекций информационных ресурсов, новых поступлениях в эти коллекции и ориентированных на разные каналы передачи информации.

4). Обработка извлеченных из каналов передачи информации ответных информационных сообщений от пользователей.

Результаты выполнения этого информационного действия: а) предоставление доступа к той информации, которая в информационном сообщении заинтересовала пользователя; б) выявление пользователей, которые заинтересованы в получении документа или копии документа, хранящегося в информационной службе и содержащегося в открытом доступе; в) учет и анализ мнений пользователей о качестве информационных продуктов и услуг, о которых сообщалось в информационном сообщении. г) учет и анализ пожеланий пользователей относительно расширения набора тематик информационных ресурсов по вопросам инновационной деятельности.

5). Сохранение сведений о том, какая информация и когда была предоставлена разным категориям пользователей – участникам инновационных процессов. Информация может быть упорядочена и по таким основаниям – доступ после уведомления, инициативный доступ. Если число инициативных обращений увеличивается, то это может свидетельствовать о повышении значимости информационной службы для отдельных категорий пользователей.

Задача № 2 - организация движения информационных потоков по вопросам инновационной деятельности в сфере образования. Движение информационного потока обеспечивается за счет выбора канала передачи сообщений (функция управления информационными потоками) и передачи сообщений этому каналу (функция информационной службы), прохождения сообщения по каналу (функция организаций, поддерживающих функционирование канала) и за счет извлечения сообщения из канала (функция получателя сообщения). *Результат решения задачи* – обеспечение субъектами информационного взаимодействия соответствия параметров подготовленных сообщений параметрам выбранных каналов передачи информации, передача отправителями сообщений в каналы связи и извлечение получателями сообщений из этих каналов связи.

Информационные действия для решения задачи:

1). Изучение и анализ характеристик каналов приема информации, которые используют разные целевые категории пользователей. Результат выполнения информационного действия – определение наиболее эффективного канала передачи информации для каждой категории пользователей. Оценивается совпадение перечней каналов передачи информации, которые используют информационные службы, и

целевые категории пользователей. Если источником и пользователем используются разные каналы передачи информации, то информация, передаваемая информационной службой, не поступает пользователю, он о ней не знает, а если и знает, то не может ее получить, то есть информация недоступна.

2). Адаптация информационных сообщений о наборе информационных продуктов и информационных услуг информационной службы к параметрам каналов передачи информации, которые информационная служба выбирает для передачи информации каждой категории пользователей. Результат выполнения информационного действия – совпадение характеристик информационных сообщений и характеристик каналов их передачи (достоинств и недостатков, связанных с временем передачи информации, объемом передаваемой информации и т.д.).

3). Передача подготовленных для разных адресатов информационных сообщений в используемые этими адресатами каналы связи. Результатом названного информационного действия является: факт поступления подобных информационных сообщений участникам инновационных процессов (сроки поступления и т.д.); качество этих информационных сообщений (соответствие содержания сообщения информационной потребности и форма представления).

4). Прием (извлечение из выбранного пользователем канала) обратных (ответных) информационных сообщений как от тех, кому оно было непосредственно направлено, так и от тех, кому оно было адресовано (конечных пользователей информационных продуктов и услуг). Наблюдаемым результатом этого информационного действия является организация сбора и учета таких сообщений (например, на сайтах, одной из форм такого сбора и учета являются форумы).

5). Подготовка информационных сообщений для пользователей, приславшим сообщения с мнениями о составе и качестве предоставляемых информационных службой информационных продуктов и услуг по конкретной тематике, связанной с инновационной деятельностью в образовании. Наблюдаемым результатом выполнения информационного действия является наличие у информационной службы сервисов, предполагающих отражение мнений пользователей о качестве имеющихся в коллекциях информационных ресурсов и новых поступлениях в эти коллекции. Наличие подобной информации облегчает восприятие информационных ресурсов другими пользователями.

6). Передача пользователям информационных сообщений о том, что информационная служба в своей работе учтет их предложения и замечания, а также, возможно, о том, какие решения по этим замечаниям и предложениям уже приняты. Наблюдаемым результатом выполнения информационного действия является поступление подобных информационных сообщений пользователям. Выполнение этого информационного действия свидетельствует о заинтересованности информационной службы в диалоге с пользователем по поводу повышения качества предоставляемых ему информационных продуктов и услуг. Такое отношение к пользователю делает информационную службу более привлекательной для него.

Задача № 3 - управление информационными потоками.

Построение системы управления информационными потоками основано на выделении лиц и организаций, принимающих решения по вопросам организации инновационной деятельности; алгоритмов взаимодействия этих лиц и организаций; типовых задач инновационной деятельности, требующих решения и информационной поддержки этих решений. Управление информационными потоками предполагает разработку программ информационной поддержки, организацию и контроль исполнения этих программ. Программы информационной поддержки являются составной частью программ развития образовательных систем.

Управление информационными потоками, циркулирующими в информационном образовательном пространстве, выполняется как самими информационными службами, так и внешними службами или организациями. В первом случае речь идет о внутреннем управлении информационными потоками, а во втором случае – о внешнем управлении этими потоками.

Внутренне управление информационными потоками выполняется по отношению к тому набору информационных потоков, которые формируются информационной службой и которые циркулируют между подразделениями организации. Результатом решения задач внутреннего управления является согласование для каждой задачи инновационной деятельности параметров каждого единичного информационного потока, таких как: группы целевых категорий пользователей, виды данных, виды отражающих эти данные информационных ресурсов, вид канала (форма передачи сообщения), средство передачи сообщения об информационном ресурсе (вид сообщения).

Внешнее управление информационными потоками выполняют координаторы процессов информационной поддержки и, как правило, оно связано с конкретными проектами и программами развития образования и предполагает разработку «маршрутов движения» конкретных видов информации от конкретных источников информации к конкретным группам пользователей. Каждый маршрут движения задает исходную точку (какое подразделение информационной службы – источника), число «промежуточных звеньев» (информационные службы организаций, дополняющих исходную информацию дополнительными сведениями, повышающими ее потребительскую стоимость), точку назначения (организацию-потребителя).

Задачи внутреннего управления информационными потоками:

1). Обеспечение соответствия набора формируемых информационных потоков назначению (виду или ролевой позиции) информационной службы в системе информационного обеспечения инновационных процессов в образовании. Это соответствие достигается за счет согласования набора тематических рубрик информационных массивов содержанию информационных потребностей тех категорий пользователей, которые обслуживает информационная служба.

2). Выбор эффективных каналов и средств передачи информации пользователям. Этот выбор определяется параметрами информационных запросов пользователей, прежде всего, такими как - допустимые сроки подготовки и передачи информации (определяется сроками решения конкретной задачи инновационной деятельности).

3). Обеспечение соответствия характеристик сообщений, формируемых информационной службой требованиям каналов и средств передачи информации, и требованиям к удобству их использования пользователем.

4). Передача сообщений пользователям в соответствии с системой внутренних регламентов.

5). Предоставление доступа пользователям к информационным ресурсам по их запросу.

Задачи внешнего управления информационными потоками:

1). Диагностика состояния информационного пространства, которая выполняется на основе сбора и обработки трех групп данных:

а) о характеристиках потенциальных потребителей информации, которым требуется информационная поддержка при решении конкретного набора задач развития образования;

б) о характеристиках субъектов информационной поддержки как источников информации для потенциальных потребителей;

в) о параметрах используемых источниками и потребителями каналов передачи информации.

Результатом диагностики состояния информационного пространства является выявление рассогласований между характеристиками информационных потоков, тех рассогласований, которые препятствуют эффективным связям между производителями и потребителями информации о необходимости и возможностях развития образовательных систем.

2). Поиск, оценка и отбор путей преодоления выявленных рассогласований и на этой основе – моделирование возможных стратегий согласованного развития всех сегментов информационной инфраструктуры с учетом перспектив создания условий, необходимых для реализации каждой стратегии.

3). Разработка территориальных программ развития информационной инфраструктуры инновационной деятельности, с которыми отдельные организации информационной инфраструктуры согласовывают собственные программы развития.

4). Координация действий участников территориальной программы развития информационной инфраструктуры.

5). Контроль исполнения мероприятий программы.

Перспективным для развития практики внешнего управления информационными потоками является использование базовой модели поддержки инноваций, разработанной в 1998 году для малого предпринимательства группой исследователей под руководством академика РАО В.С. Лазарева [2], возможности переноса которой в сферу образования были обоснованы в 2004 году Т.П. Афанасьевой и Н.В. Немовой [1]. Эта модель позволяет обеспечить значимый в условиях введения новых стандартов образования комплексный характер поддержки инновационных проектов и программ за счет объединения в рамках единой программы поддержки основных направлений (видов) поддерживающей деятельности: организационно-управленческой, информационной, научно-методической, образовательной и экспертно-консультативной.

Деятельность по управлению информационными потоками направлена на формирование необходимых для успешного управления инновационными проектами и программами *свойств информационного пространства инновационной деятельности*:

1). Содержательная полнота набора информационных продуктов и услуг, производимых субъектами инфраструктуры информационной поддержки инновационной деятельности в образовании. Обладание информационным пространством этим свойством является гарантией того, что грамотная организация потенциальным потребителем поиска интересующей его информации обеспечит ему ее нахождение.

2). Целевая направленность информационных потоков, формируемых субъектами инфраструктуры информационной поддержки инновационной деятельности в образовании. Обладание информационным пространством этим свойством является гарантией получения каждой категорией пользователей только той информации, которая необходима с учетом роли и места этой категории пользователей в процессах подготовки и реализации решений по вопросам организации инновационной деятельности в образовании.

3). Связность информационных потоков, формируемых субъектами инфраструктуры информационной поддержки инновационной деятельности в образовании. Обладание информационным пространством этим свойством является гарантией того, что пользователь, получив доступ к конкретному тематическому информационному массиву, будет также иметь возможность узнать, в каких других

информационных массивах он может найти дополнительные сведения по интересующей его тематике, и об условиях доступа к этим сведениям.

4). Согласованность используемых субъектами информационной поддержки форматов предоставления информации о производимых ими информационных продуктах и услугах в информационных сообщениях разных информационных служб. Обладание информационным пространством этим свойством является гарантией того, что единство параметров описания разными информационными службами созданных ими информационных ресурсов обеспечит пользователю возможность сопоставления сведений, поступающих из разных источников, и облегчает их обработку.

5). Соответствие используемых субъектами информационной поддержки совокупности способов передачи информации наборам форм коммуникаций между участниками программ развития образования и их технологическим параметрам. Использование информационными службами тех форм коммуникации (каналов передачи информации), которые уже освоены пользователем, повысит вероятность получения пользователем потенциально значимой для него информации.

Литература:

Афанасьева Т. П., Немова Н. В. Поддержка деятельности образовательных учреждений муниципальной методической службой. Методическое пособие. / Под редакцией Н. В. Немовой М.: АПК и ПРО, 2004.

Базовая модель региональной и муниципальной программ поддержки малого предпринимательства. Серия «Бизнес Тезаурус» (учебно-методические пособия для российского бизнеса). М.: ЦсиЭИ, 1998.

Лазарев В. Н., Ведерников А. Ю. Методологические проблемы управления информационным взаимодействием (на примере региональной системы малого предпринимательства). Ульяновск: УлГТУ, 2000.

ИННОВАЦИОННО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ УНИВЕРСИТЕТА

Е. Л. Федотова

**Национальный исследовательский университет
«Московский институт электронной техники», Москва**

Сегодня в общественном сознании людей происходит множество перемен, появляются новые ценности. В современном образовательном сообществе они касаются смены парадигм и целевых установок, происходит переход от приоритетного выполнения учебных планов и программ к интересам развития конкретной творческой профессионально-развитой личности. Такие перемены заставляют преподавателей высших учебных заведений пересмотреть свою профессиональную деятельность. Понять, принять и выработать у себя новые принципы, приемы, методы работы не каждый преподаватель может самостоятельно. В этом процессе ему необходима психолого-педагогическая поддержка и сопровождение его профессиональной деятельности.

Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной деятельности преподавателя в образовательном процессе вуза - это новое направление в педагогической науке и практике. Оно основано на гуманизации взаимоотношений в обществе, которые требуют пересмотра, переоценки всех компонентов педагогического процесса. В результате основным смыслом педагогического процесса становится духовное и профессиональное развитие студента. Именно развитие студента и должно быть мерилем качества работы преподавателя высшей школы, всей системы образования в целом. Преподаватель вуза при внедрении системы менеджмента качества образования в высших учебных заведениях, соответственно не может быть не развивающейся стационарной фигурой. Формирование профессиональных качеств, знаний, умений, навыков, профессиональных компетенций самого преподавателя является основой его успешной педагогической инновационно-образовательной деятельности.

Инновационно-образовательная деятельность сегодня – это один из базисных видов деятельности в рамках общего научно-образовательного процесса, включающий активное творческое преобразование конкретных результатов научных исследований и достижений передового опыта в новые образовательные продукты, товары и услуги, способные обеспечить участникам этой деятельности дополнительный педагогический эффект.

В современном понимании информационная культура личности – одна из составляющих общей культуры человека; совокупность информационного мировоззрения и системы знаний и умений, обеспечивающих целенаправленную самостоятельную деятельность по оптимальному удовлетворению индивидуальных информационных потребностей с использованием как традиционных, так и современных информационных технологий. Информационная культура личности является важнейшим фактором успешной профессиональной и непрофессиональной деятельности, а также социальной защищенности личности в информационном обществе. Гуманистическая цель образования требует соответствующего содержания, которое должно включать не только новейшую научно-техническую информацию, но и гуманитарные, личностно развивающие знания и умения, опыт творческой деятельности, эмоционально-ценностное отношение к миру и человеку в нем, а также систему нравственно-этических чувств, определяющих его поведение в многообразных жизненных ситуациях.

Инновационно-ориентированное обучение - это обучение по новым специальностям и специализациям, а также совокупность принципов, форм и методов образовательной деятельности, направленных на развитие у обучаемых созидательных ориентиров, позитивного критического мышления, прогностики (предвидения), способности видеть, ставить и решать качественно новые задачи, потребностей к новому поиску новых методов, самообразованию, инициативе, лидерству, достижению новых целей, творческим контактам [2].

В современном образовательном сообществе все большее признание находит новая парадигма обучения, в которой центральной его фигурой является обучаемый, а преподаватель становится наставником, посредником между организационно-технологической средой обучения и обучаемым, тем, кто помогает в учебе. В значительной степени смена парадигмы обучения связана с внедрением в образовательный процесс новых коммуникационно-информационных технологий, что в наибольшей степени характерно для педагогического процесса по технологии телеобучения, где студент обучается в виртуальной среде и является активным участником образовательного процесса, выбирая свою, индивидуальную траекторию обучения.

Инноватика связана с изучением явлений, процессов и закономерностей возникновения и утверждения феномена новизны (новшеств различной природы) как всеобщего атрибута бытия и сознания. С другой стороны, инноватика есть инновационная деятельность человека и общества, рассматриваемая во всей ее всеобщности. Образовательная инноватика - это отрасль общей инноватики, включающая теоретическую, методологическую и практическую деятельность по изучению объективных явлений и закономерностей, а также по разработке и реализации форм и методов обновления процесса обучения и образовательной сферы в целом [3].

Основные направления инновационно-образовательных исследований:

- разработка и реализация образовательных программ в системе подготовки и переподготовки преподавателей в области инновационного образования;
- развитие информационно-аналитического обеспечения научных исследований университета;
- информатизация воспитательного процесса, развитие информационно-технологического обеспечения личностного становления учащихся в инновационно-образовательном пространстве; использование электронных продуктов, в том числе разработанных силами студентов университета;
- использование мультимедиа технологий, создание виртуальной среды университета; создание проектно-творческих групп учащихся и специалистов в области информационных технологий для совместной проектной деятельности;
- развитие познавательной и интеллектуальной компетентности студентов в условиях единой концепции европейского образовательного стандарта;
- привлечение одаренных учащихся к научно-исследовательской работе вуза с целью профессиональной мотивации на основе метапредметного, надпредметного и интегрированного знания в условиях компетентностного подхода;
- использование информационно-коммуникационных технологий для подготовки выпускников университета в условиях информационного общества; реализация социального заказа, обусловленного процессами информатизации современного общества;
- компьютерное тестирование ценностных ориентаций учащихся, позволяющее провести рейтинг и мониторинг качества воспитанности личности учащегося;

- использование международного опыта педагогической практики в инновационно-образовательной деятельности; развитие международных связей через совместную научную деятельность на основании заключенных договоров о сотрудничестве, участие в международных программах и фондах, интеграция в международное образовательное пространство;
- проведение научно-практических конференций по тематике инновационно-образовательных исследований, в т.ч. международных;
- мониторинг изменения творческого потенциала и личных качеств учащихся;
- издание учебных пособий, методических и научно-практических материалов по результатам проведенных семинаров, конференций и пр.

Университетом было проведено исследование, объектом которого является содержательное наполнение учебного процесса образовательных учреждений в условиях применения компетентного подхода. Цель исследования состояла в разработке научно-методических основ формирования оценки качества подготовки учащихся с использованием компетентного подхода. Были разработаны принципы классификации содержания тематических областей и связей между ними, представлен перечень выработанных компетенций в составе регламентированных ключевых.

Цель реализации инновационной образовательной программы университета состоит в том, что университетский комплекс переходит на новую ступень интеграции образования, науки и инновационной деятельности. Поэтапно проходит реализация модели развития университета как учебно-научно-инновационного комплекса, где образовательный процесс является органичной составной частью научно-технической, конструкторско-технологической и других видов деятельности предприятий и организаций-партнеров технического университета.

Поскольку компетентный подход характеризуется, прежде всего, направленностью на результаты образования, согласованные с требованиями успешного выполнения профессиональной деятельности, то при построении содержания образования в логике компетентного подхода технического университета важнейшим является удовлетворение требований работодателей к результатам образования и профессиональная ориентация учащихся [1].

Достижение сформулированной цели обеспечивается посредством решения в рамках ИОП следующих задач:

- создание и развитие интегрированной многоуровневой системы непрерывной опережающей подготовки высокопрофессиональных специалистов для инновационной экономики страны в рамках реализации концепции непрерывного образования, обеспечение интеграции университета в единое европейское и мировое образовательное пространство с учетом Болонских соглашений;

- развитие методической базы для инновационной образовательной и научно-образовательной деятельности: модернизация и создание новых учебных курсов и программ, написание учебников и учебных пособий, развитие новых технологий обучения;

- развитие сетевой инфоструктуры и единого информационного пространства учебно-научно-инновационного комплекса, интегрированного в информационное пространство нашего региона;

- институциональные преобразования, обеспечивающие позитивное воздействие университетского комплекса на развитие региона и инновационные процессы в электронной индустрии и пр.;

На базе комплекса программных средств был разработан портал «Электронная среда информационного рабочего взаимодействия университета», решающий задачи информатизации вуза. Внедрение платформы позволило:

- создать электронную коллекцию, содержащую большое количество научных и административных информационных ресурсов вуза, используемых студентами, аспирантами, преподавателями и другими сотрудниками как в режиме разграниченного доступа в сетевой среде вуза, так и при проведении групповых плановых занятий или индивидуального удаленного обучения;

- сократить время доступа студентов к информационным ресурсам;

- сократить временные затраты на организацию информационного обеспечения студентов новыми учебно-методическими информационными разработками преподавателей;

- создать и интегрировать в единое информационное пространство электронные описания статей журнала университета;

- реализовать в рамках электронной информационной среды вуза систему подготовки и проведения в электронной среде научно-технических конференций с одновременным классифицированием материалов и их описаний в соответствии с международными стандартами, а также их погружением в единую информационную среду вуза.

В соответствии с Федеральной целевой программой развития образования (постановление Правительства РФ №803 от 23 декабря 2005 года) главной задачей образовательной политики является обеспечение качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства.

Существующая в настоящее время оценка качества подготовки специалистов направлена на проверку наличия у выпускников знаний по отдельным предметам, изучаемым в рамках учебного плана, и умений по их применению в типовых предметных ситуациях [2]. Вместе с тем, с точки зрения работодателя, помимо сугубо профессиональных знаний и умений, характеризующих квалификацию выпускника, специалисту необходимы также такие качества, как инициатива, сотрудничество, способность к работе в группе, коммуникативные способности, умение учиться, оценивать, логически мыслить, отбирать и использовать информацию.

Одной из целей реализации инновационной образовательной программы является:

- разработка инновационных учебных планов и программ для непрерывного многоуровневого образовательного процесса на базе сети Центров компетенций и Центров коллективного пользования в сфере электроники; укрепление материально-технической базы этих центров и создание новой научно-технической продукции.

Было выявлено, что развитие и совершенствование интегрированной многоуровневой системы инженерной подготовки и переподготовки кадров в сфере высоких технологий, наиболее эффективно при организации учебного процесса на основе модульного принципа, содержащего:

- модуль фундаментальной инженерной подготовки, рассчитанный на реализацию в течение первых двух лет обучения;

- модуль профессиональной инженерной подготовки, реализуемый на 3-ем и 4-ом курсах обучения и содержащий дисциплины общепрофессионального (ОП) и специального (С) циклов;

- модуль специальной инновационной подготовки, завершающий в течение одного или двух лет обучения с присвоением квалификации инженера, либо магистра и обеспечивающий формирование наряду со знаниями систему навыков и умений компетенций, необходимых выпускнику в последующей производственной и научно-исследовательской деятельности.

Такой подход позволяет практически безболезненно адаптировать существующую систему подготовки специалистов в общеевропейскую двухуровневую модель учебного процесса, опирающуюся на основные положения Болонской декларации, и органично сочетается с применением перспективных информационных и телекоммуникационных технологий в образовании, введением оценки трудозатрат при обучении на основе кредитных систем, единых стандартов качества (и как следствие, международного признания дипломов), развитием академической мобильности, увеличением экспорта образовательных услуг.

Реализация принципов индивидуализации обучения на завершающем этапе освоения модуля специальных инновационных дисциплин и мобильности студентов, их права свободного выбора формы, места, темпа и содержания профессиональной подготовки невозможна без глубокого освоения унифицированных модулей фундаментальной и профессиональной инженерной подготовки, позволяющих студенту варьировать в дальнейшем свою подготовку не только в пределах одного вуза, но и в рамках системы родственных направлений и специальностей других высших учебных заведений (системообразующий вуз) [3].

Возможность управления учебным процессом с использованием средств электронного доступа, обеспечивающих его интеграцию с современными технологиями развития образования и научной деятельности, является сегодня необходимой. В рамках разработки данных электронных средств наиболее продуктивным, исходя из реалий сегодняшнего развития сферы коммуникаций, является применение web-технологий, так как это позволяет обеспечить:

- функциональность доступа к данным содержания существующих образовательных программ, средств тестирования, учебных курсов, календарно-тематических планов, электронных журналов, методических разработок и публикаций посредством использования в разработке программного комплекса технологий работы с реляционными базами данных с помощью СУБД MySQL и платформы Java, что позволяет дифференцировать привилегии доступа и обеспечить сохранность данных;

- возможность интеграции образовательного процесса и результатов достижений научных исследований в актуальных областях средствами реализации многопользовательского интерфейса, что обеспечивается возможностями применения трёхзвенной архитектуры клиент-сервер, при этом интерфейс создаётся с помощью HTML-страниц;

- информационную поддержку участия членов образовательного процесса в научно-практических семинарах, тематических конференциях, конкурсах и курсах повышения квалификации, за счёт использования в качестве клиента браузера пользователя, то есть возможности доступа к информационно-аналитической подсистеме в любом месте;

- возможность реализации удобных специализированных средств коммуникации пользователей подсистемы.

Такой подход позволяет оптимизировать реализацию функций подсистемы, и улучшить организацию процессов в рамках её работы.

Обзор существующих аналогов показывает, что на сегодняшний день не существует программных решений полностью реализующих задачи развития образования и науки в направлениях объединения учебного процесса с научной и инновационной деятельностью, интеграции системы образования в международное образовательное пространство, а также повышения эффективности образовательного процесса в целом.

Важным направлением современного образования является объединение учебного процесса с научной и инновационной деятельностью. В рамках данного направления можно выделить следующие задачи:

- организация единой информационной среды для научных сотрудников, преподавателей и студентов;
- обеспечение доступа к архиву существующих публикаций;
- автоматизация организации предстоящих конференций и семинаров;
- возможность проведения электронных конференций;
- организация тематических форумов;
- обеспечение доступа к информации об участниках исследований;
- обеспечение дистанционного контакта между участниками исследований;
- обеспечение широких возможностей самообразования, организация электронной обучающей подсистемы.

Литература:

Болонский процесс. Основополагающие материалы. М.: Изд-во «Финансы и статистика», 2007.

Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений И.Г.Захарова.-54.-е изд. Стер., М.: Издательский центр «Академия», 2008.

Поляков В.А., Роберт И.В. Основные направления научных исследований в области информатизации профессионального образования. М.: «Образование и Информатика», 2004.

ИННОВАЦИОННАЯ МОДЕЛЬ ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е. В. Андриенко

В современных условиях проблемы формирования профессиональной готовности педагога к эффективной деятельности с первого дня пребывания в образовательной организации после окончания вуза связывают, прежде всего, с усвоенными ранее компетенциями и компетентностью. Государственные образовательные стандарты последнего поколения фиксируют многообразие различных компетенций, которые должны быть определены каждым преподавателем для студентов по всем учебным дисциплинам.

Особое внимание уделяется компетенциям инновационной деятельности, нацеленным на решение наиболее актуальных профессиональных проблем в меняющемся мире. Сегодня отмечается слабое развитие компетенций инновационной деятельности, к которым относятся:

- профессиональная мобильность, стремлению к новому;
- способность к критическому мышлению;
- готовность к разумному риску, креативность и предприимчивость;
- умение работать самостоятельно;
- готовность к работе в команде и в высококонкурентной среде;
- желание обучаться в течение всей жизни и др.

Именно с компетенциями инновационной деятельности авторы современных образовательных нормативно-правовых документов связывают эффективность профессионального образования. При этом периодически осуществляется мониторинг эффективности вузов, а также различные проверки качества их результативности. За последние годы на уровне государственной образовательной политики все более акцентируется высшее педагогическое образование как неэффективное, недостаточное для подготовки педагога. В средствах массовой коммуникации часто можно встретить отрицательные оценки современной школы и учителей, имеющих диплом того или иного педагогического вуза.

На различных уровнях обсуждается проблема подготовки профессиональных педагогов в непрофильных вузах. Более того, осуществляется целенаправленная политика по значительному сокращению педагогических высших учебных заведений. На сегодняшний день многие педагогические вузы страны прекратили свое существование в прежнем статусе. Вопрос о подготовке педагогов в непрофильных вузах нередко решается с помощью специалистов, которые никогда собственно педагогикой не занимались.

Насколько эффективной может быть такая подготовка? Почему в современных условиях мы должны отстаивать именно высшее педагогическое образование в качестве обязательного и необходимого для будущих учителей? На мой взгляд, опасность профессиональной подготовки учителей в непрофильных вузах может привести к *потере профессиональной идентичности педагогических работников*. Утрата профессиональной идентичности учителей проявляется в следующих особенностях профессионального поведения и отношения.

1). Отношение к предмету преподавания как к «основам наук». Эта старая проблема сциентизма (абсолютизации науки для решения всех сложных вопросов жизни человека) не раз была отмечена в работах и выступлениях В.В.Краевского, который всю свою жизнь методологически обосновывал специфику предметного преподавания в школе. Специалисты, фиксирующиеся на только научных аспектах предмета изучения, будь это физика, химия, математика или биология будут стремиться к тому, чтобы ребенок усвоил все большее количество информации по данному предмету и показал максимальные результаты (поэтому плохие учебники, перегруженные терминологией; понимание учебного предмета как адаптированной науки для детей: н-р, не «литература» а «филология», и др.; игнорирование дидактики и лучшего педагогического опыта).

2). Отношение к детям как к «неполноценным или недоразвитым взрослым» (отсутствие понимания сущности детской субкультуры, стереотипизация развития способностей и неограниченных возможностей; игнорирование принципов воспитания и обучения, что препятствует преемственности поколений и, в конечном счете, ведет к разрушению национальной культуры).

3). Презрительное, высокомерное отношение к педагогике как науке (распространение идей «антипедагогики», разрушение профессионального педагогического сообщества, дальнейшее снижение социального статуса педагогической деятельности, педагогическая деятельность как «побочный эффект», дополнение того или иного образования и т.д.).

Из официальных документов по образованию постепенно уходят слова «педагог» и «учитель», все чаще употребляется обозначение «педагогический работник». Педагогический работник, в отличие от педагога (учителя) не воспитывает и обучает а лишь «выполняет обязанности по воспитанию и обучению». Это различие весьма существенно. Очевиден приоритет функционального подхода над личностным, что противоречит самой сути воспитания и обучения. Сегодня мы вообще не можем говорить о целенаправленной системе воспитания. Отказ от системы воспитания все чаще способствует проведению тех или иных дорогостоящих «акций», которые влияют на появление цинизма у детей и взрослых, а также формируют весьма пренебрежительное отношение общественности к государственной образовательной политике.

В целом, существующие в современном российском обществе педагогические проблемы, несомненно, указывают на необходимость именно профессиональной подготовки педагогов в профильном вузе, что связано не только с накопленным опытом, но также и спецификой разнообразных педагогических практик, последовательно и преемственно сменяющих друг друга на каждом курсе обучения студентов.

В то же время обновление подготовки педагогов в системе высшего профессионального образования не может не учитывать новых требований времени, в том числе связанных с развитием инициативы и самостоятельности будущих профессионалов. Поэтому мы предлагаем модель, акцентирующую высокий уровень самостоятельной работы студента и определяющую максимальные возможности для его личного выбора в системе высшего педагогического образования.

Мы обозначаем её как «Модель индивидуализированного процесса подготовки педагога в системе высшего образования». В данной статье модель представлена кратко и схематично в двух аспектах:

- 1) последовательность основных компонентов (этапов) подготовки, которые характеризуются через специфику деятельности студентов на каждом этапе;
- 2) характерные особенности модели.

Модель индивидуализированного процесса подготовки педагога в системе высшего образования

1. *Ознакомительная деятельность* (обеспечение структурной законченности восприятия образовательных модулей для ориентировки и личного выбора).

2. *Смысловая деятельность* (определение индивидуализированной иерархии модулей для самостоятельного изучения: модули основные и модули вспомогательные).

3. *Практикоориентированная деятельность* (выбор различных видов педагогической практики с учетом конкретизации образовательных организаций и времени прохождения).

4. *Научно-практическая деятельность* (определение проблемной группы для обсуждения способов разработки и решения проблемы).

5. *Проектная деятельность* (построение индивидуальной траектории образовательной деятельности применительно к решению конкретной педагогической проблемы).

6. *Экстернатная деятельность* (интенсивное усвоение вспомогательных модулей).

7. *Экстенсивно-практическая деятельность* (постоянная дискретная и педагогическая практика с усвоением основных модулей и всех основных видов социального опыта деятельности: познавательной, алгоритмичной, креативной и опыта эмоционально-ценностного отношения).

8. *Аналитическая деятельность* (подготовка и обсуждение проекта на основе собственной практической деятельности).

9. *Результативная деятельность* (изменения педагогического процесса в образовательной организации и определение их эффективности; оформление и публикация научно-исследовательской работы или её результатов).

Специфика реализации модели и дополнительные возможности проявляются в следующем.

Кумулятивная связь между этапами-компонентами

Активное использование регионального образовательного (педагогического) бенчмаркинга

Психолого-педагогическое профессиональное сопровождение студента (7 этап): педагог вуза, психолог, школьный учитель

Личная ориентировка будущих педагогов в образовательной сфере города или региона

Индивидуализированная длительная педагогическая практика и накопление собственного опыта деятельности

Значительное увеличение самостоятельной работы студентов

Уменьшение количества традиционных форм организации учебно-познавательной деятельности студента

Изменение знаковых систем образования на каждом этапе подготовки

Изменение требований к расписанию занятий студентов

ИННОВАЦИОННАЯ СТРАТЕГИЯ ЕС В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

И. М. Курдюмова
ИнИДО РАО

В условиях все возрастающей конкуренции в процессе глобализации экономики в мировом масштабе в Европе все большее внимание уделяется развитию и распространению инноваций во всех сферах, и прежде всего в образовании. Образование очень важно для создания общества, ориентированного на инновации. Европейский Союз в целом и каждое государство, являющееся членом этого содружества, нацелены на то, чтобы стимулировать модернизацию и реструктуризацию своих образовательных систем таким образом, чтобы они могли обеспечивать умения, необходимые для развития инноваций в разных сферах экономики и бизнеса. Прежде всего, это умения работать в сфере бизнеса, а также базовые умения грамотности, естественнонаучной и математической компетенции, владения языком и компьютерной грамотностью. Россия также заинтересована в модернизации своей экономики, которая невозможна без усиления внимания к инновациям во всех сферах, в образовании и науке в особенности. Мы можем предположить, что направления и формы работы с инновациями, принятые в последние годы в странах ЕС, представляют в этой связи интерес для российской педагогической общественности.

Согласно Лиссабонскому соглашению, ЕС действует как единое целое в законодательном плане, провозглашая принципы демократии, верховенство закона, права человека и основные свободы, уважение человеческого достоинства и принципы равенства и солидарности. При этом отрабатываются новые пути и способы усиления кооперации и взаимодействия на самых разных уровнях. Взаимодействие в Европе реализуется как по горизонтали, между странами и различными провайдерами, как из сферы политики, образования, из бизнеса и промышленности, так и по вертикали, между разными уровнями образовательных систем стран-участниц ЕС.

Инновационная деятельность понимается как создание, адаптация и принятие новых продуктов, процессов, или услуг (European Commission. Innovation policy: Updating the Union's approach in the context of the Lisbon strategy. 2003/Communication, 112)[4]. Более широкая и интегрированная модель инновационной политики построена на концепции расширенной Европейской исследовательской области, созданной к 2000 году (European Commission (2000b). Towards a European research Area; Communication, 6)[5]. В этом контексте рассматривается весь спектр сценариев инновационной политики – от централизации до децентрализации.

Европейская Комиссия, один из руководящих органов ЕС считает, что Европейское сообщество должно стать сообществом, основанным на инновациях. Основной задачей является создание модели для продвижения всех типов инноваций и поощрения и развития рынков, использующих инновации. ЕС имеет исключительный инновационный потенциал, однако этот потенциал недостаточно используется и существующие в Европе модели экономического регулирования слабо ориентированы на инновации.

В сентябре 2006 было принято общеевропейское Соглашение: «Знания в практику: широко обоснованная инновационная стратегия для ЕС» (Putting knowledge into practice: A broad-based innovation strategy for the EU)[12]. В этом соглашении подчеркивается, что для того, чтобы быть конкурентоспособной, ЕС должен стать более изобретательным, более инновационным и лучше реагировать на

нужды и потребности потребителей. ЕС уже предпринимал некоторые шаги в этом направлении еще в 2005 году:

- Лиссабонская стратегия устанавливает политику и реформы, призванные выработать для Европы более благоприятную для инновационного развития модель регулирования экономики;

- определена программа из 19 областей деятельности для ЕС;

- программы национальных реформ, основанные на Объединенных рекомендациях Лиссабонской стратегии, поощряют государства-члены ЕС реализовывать поставленные перед ними задачи и меры по продвижению инноваций, используя структурные фонды[13].

Несмотря на эти инициативы, экономика ЕС все еще не является достаточно инновационной, именно поэтому в докладе «Создание инновационной Европы» (theAho report) было предложено принять срочные меры для лучшего использования инновационного потенциала ЕС. В результате инновации должны стать ключевым компонентом социальных ценностей, чтобы граждане понимали направленность инноваций на общественное процветание. Поэтому в указанном выше Соглашении подчеркнута необходимость:

- создания модели для обсуждения инноваций на национальном и европейском уровнях;

- определения новых областей действия;

- введения стратегии стимулирования создания и включения в рынок новых инновационных продуктов и услуг в наиболее обещающих областях.

К основным механизмам реализации инновационной политики в странах ЕС следует отнести, прежде всего, законодательные (правовые), организационные (в широком смысле), информационные и коммуникационные механизмы. Среди форм организации выделяются как традиционные - общеевропейские программы и проекты, касающиеся всех уровней образования – среднего, высшего, профессионального, так и более современные: сетевые формы организации и информации, а также кластеры (действуют преимущественно в высшей школе).

Законодательной базой инновационной политики в Европе является обновленный в 2007 году Лиссабонский договор (Treaty of Lisbon, Article 2b, 2e, 2007), который был подписан 27 странами. В нем говорится, что ЕС имеет возможность поддерживать, координировать и дополнять политику государств-членов ЕС в отношении инноваций. Рамочная (Модель) программы «Соревновательность и инновации» является одной из основ этого Договора (The Competitiveness and Innovation Framework Programme (2007-2013), COM (2005), 121 final [2]).

Особое значение имеют межнациональная и структурная мобильность между университетами и промышленностью, так как это позволяет исследователям приобретать новые знания и применять их. Следовательно, для исследователей должен быть создан открытый для соревнования рынок труда.

Инновации в образовании и в области исследований предполагают предсказуемое, гибкое, простое и эффективное регулирование, которое усиливает уверенность потребителей, защищает интеллектуальную собственность и обеспечивает открытые и эффективно взаимодействующие стандарты. Успех европейского бизнеса на мировой арене зависит от быстрой адаптации к этим стандартам.

Все заинтересованные стороны, как общественность, так и частный сектор, должны быть вовлечены в инновационный процесс. Предполагается, что кооперация между ними должна поощряться в следующих формах:

- тематические группы-кластеры, которые образуют бизнесмены для взаимодействия друг с другом. Сообщество поддерживает группы-кластеры, так как они продвигают инновации. Стоит задача развития транснациональных европейских кластеров мирового уровня;

- совершенствование реализации знаний в промышленности;

- развитие стратегического партнерства между бизнесом и университетами. Такое партнерство должно быть усилено для ликвидации разрыва, который существует сегодня между наукой и потребностями бизнеса;

- создание Европейского Института инноваций и технологий (ЕИТ), который, по замыслу Комиссии ЕС, должен формировать интегральное партнерство науки, бизнеса и образования для развития новой модели для инновации. Студенты, исследователи и бизнесмены должны, по замыслу авторов этого проекта, работать вместе в сообществах знаний, развивая «ноу-хау» в ключевых областях и усиливая управление исследованиями и инновациями.

Становится очевидным, что в рамках ЕС инновации и исследования требуют большой финансовой поддержки. Некоторые меры, предложенные ЕС, направлены на обеспечение лучшего финансирования инноваций:

- Седьмая Программа-Модель, которая усиливает финансирование совместных исследований на 2007-2013гг.[14];

- объединенные технологические инициативы (JTIs), которые должны обеспечить финансирование внедрения результатов исследований в сферах, определяющих конкуренцию в промышленности;

- выделение суммы в 308 миллиардов из структурного фонда на инвестиции в знания и инновации;

- инновационные и соревновательные Программы (CIP), обеспечивающие увеличение на 60 % финансовых инвестиций для поддержки предпринимательства и инноваций;

- целый ряд других мер, в том числе и налоговых льгот[6, 15].

Совершенствование управления инновациями в ЕС (Европейское управление для инноваций). Существенную роль приобретает создание в ЕС мощной системы внедрения инноваций, построенной на образовании и переносе знаний. Члены ЕС должны продолжать поддерживать инновации в качестве ключевых приоритетов в рамках программ партнерства. Структурные изменения для обеспечения инноваций определяются политическими лидерами ЕС, а Совет по соревнованию в ЕС должен влиять на национальную соревновательную политику.

Создание и развитие передовой экономики, активизация творчества и инноваций в странах ЕС реализуются на разных уровнях: национальном, региональном, общеевропейском. Соответственно и взаимодействие разработчиков и потребителей педагогических инноваций можно рассматривать с разными целями и на разных уровнях. Формируются соответствующие механизмы, и совершенствуется управление ими.

На уровне ЕС реализуется целый пакет образовательных программ и проектов, осуществляется сбор данных о результатах обучения в учреждениях среднего и высшего образования. Так, в рамках Лиссабонского процесса развивается проект «Образование и подготовка 2010», в задачи которого входит реализация таких программ, как Обучение в течение жизни (LLL), Сократ, Леонардо да Винчи, Эразм и др.

Национальные координационные механизмы, созданные в ходе реализации Лиссабонского процесса, государства-члены могут использовать (и используют) для мониторинга эффективности внедрения инновационных стратегий. Управляющая

структура обновленной пост - Лиссабонской стратегии образует форум для политических дискуссий и обмена инновационными практиками на уровне общин. В последнее время приняты единые рекомендации по поводу предлагаемых реформ и политики в сфере инноваций.

Ежегодно ЕС выбирает тему кампании, нацеленной на повышение осведомленности общественности и привлечение внимания национальных правительств к тем или иным проблемам. Так, 2006 год был назван Европейским годом мобильности рабочих, 2007 год – Европейский год равных возможностей и 2008 год – Европейский год межкультурного диалога. Эту традицию можно назвать средством «повышения осведомленности общественности, распространения информации о передовой практике, стимулирования политических дебатов и обменов мнениями, средством активизации общественности»[8].

В 2009 году Европейская Комиссия предложила в качестве темы европейского года усиление роли творчества и инновации в ускорении экономического и социального процветания – как отдельных индивидов, так и общества в целом. Предполагается, что многое предстоит сделать в ЕС в этом направлении, особенно в сфере образования, где основой должно стать «обучение в течение жизни». Лозунгом кампании по проведению Года творчества и инноваций (the European Year of Innovation and Creativity or EYCI) стал «Воображай. Твори. Изобрети новое» («Imagine. Create. Innovate»)[6, 15].

Европейский год творчества и инноваций рассматривается как сложное пересечение инициатив, охватывающих не только образование и культуру, но и другие области, такие, как производство, средства информации, исследования, социальную и региональную политику и другие. Он включает информационную кампанию, продвижение передовой практики, дебаты, встречи, конференции и обеспечивать широкое разнообразие проектов на региональном, национальном и европейском уровнях.

Особая роль образования и подготовки как определяющего фактора в развитии творческих способностей, инновационной деятельности и соревновательности, подчеркивалась Европейским Советом еще в 2007 году, когда была выдвинута концепция «треугольника знаний», совмещающего образование, науку и инновации. Европейская Комиссия считает, что Европе необходимо выдвигать на первый план творческие и инновационные способности, как по социальным, так и по экономическим причинам и делать шаги вперед с целью повысить свой потенциал в ответ на вызовы глобализации. Таким образом, Комиссия выдвигает на первый план Программу обучения в течение жизни, а Европарламент подчеркивает важность поддержки творчества и инноваций. Европейский Год творчества и инноваций (EYCI) явился одной из основных инициатив по привлечению государств – членом ЕС, институтов ЕС и большого числа учредителей.

Каждое государство в течение Года выдвигало национального координатора, ответственного за действия в течение года на региональном и национальном уровне. На уровне ЕС координацию осуществляла Европейская комиссия. Как и в предыдущие годы, проводились кампании по продвижению идей, собрания и инициативы на европейском, национальном, региональном и местном уровнях. При этом существенно, что специального финансирования для этого не требуются; все мероприятия укладываются в бюджет существующих программ.

Жан Фигель, ответственный за образование, культуру и подготовку молодежи, отметил, что этот год явился «эффективным способом оказания помощи в ответе на вызовы, встающие перед обществом, распространении информации о передовом опыте, стимулировании образования и исследований, творчества и инноваций.

Объединяя действия на уровне Сообщества на национальном, региональном и местном уровнях, можно достичь объединения энергии и сфокусировать внимание на важных вопросах»[6].

Инициативы Года были продолжены впоследствии. Стратегия «Европа 2020» является развитием Лиссабонской стратегии. Она нацелена на преодоление недостатков предыдущих стратегий[16,17].

Центральная роль образования и исследований. Стратегия «Европа 2020» ставит образование и исследования в центр будущего благополучия Европы [17]. Следовательно, она открывает множество возможностей для институтов высшего образования, играющих ключевую роль в организации обучения, проведении исследований и инноваций, подготовке специалистов и развитии новых идей для меняющегося мира. Без образования в качестве основы инновации останутся без поддержки.

Для того, чтобы достичь основных целей, Комиссия ЕС предложила ряд ведущих инициатив (flagship initiatives), внедрение которых является приоритетом для всех уровней ЕС, для государств – членов и для местных и региональных органов управления. Эти инициативы тесно связаны с высшим образованием и включают:

- создание Инновационного союза (Innovation union) в 2010;

- Программы: «Молодежь на марше» (Youth on Move) и «Программа новых умений и видов работы» (An Agenda for new Skills and Jobs) – запущены в 2010; а также «Цифровая программа для Европы», «Достаточные ресурсы для Европы» и пр.[16].

Фундаментальным качеством поддержки творческих и инновационных способностей являются мотивация и инициатива. Основы этих качеств закладываются на самых ранних этапах развития личности. Творчество занимает значительную часть учебных планов и программ на ранних стадиях обучения, но в дальнейшем значительно сокращается. Поэтому одним из основных вопросов, касающихся системы образования, является то, каким образом удержать ускользающую искру творчества... Ответ обычно ищут, делая упор на творческие предметы, развивая новые подходы к учению, усиливая внепрограммную деятельность.

Межкультурные и межличностные компетенции жизненно важны для эффективного участия индивида в общественной и трудовой жизни, особенно в развивающемся обществе. Гражданская компетенция позволяет людям активно участвовать в общественной жизни, основываясь на знаниях о социальных и политических понятиях и структурах, а также на обязательствах участвовать в демократической партиципации.

Возрастающее стремление развивать творчество, инновационные и критические умения предполагает, что традиционные методы обучения, основанные на прямом воздействии и лекциях, не столь актуальны. Они должны быть заменены другими моделями, ориентированными на ученика, на его вовлечение в процессы рефлексии и интерпретации, обучение совместно с другими, творческий обмен социальными практиками и навыками. Организационная культура, поддерживающая открытость и творчество, является жизненно важным условием успешного учения и инноваций.

В соответствии с концепцией обучения в течение жизни, поддержка креативности и способности к инновациям должна отслеживаться на всех стадиях обучения – обучение на ранних стадиях обязательного курса, курсы подготовки в течение жизни (до пенсии или отставки). Эта поддержка применима к формальному, неформальному и вне-формальному образованию. В самое последнее время появились курсы для пожилых людей, желающих получить то или иное дополнительное образование, уже будучи на пенсии.

Недостатки и слабости реализации Лиссабонского процесса. Несмотря на то, что образовательная политика в Европе постоянно совершенствуется, можно отметить некоторые слабости - как в самой политике, так и в ее реализации:

- недостаточная согласованность в самой сфере образования – слишком много задач, некоторые из которых работают на противоположные цели;
- недостаточная согласованность с другими политическими процессами и инструментами (такими, как постоянное развитие, бюджет ЕС/структурные фонды);
- недостаток политической воли со стороны национальных лидеров;
- недостаточная вовлеченность на национальном уровне (парламенты и социальные партнеры), а также дефицит демократии.

В заключение следует отметить, что инновационная стратегия в странах ЕС нацелена на развитие принципов, на которых основывается общий подход к управлению деятельностью по продвижению инноваций. Можно назвать следующие принципы: принцип интегрированного подхода, принцип сотрудничества, открытости, соучастия (партиципации), оптимального соотношения централизации / децентрализации, субсидиарности, информационного взаимодействия и пр. Кроме того, инновационная стратегия ЕС строится на модели диалога на национальном и международном уровне, а также на анализе лучшей практики - на как на национальном, так и на межнациональном уровне. Выводы и заключения о проделанной работе по внедрению инноваций в странах ЕС опираются на методы эффективного измерения и оценки, как самих инноваций, так и их воздействия. Представляется, что огромный опыт, накопленный странами ЕС в области распространения инноваций в сфере образования, заслуживает внимательного изучения и оценки со стороны педагогов России.

Литература:

COUNCIL CONCLUSIONS ON A BROAD-BASED INNOVATION STRATEGY: STRATEGIC PRIORITIES FOR INNOVATION ACTION AT EU LEVEL COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION 2769th COMPETITIVENESS (Internal Market, Industry and Research) Council meeting Brussels, 4 December 2006

The Competitiveness and Innovation Framework Programme (2007-2013), COM (2005), 121 final

Decision of the European Parliament and of the Council concerning the European Year of Creativity and Innovation (2009)

European Commission. Innovation policy: Updating the Union's approach in the context of the Lisbon strategy. 2003/Communication, 112).

European Commission. Towards a European research Area, 2000b, Communication, 6).

2009 named European Year of Creativity and Innovation

eac-EYCI2009@ec.europa.eu

EU website for the European Year of Innovation and Creativity

European Festivals Association (EFA) – info@efa-aeef.eu – www.efa-aeef.eu

http://europa.eu.int/comm/publications/booklets/move/34/txt_eu.pdf

Messages from the EYC Council in the field of education as a contribution to the discussion on the post-2010 Lisbon Strategy, Permanent Representatives Committee (Part 1) / Council, 2009. Brussels

"A new partnership for the modernisation of universities: the EU Forum for UNIVERSITY-BUSINESS DIALOGUE" Impact Assessment Summary {COM(2009) 158 final SEC(2009) Brussels, 2.4.2009.

press.office@consilium.europa.eu <http://www.consilium.europa.eu/Newsroom>

"Putting knowledge into practice: A broad-based innovation strategy for the EU" [COM(2006) 502 final].

Revising the Lisbon Strategy through the OECD Innovation Strategy. Speech by OECD Deputy Secretary-General Pier Carlo Padoan INCOM Workshop on Innovation and Growth Policy in the EU, Prague, 22-23 January 2009.

The Systems of Innovation Approach and Innovation Policy: An account of the state of the art. By Charles Edquist Home page: <http://www.tema.liu.se/tema-t/sirp/chaed.htm>

7th SPACE Interactive Interactive Web Brussels Debates of the European Year of Creativity and Innovation 2009 (EYCI 2009) take off

http://www.create2009.europa.eu/index_en/1st_brussels_debate.html

[Europe 2020 – proposals for the Post-Lisbon strategy: progressive policy proposals for Europe's economic, social and environmental renewal](#), Friedrich-Ebert-Stiftung, May 2010

[Europe 2020 – Official EU Site](#)

THE DEVELOPMENT OF INNOVATIONS IN EDUCATION OF REPUBLIC OF KAZAKHSTAN

R. Masyrova

Almaty Humanitarian Technical University, Republic of Kazakhstan

V. Nurlanova

Kazakh State Women's Pedagogical University, Almaty, Republic of Kazakhstan

Z. Zubayrayeva

Regional Socio-Pedagogical University, Shymkent, Republic of Kazakhstan

Despite some objectively unfavorable factors that appeared to be obstacle for the initiation of changes, innovational processes are the consistent part of development of education. Kazakh intellectuals like A.Baitursynov, M. Dulatov, N.Kulzhanova, M.Zhumabaev, Zh. Aymaulytov, Sh. Alzhanov made an enormous contribution to the development of innovations in education of the republic.

The founder of the Kazakh philology, teacher and educator, cultural activist and public figure A.Baytursynov (1873-1938) is the author of the first Kazakh primer (textbook, Orenburg, 1912) [1], he had seen the development of school education in preservation and deepening of national identity, culture, language, literature, spiritual and ethical traditions of the Kazakh people. According to the scientist, these targets should be fundamental to the content of school education and training in the new school unlike in existing schools. He noted that the lack of experienced, creative teachers who could use a variety of teaching methods, who knew the method of teaching the subject, had a negative impact on the knowledge of children. A.Baitursynov pointed out: "First of all, a teacher - is the soul of the school. A school will be good to the extent of a teacher's competence. Therefore, if a teacher is educated and able to pass on his knowledge, then the students will have better knowledge. Second, the learning process needs resources. Third - programs."

A. Baytursynov is a pioneer of the Kazakh language teaching methodology, he was the first one who used the alphabetic method in a literacy training. Methodological works of the scientist-educator, such as "Summary of the course of the Kazakh language", "Guidance to the study of grammar", "Development of speech", "New ABC", have an innovative foundation and are still being used in the field of Kazakh linguistics and methodology of teaching the Kazakh language.

M.Dulatov, the scientist and teacher, made innovative contributions to the content of education. In his works, he strongly criticized the scholastic learning, mindless, mechanical memorization, faulty methods of training and education [2]. He considered an education in such schools as an unnecessary and pointless pastime. The entire responsibility, in his opinion, lies on the teachers. Considering the state of education among the Kazakh population, organization of training in the secular and religious schools, in his pedagogical studies M. Dulatov informed the broad masses about the vocational schools organized in his time by Altynsarin, and sharply criticized the practice of using students as teachers during the summer holidays. Recognizing the curriculum as an essential part of the educational process, he demanded greater attention to theoretical and applied knowledge, practical skills and experience, connections with reality.

In number of his works M. Dulatov explored ways of improving the education system, offered new, optimal training methods, formulated social and educational objectives of training and education, highlighting their close connection and unity, examined the structure of the lesson and its methodology, gave a description of features of the system of primary education. Along with the educative and pedagogical functions of training, the great pedagogue showed that learning should carry out developmental function, direct students to

independent intellectual activity, train their memory, build strength in mastering of knowledge and defending their own position and point of view.

In his work "About Health" M. Dulatov emphasizes the importance of educating the younger generation on healthcare. Pedagogical ideas of the scientist about healthcare education are relevant to the present day, also available for perception and feasible by children.

An invaluable contribution to the development of innovation in the country was made by Nazipa Kulzhanova. Under her supervision there were created preschools in villages, revised functioning nurseries, works to secure material base were conducted. Regardless of the type of kindergarten, main content, forms and working methods of pre-school institutions are united, but features of towns and villages are always considered. One of the features of the pedagogical process in those years was the coordination of educational work in the kindergarten with the reality of life.

Analysis of "Preschool Education" indicates that N. Kulzhanova was the first one in Kazakhstan who identified the object and purpose of the kindergarten, "Kindergarten is one of the first institutions that have accumulated considerable experience in early childhood education" [3]. This scientist is one of the first in the country who studied the experience of pre-school education in European countries and Russia with its refraction in the steppe region using a comparative analysis. The author first in Kazakhstan has developed the innovative "Program of education in kindergarten," which is still relevant today.

Magzhan Zhumabaev stood at the origins of innovation development in education. He wrote a large number of textbooks and methodological manuals like "Pedagogy" (1922), "Native Speech in primary school" (1923), "Methods of teaching native language in primary school" (1925), "Literacy training" (1926) "Primer for adults" (1929) [4].

Studying the content of the target setting of the educational process, proposed by this scientist and educator, gives us reason to assert that it was based on the ideas of liberalization and the formation of a man of humane character, i.e. the goal of education should be directed to human creating function. At the same time it is important to note that the basis of innovative provisions made by M.Zhumabayev was the idea of ethno-psychology and folk pedagogy.

In his works, a savant Kazakh psychologist Zh.Aymaulytov discussed the basic concepts of teaching, like "education", "learning", provided a definition of the concept "didactic" and singled out its main categories: "the process of learning, principles, methods and content of education" [5]. Innovativeness of his work lies in the assertion that the training must be ensured by constant leadership of a teacher-innovator along with high cognitive and independent activity of students.

Sh. Alzhanov, a scientist-educator, has developed a number of innovative pedagogical requirements and conditions such as improving the efficiency of teaching methods, taking into account age differences of students, training and methodology support for the school, a conscious and systematic acquisition of good knowledge, skills for independent work of students [6].

Historical and pedagogical analysis of archival documents and the literature suggests that the end of the 20's and the beginning of 30's are characterized by the dictatorship of the Party and government authorities, wide-scale collectivization, forced change of the Kazakh people to a settled way of life, a terrible famine and the mass extinction of the Kazakh people, the beginning of industrialization of the country.

At the same time in education system the divergence from the innovation started which led to standardization of different types of schools, not only on the organizational structure, but also on the content of education, in the classroom school system returns to the subject of education and class-lesson form of employment.

In the 30s development of innovations in education followed the path of giving to students systematic and profound knowledge, promoting the training of people who own the fundamentals of science. The problem of activity and independence of students in the learning process was considered in combination with the leading role of the teacher. Great attention has been given to the relationships between the methods, combining them during the learning process.

However, it should be noted that the pedagogical theory of Kazakhstan in the 30s took the first steps in developing theory of educational content. The focus of pedagogical theory in the country has been directed to solving problems such as improving the quality of knowledge, giving students a solid foundation of science.

Thus, in the years after the revolution in Kazakhstan the main directions of development of innovations in education are:

- The development of educational content.
- Publication of textbooks, manuals and training programs for comprehensive schools.
- The labor nature of the school.
- Compulsory general and polytechnic education up to the age of 17 years.
- Secularism, gratuity, the joint education of the boys and girls.
- Equal education for all peoples and nationalities in their native language from primary to high school.

References:

1. Байтурсынов А. Руководство по обучению. Оренбург, 1912.
2. Дулатов М. Азамат: Избранные стихи. Оренбург, 1913.
3. Кулжанова Н. Дошкольное воспитание. Оренбург, 1923.
4. Жумабаев М. Педагогика. Алматы, 1992.
5. Аймауытов Ж. Педагогическое руководство. Оренбург, 1924.
6. Альжанов Ш. Национальная школа на новом этапе //Просвещение национальностей. 1932.

РЕЗУЛЬТАТЫ ВНЕДРЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС МЕДИЦИНСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

**К. С. Нуртаева, С. К. Альмухамбетова, Р. Т. Джумашева,
Е. У. Куандыков, М. Ж. Жумагул, И. К. Нурпеисова
КазНМУ им. С. Д. Асфендиярова, г. Алматы, Казахстан**

В марте 2010 года Республика Казахстан подписал Болонскую декларацию и включился в Болонский процесс. Вузы Республики, в том числе и Казахский национальный медицинский университет имени С.Д.Асфендиярова (КазНМУ), участвующие в этом процессе, перешли к образовательным программам, ориентированным на достижение компетенций, приказ МОН РК от 20 апреля 2011 года № 11520.

Казахский национальный медицинский университет имени С. Д. Асфендиярова, является ведущим медицинским вузом Казахстана, ориентированным на новейшие образовательные технологии, с современными материально-техническими и научными ресурсами, высококвалифицированным кадровым потенциалом, богатым духовным и научным наследием для формирования новой модели специалиста, обладающего компетенциями для успешной практической деятельности.

Учебно-методическим департаментом и лично ректором университета профессором Акановым А. А. составлена и издана «Модель медицинского образования КазНМУ им. С. Д. Асфендиярова», состоящая из четырех частей: компетенция, методы и формы обучения, методы оценки компетенций и практические навыки выпускника [1]. Данное издание является учебно – методическим руководством к деятельности всех подразделений и кафедр вуза.

Наличие модели образования в университете служит инструментом для контроля качества реализации образовательной программы на каждой кафедре, начиная с базовых теоретических кафедр первого курса до выпускающих, где каждая дисциплина может осуществлять постоянный мониторинг собственного вклада в достижении запланированных результатов обучения.

Помимо того, студент, приступая к освоению образовательной программы, может знать о своих результатах на каждом этапе обучения (семестре, курсе и т.д.) и в процессе достижения целей обучения контролировать соответствие собственной компетентности запросам и требованиям работодателей.

Главной целью нашего университета является подготовка высокопрофессиональных, конкурентоспособных на рынке труда медицинских кадров нового поколения. Для этого сформирована творческая атмосфера взаимного сотрудничества преподавателей, студентов и работодателей. На основе современных психолого- педагогических требований создана новая гуманистическая парадигма, где в центр принятой системы образования и воспитания ставится личность студента и развитие его способностей, заложенных в нем от природы. Данная парадигма предполагает необходимость уважения личности обучаемого и веры в его творческие силы, предоставления студенту свободы выбора методов и оказания ему помощи [2].

Задачи современной образовательной системы педагогический коллектив нашего вуза решает, организуя разнообразные формы деятельности студентов. Для этого используют достижения креативной, компетентностной педагогики, а также лично – ориентированного, поликультурного подходов и применяет инновационные технологии в разумном сочетании с традиционными методами во всех

сферы деятельности вуза, оптимизируя компетентностный подход в обучении и непрерывное профессиональное образование на протяжении всей жизни для удовлетворения потребности общества по охране здоровья населения. Все эти типы профессиональной педагогики и ее подходы достойно сосуществуют в образовательной деятельности нашего университета.

Новая модель медицинского образования в КазНМУ определяет политику всех подразделений, кафедр вуза и привело к критическому переосмыслению их целей и задач. Так, на кафедре молекулярной биологии и генетики сотрудниками совершенствованы цели обучения, учебные планы лекций, практических занятий и самостоятельной работы студентов на всех факультетах. Одной из требований к условиям реализации основных образовательных программ подготовки специалиста является широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения аудиторных занятий в сочетании с внеаудиторной работой, с целью формирования и развития профессиональных компетенций обучающихся.

Компетенция представляет собой интегрированное понятие и выражает способность человека самостоятельно применять в конкретных ситуациях различные известные ему элементы знаний, умений и навыков. Формирование профессиональной компетенции определяет готовность студента к целесообразным практическим действиям в соответствии с ситуацией, способность его решать конкретные задачи самостоятельно и методически правильно, создает обстановку для самооценки результатов собственной учебной деятельности, быть готовым к работе в практическом здравоохранении.

Компетентность выпускника с высшим медицинским образованием проявляется на практике в виде стремления и способности реализовать свои знания, умения, опыт, личностные качества и др. для успешной творческой деятельности в профессиональной и социальной сфере, осознанием им своей социальной значимости и личной ответственности за результаты собственной деятельности.

В процессе реализации компетентностно-ориентированной модели на нашей кафедре широко используются интерактивные методы обучения. Их удельный вес составляют более 20 процентов аудиторных занятий. Форма внедряемой инновации определяется особенностями контингента обучающихся: разнородностью уровней логического мышления, базовой подготовки в области биологии, элементарностью у них знания по молекулярной биологии и генетике, трудностью адаптации к студенческой жизни в мегаполисе и обучению в высшей школе, а также от содержания конкретных тем фундаментальной молекулярной биологии и генетики человека.

Молекулярная биология и генетика формирует у студентов конкретные современные у них знания об организации наследственного описания (анализа) человека на молекулярном, субклеточном, клеточном, органном и организменном уровнях. Эти знания необходимы для понимания материальных основ сохранения здоровья, развития наследственной патологии, индивидуальных особенностей течения любой болезни человека, а также в процессе их профилактики и лечения.

Поставленные цели успешно реализуются персоналом кафедры внедрением методов инноваций и совершенствованием методической, учебно-воспитательной работы. На кафедре составлены квантованные лекции, создана база аудио-видео материалов, используются мультимедийные технологии на лекциях и практических занятиях, применяется новая система оценки учебных достижений обучающихся, составлена и реализуется дополнительная программа для слабоуспевающих студентов. Широко применяются инновационные технологии обучения: деловые игры, ролевые игры («Врач-пациент»), проблемные конференции, семинар диспуты, кейс методы и

др., а также интерактивные приемы: составление эссе, мозговой штурм, заполнения Т-таблицы и др.

С 2011-2012 учебного года в КазНМУ имени С. Д. Асфендиярова введена новая система оценки учебных достижений обучающихся, где оценивается уровень сформированности определенных компетенций образовательной программы путем выполнения установленных заданий по десятибалльной шкале. Количество заданий для определения уровня усвоения каждой компетенции устанавливает кафедра с отражением в рабочей программе, силлабусе и методических указаниях.

Контроль учебных достижений студентов проводится как при традиционном методе обучения, так и при использовании инновационных технологий тестовым контролем, устным опросом, по проблемным вопросам составляют рефераты и решением ситуационных задач. Для заключительного контроля используются специальные апробированные задания в тестовой форме.

Эффективность внедрения интерактивных методов в учебный процесс определялась, в сравнении с традиционным, кластерным статистическим методом. Сравнительный анализ указанных форм обучения проводился по основным темам: «Трансляция. Генетический код», «Наследственные болезни человека. Хромосомные болезни», «Наследственные болезни человека. Генные болезни». Оценка сравнительной эффективности этих технологий показала наличие различий в результатах, в пользу инновационных технологий обучения (оформлена статья и подана в печать).

Таким образом, внедрение интерактивных методов на кафедре молекулярной биологии и генетики повышает интерес студентов к самостоятельному изучению вопросов молекулярной биологии и медицинской генетики. Ролевые игры «Врач - пациент», кейс методы и др. развивают коммуникативные, правовые и практические навыки студента, способствуют самовоспитанию, самовыражению, пониманию причинных механизмов развития болезней человека, необходимости их профилактики, что приводит к формированию у студентов профессиональных компетенций.

Литература:

1. Аканов А. А., Абирова М. А. и др. Модель медицинского образования КазНМУ им.С.Д.Асфендиярова. Части 1-4. Алматы, 2010 – 2011.
2. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования (от деятельности к личности). М.: «Академия», 2010.

СОСТОЯНИЕ И ПРИОРИТЕТЫ ГЕНДЕРНОГО РАВЕНСТВА В КАЗАХСТАНЕ

Р. Р. Масырова

Алматинский гуманитарно-технический университет, Казахстан

З. А. Зубайраева

Региональный социально-педагогический университет,

г. Алматы, Казахстан

В. С. Нурланова

Казахский государственный женский педагогический университет

г. Алматы, Казахстан

Новые стратегические ориентиры в социально-экономическом развитии страны, уровень современных преобразований и вхождение Казахстана в общемировую систему взаимодействия по всем направлениям жизнедеятельности государства кардинально изменили требования к гендерному равенству в стране. Принцип равенства мужчин и женщин является основой законодательства Республики Казахстан. Согласно Конституции «Права и свободы человека принадлежат каждому от рождения, признаются абсолютными и неотчуждаемыми» и «осуществление прав и свобод человека и гражданина не должно нарушать прав и свобод других лиц» (статья 12). К настоящему времени Казахстан присоединился к более 30 международным договорам по правам человека: Конвенция о ликвидации всех форм расовой дискриминации (1965 года), Конвенция против пыток и других жестоких, бесчеловечных или унижающих достоинство видов обращения и наказания (1984 года), Конвенция о правах ребенка (1989 года), ряд конвенций Международной организации труда и др.

Для решения проблем семьи, женщин и детей в 1995 году Главой государства был создан Совет по проблемам семьи, женщин и демографической политике при Президенте Республики Казахстан. Советом была разработана и распоряжением Президента Республики Казахстан от 5 марта 1997 года № 3395 одобрена Концепция государственной политики улучшения положения женщин в Республике Казахстан. В 1998 году Совет был преобразован в Национальную комиссию по делам семьи и женщин при Президенте Республики Казахстан (далее – Национальная комиссия). Национальной комиссией в 1999 году впервые был разработан Национальный план действий по улучшению положения женщин в Республике Казахстан, утвержденный постановлением Правительства Республики Казахстан от 19 июля 1999 года № 999.

В 1998 г. Казахстан ратифицировал «Конвенцию о ликвидации всех форм дискриминации в отношении женщин», которая была принята Генеральной Ассамблеей ООН еще в 1979 году и направлена на обеспечение следующих прав женщин:

- 1) избирать и быть избранными во все публично избираемые органы;
- 2) участвовать в формировании и осуществлении государственной политики и состоять на государственной службе;
- 3) состоять в НПО, занимающихся проблемами общественно-политической жизни страны.

Ратифицировав данную Конвенцию, Казахстан еще раз подчеркнул свое стремление к выполнению Пекинской платформы действий, принятой международным Форумом женщин в 1995 году.

В декабре 1999 года в соответствии с требованиями статьи 18 Конвенции СИДО Казахстаном был представлен в ООН Первоначальный доклад об ее выполнении, который был подготовлен на основе большого аналитического

материала, представленного всеми заинтересованными министерствами и ведомствами. В его разработке активное участие приняли также и неправительственные организации

В сентябре 2000 года на Саммите тысячелетия в Нью-Йорке Президент Республики Казахстан Назарбаев Н.А. подписал Факультативный протокол к Конвенции СИДО, где Казахстан подтвердил свои безоговорочные обязательства по выполнению всех его положений

Анализ вышеупомянутых официальных документов послужил внедрению новой модели государственной службы, основанной на принципе общедоступности, то есть равного права всех граждан на доступ к государственной службе и продвижение в соответствии со своими способностями и профессиональной подготовкой.

В 2001 году Республикой Казахстан был представлен отчет в ООН о выполнении Конвенции, получившей положительную оценку. За эти годы ратифицированы конвенции ООН «О политических правах женщин», «О гражданстве замужней женщины», шесть конвенций Международной организации труда, в том числе «О равном вознаграждении мужчин и женщин за труд равной ценности».

Особое внимание уделяется вопросам защиты женщин от насилия. В системе Министерства внутренних дел РК действуют специальные подразделения по борьбе с проявлениями насилия в отношении женщин. Постановлением Правительства Республики Казахстан от 12 марта 2001 года № 346 утверждены Правила организации взаимодействия государственных органов, организаций и общественных объединений, занимающихся проблемами насилия в отношении женщин.

Указом Президента Республики Казахстан от 19 сентября 2002 года № 947 учреждена должность Уполномоченного по правам человека, в аппарате которого работает специалист по гендерным вопросам.

Для наглядного отражения гендерных отношений в стране выпускается специальный ежегодный статистический сборник «Женщины и мужчины Казахстана». Для защиты интересов семьи, женщин и детей на законодательном уровне в Парламенте Республики Казахстан создана депутатская группа «Отбасы» («Семья»). В 2003 году принят Закон Республики Казахстан «О внесении дополнений в Уголовный кодекс Республики Казахстан», касающийся вопросов борьбы с незаконным выездом и нелегальной миграцией с целью последующей сексуальной или иной эксплуатации. Внесены изменения и дополнения и в другие законодательные акты Республики Казахстан, направленные на борьбу с трафиком. Выполнена частичная гендерная экспертиза Уголовного и Уголовно-процессуального кодексов Республики Казахстан.

27 ноября 2003 года Постановлением Правительства Республики Казахстан за № 1190 была одобрена Концепция гендерной политики Республики Казахстан, где определены основные принципы, приоритеты и задачи гендерной политики в стране. Основные принципы гендерной политики устанавливают гарантированные Конституцией Республики Казахстан равные права и свободу для женщин и мужчин. К задачам гендерной политики в Казахстане относятся достижение сбалансированного участия женщин и мужчин во властных структурах, обеспечение равных возможностей для экономической независимости, развития своего бизнеса и продвижения по службе, создание условий для равного осуществления прав и обязанностей в семье, свобода от насилия по признаку пола.

Концепция гендерной политики в Республике Казахстан рассчитана на современный период стабилизации социально-экономического положения населения и

устойчивого роста экономики страны (до 2020 г.), а также на долгосрочную перспективу (до 2030 г.).

Сегодня можно выделить основные приоритеты гендерной политики.

Первый приоритет – укрепление здоровья – основа благополучия общества. Основная задача – создание условий для повышения качества жизни и укрепления здоровья населения. Этому способствует реализация принятых программ, а также разработка и внедрение новых программ по здравоохранению.

Данный приоритет нашел научное обоснование в разработанной сотрудниками центра Национальной политики охраны репродуктивного здоровья общенациональной стратегии репродуктивного поведения женщин Казахстана, который предусматривает 3 этапа:

1 этап (2000 –2005 гг.), краткосрочные задачи– снижение аборт; стабилизация рождаемости; сохранение и пропаганда многодетности: проведение научно обоснованных программ по планированию семьи; планирование семьи с учетом региональных особенностей.

2 этап (2006-2010 гг.), среднесрочные задачи:– замена аборта контрацепцией; снижение материнской и перинатальной смертности; улучшение репродуктивного здоровья населения.

3 этап (2011 –2030 гг.), долгосрочные задачи; – увеличение рождаемости; ориентация семьи на многодетность; улучшение здоровья населения; увеличение естественного прироста.

Второй приоритет – искоренение насилия против женщин и детей.

Защита женщин от насилия – новое направление в деятельности органов внутренних дел. Женщины Казахстана как и женщины всего мира не чувствуют себя в полной безопасности. Все виды насилия в отношении женщин гендерно обусловлены.

Доступ казахстанских женщин к правовой защите в том числе домашнего насилия основан на правовой системе страны, включающие в себя подписанные и ратифицированные страной международно- правовые документы. Казахстан в 1998 г. присоединился к Конвенции ООН о ликвидации всех форм дискриминации в отношении женщин (Женская Конвенция), а в 2001 г. Парламент страны ратифицировал факультативный протокол этой Конвенции. Статья 4 Конституции РК 1995 г. предусматривает приоритет международных договоров, ратифицированных республикой, перед её законами. Концепция государственной политики улучшения положения женщин в РК от 5.03.1997 года в разделе «Проблема насилия в отношении женщин» в сфере частной жизни наиболее распространенными формам насилия в Казахстане считает принуждение к сожительству и проституции, изнасилование, бытовое насилие и убийство на почве алкоголизма, наркомании, садизм и психологическое насилие.

В учебные программы образовательных учреждений системы Министерства внутренних дел Республики Казахстан, юридических и психологических факультетов университетов введены специализированные курсы по проблемам насилия в отношении женщин и детей.

Успешно функционируют сети кризисных центров, телефонов доверия, убежищ и приютов для жертв насилия в городах и районных центрах. Силами подразделений Министерства внутренних дел, социальных служб и неправительственных организаций проводится профилактическая работа с лицами, совершающими насилие в семье.

Третий приоритет – участие женщин в политике государства.

Согласно Конституции РК (ст. 33), граждане не имеют равные права и возможности доступа к участию в управлении делами государства. Однако, устойчивой является

тенденция, при которой общее число женщин в выборных органах варьируется на уровне 11-12%. Связано это не только с наличием определенных финансовых и правовых барьеров, но, главным образом, со стереотипным мышлением людей, которые предпочитают в качестве лиц, обладающих властью в определении развития страны, видеть мужчин, а не женщин. В силу сложившегося менталитета, даже реализуя свои избирательные права, женщины голосуют за мужчин чаще, чем за представительниц собственного пола, И хотя доля женщин среди управленцев выше, чем мужчин, большинство из них представлены среди руководителей среднего уровня.

По данным Нацкомиссии по делам женщин и семейно-демографической политике при президенте РК, число женщин, занимающих должности на уровне принятия решений, стало больше. Если в 2000 году в Мажилисе парламента было 8 женщин, или 10,4%, то на начало 2010 года – 19, или 18%. Количество женщин – политических госслужащих увеличилось на 55 человек, или на 1,5% и составило 10,3%.

В целях лоббирования интересов семьи и женщин в Парламенте создана депутатская группа «Отбасы» («Семья»), в которую вошли 30 депутатов из обеих его палат. Кроме того, в Мажилисе Парламента создан Подкомитет по делам женщин, семьи, молодежи, туризма и спорта, который также проводит большую работу по продвижению законодательных актов, касающихся вопросов семьи и женщин. Большую роль в становлении и развитии институтов гражданского общества, решении вопросов гендерной политики большую роль играют женские неправительственные организации.

Консолидируя свои усилия, женские неправительственные организации объединились и зарегистрировали первую в Казахстане женскую партию «Политический альянс женских организаций», которая преобразована в Демократическую партию женщин Казахстана.

Совместно с ЮНИФЕМ и Бюро ООН «Гендер и развитие» разработан проект Концепции гендерной политики в стране.

В республике создано свыше 150 женских неправительственных организаций. Действует Республиканское движение «Женщины Казахстана». Коалиция женских неправительственных организаций страны объединяет сельских женщин.

Национальной комиссией совместно с международными организациями и НПО проводятся семинары, тренинги, конференции по вопросам политического и экономического продвижения женщин.

В 2002 г, впервые в республиканском бюджете на поддержку женщин-предпринимателей через Фонд малого предпринимательства выделено 150 млн тенге. В настоящее время женщины составляют около 40% занятых в малом бизнесе предпринимателей.

Ежегодно с 1999 г. при поддержке Бюро ООН «Гендер и развитие» выпускается статистический сборник «Женщины и мужчины Казахстана». Выпущена учебно-методическая литература для вузов по основам гендера.

В Республике издается общественно-политический журнал «Женщины: Восток-Запад», журналы для женщин «Зеркало», «Сезон», «Казахстан Эйелдер», общественно-политическая газета «Акбосага» и др.

Вместе с тем, политика для женщины практически остается не достаточно востребованной. Объяснить такое положение можно несколькими причинами:

- во-первых, Казахстан сохранил черты традиционного социального порядка и существующая в обществе патриархальная политическая культура затрудняет доступ женщин в политику;

- во-вторых, психологическая причина – женщина имеет более низкую самооценку, чем мужчины, она сама низко оценивает свое значение как политического деятеля, отдавая предпочтение традиционным видам деятельности;
- в-третьих, отсутствие в нашей стране политики равных возможностей.

Таким образом, решающими причинами, препятствующими участию женщин в общественно-политической жизни, являются правовые и экономические причины. С одной стороны, проявляется готовность к участию в демократических преобразованиях, с другой стороны – у многих женщин в республике накапливается психологическая и социальная усталость.

Для эффективного решения данной проблемы в Казахстане успешно реализуется комплексная концепция на основе следующих положений:

- рассмотрение женщин, прежде всего, не как матерей в контексте семьи, а как личностей, самостоятельно действующих в общественной сфере;
- повышение политического статуса женщины в общественном сознании, развитие женского самосознания;
- воспитание политических качеств в самой женщине;
- утверждение эффективной социальной политики, обеспечивающей возможность активно участвовать женщине в общественно-политических делах общества;
- повсеместное развитие женского движения, создание новых женских организаций;
- воспитанию и выдвижению женщин-политических лидеров;
- культурные ресурсы мотивации;
- психологические ресурсы мотивации женщин.

Названные положения позитивно воздействуют эффективной социально-политической адаптации женщин и формируют новые отношения к месту и роли женщины в современном казахстанском обществе, интегрируя их социально-политические потребности и активность в общеполитическом процессе.

Литература:

1. Танибергенова Г. Т. Основы гендерного образования. Учебное пособие. Алматы: «Умай баспасы», 2003.
2. Отчет о положении женщин. Республика Казахстан. Совместное издание Феминистской лиги и Программы ООН в РК. Алматы, 1997.
3. Имансерикова Б. Т. Проблема трафика людей в контексте глобализации. // Проблемы гендера в контексте трансформации казахстанского общества. Алматы, 2001.
4. Соловьева Г. Г. Гендерные исследования: мировоззрение и методология. / Учебно-методический комплекс по курсу «Введение в теорию гендера». Вып. 5. Алматы, 1999.
5. Ускембаева М. А. Проблема развития гендерного самосознания // Проблемы гендера в контексте трансформации казахстанского общества. Алматы, 2001.

ФИЛОСОФСКИЕ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ

Н. Г. Полянский

Орский гуманитарно-технологический институт, Россия

Существенные перемены, происходящие на современном этапе развития общества, обозначили актуальность проблемы формирования социальных ориентаций растущих поколений. Ориентация как процесс представляет проективные действия от замысла до результата: правильный выбор цели, средств ее достижения, оценка действия в сопоставлении поступка с общей направленностью, жизненными ценностями. Педагогический смысл понятия «ориентация» подразумевает растущего человека, который осваивает окружающий мир, ищет свое место в этом мире, приобретает жизненные ориентиры.

Ю.И. Матвеев определяет социальную ориентацию личности как направленность сознания в восприятии действительности и определении ее значимости для индивида, порождающая внутренний мотивационно-побудительный процесс, организующий, координирующий, контролирующий всю его социальную деятельность по реализации жизненной программы.

Факторами социальной ориентации он выделяет формы взаимодействия социального опыта различных поколений и социального опыта субъекта, формы взаимоотношений, исторически сложившиеся формы, методы, приемы и средства воспитания. Причем одни из этих факторов выступают как система социальных институтов, другие как результат социального взаимодействия, третьи – как проявление различных уровней и форм общественного сознания. При этом мы исходим из таких положений, как социальная ориентированность человека, взаимодействие влияний воспитания и среды на формирование личности. Рассмотреть сущностные характеристики и содержание данного вопроса, на наш взгляд, можно через осмысление таких понятий как «человек», «личность», «саморазвитие и самоопределение» в социальном пространстве.

В философии были разные подходы к изучению проблемы человека. Для античной философии познание всего мира было немислимо без познания человеком самого себя. Познать себя, для Сократа, означало осмыслить себя как общественное и нравственное существо, как личность, а потом уже как человека вообще. Аристотель рассматривал человека как существо общественное, общество и индивид мыслятся как единая система. Французский мыслитель Декарт, признавая наличие врожденных идей и ратуя за рационалистические принципы познания, нашел обоснование рационализма не в разуме вообще, а именно в философии. В его трудах человек выступал как существо особо мыслящее. В разуме, в душе человека существуют истины, которые являются врожденными идеями. Интересно видение рассматриваемой проблемы Гердером, который в своем произведении «Идеи философии, истории человечества» показал, что каждый человек появляется на свет как природное существо, но благодаря усвоению социального опыта поколений, он, образно говоря, «рождается вторично», обретая свое социальное «Я». Это присвоение человеком своей социальной сущности Гердер понимает как процесс «окультуривания», становления индивидуальной культуры человека. Средством, которое позволяет человеку стать социальным, то есть культурным существом, он считал просвещение.

Свой вклад в учение о человеке внесли представители немецкой классической философии И. Кант и Гегель. Кант неразрывно связывал нравственное совершенствование человека с понятием «культура». Он выделял в культуре три

сферы, возникшие в процессе трех родов задатков, которые присущи каждому индивиду. Это - культура практического мнения, культура общения, которую Кант трактовал как цивилизованность, и, наконец, нравственная культура. Человек - это не средство, а цель культуры, его нельзя превратить в вещь для выполнения целей. В немецкой классической философии выделяется аспект социального становления личности, в частности, вопрос воспитания. Главное – помочь индивиду стать не просто знающим и воспитанным, а человеком – членом социума.

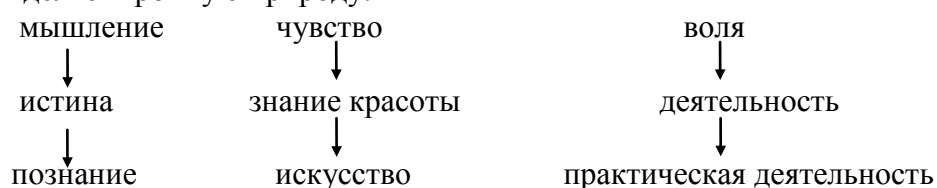
Согласно воззрениям Гегеля, труд для человека как разумного существа, является основой, на которой вырабатывается теоретическая и практическая культура. Теоретическую культуру Гегеля следует рассматривать как развитое умение схватывать всеобщие отношения, а практическая культура проявляется в достижении общезначимого умения - создание полезных индивиду и обществу вещей.

Главная проблема антропологического материализма Фейербаха - это человек. Человек отличается своим умом, чувствами, сердцем и волей. Способность человека - осознавать свою родовую сущность. Человек может отчуждать свою сущность от себя и в лице бога отчуждает ее. Фейербах говорил, что религия имеет земные корни в самом человеке. Когда человек поклоняется богу, он как бы приобщается к внешним ценностям. Общество должно быть основано на религии, но это не вера в бога, а ценность человеческих отношений. Человек должен пройти путь социализации человеческой культуры. Л. Фейербах понимает сущность человека как определенную социальными связями.

В марксистской философии природа человека рассматривается как единство биологического и социального. Человек - и природное, телесное, и общественное существо. Биологическая природа человека - это его естественная предпосылка условия осуществления, а социальность - сущность человека. Социальная жизнь - это деятельность людей, возникающая только в процессе их взаимодействия, в соединении способностей и взаимном обмене. Создавая материальный мир, мир «второй природы», человек тем самым создает и самого себя. Поэтому процесс развития культуры есть процесс саморазвития человека, присвоения им своей социальной сущности. Осознание принадлежности к социальному целому, понимание человеком незримой социальной связи, существующей между ним и всем человеческим родом, представляет собой характеристику субъекта исторической деятельности. Эта связь является той основой, на которой возникает норма морали, подлинный гуманизм как система принципов, дающих право на свободный выбор, самостоятельность человеческой личности, уважение человеческого достоинства.

В трудах К. Маркса и Ф. Энгельса подчеркивается, что важным условием социального становления личности является включение индивида в общественную систему.

В отечественной философии учение о человеке соотносится с признанием личности первичной творческой реальностью и высшей духовной ценностью, а весь мир - лишь проявление творческой активности личности. Человек как часть рода, как родовое существо - это индивид. Человек как личность может утвердить себя только путем свободного творчества и свободного волеизъявления. А это связано с преодолением как внешних преград, так и внутренних. В.С. Соловьев в человеке выделяет тройную природу:



По Соловьеву, человек - это цель, он не может быть средством. Это уникальное существо, в котором соединены земля и небо, материальное и духовное; существо, которое может понять Бога и выстроить в душе храм божий. Главное назначение - помочь Богу; великое оправдание - добро делать; главные качества - способность к жалости, стыду, к благоговению перед жизнью - надо понимать в себе, давать им силу, вживлять.

В философии Н. Бердяева главным содержанием были размышления о человеке как существе творческом, мыслящем и свободном. Свою философию Бердяев называл «антропологической», то есть философией, ориентированной на проблему человека и основанной на живом духовном опыте. При этом он разделял понятия «индивидуум» и «личность». Индивидуум есть категория натуралистически-биологическая. Это – часть природы и общества. Личность тем и отличается от всего частного и частичного, что она способна заключать в себе универсальное и быть соотнесенной природе, обществу, Богу. Основа личности – в свободе. Свобода, по Бердяеву, - это свобода духа человека, его сознания и самосознания. У него свобода выступает не как форма действия, а скорее как свобода воли. Он утверждает, что «свобода есть моя независимая и определяемая моей личностью изнутри, и свобода есть моя творческая сила, не выбор между поставленными передо мной добром и злом, а мое созидание добра и зла» (4, с.65). Свобода должна быть осуществлена, реализована человеком в активных творческих актах: именно в этом и проявляется духовность человека. Человек у Бердяева как существо индивидуально особенное «...всегда должен поступать индивидуально и индивидуально разрешать нравственную задачу жизни, должен обнаруживать творчество в нравственных актах своей жизни». Такова природа личности, которая осуществляется духовно. Человек развивается как личность, когда он находится в условиях свободы творчества, деятельности, общения, способствующих реализации личностного потенциала.

Проблема личности и ее субъектной позиции постоянно находится в центре внимания науки о человеке. Однако единства в подходах к решению этой проблемы до настоящего времени нет.

Известен подход З. Фрейда, который утверждает, что личность определяется посредством «ид», «эго», «суперэго», и, что личность есть их взаимодействие, которое определяет поведение. Концепция Фрейда дополняется иными тенденциями в понимании проблемы личности и ее саморазвития. Методологически и теоретически эта проблема обращена на взаимодействие «индивид-среда», «личность и общество» (Э. Фромм, Э. Эриксон и др.).

Различие между биологическим подходом З. Фрейда и социальным подходом Э. Фромма особенно важно в вопросах теории личности.

Позиция философа Э. Фромма несколько синтезирует ранее рассмотренные подходы, он определяет сущность человека следующим образом:

- человек впервые является жизнью, которая осознает сама себя;
- человек - пленник природы, но несмотря на это, свободен в своем мышлении, он часть природы;
- человек - это животное, которое в сравнении с другими животными не достаточно оснащено инстинктами, поэтому его выживание гарантировано средствами, удовлетворяющими его материальные потребности, развитием языка.

Сущность человека - в противоречии и разрешении конфликта между двумя мирами в нем самом: животным (природным) и духовным, телом и душой. Утверждая, что человеческая природа обусловлена исторически культурой общества, Э. Фромм выходит на проблему свободы выбора позиции личности в различных типах государственных систем.

В отечественной философской литературе подчеркивается активность человека в процессе усвоения социального опыта.

И. С. Кон определяет этот процесс как «усвоение индивидом определенной системы социальных ролей и культуры».

В. В. Москаленко утверждает, что в данном процессе не только человек приобретает качества, необходимые ему для жизнедеятельности в обществе, но и происходит становление всего социального опыта, именуемого миром человека.

«Хотя человеку присущи биологический и социальный признаки, главным фактором, образующим сущность человека, - считает С.С. Батенин, - является социальная сторона, причем, источником социальной силы являются социальные отношения, а общение между людьми определяет богатство социальной жизни» (3, с.96).

В философских суждениях человек рассматривается как живая система, представленная единством физического и духовного, природного и социального. По природе своей человек - существо биосоциальное, и эти оба фактора находятся в постоянном взаимодействии.

Предпринятый анализ философского учения о человеке позволяет обозначить позиции, которые составляют положения нашего методологического подхода к изучению рассматриваемой темы исследования:

- сущность Человека исторична, т.е. изменяется вместе с изменением общества, всей системы общественных отношений;

- сущность Человека свободна, так как свобода поддерживает активность человека, его умение изменять не только себя, свое поведение, но и окружающий мир, что способствует формированию и развитию ответственности человека за свой выбор;

- индивидуальный мир является сущностью каждого отдельного человека, его собственной жизнью, по формам своего проявления уникален и входит в социокультурное пространство через творческую деятельность;

- сущность Человека социальна, он представляет целостную систему, воплощающую в единстве биологические, психические, социальные черты.

Являясь продуктом общественного развития, субъектом труда, общения, познания детерминированным конкретно-историческими условиями и социальными ценностями, человек как личность занимает множество позиций, выступает во многих социальных ролях и отношениях. Вместе с тем, осознание себя личностью невозможно без деятельности и вне его общения с другими людьми.

Исследование личностных основ социального становления базируется на изучении ряда исследований о личности как особом социальном феномене (Л.

И. Божович, Л. П. Буева, Л. С. Выготский., И. С. Кон, А. Н. Леонтьев, Б. Т. Лихачев).

Акцент исследователей распределяется между представленностью индивидуально-особенного в человеческом «Я», с одной стороны, и представленностью взаимодействия с социальным пространством – с другой.

Л. Б. Буева считает личность открытой и динамической системой. И.С. Кон, рассматривая личность как систему, подчеркивает, что объективно система личности может быть описана как совокупность ее социальных ролей. Б. Т. Лихачев отмечает, что личность растет, развивается изнутри за счет природных сущностных сил и биоэнергии, но формируется и окончательное ее становление как природно-социального типа происходит под влиянием социума, условий и влияний, воздействующих извне.

В соответствии с позицией В. Ядова, «личность - это целостность социальных свойств человека, продукт общественного развития и включения индивида в систему

социальных отношений посредством активной деятельности и общения. Данный тезис ценен для нас тем, что личность развивается из биологического организма благодаря различным видам социального и культурного опыта, что личность человека формируется в деятельности, которая осуществляется в его взаимодействии с миром.

Деятельность, являясь источником саморазвития и самореализации личности, объективно входит в предметный мир, в котором существует человек, и зависит от субъективных действий самого человека.

«Личность - это конкретный человек с таким уровнем психологической силы и духовной зрелости, - утверждает В. Созонов, - который позволяет ему каждый раз осуществлять жизненный выбор в соответствии с ценностями собственных жизненных смыслов и гуманного общества» (5, с.31).

Обращение к жизненному самоопределению личности как к аспекту жизненного пути - значимая направленность социально-философских подходов, рассматривающих цели, сущностные характеристики самоопределения личности при анализе ее жизненного опыта, событий, деятельности (К.А. Альбуханова-Славская, В.Г. Бочарова, А.В. Мудрик). Культура жизненного самоопределения характеризует человека как творца собственной жизни. Именно в гармонии человека с самим собой и миром должно идти его социальное, гражданское, ценностное и профессиональное самоопределение. При этом жизненное самоопределение отражает становление образа «Я» совокупностью переживаний, намерений, предметных действий в конкретных социальных условиях.

Отсюда суть самоопределения, по заключению К.А. Абульхановой-Славской, «в выборе условий, направления жизни, в выборе того образования, той профессии, которые максимально бы отвечали особенностям его личности, его желаниям, его способностям в построении соответственной стратегии жизни» (1, с.45). Поскольку ни одна социальная система не может ответить на вопросы о предназначении человека на Земле, об истинности его жизненных ориентиров, он вынужден решать эти вопросы сам, в той мере, в какой его самость сформирована. Самоопределение человека осуществляется на протяжении всей его жизни через определенный ряд самоутверждений. В.А. Андрусенко выделяет следующие модели миропонимания, от выбора которых зависит самоутверждение личности:

- *социоцентрическая модель*: человек - существо социальное, и главная задача воспитания - научить его уважать социум, служить ему, совершенствовать его;

- *натуоцентрическая модель*: человек - существо природное, социальные качества его генетически предопределены, и ставится задача очистить человека от грехов цивилизации;

- *теоцентрическая модель*: человек не обладает самодостаточностью существования, поэтому он должен стремиться к абсолютной ценности и целостности - Богу;

- *антропоцентрическая модель*: человек - существо самоценное и самодостаточное для истинного самоопределения в жизни, главная задача здесь - научить развивать собственный дух, волю (2).

Реальное мироотношение человека - это скорее всего синтез различных форм мировидения. В рамках самоопределения в социуме индивидом должны быть присвоены и выработаны цели и ориентировки. При их отсутствии дети формируются так, как диктует естественная социальная среда, в которой они живут. При изучении самой среды, ее стихийного и организованного взаимодействия с личностью можно обозначить ведущие идеи и положения рациональной «педагогизации» социального пространства. Только всестороннее изучение среды на предмет выявления положительных и отрицательных для воспитания факторов сможет создать условия

оптимального организационно-педагогического обеспечения социального формирования личности.

Одним из первых среди отечественных просветителей занялся этим кругом вопросов С.Т. Шацкий. «С теоретической стороны, - писал он, - основным является вопрос о влиянии среды на детей; со стороны практической нас интересуют содержание, формы и методы совместной работы со средой взрослых и средой детской. В этой постановке теория тесно связана с практикой, образуя основание социальной педагогики».

Подчеркивая, что педагогика - наука социальная, Р.Г. Гурова считает, что одной из важных проблем воспитания является «...социальная детерминированность воспитания, взаимодействие влияний воспитания и среды на социальное формирование личности, воздействие воспитания на воспроизводство общества и социальный прогресс».

В трудах Б.Т. Лихачева отмечаем, что объективный воспитательный процесс представляет собою многостороннее взаимодействие детей как активных субъектов деятельности с окружающей природно-социальной средой. В этом взаимодействии дети являются одновременно субъектом самоизменения и объектом воздействия, благодаря чему они созревают как члены общества, человеческие личности и приспособляются к условиям социальной жизни.

Отличие педагогического аспекта исследования социального становления личности в том, что он изучает закономерность и методику педагогического влияния на личность с целью повышения эффективности формирования у нее социальной зрелости. В этом плане интересен взгляд на данную проблему Т.Н. Мальковской. Она выделяет два подхода к процессу социализации: нормативный, задаваемый обществом, и дискритивный, реально существующий. Модели нормативных ситуаций разрабатываются философами, педагогами и психологами в соответствии с социальным развитием общества, его идеалов, установок, норм.

Среди всех воздействий, которые влияют на процесс социального становления личности, можно выделить стихийные, социально-регулируемые и педагогически регулируемые. Последние и определяют педагогический компонент социального становления. Логика анализа сущностных характеристик процесса социального становления личности обращает нас к субъектам воспитания, к тому уровню взаимосвязи «личность-общество», на котором происходит персонификация основных общественных противоречий, приводит к диалектическому закону возвышения потребностей, обуславливающему логику становления жизненных ориентиров. Исходя из этого, целевой педагогической установкой, направленной на ориентацию личности в социальном пространстве, по нашему мнению, является формирование социальных ориентаций.

Таким образом, в результате анализа философской, социально-психологической и педагогической литературы по проблемам человека, формированию и развитию его как личности в социальном пространстве мы вычленили наиболее важные положения, составляющие методологические основы нашего исследования:

- человек - целостная система, в которой выражается его сущность; сущность человека исторична, уникальна, свободна и социальна; человек - живая система, представленная единством наследственного и приобретенного, природного и социального, физического и духовного;

- развитие и социальное становление личности происходит в единстве приобретенных знаний, социальных и ценностных ориентаций, внешних воздействий и психических процессов человека; оно более эффективно идет через процесс жизненного самоопределения;

- деятельность раскрывает содержательные аспекты активности человека, входит в его предметный мир и имеет характер, преобразующий его сущностные силы;
- в условиях социального пространства человек взаимодействует со всеми факторами среды; с одной стороны, то, что функционирует в среде, организует, направляет жизнедеятельность человека, с другой стороны, сам человек занимает по отношению к окружающему миру субъектную позицию, преобразуя его и совершенствуя свою личность;
- реальные процессы социализации личности, где осуществляется формирование и социальное становление индивида, организуются в реальной жизнедеятельности человека, в естественных условиях его взаимодействия с социумом; педагогически регулируемые воздействия определяют педагогический компонент формирования социальных ориентаций личности;
- воспитание - часть процесса социализации, который обеспечивает целенаправленное влияние на социальную ориентацию личности.

Литература:

- Альбуханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. М.: Наука, 1980.
- Андрусенко В. А. Гуманизация образования и проблема жизненного самоопределения. М., 1996.
- Батенин С. С. Критерии прогресса личности. М., 1968.
- Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. М., 1998.
- Созонов В.П. Воспитание на основе потребностей человека// Педагогика, 1993, № 2, с.28-32.

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ТВОРЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ НЕПРЕРЫВНОГО ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ОБУЧЕНИЯ

А. Е. Чечеткина и Т. В. Орлова
ГБОУ СОШ №1171 г. Москвы

Основные направления развития современной школы как подсистемы непрерывного исследовательского обучения (ИО) все более ориентируют общеобразовательные учреждения на введение в современных школах исследовательского обучения на модульной основе, связывая этот процесс с освоением учащимися основ теоретико-методологического знания.

Введение в образовательный процесс на сегодня лишь отдельных фрагментов ИО как комплексной системно-интегративной технологии показывает, что процесс усвоения обширно и быстро устаревающего знания учащимися постепенно переориентирован на усвоение *системного* знания. Формирование последнего исходит из необходимости освоения школьниками *понятийного* и *интегрированного* знания.

Чтобы освоить такое сложное знание, они должны овладеть *обобщенными способами* и *обобщенными приемами* мыслительных действий, в том числе операциями сложных мыслительных конструкций, то есть разными комплексными технологиями мыслительной деятельности. Результаты опытно-экспериментальной и инновационной деятельности показали, что их может освоить совершенно самостоятельно каждый школьник, опираясь на помощь учителя, если ему будут известны: 1) *алгоритмы мыслительных действий*, традиционные для каждого направления развития теоретического мышления; 2) обобщенные способы и приемы по формированию системного знания.

Как показали результаты освоения исследовательского обучения, школьники легче осваивают научно-практическое знание как дедуктивно-выводное, особенно на основе сочетания межпредметного, культурологического, ценностно-ориентировочного знания. Это дает основание учителю совершенно самостоятельно с учетом уровней учебной успешности школьников создавать модульные учебные элементы как к отдельным дидактическим технологиям по развитию мыслительных и процессуальных операций, так и к учебным предметам в целом.

Освоение обобщенного знания, обобщенных умений, обобщенного способа деятельности школьниками предполагает *радикальные* изменения свойств учебной деятельности, а также качеств и свойств личности школьников. Способность к обобщению знания у учащихся развивает силу и гибкость ума. Среди важнейших показателей развития обобщенного знания учащихся выделим еще и глубокое видение проблемы, формирование основ исследовательской культуры будущих выпускников школы за счет введения таких активных форм исследовательского обучения, например, как мыслительный эксперимент, работа с гипотезой, мыследеятельностный тренинг, а также метод проекта с элементами моделирования в органической связи с фреймовыми способами познания.

Особая организация учебного процесса, где учитель целенаправленно обучает школьников развитию познавательных и мыслительных компетенций на основе обобщения межпредметного и интегрированного знания, помогает инновационной школе поддерживать процесс обучения на высшем уровне, ориентируя на учебный процесс с ГОО компонентом с ярко выраженной исследовательской направленностью. Особенности организации такого вида учебно-исследовательского процесса (УИП) продолжают свое развитие в инновационной системе ДО.

Повысить качество ИО учащихся в УИП можно, если особое внимание уделить:

- обучению школьников умениям сложного сравнения, аналогии, экстраполирования, суждения;
- целенаправленному формированию и развитию у учащихся сложных комплексных общеучебных и исследовательских умений на основе принципа преемственности;
- обучению учащихся конструированию и переконструированию старых знаний на основе взаимосвязи нового знания со старым;
- обучению приемам разработки разного вида знаковых систем (работа со схемами, таблицами разного вида сложности, графиками, моделями и др.);
- широкому переносу знаний на основе их свертывания и развертывания;
- систематизации и классификации обобщающего знания на основе построения структурно-логических схем, диаграмм, таблиц, моделей и др.;
- формулированию постулатов, выстроенных на основе исследования причинно-следственных связей и знания сущности явлений.

Результатом этой деятельности станет соиздание выводов разного уровня, переходящих при определенных условиях в методологические положения, а также обучение приемам и способам работы с информацией разной сложности.

При таком подходе познавательная и умственная деятельность в условиях целенаправленного развития интеллектуально-творческого потенциала приобретает новые характеристики. Выражается это в следующем: 1) образовательная среда в школе переходит в развивающе - воспитывающую среду с исследовательской направленностью; 2) система ДО в школе, ориентированная на связь с воспитательной системой, становится все более тесно связанной с учебным процессом; 3) обновление содержания ДО выстраивается на органической взаимосвязи воспитательной работы с учебным процессом, который все больше переходит в УИП; 4) системы школа-театр, «школа-музей», «школа-библиотека», «экскурсионная система приобретают все более исследовательскую направленность. В условиях инновационного развития новой образовательной среды школы у учащихся формируется устойчивый интерес к познанию. Этими условиями являются: творческий подход к явлениям (процессам), инициативность, творческая целеустремленность, любознательность. Названные выше качества личности влияют на инициативность, самоорганизацию творческой деятельности, творческую целеустремленность школьников. Возрастает и интеллектуальный потенциал учащихся, поскольку они становятся способными перенести высокое умственное напряжение. (Г.М.Ильмушкин).

Целенаправленное обдумывание любого процесса школьниками, последовательное аргументирование, относится уже к качествам развития *творческой направленности личности*. У школьников формируются основы критического мышления (стремление к планированию, умственной и любой другой деятельности), последовательность к достижению цели; самокоррекция мыслительных конструкций и мыслительных действий; рефлексивность, направленная на оценку мыслительного процесса.

Обнаружено, что по мере внедрения компонентов исследовательского обучения в учебный процесс усиливаются связи между:

- качеством высокой организованности мыслительной деятельности учащихся и напряженной умственной активностью учащихся;
- способностью у школьников быстро переориентировать ход мыслей в зависимости от ситуации и способностью мыслить абстрактно;
- качеством высокой организации творческой деятельности учащихся и организованностью практических действий;

- эффективностью учебного труда школьников и качеству их мыслительных действий.

В условиях исследовательского обучения, развивая индивидуальные технологии мыслительной и процессуальной деятельности, мы развиваем и интеллект школьника.

Интеллект учащихся предполагает умение планировать, отслеживать последовательность выполняемых учебных и мыслительных действий. Только в условиях ИО сам школьник может достичь глубины мысли, поскольку факты, информация становятся систематизированными, а ход мысли начинает быть организованным в определенном направлении и процесс рассуждения подчиняется стройной логике.

У школьников появляются *элементы организации научного труда*: потребность в поиске фактов; анализе и размышлении над их достоверностью; стремление к познанию самого процесса с выходом на решение проблемы; уверенность в формулировании доказательности и аргументированности рассуждений.

В условиях организации УИП важен постепенный переход к внедрению новых идей, методов, средств, приемов, побуждающих к *творческой самостоятельности* школьников, которая ведет учащихся к *учебной зрелости*, ориентируя их на дальнейшее самообразование.

Сущность *учебной зрелости* – формирование рефлексии по согласованию умственных действий за счет знания школьниками сложных комплексных общеучебных и исследовательских умений и организации собственной мыслительной деятельности. Учебная зрелость включает следующие *ведущие показатели*:

- овладение школьниками системой сложных, комплексных общеучебных и исследовательских умений;
- ответственность каждой личности за осознанный выбор образовательного маршрута;
- высокая мотивация в учебной деятельности;
- гуманистическая позиция в общении с людьми разного возраста;
- избрание профиля обучения с последующей опережающей ориентацией на будущую профессию (условно);
- использование здоровьесберегающих технологий в условиях высокой умственной нагрузки учащихся.

В свою очередь в основу подготовки педколлектива к исследовательскому обучению могут быть положены следующие основания:

- постановка учащихся в положение исследования – первооткрывателя в учебном процессе;
- подведение школьника к формулированию постулатов как выводных знаний в форме первичных содержательных обобщений;
- ориентация учащихся на освоение обобщенных способов и обобщенных приемов мыслительных действий;
- выделение в содержании каждого учебного курса ведущих стержневых идей, активизируя потребность школьников в межпредметном знании.

Качество исследовательского обучения проявляется при следующих условиях: 1) перенос акцента с активных форм обучения школьников на поиск новых познавательных ориентиров; 2) формирование системы исследовательских умений с постепенным их усложнением с учетом ступеней обучения учащихся; 3) диалоговое обучение на основе обобщенного знания, которое формирует у школьников дедуктивно-индуктивные способы в освоении его; ориентация их на новое знание в

переосмыслении ранее освоенного знания с опорой на принципы интеграции с переводом его, при необходимости, в комплексы систем знаний.

Основной алгоритмической схемой погружения учителей и учащихся в исследовательское обучение является следующая логическая цепочка: 1) видение и постановка проблемы; 2) выдвижение предположений; 3) разработка гипотезы в форме ряда гипотетических задач; 4) рефлексия процесса познания, в основе которой – *рефлексия на результат* исследования; 5) *познавательная рефлексия* по результатам исследования.

Интеллектуальная сила ИО как комплексной системно-интегративной технологии в условиях интегрированного образования еще более усиливается. Учителя предпринимают активную попытку отбора материала к серии заключительных уроков, усиливая их ГОО компонент. Предполагается пересмотр учебных программ каждым педагогом в аспекте погружения учащихся в непрерывную учебно-исследовательскую и проектно-исследовательскую деятельность, ориентируя ее на интеграцию ДО с системой воспитательной работы.

Литература:

Исаев И. Ф. и др. Учебно-исследовательская культура как фактор творческого развития старшеклассников в профильном обучении: Колл. монография. ГОУ ВПО «Белгородской Гос. Ун-т», науч.-исслед. лаб. «Проблемы формирования проф.пед.культуры». Белгород: Изд-во БелГУ, 2007.

Панин М. Инновации в образовании: стратегический подход в XXI веке// Соискатель-педагог, 2008, №5.с.14-18.

Трубицына Е. В. Инновационный педагогический опыт в условиях новых целей и ценностей образования: достижения, проблемы и перспективы// Инновационные проекты и программы в образовании, 2009, №5, с. 69-73.

Философия науки и инновационные технологии в науке и образовании: материалы конф.Томск: Изд-во НТЛ, 2008.

Халемский Г. А. Становление и развитие исследовательской деятельности в образовательном учреждении-лаборатории как объект управления. СПб.: ИПЦ, 2009.

Юлов В. Ф. Научное мышление. СПб.: Гуманит. Ин-т профсоюзов; Кировский фил. СПб Гуманит. Ун-та, 2007.

IV PART
SOCIAL ISSUES

THE ROLE OF NGOS IN THE 'SOCIAL EXCLUSION' OF CZECH ROMA

Margaret Kepley
Beloit College, Beloit, WI,

Introduction

Originating from Northern India, Roma settled in Czechoslovakia in the late middle Ages; they traveled in Eastern Europe with various armies. Roma worked as blacksmiths, musicians and some were soldiers in the Hungarian Monarchy's army. For the period of German occupation, Roma were sent to labor camps and later to concentration camps. During the 1950s, the communist government began relocating Roma from rural Slovakia to Czech cities to work in the local factories. By the time the democratic Czech Republic came into being in 1993 most of the local industries had closed. Along with the end of communism came the deterioration of the social safety net, which had insured the employment of Roma. The inability to obtain a sustainable job and decrease in social services meant the inability to afford housing, which leads to constant evictions and ultimately relocation. Since then the Roma have gradually been moved out of the historical city centers to less desirable sites, and in some cases into isolated sites and villages outside the city. The mainstream Czech society's inability to accept Roma as mainstream Czechs has not only caused spatial separation, but also inequalities in education. Based on their ethnicity alone many Roma children have been placed into 'special' or 'practical' schools, which do not offer them the proper education required for a well-paying job.

As a result there have been many Non-Governmental Organizations (NGOs) and considerable European Union legislation created around the issue of 'social exclusion' in the Czech Republic and other post-communist countries. The increasing role of NGOs in social services in the Czech Republic and other post-communist bloc states is a direct result of the neoliberal policies enforced by the International Monetary Fund (IMF) and the European Union. Neo-liberalism is a political philosophy that suggests that the role of the government should be limited to allow for a more competitive open economic market. Neo-liberalism also introduces the idea that "the market form itself should serve as the organizational principle for the state" rather than the government (Medina 2010:247). It gained prominence in the 1960's, in response to military regimes and communist governments that were occurring at the time. People, such as George Soros, were looking for a political ideology that would place limitations on what they perceived to be 'corrupt' and manipulative forms of government. Neoliberal policies were imposed on post-communist states, such as the Czech Republic, with an emphasis on limiting the government's role in civil society.

This paper will examine the role NGOs, particularly *Open Society Institute* and *People in Need*; have in sustaining the 'social exclusion' of Czech Roma. I have chosen three model texts, which demonstrate how NGOs have decreased, and/or perpetuated Roma 'social exclusion'. George Soros founded the Open Society Foundation in 1979 as a way in which to spread democracy (O.S.I. website, 2013). However in 1993, the foundation began to be involved in Human Right's issues, which included the 'social exclusion' of Roma (O.S.I. website, 2013). In 2005 Open Society began their decade of Roma Inclusion campaign (O.S.I. website, 2013). Since then George Soros has given lectures on Karl Popper's philosophy of Open Society, which his foundation is based on. He has also given a lecture in the same series on the relationship between Open Society and Capitalism. I analyzed a sociology policy report written by Ivan Gabal, Karel Čada, Jan Snopek, titled the *Key to Bolstering Integration Policy of Municipalities: Social Exclusion of the Roma and the Czech Society*. It was written for the Open Society Foundation in 2008 with its primary goal to

influence policy within the Czech government. In the report, Gabal and Associates use previously conducted surveys along with their own in order to see how the perceptions of Roma from non-Roma Czechs have changed over the years. From their surveys they are able to make recommendations. In order to understand how these recommendations were being put into action by other NGOs, I analyzed the Czech organization *People in Need*. Since 1999, they have created various programs and services for Roma with the hopes of creating social inclusion. I focused on the housing and education services that *People in Need* offer and the language in which they use to describe these projects on their website.

Methodology

I used Fairclough's critical discourse analysis as my method of analysis, "based upon the assumption that language is an irreducible part of social life, dialectically interconnected with other elements of social life, so that social analysis and research always has to take account of language" (Fairclough, 2007). Therefore, one useful method for social research is discourse analysis. There are two general types of genre, Argument and Narrative. An argument must contain three elements; claim, grounds, warrant, and backing. For much of the time the Warrants and Backing are continuously assumed by the author and are taken as "common knowledge". This is also because they are specific to a particular discourse. When analyzing an argument, it is important to recognize the view of the 'voice', whether or not the text is 'reporting a debate' or 'developing one of its own.' This aspect of the voice can then be connected to difference and how 'voice/es' can be depicted within a text. Whether or not the author/s decide to have a uni/multivocal argument. Another important aspect of an argument is the protagonist-antagonist and how well they can be defined in the text. As for a Narrative one key aspect is for the events within the story to have some kind of sequence whether it be chronological or not. Since these connections can be unclear and vague it is up to the author's to identify these relations and to pick and choose which events they want to share with their audience. It is also more common in a narrative to allow for intertextuality because in many news reports they have a variety of different voices telling the story from different perspectives. However, within a report there is the greater ability to decide and manipulate the type of story that should be told. Which brings us to difference and what differences are left out, when the authors are able to manipulate the voices within a narrative.

It is important to display difference within a text because it adds variety and according to Fairclough "...difference is fundamental to social interaction." With difference comes multiple ways in which a text can interact with it. In this section Fairclough has created 5 scenarios one of which I think describes the integration policy report I am working with, "Scenario E) consensus, a normalization and acceptance of differences of power which brackets or suppresses differences of meaning and norms"-Fairclough. Unfortunately when dealing with difference in this way the language becomes 'undialogized.' As a result the text becomes authoritative and monological rather than being impartial and displaying variation on a topic and issue, which is complex.

Explanatory logic consists of more causal semantic relations (PURPOSE, REASON...) and hypotactic grammatical relation meaning that there are sub-clauses and this can be identified by the word 'because'. Logic of appearance has the tendency to use more ELABORATIVE and ADDITIVE semantic relations, while using grammatically equal clauses, such as (AND). This type of genre has become increasingly popular with policy reports and appears to be more promotional of their views meaning they are univocal. The critical discourse analysis will be conducted by using three of Fairclough's approaches all of which focus on the semantic relationship between sentences and their claims. In my analysis of these three texts, I focused on their definitions of 'social exclusion', and

recommendations for education, and housing. I chose Education and housing because during 'social exclusion' these are the two main aspects, which are most noticeably effected.

Open Society

As a university student at London School of Economics, George Soros was greatly influence by philosopher Karl Popper's concept of an Open Society. Popper defines Open Society as one "in which individuals are confronted with personal decisions" unlike a "magical or tribal or collectivist society" (Popper, K., "The Open Society and Its Enemies, Volume One," 1945, reprint 2006, chapter 10 part I). Growing up in German occupied Hungary the idea that the government should be transparent to the people and allow for individual freedom and rights, struck a chord with Soros. He later fled Hungary in fear of the Communist government and what that might mean for the countries well being. This is something to keep in mind when he discusses communism because he has the perspective of an outsider on this subject. George Soros became a hedge fund manager, which resulted in becoming one of the richest men in the world. He later used his acquired wealth and Popper's philosophy as the foundation for his philanthropic institution called the Open Society Institute.

In 2009, Soros gave a series of lectures on the conceptual framework, which he has developed over the years. His lecture series focused on "questions of ethical values and political power and the relationship between the two" (Soros, 2010, p. vii). In one of the five lectures he focuses on Open Society and how he has begun to diverge from Popper's initial concept. Through his experience with the Open Society Institute he has noticed flaws in Poppers philosophy. For instances Popper "argued, "only democracy provides an institutional framework that permits reform without violence, and so the use of reason in politics matters" (Soros, 2010, p. 55). However, Soros has examined that "the disintegration of closed societies does not necessarily lead to the birth of open societies; it may just result in a continuing disintegration until a new regime emerges that bears more resemblance to the regime that had collapsed than to an open society" (Soros, 2010, p 54).

Another lecture that was part of this series was on the topic of open society versus capitalism. In this lecture he discusses the principal-agent problem that is occurring within governments. In this lecture he discusses how countries such as the United States, capitalism has transformed into market fundamentalism, which he defines "as the undue extension of market values to other spheres of social life, notably politics" (Soros, 2010, p.84). This has led to the conflict between capitalism and open society occurs because it is ultimately dealing with market values versus social values. According to Soros these two sets of values should remain in their separate spheres however due to market fundamentalism market values have begun to influence the social/ political sphere which has caused conflict between capitalism and open society.

I chose the following excerpts based on their definitions of an open society, some of the threats to open society and how Soros envisions his institution. It is important to see how the reality of 'social exclusion' counters that of an open society. Due to the large influence the Open Society Institute has on local NGOs, especially in Eastern Europe, it is important to observe how his conceptual framework recontextualizes in the integration policy report along with People in Need's programs and services.

"Open society is a desirable form of social organization both as a means to an end and as an end in itself. It enables a society to understand the problems confronting it and to deal with them more successfully then other forms of social organizations, provided it gives precedence to the cognitive function over the manipulative function and the people are willing to confront harsh realities."

(Soros, 2010. p 71)

It is evident in this definition of open society that the Czech Republic is not yet an open society, when it comes to the ‘social exclusion’ of Roma. The municipalities’ inability to confront the problem is apparent in the housing conditions and quality of education that Czech Roma continues to receive. Based on the results of the multiple surveys in the sociology report, mainstream Czech society is not willing to deal with the harsh reality of the ways in which they ill-treat the Roma in their communities. The government continues to work in ways that give the manipulative function meaning power and money priority over the cognitive function, referring to the truth and government transparency to the people. He is making a commentary of the current state of democracies and how they have increasingly become corrupted due to money.

“Capitalism is not directly opposed to open society the way Soviet communism was. Nevertheless, it poses some serious threats. I have already discussed one of them: financial markets are not equilibrium-bound but bubble-prone. The dismantling of the regulatory mechanism has given rise to a super-bubble whose bursting will negatively influence the American economy for several years to come. This discussion has revealed another threat to open society: the agency problem and the influence of money in politics, which contaminate the political process.” (Soros, 2010, p. 88)

In his lecture on capitalism and the effects it has on open society, he admits capitalism threatens open society. He further explains it is not capitalism, but market mechanism and fundamentalism that are at the root of the problem between the two. However, he does not consider that capitalism could be at the root of these closed societies and that it has ultimately failed in supporting and or creating open societies. He also mentions how these market values have begun to influence the political sphere, but there is no mention of how it affects the social sphere or civil society. It was unclear where the social sphere plays into this, is it assumed to be part of the market?

“At my foundation, the Open Society Institute, we have made it our business to protect the public interest against the encroachments of private interests. We are also supporting their civil society efforts to hold governments accountable. I would describe these endeavors as political philanthropy. It can, I believe, make a greater contribution toward making the world a better place than conventional philanthropy because fewer people are engaged in it.” (Soros, 2010. p 93.)

It is interesting that he refers to his organization as ‘political philanthropy’ because in the later policy report, which was funded by Open Society foundation, does not offer any political criticism of how the government has dealt with the ‘social exclusion’ of Roma. In terms of protecting the public interest instead of the private, in the report the only voices present are the privately hired ones not the Roma themselves and how they believe the current situation can be improved. It is interesting how the very principle-agent problem that Soros discusses as a threat to open society is the very problem that they have perpetuated onto other organizations.

Bolstering Integration Policies of Municipalities (GABAL & ASSOCIATES)

Ivan Gabal and Associates wrote *Key to Bolstering Integration Policy of Municipalities: Social exclusion of the Roma and the Czech Society* for the Open Society Institute. This report is part of the Open Society’s Decade of Roma Inclusion campaign, which started in 2005. These sociologists were hired by the Open Society Institute, to conduct a report on the trend of mainstream Czechs perception of Roma and ‘social exclusion.’ Through sharing their findings from the surveys and face-to-face interviews, their goal was to influence government policy and local organizations, such as People in Need.

In my analysis of these texts I focused on the recontextualization of Soros' concept of an Open Society and economic theory within the report. I also used Fairclough's method of critical discourse analysis in order to better understand the genre in which these sociologists write. I was able to draw my conclusions through the analysis of the semantic and grammatical relationships within the text. I chose specific experts in order to gain a better understanding as to how Gabal and his associates define 'social exclusion' and understand the housing and education issues that come along with 'social exclusion'. It is important to conduct critical discourse analysis on reports of this genre in order to recognize who's perspectives are missing from the surveys and recommendations and why. It is also key to notice what types of theories and philosophies are being recontextualized in the report. This is because contemporary policy reports, such as this one, are used to influence and persuade both government policy and other NGOs working in these areas.

After analyzing excerpts of Soros' lectures on Popper's open society theory and the conflicts between capitalism and open society, it is interesting to see what has been recontextualized and what has been passed over in this integration policy report. The majority of Soros' economic theory on capitalism versus open society seems to have made little reappearance into this report. In reference to housing, there is the mention of privatization of the housing stock, for instance "This process ["social exclusion ... transformed into the territorial segregation"] was connected mainly with *the dissolution of the state system for allocated flats, restitution of housing stock, haphazard privatization of a significant part of the housing stock*"(Gabal et al. 2008, p. 51) However, it is referred to in a temporal manner, which gives the impression that the privatization of housing is not a continuous market phenomenon. In the rest of the section they narrate the current problems the Roma face with housing, but they never make any further connection to these current issues as being a result of privatizing the majority of the housing market. This could be due to the change in genre, since the lectures consisted of a more political genre and the policy report is part of a sociology genre causing certain topics to be perceived as irrelevant.

Throughout the report Gabal and his associates are able to maintain Soros' concept of open society [recontextualization]. Within the introduction they mention that one of Open Society Institutes main focuses is on 'social exclusion', because it is a product of a closed society. They explain how "an inherent part of this problem is represented by the historical and prevailing lack of cultural openness of Czech society" (Gabal et al., 2008, p.29). Nevertheless the closedness of Czech society that Gabal is referring to is still considered to be separate from the Czech economy and government.

This report uses an abundance of sentences, which are additive and elaboration to the claims that Gabal and his associates are making. Therefore these claims lack a proper amount of backing and warrant that an argument should contain and as a result the report becomes much more of a narrative piece on 'social exclusion' in the Czech Republic than an argumentative one. For example in the housing extract "[ELABORATION] A major part of these localities exists in places that were, for various reasons, considered less attractive. [ADDITIVE] Some of these localities even emerged to provide a provisional form of housing"(Gabal et al., 2008, p.51). Where it describes the housing situation in these 'socially excluded localities', but does not offer an explanation as to why the temporary housing is located in these 'less attractive' areas. Another example of this is in the section on education, "a low level of education and poor access to education represent one of the key fundamental causes of social exclusion for a significant portion of the Roma. [ELABORATION] Primary school education represents the maximum level of education completed by most of the inhabitants of socially excluded localities"(Gabal et al., 2008, p. 48). It is stated that inequalities in education is a main factor in the causes of social exclusion, but they do not

explain why Roma have such a poor access to education because of the racism in the education system which often places them in special schools instead of mainstream schools.

Throughout the report there is a lack of variation of voices. The method of in, which the surveys were conducted, appears to be problematic. Their demographic consisted of solely non-Roma Czechs or white Czechs, while not including the perspectives of Roma. The results from the face-to-face interviews were presented in the form of quantitative data, which consolidates the participant's responses and does not allow for a dialogue to take place within the text. By limiting the variety of perspectives, the authors are limiting the amount of dialogue on the issue of 'social exclusion.' Even though it may give the reader the appearance of an authoritative and persuasive text, it conversely gives the illusion that 'social exclusion' is a simple issue with simple solutions and not the complex and multifaceted problem that it truly is. For instance, when discussing recommendation for housing support, "Most of the respondents (70 percent) would only accept the following alternative: contribution to other housing under the condition that the Roma financially participate or are actively involved in the construction of such housing" (Gabal et al., 2008, p.51). They resort to quantitative data based only on the opinions of the majority. In the case of education and else throughout the policy report they refer to the majority as "citizens", which automatically removes the Roma as legal members of the Czech Republic for example, in regions where this problem represents a current issue in the daily life of *citizens* the willingness to support integrated schools is significantly lower and support for special Roma classes is higher" (Gabal et al., 2008, p.48).

In terms of logic of appearance and explanatory logic, it tends to be a mixture of the two logics. While the report does offer some explanation to the process of 'social exclusion' and how it may be dealt with, it is often in a temporal form. It may reference the process but in past tense as to explain how the Czech society has reached its current situation. However, this is often paired with a large amount of paratactic grammatical relations along with numerous elaborative and additive semantic relations. As discussed earlier with the recontextualization of Soros' conceptual framework, there does not appear to be much "relations between other kinds of change, for example economic" (Fairclough, 2010). According to Fairclough this has become increasingly popular within the policy report genre. He goes onto explain that these contemporary policy reports "limit policy options by portraying the socioeconomic order as simply given, an unquestionable and inevitable horizon" (Fairclough, 2010). As a result these NGOs, such as People in Need, who base their programs off this report will take 'social exclusion' as a given and natural, when in reality it is quite the opposite and is ultimately the response to the socioeconomic environment of the Czech Republic.

People in Need

NGOs suffer from a double-edged sword: on one side they were created to help and better the lives of a particular group. One Czech organization is *People in Need*, since 1992 through a variety of programs; they offer aid to people suffering from natural disasters along with military crises, social integration and education programs. *People in Need* has worked towards inclusion of Roma into Czech society since 1999 through a variety of services, such as drop-in centers and after-school education, legal and employment counseling, and field social work (P.N. website). On the other side, in order to maintain legitimacy and funds from private and government donors NGOs must cater their mission statements and services to the donor's demands and not that of the original group. "Funding priorities create pressures that lead NGOs to focus on the Roma as "needy" subjects," by portraying as a victim doesn't allow Roma their own sense of agency (Mertz and Timmer, 2010, p.173). Therefore, the

majority of NGOs do not criticize the government of the state in which they work. Even “just applying for official NGO status can itself mute critique and alternative perspectives” (Mertz and Timmer, 2010, p.171). As a result these NGO reports have become less explanatory and less diverse in the amount of perspective and more narrative and univocal in their recommendations in order to give the appearance of authority and persuasiveness. Due to this double bind that NGOs are caught in, they have become ineffective in achieving their ultimate goal, which in this case is to stop the process of 'social exclusion' for Czech Roma. "It does not solve a double bind facing the agencies, whose continued funding and recognition rely upon continued reinforcement of differentiated rather than integrated status for those they try to serve" (Timmer, 2010, p.264).

This is the reality that NGOs such as People in Need face. For example, People in Need was originally founded in 1992 by Czech war correspondents to provide “aid to crisis areas” (PIN Website). Over the years the organization has evolved focus. People in Need now have four main focal points: they continue to offer humanitarian aid, along with supporting human rights, providing social integration and education programs. They expanded into the field of social integration ["undoing of social exclusion"] in 1999. Their social integration program includes a multitude of various services: They provide field social workers to certain socially excluded localities, as well as a social assistant in criminal proceedings, employment and legal counseling, and education support. This is where the double bind becomes relevant because these social inclusion programs and services are co-funded by *the Czech Republic national budget and The City of Prague budget*, along with other organizations such as the *European Social Fund*.

I chose extracts from the People in Need website, to better understand how the definition and process of 'social exclusion' has been recontextualized from the policy report. Based on their understanding of 'social exclusion' People in Need have created programs and services to best fit the needs of the Roma, who live in the social excluded localities. Therefore, I decided to focus on the Field Social Worker service and the after school education programs.

In the reiteration of the 'social exclusion' process it has become clear that {in this NGOs story}the government and the socioeconomic environment of the country no longer plays a role in the 'falling into poverty.' For example, the "new poverty" is described much as a mysterious illness: "Most Czech cities combat the phenomenon of new poverty, defined as the fact that some people have fallen into such poverty and social exclusion that they can be distinguished from other citizens at first sight. These people are labeled as troublemakers and lazy, and at times even as a culturally distinct, specific group." *In reference to Soros' lectures he states one of his goals for his institute is "hold governments accountable," but somehow through the genre chain it has escaped the discourse. People in Need has separated the government and market economy from the 'social exclusion' and the individual. Which gives the impression that this neoliberal society has no effect on these 'socially excluded localities'.* Social Exclusion and poverty has now become entirely based on the individual's ability to handle the amount of problems in their life. Throughout the rest of the website, there is not one reference or explanation as to economic and political changes that have occurred in the Czech Republic, which have contributed to the welfare of the Roma. As a result this demonstrates, how People in Need have begun to take 'social exclusion' as a natural , which directly affects the types of programs that they offer.

By offering services, such as employment counseling and education support they are only offering a temporary solution and one that does not deal the much deeper issue of Czech Society. Due to the double-bind People in Need does not work towards eliminating racial profiling in the hiring practices or school systems, but instead provides programs which focus on the Roma's technical skills needed to gain employment. Therefore, these NGOs begin to

believe that the Roma are the problem and therefore their behavior must change and become conducive with mainstream Czech society. As a result the Roma begin to embody this mindset as well, that they are "somehow deficient and in need of a change." This type of behavior and mindset is not effective in creating an open society.

Conclusion

As the discourse continued from theory to on the ground it has become more and more limited in the amount of criticism and analysis offered by the NGO. With limitations comes a lack in dialogue, which leads to misconceptions about 'social exclusion.' The process has become natural and is not questioned by People in Need and Gabal. Therefore this has created programs that are not as helpful as they could be in ending 'social exclusion'. If organizations like, People in Need, began to question and analyze the current socioeconomic framework than maybe. But unfortunately this will not happen due to the way in which NGOs are constructed because their legitimacy is decided the government which inhibits their ability to criticize the role of the government in the 'social exclusion' of Czech Roma.

It is interesting to observe how Soros' concepts of open society appear to recontextualize throughout the discourse. However, his goal for civil society to hold the government accountable seems to have been completely removed from the work of People in Need. The double-bind issue that NGOs seem to suffer from proves Soros' other mission to protect the public interest from the private interest. Because ultimately in these NGOs it is the donors private interest which gives precedence to the public interest.

While from my analysis I cannot give any recommendations that would ultimately improve the present situation. It is clear that the current method NGOs are using is not an effective one. Instead they have become part of the problem because through the good intentions of George Soros, Gabal and his colleagues, and People in Need, they have only enable 'social exclusion' as a phenomenon to continue to exist.

Bolstering Integration Policies of Municipalities

"In accordance with this analysis, we designate as a socially excluded locality any space inhabited by a group whose members consider themselves, or are considered by those around them, as Roma and are socially excluded. Social exclusion refers to a process by which an individual, a group of individuals or a community encounters significant difficulties or is totally deprived of access to resources, jobs and opportunities enabling them to be involved in the social, economic and political activities of mainstream society. For a locality to be perceived as a Roma locality, this ethnic group need not constitute a statistical majority in this place. It may be a single building or a city district inhabited by hundreds or thousands of people. The estimated number of inhabitants of such localities in the Czech Republic is 60,000 to 80,000 people."

Housing

The housing issue to a certain extent determines the nature and standard of socially excluded Roma localities. A major part of these localities exists in places that were, for various reasons, considered less attractive. Some of these localities even emerged to provide a provisional form of housing. Although many of them had been inhabited before 1989, the vast majority of them developed in the 1990s as a result of the post-communist transformation. This process ["social exclusion ... transformed into the territorial segregation"] was connected mainly with *the dissolution of the state system for allocated*

flats, restitution of housing stock, haphazard privatization of a significant part of the housing stock and the so-called “gentrification” of historical centers and inner cities, i.e. allied with squeezing out socially weak people from these places.

This re-allocation of the housing stock and hence relocation for accommodation purposes was the reason that social exclusion was transformed into the territorial segregation of the Roma minority from mainstream society. Last but not least, normal living standards dropped in Roma localities. Therefore, social exclusion has to a great extent physically materialized in housing.

“Since most of the Roma lived before 1989 in state or factory flats and only in exceptional cases in cooperative flats or owner-occupied homes, these changes (in combination with the effect of social exclusion in other fields of life) had a significant impact on deterioration in the housing conditions of a relatively large part of the Roma population,” states the Analysis of Socially Excluded Roma Localities and Absorption Capacities of Subjects Involved in This Field in this respect.

Education

“According to the Analysis of Socially Excluded Roma Localities and Absorption Capacities of Subjects Involved in This Field, a low level of education and poor access to education represent one of the key fundamental causes of social exclusion for a significant portion of the Roma. Primary school education represents the maximum level of education completed by most of the inhabitants of socially excluded localities. The Czech educational system contributes significantly to the replication of social and educational inequality; therefore, Roma children follow in the steps of the unsuccessful educational careers of their parents. Thus, the school system is one of the mechanisms reinforcing social exclusion.”

“Another serious issue which has to be tackled by the authors of integration policies is the type of schools and classes where children from socially excluded Roma localities should receive education –whether it is the best for them, with regard to the achievement of the maximum possible level of education, to be educated together with children from the mainstream population or in classes with a prevailing number of children from the localities where the teachers will be able to tailor the education to their needs.¹⁹ In the past, the term “specialized schools and classes” became a synonym for special schools and the fact that there were large numbers of Roma children in those schools became a target of sharp criticism from a particular section of Czech nongovernmental organizations, as well as from international organizations and institutions.”

People in Need Social Exclusion

Most Czech cities combat the phenomenon of new poverty, defined as the fact that some people have fallen into such poverty and social exclusion that they can be distinguished from other citizens at first sight. These people are labeled as troublemakers and lazy, and at times even as a culturally distinct, specific group. This collective approach disregards individual characteristics, abilities and skills. Some are identifiable because they live in concentrated, segregated communities or possess physical traits regarded as characteristic of the Roma people. Others live individually in poverty-stricken blocks of flats or lodging-houses, while still others are homeless and completely locked out of society.

Most of the socially excluded share a common history, one in which significant problems that the person was unable to deal with continue to build. These include the loss of a job, illness, falling victim to a serious crime or other crisis that can make it difficult to

maintain a satisfactory standard of living. The socially excluded usually face a complex set of problems rather than a single problem, with any of the problems able to endanger the person's place in society. As the gradual movement to social exclusion develops, it becomes harder to distinguish the original causes from their outcomes. People fall into a vicious cycle of problems and it becomes impossible to know where to begin to find a solution.

Field Social Workers

Street workers visit clients in their homes, where they spend time examining the causes of the client's downward movement into exclusion. The social worker and the client develop steps to be taken to improve the client's situation. Social workers informally instruct the client in appropriate methods of dealing with everyday situations in order to make the client independent. These situations can include negotiating with local authorities, searching for a job, communication in a work setting and others.

When a street social worker is approached for help by a client, or after help is offered, both parties outline the assistance to be given. They specify the main objectives and the partial steps to be taken to reach them. The client must accept the plan of solving his or her problem and follow it precisely. This approach is meant to maximize the client's participation and empower the client to learn from every situation in order to become more independent. During each consultation, the client and street social worker agree on tasks and steps that are to be done before the next consultation. At the next meeting, both parties evaluate if set objectives have been accomplished.

After School Education Program

The goal of the Programme is to overcome education barriers – for example, insufficient conditions for after-school preparation, lack of impulses for personal development, low education of parents, and sometimes parents' insufficient ability to help children with school preparation. The Programme tries to motivate parents to send their children to school and take care of their education.

Another aim of the Programme is to overcome barriers on the part of the education system and schools – lack of information on children's needs, insufficient pre-school preparation, inappropriate education programmes which make demands children cannot meet and do not develop their talent, personal dispositions, etc.

References:

- Medina, L. K. (2010). When Government Targets “The State”: Transnational NGO Government and the State in Belize. *Political and Legal Anthropology Review*, 33(2), 245-263.
- Mertz, E., & Timmer, A. (2010). Getting it Done: Ethnographic Perspectives on NGOs. *Political and Legal Anthropology Review*, 33(2), 171-177.
- Timmer, A. D. (2010). Constructing the “Needy Subject”: NGO Discourses of Roma Need. *Political and Legal Anthropology Review*, 33(1), 264-281.
- Crowe, D. M. (1994). *A history of the gypsies of Eastern Europe and Russia*. New York: St. Martin's Press.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge.
- Jarvie, I., Milford, K., & Miller, D. (2006). 10 part 1. *Karl Popper. Vol. 1: a centenary assessment: Life and times, and values in a world of facts*. (n/d). Aldershot: Ashgate.
- Open Society Institute. 2008. *Key to Bolstering Integration Policy of Municipalities: SOCIAL EXCLUSION OF THE ROMA AND THE CZECH SOCIETY*. Ivan Gabal, Karel Čada, Jan Snopek and Jiří Chvátal.
- Social Integration. (n.d.). *People in Need*. Retrieved July 7, 2013, from <http://www.clovekvtsni.cz/en/social-work>
- Soros, G. (2010). Open Society / Capitalism Versus Open Society. *The Soros lectures: at the Central European University* (pp. 51-95). New York: BBS/PublicAffairs.
- Stone, C. (n.d.). About Us | Open Society Foundations (OSF). *Open Society Foundations (OSF)*. Retrieved June 7, 2013, from <http://www.opensocietyfoundations.org/about>

EURÓPSKE ASPEKTY REFORIEM, MARGINALIZOVANÉ SKUPINY A ĽUDSKÉ PRÁVA

V. Tkáč

Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety, Bratislava

Medzinárodná konferencia VEREJNÁ SPRÁVA: QUO VADIS RÓMSKA REFORMA ? má kontroverzný už samotný názov. Nestotožňujeme sa s adjektívom *rómska reforma*, ktorý je v rozpore so základnými princípmi zákazu diskriminácie, so zásadou rovnakého zaobchádzania, s prístupmi antidiskriminácie atď. Nemyslíme si, že existujú tzv. rómsky problém, rómska nezamestnanosť, rómska chudoba a pod. V právnom štáte a v občianskej spoločnosti sa k sociálnym javom a procesom nemajú pridávať prívlastky, najmä nie na etnickom základe.

Sme presvedčení, že medzi zásadnými prístupmi k problematike chudoby, marginalizácie a nedôstojných životných podmienok, ktorá zrejme chce byť predmetom riešenia, by mali patriť najmä nasledujúce skutočnosti:

-rómske etnikum je súčasťou spoločnosti, občianskej spoločnosti, medzinárodného spoločenstva, a to s úplne, viac alebo menej integrovanými a marginalizovanými časťami populácie v radoch občanov rómskej národnosti,

-predmetom sociálnych politík majú byť najmä všetky neintegrované skupiny občanov Slovenskej republiky, ktorí sú zároveň aj občanmi Európskej únie, bez ohľadu na ich etnický, národnostný, sociálny atď. pôvod alebo príslušnosť,

-paušalizovanie, zovšeobecňovanie, kolektívne zavinenia a transpozícia negatívnych sociálnych/asociálnych javov v živote a v správaní skupín obyvateľov s pôsobnosťou na život a správanie integrovaného obyvateľstva musia byť chápané ako neprijateľný postup – v slušnej spoločnosti platí princíp nehádzania všetkých do jedného vreca...,

-rovnakú neprijateľnosť treba konštatovať v nerešpektovaní jednoty práv a povinností všetkých ľudí bez výnimky, v preferovaní práv jednej skupiny obyvateľstva na úkor iných skupín obyvateľstva a je základná spoločenská potreba presadzovať nezmieriteľnosť s akýmkoľvek porušovaním morálnych, právnych a iných normatívnych režimov.

V chápaní niektorých sociálnych politík Európskej únie, v ich implementovaní a transponovaní do vnútroštátnych politík, možno konštatovať nesynchronný prístup Únie a členských štátov.

Na rozdiel od kohéznych, inkluzívnych a štrukturálnych politík Európskej únie neexistuje *vnútroštátna stratégia a vnútroštátne sociálne politiky kohézie a inklúzie*. Vnútroštátne prístupy sú závislé iba od kohéznych politík a inkluzívnych politík Európskej únie a jej prístupov územnej, ekonomickej a sociálnej kohézie, fondov a pôsobenia. Sociálna kohézia je v podmienkach Európskej únie zameraná najmä na zmierňovanie a odstraňovanie chudoby a na vyrovnávanie ekonomických a sociálnych rozdielov medzi regiónmi Únie, vrátane Slovenskej republiky.

Ako príklad možno uviesť pôsobenie *Európskeho sociálneho fondu* v otázkach zamestnanosti, s ktorým už viac menej počíta aj príslušný národný zákon o službách zamestnanosti. Nastavenie finančných zdrojov jednotlivých stupňov a druhov vnútroštátnych rozpočtov v mnohých odvetviach sociálnej politiky nie je zamerané na vnútroštátne zmierňovanie a odstraňovanie príčin chudoby a na vyrovnávacie opatrenia sociálnych a ekonomických regionálnych rozdielov, neexistuje národná, regionálna a lokálna preferencia kohéznych politík, najmä na princípe národného, regionálneho a lokálneho vymedzenia vnútroštátnej subsidiarity.

Nekomplexné a nekonceptné riešenie problémov sa koncentruje a pozornosť sa upriamuje na tzv. rómske komunity, na rómsky problém, na rómsku chudobu atď.

Doterajšie prístupy mali efekt a účinnosť len o trochu viac ako nič, množstvo koncepcií a najmä financií sa dostalo úplne inde, než mali svoje pôvodné účelové určenie. Čiastkové riešenia neriešili podstatu, a to skutočnosť, že jedna pätina slovenskej spoločnosti žije v chudobe, že jedna pätina najbohatšieho spoločenstva národov a štátov, združených v Európskej únii, žije v chudobe, že najliberálnejšie veľmoci sveta majú obrovské masy ľudí nielen v chudobe, ale i v biede...

Rast chudoby v čase krízy postihuje najchudobnejšie vrstvy spoločností, vrátane bohatých štátov bez toho, aby si chudoba vybrala etnickú príslušnosť alebo národnostnú príslušnosť.

Európska sociálna politika vo vzťahu k rómskemu etniku je jednoznačne sklamaním. Autor príspevku osem rokov pôsobil v Rade Európy, vrátane predsedania Podvýboru pre populáciu vo Výbore pre migráciu, utečencov a populáciu Parlamentného zhromaždenia Rady Európy.

Dominantným spoločným prístupom a podstatou európskeho spoločného a všeobecne uznávaného i nespochybňovaného myslenia v európskych medzinárodných organizáciách boli prístupy riešenia integrácie časti rómskeho etnika ako problém, ktorý nemôžu členské štáty vyriešiť samostatne. Presadzoval sa všeobecne platný princíp, že riešenie postavenia etnických skupín, menšín a národností musí byť predmetom záujmu a vecou celého európskeho spoločenstva národov a štátov, teda princíp subsidiarity sa musí uplatniť nielen vo vzťahu k individuálnym ľudským právam, ale aj ku kolektívnym právam veľkých (marginalizovaných) skupín obyvateľov Európy.

V podmienkach *Rady Európy* sa charakterizoval odhad počtu jednotlivých skupín Rómov, Cigánov, Sintiov atď. zhruba v rozpätí od deviatich miliónov až do 15 miliónov ľudí a táto skupina sa tiež výstižne definovala ako *najväčšia menšina* medzi obyvateľmi na európskom kontinente, ktorej počet presahoval mnohé národné štáty, čo do počtu obyvateľstva.

V čase, kedy v európskom sociálnom myslení jednoznačne prevládala európska dimenzia a potreba spoločného a subsidiárneho riešenia stáročných problémov, prichádza Európska únia s dokumentom „*Rámec EÚ pre vnútroštátne stratégie integrácie Rómov do roku 2020*“. Citovaný dokument vychádza z odhadu asi 6 miliónov Rómov, žijúcich v priestore Európskej únie a odhaduje počet Rómov v Európe na 10 až 12 miliónov, teda Únia vychádzala z nižších odhadov ako Rada Európy.

V rámci vstupu nových členských štátov v deväťdesiatych rokoch sa Únia angažovala (programy Phare) v prospech problémov, s výraznou podporou občianskych iniciatív. Očakávaná spoločných a koordinovaných politík na úrovni členských štátov Európskej únie vo vzťahu k etnickým a sociálnym problémom sa nenaplnili, Únia presúva zodpovednosť na členské štáty a neponúka subsidiárne riešenie.

Účelom tohto príspevku nie je historickým pohľadom skúmať inštitucionálne základne riešenia problémov Rómov v Európe, ale poukázať na skutočnosť, že riešenia v Únii majú byť úplne v súlade so základnými zmluvami primárneho práva Európskej únie – so *Zmluvou o Európskej únii (ZEÚ)* a so *Zmluvou o fungovaní Európskej únie*.

Domnievame sa, že voľný trh, sloboda pohybu a slobody pobytu vo vzťahu k neintegrovaným častiam európskej populácie (bez výnimiek !) vyžadujú v podmienkach Európskej únie/Európskeho hospodárskeho priestoru naplnenie zmyslu Článku 5 ZEÚ, podľa ktorého podľa zásady subsidiarity koná Únia v oblastiach, ktoré nespádajú do jej výlučnej právomoci iba vtedy a do tej miery, pokiaľ ciele predpokladanej činnosti nemôžu byť uspokojivo dosiahnuté členskými štátmi na ústrednej, regionálnej alebo miestnej úrovni, ale skôr môžu byť dosiahnuté na úrovni Únie.

Rada Európy venuje pozornosť ľudským právam a ochrane menšín.

Na začiatku 90 - tých rokov Rada Európy a Organizácia pre bezpečnosť a spoluprácu v Európe (OBSE) definovali presadzovanie Rómov v európskych štruktúrach ako „skutočnú európsku menšinu“, našli sa i inštitucionálne formy expertných skupín pre Rómov/Cigánov (Specialist Group on Roma/Gypsies – MG-S-ROM), rozšírené neskôr na Skupinu expertov pre Rómov, Cigánov a Travellers (Group of Specialists on Roma, Gypsies and Travellers) atď.

Pripomeňme, že v tomto období inšpirujúco aj na európske štruktúry pôsobilo tzv. *Stále fórum Organizácie Spojených národov pre záležitosti pôvodných národov*, ktoré ovplyvňovalo aj európske regionálne riešenia.

Z podnetu poslanca Parlamentného zhromaždenia Rady Európy a predsedu Podvýboru pre populáciu Výboru pre migráciu, utečencov a populáciu Parlamentného zhromaždenia Rady Európy Vojtech Tkáč došlo k rozšíreniu Skupiny expertov pre Rómov Rady Európy z 11 na 13 členov (dve miesta boli určené pre Slovensko a pre Slovinsko), a Slovenskú republiku tak mohol zastupovať na v tom čase najreprezentatívnejšom fóre v Európe Ing. Ján Hero.

Aj v tomto období v podstate neboli zriadené analogické štruktúry v Európskej únii. Z podnetu vtedajšej fínskej prezidentky Tarja Halonen na pôde Rady Európy vznikla tzv. *fínska iniciatíva* (december 2001), ktorá mala základné východisko v tzv. *europelizácii* riešenia problémov Rómov v súčinnosti s európskymi krajinami, začal proces tvorby *Európskeho rómskeho fóra* (KRIŠTOF, R., 2004).

V oblasti ľudských práv Rómov na úrovni Rady Európy už v roku z iniciatívy Výboru pre právne otázky a ľudské práva bola vypracovaná správa o právnom postavení a situácii Rómov v Európe (Legal situation, 2002).

Rada Európy vypracovala prehľad o uplatnení Európskej sociálnej charty vo vzťahu k právam Rómov (*La Charte sociale europeenne et les Droits des Roms, mai 2012*). Medzi najohrozenejšie práva Rómov patrí právo na ochranu zdravia (Článok 11), právo na sociálnu a zdravotnú starostlivosť (Článok 13), právo rodín na sociálnu, právnu a ekonomickú ochranu (Článok 16), práva detí a mladistvých, pracujúcich migrantov a ich rodín, práva na ochranu pred chudobou a sociálnym vylúčením, právo na bývanie a diskriminácia.

Slovenská republika ratifikovala Európsku sociálnu chartu Rady Európy v roku 1998 ako druhý postsocialistický štát po Poľsku a v roku 2009 ratifikovala Revidovanú Európsku sociálnu chartu Rady Európy, pričom v predmete ratifikácie nie sú, okrem iného, zahrnuté práva migrujúcich osôb a ani právo na bývanie. Z 82 kolektívnych sťažností evidovala Rada Európy 13 sťažností, týkajúcich sa Rómov a kočujúcich osôb.

Pri vymedzení sociálnych reforiem a sociálnych politík treba vymedziť podstatu politík kohézie, inkluzie a integrácie a v protikladnom zmysle procesy exklúzie a marginalizácie.

V októbri 2012 predložila Európska komisia návrh na zriadenie nového *Fondu európskej pomoci najodkázanejším osobám*.

Naše prístupy k potrebe integrovaných opatrení v sociálnych reformách pre všetkých, nie iba pre etnicky vymedzené skupiny, vyjadrujú aj nové štatistické údaje, ktoré vyšli najavo pri predstavovaní *Fondu európskej pomoci najodkázanejším osobám*. Citovaný fond má na obdobie rokov 2014 – 2020 v návrhu viacročného finančného rámca z júna 2011 pripravovaný rozpočet vo výške 2, 5 miliárd eur, pričom v rámci národných programov sa má z prostriedkov členského štátu investovať 15 % nákladov a fond by prispel prostriedkami vo výške 85 % (pozri IP / 11 / 799).

V riešení problematiky chudoby sa predpokladalo v *Stratégii na zabezpečenie inteligentného, udržateľného a inkluzívneho rastu: Európa 2020*, že kým v roku 2010 (rok

vstupu Stratégie Európa 2020 do účinnosti) malo byť 85 miliónov občanov Únie na hranici chudoby, v roku 2020 to už malo byť iba 65 miliónov občanov Európskej únie, teda benchmark bol zameraný na zníženie počtu občanov Európskej únie, žijúcich v chudobe až o 20 miliónov osôb.

Na jeseň 2012 však Únia evidovala, namiesto znižovania počtu chudobných, už 116 miliónov ľudí s ohrozením chudobou alebo sociálnym vylúčením, asi 40 miliónov občanov Únie má aj v tomto období trpieť materiálnou depriváciou.

Ak konfrontujeme marginalizované skupiny na Slovensku s obdobnými skupinami v európskom kontexte, pokúsime sa zväziť ich schopnosti/možnosti dostupnosti k potravinám, bývaniu, k zamestnanosti, k vzdelávaniu a k chudobe detí i mladých ľudí.

Materiálna deprivácia obsahuje, okrem iného, aj nespôsobilosť zaobstarať si dostatočné množstvo kvalitných potravín. Svetová zdravotnícka organizácia v tejto súvislosti presadzuje nevyhnutnosť mať možnosť požívať dostatočné množstvo jedál z mäsa, rýb a hydiny.

V Európe sa charakterizuje masa bezdomovcov, ktorých má byť 4, 1 milióna, pričom bývanie v chatrčiach v asi 700 osadách na území Slovenska v 21. storočí nemožno nazvať bývaním. Kým v Únii je asi 25, 4 milióna detí ohrozených chudobou alebo sociálnym vylúčením, až 5, 7 milióna detí nemá možnosť obnoviť oblečenie, temer 5 miliónov detí nemá dva páry obuvi atď. (Chudoba: P/11/799).

Riešenia tzv. rómskej reformy, ako to pomenovali tvorcovia potrebnej konferencie, sú súčasťou mnohoročného úsilia riešiť problémy.

R. KRIŠTOF, popredný sociálny odborník z Českej republiky v tejto súvislosti uviedol, že pri jeho pôsobení na Úrade vlády stále „...narážali na problém, ako vlastne uchopiť vec. Postupne sme dochádzali k názoru, že prospešnejšie bude, keď sa pokúsime neuvažovať v dimenziách rómska komunita, pretože to je pojem dosť amorfný a nepresný. Často naopak je táto komunita plná nevráživosti a animozít. Mojim poznatkom bolo, že hlavným znakom týchto ľudí nie je etnicita, ale fakt, že sú to chudobní a bezmocní ľudia. Avšak tento prístup sa nepresadil a ďalej sa hovorí o rómskej komunite“ (PEŇÁS, J., 2013).

5. Medzi príkladmi dobrej praxe symbiózy sociálnych politík na európskej úrovni a ich národných ekvivalentov možno uviesť komplexný program sociálnej kohézie, ktorý bol výsledkom politík francúzskej vlády v rokoch 2004 – 2005. Významné sociálne nepokoje vyvrcholili obrovskými nepokojmi na území celého Francúzska, osobitne zo strany mladistvých prisťahovalcov, migrantov.

Opatrenia na úrovni štátu, okrem represie, tvorili v podstate model národnej kohéznej politiky, ktorý bol premietnutý do radu právnych, finančných, ekonomických a sociálnych opatrení (ARATHOON, G.- DELVAUX, A. etc., 2005).

Model kohéznej politiky na národnej úrovni sa dotýkal novej architektúry služieb zamestnanosti, predĺženia povinnej školskej dochádzky, znovu oživenia učňovského školstva, čím dostali mladých ľudí bez životného cieľa do školských lavíc s odbornou i jazykovou prípravou. Učňovské školstvo by práve v rómskom prostredí aj na Slovensku vytváralo priestor pre sebarealizáciu desať tisícov mladých ľudí.

Súčasťou opatrení kohéznych politík Francúzskej republiky, okrem iných, bolo tiež vytvorenie modelu sociálneho bývania s časovým radom a s angažovanosťou prisťahovalcov atď.

Záver

V najbohatších častiach sveta sa rozširujú a prehlbujú sociálne protirečenia liberálneho usporiadania spoločnosti. Rastie chudoba, bieda, dlhodobá nezamestnanosť. Menia sa ekonomickí hegemóni, polarizuje sa ľudstvo, ktoré nikdy nebolo také bohaté, ako však

zároveň nikdy nebolo na takýchto hraniciach biedy a chudoby, aké prebiehajú na prahu nového tisícročia a storočia.

Medzinárodná organizácia práce prijíma v júni 2012 *Odporúčanie č. 202 o národných úrovniach systémov sociálnej ochrany* a konštatuje, že 80 % ľudstva nemá žiadnu sociálnu ochranu, iba malé percento ľudskej populácie disponuje sociálnym zabezpečením.

Sociálne a asociálne javy a stavy v ľudskej populácii, v európskom kontexte a v slovenskej spoločnosti sú vo vzťahu k neintegrovanej časti slovenských občanov už v hraničnej, extrémnej a marginalizovanej podobe.

Sociálne zlo sa prejavuje najkonkrétnejšie v najchudobnejších vrstvách spoločnosti, z ktorých každému, kto vie, chce a môže sa pozviechať, treba podať pomocnú ruku...

Zoznam použitej literatúry

ARATHOON, G.- DELVAUX, A.- DEPINCÉ, K. – YADE, R. *La loi du 18 janvier 2005 de programmation pour la cohésion sociale*. (Zákon z 18. januára 2005 o programovaní sociálnej kohézie). Paris: Regards sur l'actualité. La Documentation française. 2005. s. 15 – 36, ISSN: 0337-7091

Chudoba: Komisia predkladá návrh nového Fondu Európskej pomoci najodkázanejším osobám. (P/11/799) Brusel: Reference: IP/12/1141. Event Date: 24/10/2012. http://europa.eu/rapid/press-release_IP_12_141_sk.htm

KRIŠTOF, R. „Finská iniciatíva“ – návrh na ustavení Evropského rómskeho fóra (ERF). Praha: IOM Mezinárodní organizace pro migraci Praha. Výzkumný projekt RB 11/17/03 Ministerstva zahraničních věcí ČR. Stav k 31. januáru 2004, 2004., 24 s.

La Charte sociale européenne et les Droits des Roms. Európska sociálna charta a práva Rómov. Strasbourg: Conseil de l'Europe. Direction Générale des Droits de l'Homme et de l'Etat do droit. Mai 2012, p.7.

Dostupné na internete http://hub.coe.int/fr/web/coe-portal/roma_references-texts

Legal situation of the Roma in Europe (Doc. 9397), Strasbourg: Committee on Legal Affairs and Human Rights, Rapporteur: Mr. Csaba Tabajdi, Hungary, Socialist Group. Council of Europe, 2002

Odporúčanie Medzinárodnej organizácie práce č. 202 o národných úrovniach systémov sociálnej ochrany. Ženeva: Medzinárodná organizácia práce, 14. jún 2012

Roma-related texts adopted at the Council of Europe. Les textes concernant les Roms adoptés au Conseil de l'Europe (Dokumenty, týkajúce sa Rómov, prijaté v Rade Európy). Dostupné na internete http://hub.coe.int/fr/web/coe-portal/roma_references-texts

PEŇÁS, J. Kdo jde na ruku obchodníkům s chudobou. Praha: Lidové noviny, 16. februára 2013, s. 16, Ročník XXVI, č. 39

Program EÚ v oblasti práv dieťaťa. European Commission sets out EU agenda for the rights of the child. Brusel, 15. februára 2011. IP/11/156.

Rámec EÚ pre vnútroštátne stratégie integrácie Rómov do roku 2020. Brusel: Oznámenie Komisie Európskemu parlamentu, Rade, Európskemu hospodárskemu a sociálnemu výboru a Výboru regiónov. 5. 4. 2011, KOM(2011) 173 v konečnom znení.

Stratégia Európskej únie na zabezpečenie inteligentného, udržateľného a inkluzívneho rastu: Európa 2020. Brusel: 3. marec 2010, KOM(2010) 2020 v konečnom znení

NOVÉ SMERY REÁLNEHO RIEŠENIA ROZVOJA RÓMSKEJ NÁRODNOSTI NA SLOVENSKU A RIEŠENIA BIEDY A CHUDOBY

L. Fízik

Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety, Bratislava

Základné východiská - Stav rómskej národnosti

Demografický stav: Odhad žijúcich Rómov na Slovensku cca 500 000. Z toho 60% žien a 40 % mužov, z celkového počtu tvorí 65% mládež do 18 rokov. K rómskej národnosti sa prihlásilo de jure, de facto 120 000.

Geografický stav: Najviac Rómov žije v regiónoch samosprávnych krajov Prešov, Košice a Banská Bystrica.

Stav vzdelanosti: Cca 2 000 Rómov je vysokoškolsky vzdelaných, z toho sa však k rómskej národnosti hlási len cca 400 Rómov. Stredoškolské vzdelanie s maturitou nadobudlo cca 22 000 Rómov. Stredoškolské vzdelanie bez maturity s výučným listom a osvedčením nadobudlo cca 35 000 Rómov. Celkovo cca 59 000 Rómov dosiahlo vzdelanie po ukončení základnej školy, t. j. cca 11,5% má vzdelanie. Neukončené základné vzdelanie má cca 84 000 Rómov. Z rómskej populácie žijúcich na Slovensku je cca 30 % negramotných (trívium)Rómov.

Neustále dochádza k segregácii Rómskych detí neoprávneným zaradením do špeciálnych základných škôl.

Ekonomický stav Rómov:

- Nezamestnanosť: Priemer nezamestnaných Rómov na Slovensku tvorí cca 83%, z toho mladí do 30 rokov cca 93 %. V niektorých obciach na Slovensku tvorí nezamestnanosť Rómov až 100%.

- Na Slovensku cca 10 % Rómov vlastní hnutel'ný a nehnuteľný Rómov žije majetok. Cca 20% Rómov žije v chudobe, cca 60 % Rómov však žije v biede. Nad čiarou chudoby žije len cca 3% Rómov, ostatné % Rómov žije v súlade s majoritnou spoločnosťou v danom regióne. Vybavenosť domácností je ukazovateľom ekonomickej situácie.

- Cca 8 000 Rómov podniká a má podnikateľské oprávnenie.

- Cca 380 Rómov má podnikateľské oprávnenie na právnický subjekt vo forme s. r.o.

V podnikateľskej činnosti subjektov prevláda stavebná činnosť, pomocné stavebné práce, zemné a výkopové práce, tiež obchodná činnosť.

V osadách a getách nie je vybudovaná legálna infraštruktúra (vid Luník IX).

V osadách a getách prevláda čierna ekonomika t. j. úžerníctvo, nelegálna zamestnanosť. Tiež v nich parazitujú nebankové subjekty a s tým súvisiace dôsledky: exekúcie a demotivácia vo vzťahu k zamestnaniu.

Zdravotný a hygienický stav: Je alarmujúci s dopadom na dĺžku života ktorá pod 40 rokov v celoslovenskom priemere. Absentujú základné hygienické návyky, zvlášť dentálna hygiena. Zvláštnu kapitolu tvoria infekčné ochorenia, ktoré boli na Slovensku u majoritnej populácie eliminované, príp. úplne odstránené. Absentuje primárna prevencia vo všetkých oblastiach a zdravotná osвета vo veľkých rómskych koncentráciách.

Národnostná identita, stav jazyka a kultúry: Na Slovensku paradoxne Ústava SR píše: Národnosť si občan priznáva sám. Smerom k Rómom však národnosť určujú iní bez toho, že by to sami chceli alebo, že by sa zarad'ovali k rómskej národnosti. Priznanie sa k rómskej

národnosti je na Slovensku „prít'azhou“, ktorá im ovplyvňuje celý život. Jazyk je kodifikovaný, len je potrebné ujednotiť jednotlivé dialektky. Rómska kultúra je vysoko rozvinutá a je prínosom pre dominantnú kultúru.

Stav bývania: Cca 70 % Rómov býva segregované od obcí a miest bez funkčnej infraštruktúry so zlými eko podmienkami života a z toho vyplývajúcou primitívnosťou bývania, tiež nevysporiadané pozemky.

Politická emancipácia a spoluúčasť na riadení štátu, regiónov a samospráv obcí a miest: Z hľadiska nerozvinutej vlastnej hierarchie nie sú schopní Rómovia sa politicky zjednotiť na báze národa, tento proces pokračuje, ale sú obavy, že demokratický proces v krajine toto zjednotenie zastaví v zásade občianskeho princípu fungovania štátu. Rómovia, ale ani štát nemôže podceňovať demografické zloženie regiónov. Štát, ale aj občania rómskej národnosti alebo vizuálne Rómovia by sa mali pripravovať riadiť obec, samosprávny región a povolať rómsku inteligenciu k zodpovednosti na riadení štátu.

Kriminalita: Orgány moci vedú neoprávnenú evidenciu trestných činov Rómov, častokrát výslovne v rozpore s Ústavou SR. Polícia nezvláda problémy v osadách a getách, dochádza k nasadeniu policajných síl, dokonca sa v niektorých prípadoch prejavuje aj policajná brutalita.

- Prokuratúra a súde: V mnohých prípadoch sa Rómovia nevedia brániť pre slabú znalosť zákonov alebo ekonomickú neschopnosť platiť súdny poplatok, nemožnosť platiť advokáta, z toho dôvodu sú trestaní skoro vždy v hornej hranici výmery sadzby trestu.

Špecifiká doterajšieho riešenia problému

Voči Rómom na Slovensku a v Európe prevláda represia takmer 700 rokov.

V procese vzdelávania prebieha etnonásilie voči rómskej národnosti - štát a výchovno - vzdelávací systém nepripúšťa alternatívnu voči rómskej národnosti.

Štátu sa nepodarilo vytvoriť taký systém, ktorý by emancipoval rómsku národnostnú menšinu v duchu vlastného rozvoja s cieľom rozvoja Rómov a nepodporuje prínos Rómov pre spoločnosť.

Štát sa bráni v širšom rozvinúť rómsku inteligenciu a poveriť výchovou detí v duchu historických tradícií s rešpektom rozvoja štátu.

Vedecké práce a štúdie boli v mnohých prípadoch vypracované fiktívne s absolútnym nepoznaním života Rómov. Výskum a programy nerobili Rómovia, ale boli len prostriedkom akéhosi poznania, aby sa nepovedalo, že sa na výskumoch nepodieľali Rómovia. Vytvorila sa kasta Rómov, ktorí sú majoritnejší ako samotná majorita tzv. „Romoidi“ adekvátne ich možno porovnať historicky s Maďarónmi.

Neefektívne nakladanie, až rozkradnutie EÚ fondov má za následok, že životná úroveň Rómov neustále klesá.

Občania SR sa historicky nevyrovnali so svojou samostatnosťou a s tým súvisí aj vstup SR do EÚ.

Občania SR, respektíve majorita sklzá k nenávisti voči Rómom, čoho výsledkom je, že až 70% občanov má problém voči Rómom. Nenávisť umocnila ešte aj ekonomická kríza, preto bolo nutné nájsť vinníka. Títo vinníci sú údajne Rómovia, ktorí žijú zo sociálnych dávok a „vyžierajú štát“.

Štát v novom kreovaní riešenia problematiky zvyšuje represiu. V tzv. rómskej reforme dochádza k urážke rómskej národnosti za spoluúčasti ministra vnútra a splnomocnenca vlády pre rómske komunity.

Základné riešenie pre zmenu

Represiu a tlak je potrebné zmeniť na motiváciu a skutočný rozvoj rómskej národnosti k blahu seba a spoločnosti.

Vo výchovno - vzdelávacom procese je potrebné posilniť prvky alternatívy t. j. výchova „vlastnými“ a vo vlastnom jazyku.

Je potrebné posilniť formu vlastníctva, nakladanie so svojím vlastníctvom a niešť zodpovednosť za kolektívne vlastníctvo.

Je potrebné posilniť authority a vytvoriť a predložiť vzory z rómskej národnosti a to z radov intelektuálov, umelcov, starostov, poslancov aj všetkých slušných ľudí.

Je potrebné poveriť Rómov, ktorí sa hlásia k Rómom na verejnosti a spĺňajú prvky slušnosti úlohami do takej miery, aby sa stali motiváciou pre život Rómov, hlavne detí.

Je potrebné zmeniť, prípadne premiestniť osady do priestorov, v ktorých budú vysporiadané vlastnícke práva, osady budú spĺňať ekožitie a tam, kde je vybudovaná legálna ekonomická infraštruktúra.

Je potrebné umožniť vstup identických Rómov do ozbrojených zložiek, hlavne do polície a poveriť ich pri splnení jednotlivých kritérií aj veliacimi funkciami.

Pre rýchle riešenie bytovej situácie je potrebné vybudovať cca 30.000 bytových jednotiek normálneho štandardu s finančným zainteresovaním spoluúčasti.

Hlavné smery zmeny vzťahov :

Osveta smerom k rómskej národnosti s cieľom posilňovania a rozvoja tradícií, ktoré rozvíjajú hodnoty spoločnosti.

Osveta k majorite respektíve k občanom s poukazaním na prvky, ktoré sú hodnotami nielen pre ľudí ale aj spoločnosť.

Zmeniť pomer vzdelaných ľudí z rómskej národnosti a to nasledovne:

12% s vysokoškolským diplomom podľa spoločenskej potreby

25% stredoškolské vzdelanie s maturitou

Cca 70 % vzdelaných ukončenie ZŠ, Stredná škola, VŠ

Postupne vylúčiť analfabetizmus, záškoláctvo.

Postupne vylúčiť zaraďovanie detí do špeciálnych základných škôl na základe sociálnej retardácie.

Veľmi vážne pristúpiť k odbornej a politickej príprave Rómov k vedeniu samospráv na stupni obec, mesto a samosprávny kraj.

Boj s nezamestnanosťou, právno - ekonomická príprava podnikateľov z radov Rómov t. j. združovanie do záujmových spolkov s cieľom začlenenia do ekonomickej sféry spoločnosti, prípadne EÚ.

Navrhovaný model riešenia:

Model vytvárania Sociálnych družstiev rozvoja (SDR)

Právna forma: Družstvo vlastníkov

Možnosti etablovania SDR do smerov:

- Výstavba nových osídlení na inej právnej forme, spoluvlastníctvo a kolektívne rozhodovanie o bytí

- Regulované procesy výchovy a vzdelávania, väčšia spoluúčasť rodičov, učiteľov a iných kompetentných subjektov

- Rozvoj podnikateľskej infraštruktúry s vylúčením čiernej a nelegálnej ekonomiky

- Zastavenie migrácie Rómov

- Boj s nezamestnanosťou, vytváranie a obsadzovanie nových pracovných miest Rómami
- Vytváranie účelových pracovných miest pre vytvorenie pracovných návykov pre mladých a ľudí, ktorí sa ešte neuplatnili na trhu práce
- Väčšia spoluúčasť kontroly samosprávnych orgánov pri čerpaní finančných prostriedkov nielen zo štátneho rozpočtu, ale aj z EÚ fondov
- Predpoklad etablovania sa nových osobností z radu Rómov pre následné riadenie SDR samosprávy, príp. štátnych orgánov
- Eliminácia kriminality a iných sociálno – patologických javov;

Riadiaci orgán SDR:

Najvyššie orgány – členská schôdza

Medzi členskou schôdzou zasadá plenárne zasadnutie

Priame riadenie – V čele regionálnej SDR je predseda družstva, predsedu SDR volí členská schôdza.

Kolektívny orgán riadenia Veľká rada SDR (VR SDR), ktorú tvoria - zástupcovia štátnych orgánov t. j z Okresného úradu, Úradu práce a zložky PZ SR

Starostovia dotknutých samospráv a volení členovia

Administratívne riadenie: Predseda

Prokurista

Sekretariát

Odbory – Sociálny odbor, Ekonomický odbor, Logistický odbor,
Odbor marketingu a rozvoja SDR, Odbor prípravy a realizácie projektov a Právny odbor

UTILITARISTICKÝ ALEBO DEONTOLOGICKÝ KONCEPT SOCIÁLNEJ SPRAVODLIVOSTI?

L. Hajduk

Paneurópska vysoká škola, Fakulta masmédií Bratislava

Ťažiskom diskusií v oblasti súčasnej filozofie a etiky, prestávajú byť spory vo vnútri liberalizmu. Toto ťažisko sa nachádza najmä v oblasti sporov medzi liberalizmom a komunitarizmom. Obidvaja myslitelia, J. Rawls aj M. Walzer formulovali svoje základné idey jasne a zdôvodnene, obidvaja ponúkli zreteľne artikulované perspektívy na analýzu problémov súčasných spoločností ako aj etických problémov spravodlivosti. Obidvaja filozofi patria v súčasnosti medzi najviac citované (najmä v rámci kritických stanovísk) určujúce osobnosti v rámci súčasnej filozofie spravodlivosti. Rawlsove a Walzerove úvahy stanovili na pozadí dialogického (diskurzívneho) konceptu spravodlivosti paradigmu súčasného uvažovania o probléme spravodlivosti.

Naším cieľom je predstaviť Rawlsovu koncepciu spravodlivosti, ktorá zovšeobecňuje a posúva do abstraktnejšej roviny známu teóriu spoločenskej zmluvy, ako ju poznáme u Locka, Rousseaua a Kanta. Rawls teda nemá na mysli pôvodnú zmluvu ako takú, ktorou by sa mala ustanoviť nejaká konkrétna spoločnosť alebo forma vlády. Skôr vychádza z toho, že predmetom prvotnej dohody sú princípy spravodlivosti pre základnú štruktúru spoločnosti. Sú to princípy, ktoré by slobodné a racionálne osoby sledujúce vlastné záujmy v určitom východiskovom stave rovnosti akceptovali ako princípy vymedzujúce základné podmienky ich združovania. Týmito princípmi by sa mali regulovať všetky ďalšie dohody, vymedzovať jednotlivé druhy sociálnej kooperácie, do ktorých možno vstúpiť, ako aj formy vlády, ktoré možno ustanoviť. Tento pohľad na princípy spravodlivosti Rawls nazýva spravodlivosť ako slušnosť.

Predstavme si teda, že tí, čo vstúpia do sociálnej kooperácie si spolu jedným aktom volia princípy, na základe ktorých budú stanovené základné práva a povinnosti a ktoré budú zároveň určovať deľbu sociálnych výhod. Ľudia sa vopred rozhodnú o spôsobe regulovania svojich vzájomných požiadaviek, o zakladajúcej listine svojej spoločnosti. Ako každá osoba, ktorá sa musí na základe racionálnej úvahy rozhodnúť v otázke, čo predstavuje jej dobro, to znamená systém cieľov, ktorý je pre ňu rozumné sledovať, tak aj skupina osôb sa musí definitívne rozhodnúť, čo bude pokladať za spravodlivé, a čo za nespravodlivé. „Výber, ktorý by rozumní ľudia učinili v této hypotetické situácii stejné svobody, předpokládající prozatím, že tento problém výběru má řešení, determinuje principy spravedlnosti.“ (Rawls, 1995, s. 21) Rawls navrhuje postup, ako dospieť k rozumovým princípom pre rozhodovanie morálnych konfliktov: východiskom sú jednotlivé morálne sudy, a to dobre premyslené morálne sudy kompetentných morálnych sudcov. (K tomu bližšie pozri: Ricken, 1995, s. 19)

Pôvodný stav rovnosti z hľadiska spravodlivosti ako slušnosti zodpovedá prirodzenému stavu podľa tradičnej teórie spoločenskej zmluvy. Pôvodným stavom Rawls samozrejme nemá na mysli nejaký skutočný historický stav vecí a už vôbec nie akýsi prvotný stav kultúry. Rozumie ním čisto hypotetickú situáciu, pomocou ktorej by sme mohli dospieť k určitej koncepcii spravodlivosti. Jedným z podstatných znakov tohto stavu je, že nikto nevie, aké je jeho postavenie v spoločnosti, aké je jeho triedne postavenie, či sociálny status, ako sa podieľa na deľbe prírodných statkov a vlôh, nepozná svoje intelektuálne schopnosti, svoju silu a podobne. Dokonca predpokladá, že účastníci nepoznajú svoj vlastný pojem dobra. Princípy spravodlivosti sa volia za závojom nevedomosti. To zaručuje, že pri voľbe princípov nikto nie je zvýhodňovaný alebo znevýhodňovaný náhodou alebo kontingentnosťou sociálnych okolností. Keďže sú všetci v podobnej situácii a keďže niekto nemôže navrhovať princípy zvýhodňujúce vlastné postavenie, princípy spravodlivosti sú

výsledkom slušnej dohody, či vyjednávania. Za daných podmienok pôvodného stavu, teda symetrie vzťahov každého ku každému inému, je to slušná východisková situácia medzi indivíduami ako morálnymi osobami, t.j. racionálnymi bytosťami, s vlastnými cieľmi a s predpokladaným zmyslom pre spravodlivosť. Mohli by sme povedať, že pôvodný stav predstavuje u Rawlsa adekvátny východiskový status quo, preto sú fundamentálne dohody, ktoré sa v ňom prijímajú, slušné. „Toto označení neznamená, že pojmy spravodlnosti a slušnosti jsou totožné, o nic více, než že by obrat poezie jakožto metafora znamenal, že pojmy poezie a metafory jsou totožné.“ (Rawls, 1995, s. 22)

Spravodlivosť ako slušnosť sa začína, ako Rawls uvádza, s jednou z najvšeobecnejších volieb, aké ľudia môžu spolu prijať, totiž voľbou základných princípov koncepcie spravodlivosti, ktorými sa majú riadiť pri každej ďalšej kritike a reforme inštitúcií. Dá sa teda povedať, že keď si zvolia koncepciu spravodlivosti, potom si zvolia ústavu a zákonodarstvo slúžiace prijímaniu zákonov atď. v súlade s pôvodne dohodnutými princípmi spravodlivosti. Naše postavenie v spoločnosti je spravodlivé, pokiaľ je také v dôsledku série hypotetických dohôd podľa všeobecného systému pravidiel, ktoré ho definujú. „Predpokládejme navíc, že původní stav determinuje nějakou množinu principů (t.j. že bylo zvoleno konkrétní pojetí spravedlnosti). Pak bude platit, že si lidé angažovaní ve společenských institucích budou moci navzájem říci, kdykoliv tyto instituce budou splňovat tyto principy, že spolupracují za podmínek, na nichž by se dohodli, kdyby byli svobodní a rovnoprávní a jejich vzájemné vztahy by byli slušné.“ (Rawls, 1995, s. 22) Títo ľudia by mohli vidieť svoje usporiadanie ako zodpovedajúce ustanoveniam, ktoré by uznali vo východiskovej situácii zahŕňajúcej široko akceptované a zdôvodnené obmedzenia pre voľbu princípov. Všeobecné uznanie tohto faktu by mohlo byť základom verejného akceptovania zodpovedajúcich princípov spravodlivosti. Samozrejme, ako tvrdí Rawls „Žádná společnost není ovšem systémom spolupráce, na níž by se lidé v doslovném slova smyslu dobrovolně podíleli“ (Rawls, 1995, s. 22); každé indivídium od svojho narodenia zaujíma určité dané miesto v určitej danej spoločnosti a charakter tohto postavenia má bezprostredný materiálny vplyv na jeho životnú perspektívu. Spoločnosť spĺňajúca princípy spravodlivosti ako slušnosti sa však môže priblížiť k takejto dobrovoľnej schéme viac ako ktorákoľvek iná, lebo zodpovedá princípom, s ktorými by súhlasili slobodné a vzájomne si rovné indivíduá v podmienkach slušnosti. V tomto zmysle všetci jej príslušníci sú autonómni a uznávajú svoje záväzky ako také, ktoré si sami dali. Na druhej strane je potrebné uviesť, že „Přesné posouzení Rawlsovy konstrukce původní situace ukazuje, že není výrazem fundamentální svobody, nýbrž fundamentální rovnosti racionálních subjektů.“ (Brink, 1996, s. 89)

Jednou z charakteristík Rawlsovej spravodlivosti ako slušnosti je, že posudzuje jednotlivých účastníkov východiskovej situácie ako racionálne a vzájomne si ľahostajné bytosti. To neznamená, že sú egoistami, teda indivíduami, ktorých záujem sa sústreďuje iba na bohatstvo, prestíž a nadvládu. Sú chápaní ako indivíduá, ktoré sa nezaujímajú o záujmy iných. Ďalej o nich predpokladáme, že môžu mať aj protikladné duchovné ciele, rovnako ako môžu mať protikladné ciele ľudia s rozdielnou náboženskou príslušnosťou. Pojem racionality okrem toho musíme chápať v čo možno najužšom zmysle, napr. v ekonomickej teórii, ako najefektívnejší spôsob dosahovania daných cieľov. Rawls tento pojem, ako to ďalej vysvetľuje v § 25 (Rawls, 1995, s. 95-99), používa v trocha pozmenenej podobe, vyhýba sa však tomu, že by do neho zavádzal akékoľvek sporné etické prvky. Východisková situácia musí byť charakterizovaná podmienkami, ktoré sú široko akceptované.

Pri vypracúvaní koncepcie spravodlivosti ako slušnosti sa Rawls snaží predovšetkým jasne určiť princípy spravodlivosti, ktoré sú volené v pôvodnom stave. Preto podrobnejšie opisuje túto situáciu a starostlivo formuluje problém voľby. V súvislosti s chápaním princípov spravodlivosti, formulovaných v rámci prvotnej dohody v situácii rovnosti však vzniká otázka, či sa potom bude brať do úvahy princíp utility. Už na prvý pohľad je málo

pravdepodobné, že by osoby, ktoré sa pokladajú za vzájomne si rovné a ako také uplatňujú voči sebe svoje oprávnené požiadavky, súhlasili s princípom, ktorý by poskytoval menej životnej perspektívy pre jedných len kvôli väčšiemu súhrnu výhod v prospech iných. Keďže každý bude uprednostňovať obhajovanie vlastných záujmov a vlastnú koncepciu dobra, nikto nebude mať v úmysle zmieriť sa s trvalou stratou, ktorú by musel znášať kvôli dosahovaniu väčšej čistej súvahy uspokojovania. „Bez silných a trvalých altruistických motivů by žiadny rozumny človek neprijal nějakou základní strukturu pouze proto, že maximalizuje algebraickou sumu výhod bez ohledu na trvalé účinky, na jeho vlastní práva a zájmy.“ (Rawls, 1995, s. 23) Zdá sa teda – ako sa to Rawls pokúša ďalej zdôvodniť – že princíp utility je nezlučiteľný s koncepciou vzájomne výhodnej spoločenskej kooperácie medzi rovnými a je nekonzistentný s ideou reciprocity implicitne obsiahnutou v pojme dobre usporiadanej spoločnosti.

Budeme vychádzať z toho (v súlade s Rawlsom), že osoby vo východiskovej situácii by volili dva odlišné princípy: prvý požaduje rovnosť pri pridelovaní základných práv a povinností, kým podľa druhého sú sociálne a ekonomické nerovnosti – napríklad pokiaľ ide o bohatstvo a autoritu – spravodlivé, pokiaľ sú v konečnom dôsledku v prospech všetkých, predovšetkým v prospech najmenej zvýhodnených členov spoločnosti. Tieto princípy vylučujú také zdôvodňovanie inštitúcií, podľa ktorého utrpenie niekoľkých sa vyvažuje väčším dobrom celku. To, že niektorí utrpia ujmu v prospech druhých, môže byť užitočné, nie však spravodlivé. Nie je nespravodlivé niekoho zvýhodňovať, ak sa tým zlepšuje postavenie osôb menej šťastných. „Intuitivne tu jde o tuto myšlenku: jestliže blahobyt každého jedince závisí na kooperaci, bez níž by nikdo nemohl vést uspokojivý život, měly by být výhody rozděleny tak, aby přiměly k ochotné spolupráci každého člověka, včetně těch méně dobře situovaných.“ (Rawls, 1995, s. 23) Nazdávame sa, že toto je možné iba v prípade, že budú existovať rozumné podmienky pre takúto spoluprácu. Dva spomínané princípy môžu predstavovať slušnú dohodu, na základe ktorej tí, ktorí sú schopnejší alebo majú lepšie sociálne postavenie – bez ohľadu na to, či sa o to zaslúžili alebo nie – , môžu očakávať od druhej strany ochotu kooperovať za predpokladu, že funguje určité usporiadanie ako nevyhnutná podmienka blahobytu všetkých. Keďže Rawls sa vydal hľadať koncepciu spravodlivosti, ktorá by anulovala význam náhody – danej v prirodzených schopnostiach a vo vytváraní politického a ekonomického prospechu, dospieva k týmto princípom. Vyjadrujú výsledok uvažovania nechávajúceho bokom tie aspekty sociálneho života, ktoré sa zdajú byť z etického hľadiska nepodstatné.

Problém voľby princíпов je mimoriadne zložitý. Rawls nečaká, že riešenie, ktoré navrhuje, presvedčí každého. Treba však hneď na začiatku poznamenať, že Rawlsova spravodlivosť ako slušnosť, ako napokon aj každá iná zmluvná koncepcia, sa skladá z dvoch častí: 1) z interpretácie východiskovej situácie a problému voľby v nej a 2) zo súboru princíпов, na ktorých sa, podľa všetkého, dohodnú. Možno prijať prvú časť teórie (prípadne jej verziu), druhú nie alebo naopak. Pre niekoho môže byť východisková situácia zmluvy prijateľná, a pritom neakceptovateľné jednotlivé navrhované princípy. Koncepcia tejto situácie vlastne sama osebe vedie k princípom spravodlivosti, ktoré sú protikladné k utilitarizmu a perfekcionizmu; doktrína zmluvy tak predstavuje alternatívu týchto názorov. Musíme polemizovať o správnosti tohto tvrdenia a zároveň uznať, že koncepcia zmluvy predstavuje dobrú metódu pre štúdium etických teórií a rozpracúvanie ich východiskových predpokladov.

„Spravedlnost jako slušnost je příkladem toho, co jsem nazval teorií společenské smlouvy.“ (Rawls, 1995, s. 23) Možno mať výhradu voči termínu „zmluva“ a voči ďalším výrazom s ním súvisiacim, myslíme si však, že je to adekvátny termín. Množstvo slov má zavádzajúce konotácie, ktoré spočiatku boli zaiste konfúzne. Ani termíny ako „utilita“, „utilitarizmus“ nie sú výnimkami. Majú svoje polemické vedľajšie významy, ktoré nevraživí

kritici ochotne využívajú. To isté platí o termíne zmluva v oblasti etických teórií. Ak ho chceme správne pochopiť, nesmieme zabúdať, že predstavuje istú úroveň abstrakcie: obsahom príslušnej dohody nie je ustanoviť konkrétnu spoločnosť alebo formu vlády, ale prijať určité morálne princípy. Udalosti, o ktorých Rawls uvažuje, sú dohody čisto hypotetické: podľa zmluvnej koncepcie v dobre definovanej východiskovej situácii by boli prijaté určité princípy.

Prednosťou zmluvnej terminológie je myšlienka, že princípy spravodlivosti sú také princípy, ktoré by volili racionálne osoby. Práve na základe týchto princípov možno vysvetľovať a zdôvodňovať koncepcie spravodlivosti. Teória spravodlivosti je podľa Rawlsa – možno najdôležitejšou – časťou teórie racionálnej voľby. Princípy spravodlivosti sa ďalej zaoberajú protichodnými nárokmi na výhody získavané zo sociálnej kooperácie a týkajú sa vzájomných vzťahov rôznych osôb, či skupín. Výraz „zmluva“ naznačuje túto pluralitu, ako aj podmienku, že vlastná deľba výhod musí byť v súlade s princípmi, ktoré sú pre všetky strany prijateľné. So zmluvnou frazeológiou sa spravidla spája i podmienka verejného charakteru princípov spravodlivosti. To znamená, že ak sú tieto princípy výsledkom dohody, občania vedia, akými princípmi sa riadia iní. Pre zmluvné teórie je typické zdôrazňovanie verejného charakteru politických princípov. Pokiaľ ide o dlhú tradíciu myšlienkového línie zmluvnej doktríny, zdôrazňovanie tejto tradície môže pomáhať pri definovaní postoja k myšlienke prirodzenej piety. To sú len niektoré výhody späté s používaním termínu „zmluva“. Pri dostatočnej obozretnosti tento termín nebude zavádzajúcim.

Rawls tvrdí: „Spravedlnosť ako slušnosť není žádnou teorií společenské smlouvy.“ (Rawls, 1995, s. 24) Je jasné, že myšlienka zmluvy môže byť rozšírená na voľbu viac menej uceleného etického systému, to znamená systému, ktorý by zahŕňal v sebe nielen princípy spravodlivosti, ale aj princípy cnosti. Tentoraz budeme skúmať predovšetkým princípy spravodlivosti a otázky, ktoré s ňou úzko súvisia. Nepokúšame sa o systematický rozbor cností. Ak bude spravodlivosť ako slušnosť náležite prijatá, ďalším krokom by mohlo byť preskúmanie všeobecnejšieho problému, a to problému „správnosti ako slušnosti“. Ani táto širšia teória by však nedokázala pojať všetky morálne vzťahy, lebo by podľa všetkého zahrňovala iba vzťahy k iným osobám a nechávala by bokom naše správanie voči živočíchom a ostatnej časti prírody. Nemyslíme si, že pojem zmluvy predstavuje spôsob, ako pristupovať ku všetkým týmto nesmierne dôležitým otázkam. Stanovisko spravodlivosti ako slušnosti, ako aj všeobecnejší pohľad, ktorý reprezentuje, majú obmedzenú platnosť. Otázku, do akej miery bude treba korigovať jej závery, keď už budú všetky spomínané otázky zodpovedané, nemožno rozhodnúť vopred.

Pri porovnaní Rawlsovej teórie spravodlivosti s dvoma vplyvnými etickými teóriami, s utilitaristickou a deontologickou, vynára sa pozoruhodný kontrast, ktorý sa týka obsahu a metódy. Obsahovo je Rawlsova teória zameraná proti utilitarizmu a z tohto hľadiska je Rawlsovi blízke kantovské, deontologické poňatie. Na strane druhej sa Rawls stavia svojimi metodologickými zásadami proti koncepcii založenej na „analýze morálnych pojmov“, ktorá „jakkoliv tradične pojatá, a priori tvorí príliš úzkou bázi“, a predpokladá, že úlohou morálnej teórie je vytvoriť teóriu „morálneho citu“ (Rawls, 1995, s.41). Morálna teória má byť verifikovaná v triede faktov, v triede „našich dobre uvážených súdov v reflektovanej rovnováže“ (Rawls, 1995, s.41). Rawls tvrdí, že „to je pojetí väčšiny klasických britských autorů až po Sidgwicka“ (Rawls, 1995, s.41) a tradícia týchto klasikov, ku ktorej sa Rawls pripája, je tradíciou utilitaristickou. V zhode s názorom Weinbergera, k adekvátnej sociálno-etickej a právnej argumentácii možno dospieť len vtedy, ak zoberieme do úvahy dialektickú súhrnu analýz utility a ideálov spravodlivosti, i keď nemožno presne vytýčiť hranicu medzi utilitou a ideálmi spravodlivosti (Weinberger, 1995, s. 195). Podľa Velekovho názoru bola Rawlsova teória všeobecne chápaná ako pokus o kritiku prevládajúceho utilitarizmu v anglosaskej morálnej filozofii na základe procedurálnej reformulácie kantovskej morálnej

filozofie. Neskôr sa však Rawls vedome vzdáva snahy o univerzálne zdôvodnenie teórie spravodlivosti a kantovsky formulované teórie filozofického či etického liberalizmu interpretuje teraz ako jednu z foriem „súhrnných“ etických teórií, ktoré sú nevhodné pre legitimizáciu pluralitnej demokratickej spoločnosti (Velek, 1994b, s. 925).

Skutočnosť, že Rawlsovi je metódou blízky jeho hlavný rival utilitarizmus, možno vysvetliť tým, že Rawls sám patrí predovšetkým do tradície utilitaristickej. Spor medzi teóriou spravodlivosti a utilitarizmom sa javí ako spor medzi spriaznenými „dušami“. Otázky spravodlivosti vždy vystupujú popri úvahách o utilite; ideály spravodlivosti spolupôsobia s analýzami utility a normativity. Rawlsova teória nie je blízkou Kantovej teórii len obsahovo. Aby svoju teóriu ospravedlnil, používa špecifický formálny prostriedok teóriu zmluvy, preto je namieste otázka, či nejde o cudzorodý prvok medzi jeho ostatnými metodologickými východiskami. Rawls sa však nazdáva, že práve tento prostriedok mu umožňuje „opomenout otázky významu a definície a postoupit kupředu s rozvojem nějaké obsahové teorie spravedlnosti“ (Rawls, 1995, s.337). Je obdivuhodné, ako tento zmluvný teoretický prístup spája s koncepciou rovnováhy rozvažovania. Tento stav označuje ako reflexívnu rovnováhu. Ako rovnováhu preto, lebo naše princípy a názory sa nakoniec budú vzájomne zhodovať: „Princípy mohou vést k revizi jednotlivých soudů a napokon jednotlivé soudy k revizi principů.“ (Ricken, 1995, s. 19); ako reflexívnu preto, lebo vieme, s ktorými princípmi sa naše názory zhodujú, a pretože poznáme aj premisy, z ktorých sme si ich odvodili. Je to chvíľa, keď je všetko v poriadku. Táto rovnováha však nie je nevyhnutne stabilná. Rawls predpokladá, že bude zrejme narušená preskúmaním podmienok opätovne vnášaných do situácie zmluvy a špecifickými prípadmi, ktoré nás môžu viesť k revidovaniu názorov. Interpretáciu pôvodného stavu, ktorú chce Rawls predložiť, môžeme pokladať za výsledok takejto hypotetickej reflexie. Ide o pokus zladit' v rámci jedinej schémy racionálne filozofické predpoklady princíпов s našimi predpokladanými názormi na spravodlivosť v rámci jedinej schémy. Pravými princípmi spravodlivosti sú podľa neho tie, ktoré by boli zvolené v stave označovanom ako pôvodný stav, pričom priznať pôvodnému stavu tento význam sme oprávnení práve vtedy, keď „princípy, které mají být vybrány, odpovídají našemu dobře uváženému přesvědčení o spravedlnosti nebo je přijatelným způsobem rozširují“ (Rawls, 1995, s. 25). Ako uvádza prof. Gluchman, Rawlsova koncepcia potom požaduje od individua veľmi výraznú tvorivú aktivitu, ktorá je spojená s jeho schopnosťou predvídania pravdepodobných dôsledkov. Ide o aktívny analytický model morálneho uvažovania mravného subjektu (Gluchman, 1997, s. 56).

Zanedbanie analýzy pojmov (Rawlsovi vyplývajúca z koncepcie rovnováhy rozvažovania) malo škodlivý vplyv na zrozumiteľnosť toho, čo označujeme pojmom pôvodný stav. Z tohto dôvodu sa predovšetkým zameriavame na dôsledky, ktoré malo Rawlsovo odmietnutie pojmových a analytických úvah na jeho koncepciu pôvodného stavu. Mohli by sme predpokladať, že Rawls svojou teóriou zmluvy sa dopracoval k tomu, čo popiera v teórii: ku metóde ospravedlnenia. Nejde však o rozpor či nesúlady, lebo Rawls môže svoju teóriu zmluvy ľahko začleniť do svojho učenia o rovnováhe rozvažovania. Tvrdí dokonca, že tento postup ospravedlnenia môže byť zo svojej strany odôvodnený práve vtedy, keď ukážeme, že jeho výsledok je v súlade s našimi dobre uváženými morálnymi súdmi. Filozof, ktorý nesúhlasí s Rawlsovým tvrdením, že pravidlá sú oprávnené pre morálnu argumentáciu, by mohol súhlasiť s Rawlsovou teóriou zmluvy ako s vhodnou základňou pre morálnu argumentáciu. Potom by ju ale musel ospravedlniť samostatne.

Rawls takémuto filozofovi dokonca vychádza v ústrety. Hovorí, že vychádza „z predpokladu dalekosáhlé shody o tom, že princípy spravedlnosti musejí být vybírány za jistých podmínek“ (Rawls, 1995, s.25), a svoju koncepciu pôvodného stavu zdôvodňuje a) tým, že princípy zvolené v tomto stave zodpovedajú vo svojich dôsledkoch našim dobre uváženým morálnym súdom, b) skutočnosťou, že tento stav splňa podmienky, „která jsou

významná z morálneho hľadiska“ (Rawls, 1995, s. 78). Zdá sa, že Rawls prisudzuje týmto princípom charakterizujúcim morálne stanovisko, podobný status ako našim dobre uváženým morálnym súdom. Ako tvrdí Rich: „Práve se proto dá Rawlsovi rozumět v tom smyslu, že jeho volba zásad spravedlnosti má co činit nejen s rozumem, moudře myslícím na svůj zájem, nýbrž i mravně určeným přesvědčením o spravedlnosti, které předem platí při opsi zásad spravedlnosti v prvotním stavu a spojují se s volícím rozumem.“ (Rich, 1994, s. 195). Na druhej strane, pokiaľ to môžeme posúdiť, nie je v tejto otázke úplne určitým. Nazdávame sa, že by povedal: máme nielen dobre uvážené morálne súdy o jednotlivých morálnych otázkach, ale aj dobre uvážené súdy o podmienkach morálnej argumentácie, pričom správna teória by mala dosiahnuť rovnováhu rozvažovania pre obe strany.

Tieto podmienky morálnej argumentácie majú teda zrejmy abstraktný a (napriek Rawlsovi) pojmový charakter; patria do tej línie objasňovania, ktorú by sledoval filozof, ak by chcel skúmať, či môže Rawlsov opis „počáteční situace“ slúžiť ako vhodná pozícia pre platnú morálnu argumentáciu. Zastávame však názor, že zavedenie jeho pôvodného stavu nie je dostatočne analytickým.

Pôvodný stav má silný syntetický charakter, pretože je relatívne obsiahlou schémou, Rawls nevysvetlil krok za krokom, ktoré z jeho aspektov vyplývajú z tých podmienok, o ktorých sa nazdáva, že všeobecne charakterizujú morálnu argumentáciu, a ktoré aspekty uvádza z iných príčin. Rawls pravdepodobne považoval za dostatočné ukázať, že a) viaceré aspekty pôvodného stavu s týmito podmienkami sa skutočne zhodujú a že b) princípy, ktoré boli zvolené v pôvodnom stave, sa zhodujú s našimi dobre uváženými morálnymi súdmi. Táto skutočnosť sa javí nedostatočnou predovšetkým tým, ktorí by chceli pozeráť na Rawlsov návrh ako na návrh skutočnej podmienky morálnej argumentácie, ale ukážu, že s neistotou vyznieva aj z vlastnej Rawlsovej pozície (pokiaľ ide o súlad s našimi dobre uváženými morálnymi súdmi).

Základný Rawlsov predpoklad (nami nespochybňovaný) je, že princípy spravodlivosti a morálne princípy nie sú všeobecne ničím, čo je nám dané napr. intuíciou, ale sú ničím, k čomu za určitých podmienok dospievame aktom voľby. Tieto podmienky pre morálnu voľbu sú vyjadrené podľa Rawlsa tým, čo nazýva „počátečním stavem“, a jeho ďalšou špecifikáciou pomocou „favorizované filosofické interpretace“, označovaný ako „původní stav“ (Rawls, 1995, s. 83, s. 98). Presnejšie sú volené len princípy základnej štruktúry spoločnosti za podmienok pôvodného stavu, v súvislosti s čím si Rawls všima „čtyřstupňové posloupnosti“ (Rawls, 1995, s.125-128) narastajúcej konkrétosti problémov, potrebných riešiť.

Spôsob, akým Rawls zavádza pôvodný stav, zakrýva skutočnosť, že vlastné zavedenie predstavuje akt voľby. Pôvodný stav musí byť v porovnaní s inými možnosťami, ako napr. s teóriou nestranného pozorovateľa (Rawls, 1995, s.118), prijatý ako najlepšia východisková pozícia pre rozhodovanie o morálnych princípoch. Keď teda Rawls uvádza dôvody, pre ktoré máme považovať pôvodný stav za stav najvhodnejší pre voľbu princípov spravodlivosti, operuje na stupni, ktorý predchádza prvému zo štyroch jeho stupňov. Tento nultý stupeň morálnej voľby však nie je charakterizovaný závojom nevedomosti, pretože závoj nevedomosti patrí okrem iného k veciam, ktoré sa volia až na tomto stupni (práve zavedenie závoja nevedomosti je jedným z dôvodov, ktorý vytvára z Rawlsovho pojmu spravodlivosti „utopický ideál“). Nejde ani o hypotetickú podmienku počiatkovej situácie, lebo táto je opäť ničím, čo je na nultom stupni predmetom, nie podmienkou voľby. Typ voľby, ktorý sa na nultom stupni vyžaduje, v konečnom dôsledku nie je nejakým rozumovým rozhodnutím v „užšom smyslu, podle ekonomické teorie“ (Rawls, 1995, s. 22), ktoré je charakteristické pre voľbu prebiehajúcu v počiatkovej situácii. Keďže zvažovanie, ktoré je nevyhnutnosťou na nultom stupni, musí byť považované za základ morálnej teórie; nie je adekvátnym Rawlsovo

tvrdenie, že si máme predstaviť „morálnu filosofiu ako súčasť teórie racionálneho rozhodovania“ (Rawls, 1995, s. 110), aspoň nie pre tento prvý základný krok.

Voľba, ktorá sa vyžaduje na nultom stupni, musí byť podriadená určitým podmienkam. Tieto však nemôžu byť určované akýmsi subjektívnym podmienkam (ako sú nevedomosť, racionalita apod.), ale len charakterom volenej veci. Zdá sa, že touto volenou vecou je: vhodný reprezentant morálneho stanoviska, osobnosť, ktorá „sama je výslednicou určitého prirodzeného procesu hodnotení, spontánnej diferenciácie a vnútorného ujednocovania inklinujúceho k určitému univerzálnemu rádu a harmonizácii voči vonkajšiemu sociálnemu prostrediu.“ (Veverka, 1996, s.291). Podmienky voľby na nultom stupni sú teda definujúcimi znakmi etického hľadiska. Môžu byť určované jedným z dvoch spôsobov: a) odvodzované z logickej analýzy etického hľadiska, čo môže znamenať zdôvodňovanie morálnych súdov (ide o spôsob protikladný Rawlsovmu), alebo b) je možné (v súlade s Rawlson) jednoducho sa pridržiavať tých podmienok, ktoré sa javia všeobecne akceptovanými ako podstatné znaky morálneho stanoviska.

Keďže Rawls explicitne neopísal to, čo nazývame nultým stupňom, nezačal (ako by sa dalo očakávať) úplným „zoznamom“ podmienok voľby. Neobjasnil preto, ktoré aspekty pôvodného stavu vyplývajú z týchto podmienok a ktoré zvolil z iných príčin. Táto nejasnosť môže byť odstránená len tým, že zhrnieme dôležité fakty, ktoré nachádzame u Rawlsa na rôznych miestach. Rawls sa najviac približuje „zoznamu“ takýchto podmienok pri vymenovávaní „formálnych podmienok pojmu práva“ v § 23 (Rawls, 1995, s.89-92). Najdôležitejšími z týchto formálnych podmienok sú „obecnosť“ a „univerzálna aplikovateľnosť“. Zdá sa, že tieto zásady, tak ako ich chápe Rawls, ešte neimplikujú nestrannosť. Rawls však na rôznych miestach vyzdvihuje pojem nestrannosti ako základný pojem morálneho stanoviska v súvislosti so zavedením pôvodného stavu (Rawls, 1995, s.26, s.29). Nie sme si však celkom istí, akú váhu pripisuje podmienke „autonómnosti“ (Rawls, 1995, s.22). Je jednou z predností pôvodného stavu, že túto podmienku spĺňa; teória nestranného pozorovateľa ju, ako sa zdá, nespĺňa [tam, kde Rawls diskutuje o tejto teórii, nekritizuje ju z tohto hľadiska - § 30 (Rawls, 1995, s. 116-120)]. Pokiaľ nebudeme podmienku autonómnosti brať do úvahy, môžeme etické hľadisko súhrnne charakterizovať ako hľadisko, podľa ktorého sú volené také princípy konania, ktoré sú v záujme všetkých. Podmienka autonómnosti by bola zohľadnená, ak by sme to preštylizovali tak, že etické hľadisko charakterizujeme ako podmienku voľby, podľa ktorej sú volené len také princípy konania, s ktorými by mohol súhlasiť každý.

Dôležitým zostáva, že jednoduché vymenovanie rôznych podmienok nestačí na charakteristiku nultého stupňa; etické stanovisko musíme definovať istou súhrnnou morálnou charakteristikou. V protiklade k rôznym hypotetickým modelom, akým je zmluvný model alebo model ideálneho pozorovateľa, nepredstavuje etické hľadisko hypotetickú situáciu voľby, ale situáciu morálnej voľby v našom reálnom živote. (Je typickým, že táto voľba obsahuje hypotetické prvky, voľba sama však hypotetickou nie je.).

Ďalší krok by zákonite mal ukázať, že na tomto nultom stupni existujú dôvody prijať hypotetický stav, slúžiaci ako reprezentant etického hľadiska. Rawls na druhej strane len ukazuje, že pôvodný stav v sebe spája tie isté podmienky, ktoré charakterizujú etické hľadisko. Explicitne neukázal, prečo je potrebné uprednostňovať prevod situácie voľby z nultého stupňa na pôvodný stav. Zostáva nejasným, či príčiny tohto prevodu sú a) príčinami, ktoré zlepšujú vlastné morálne perspektívy, alebo b) príčinami použiteľnosti, či sú c) príčinami, ktoré majú čo robiť so zvláštnym predmetom voľby princípov pre základnú štruktúru spoločnosti, ale pre iné morálne otázky neplatia. Rawls sa však nepokúsil zvážiť prednosti svojho návrhu v porovnaní s jeho možným nedostatkom.

Najcharakteristickejším rozdielom medzi zmluvným modelom a pôvodným etickým hľadiskom je skutočnosť, že dovoľuje oddeliť akt voľby od zreteľa na záujmy všetkých. Ku

neustrannosti nevedie úmysel dosiahnuť súhlas (zhodu), alebo iná zámerná snaha sprevádzajúca akt voľby, ale predchádzajúce uplatnenie závoja nevedomosti, čo spôsobuje, že teraz môže byť voľba „rozumným rozhodnutím“, ktoré smeruje k vlastnému prospechu; a ďalej: hovoriť o „súhlase“ je v skutočnosti zbytočné, pretože súhlas by bol „jednohlasný“ (Rawls, 1995, s.94). Preto „pôvodný stav je interpretovaný tak, aby si kdokoliv mohol osvojiť toto hľadisko“ (Rawls, 1995, s.93). Weinberger sa v tejto súvislosti nazdáva, že „v argumentácii teórie spravodlivosti nejde o demokratický proces tvorby konsenzu, ako ani o univerzálny konsenz, ale o dôkaz, že princíp by mal zodpovedať záujmom dotýčajúcich sa tak, že by s ním – keby sa slobodne rozhodli – súhlasili.“ (Weinberger, 1995, s. 218).

Nazdávame sa, že hlavný dôvod, prečo Rawls považuje pôvodný stav za stav, ktorý prevyšuje pôvodné etické hľadisko, spočíva v tom, že dovoľuje predstaviť si teóriu spravodlivosti ako časť „teórie racionálneho výberu“ (Rawls, 1995, s. 24). Zostáva však overiť, či racionálna voľba, pokiaľ je zvolená v pôvodnom stave, skutočne vedie v praxi k výsledkom, ktoré sú v niečom lepšie ako tie, ku ktorým by sme dospeli na nultom stupni. Rawls touto metódou ospravedlňuje „princíp diferencie“. V každom prípade prednosť použiteľnosti teórie racionálneho výberu by bola prednosťou použiteľnosti; nezlepšila by však náš pojem spravodlivosti, ale postup rozhodovania ako dospieť ku primeraným výsledkom.

Princípy spravodlivosti sa vo všeobecnosti týkajú, ako už o tom bola reč, predovšetkým základnej štruktúry spoločnosti. Má sa nimi riadiť pridelovanie práv a povinností a regulovať rozdeľovanie sociálnych a ekonomických výhod. Tieto princípy, ako to naznačuje ich formulácia, predpokladajú, že sociálnu štruktúru môžeme deliť na dve odlišné časti, pričom prvý princíp sa týka jednej, kým druhý princíp jej druhej časti. Ich rozdiel spočíva jednak v tých aspektoch sociálneho systému, ktorými sa definujú a zabezpečujú rovnaké občianske slobody, jednak v tých, ktorými sa vymedzujú a ustanovujú sociálne a ekonomické nerovnosti. Základné občianske práva sú politickými slobodami (právo voliť a byť voliteľný do verejných úradov) spolu so slobodou prejavu a zhromažďovania; sú to sloboda svedomia a sloboda myslenia; osobná sloboda a sloboda (osobne) vlastníť; sloboda od svojvoľného uvalenia väzby a zabavenia majetku, v súlade s pojmom vlády zákona. Všetky tieto slobody si vyžadujú rovnosť podľa prvého princípu: občania spravodlivej spoločnosti musia mať totiž rovnaké základné práva.

„Druhý princíp se v první aproximaci vztahuje na rozdělování příjmu a bohatství a na strukturu organizací, co do odlišných pravomocí a odpovědností a soustavy příkazů. Rozdělení bohatství a příjmu nepotřebuje být stejnoměrné, ale musí být k prospěchu každého, a všem musejí být přístupné mocenské pozice a vládní úřady.“ (Rawls, 1995, s. 48) Druhý princíp platí pre pozície prístupné všetkým a pre také usporiadanie sociálnych a ekonomických nerovností, aby z nich získali všetci.

Tieto princípy tvoria istú postupnosť, v ktorej prvý princíp predchádza druhému. Takéto poradie znamená, že odklon od inštitúcií rovnakej slobody vyžadovanej prvým princípom nemožno ospravedlňovať či kompenzovať väčšími sociálnymi alebo ekonomickými výhodami. Rozdeľovanie bohatstva a dôchodku, a aj jednotlivé hierarchie autority musia byť konzistentné tak so slobodami občianskej rovnosti, ako aj s rovnosťou príležitostí.

Predpokladáme, že tieto princípy sú obsahovo značne špecifické a ich prijatie spočíva na istých predpokladoch, ktoré Rawls ďalej bližšie vysvetľuje a zdôvodňuje. Teória spravodlivosti je závislá od danej teórie spoločnosti. Tu len pripomenieme, že tieto dva princípy (platí to aj pre všetky ich ďalšie formulácie) predstavujú špecifické prípady všeobecnejšej koncepcie spravodlivosti, ktorú Rawls vyjadruje nasledujúcim spôsobom.

Všetky sociálne hodnoty – slobody a príležitosti, dôchodok a bohatstvo, základy sebarešpektovania – sa musia rozdeľovať rovnako, s tou výnimkou, že je nerovnaké rozdeľovanie určitej hodnoty alebo všetkých hodnôt v prospech každého.

Nespravodlivosť predstavuje teda také nerovnosti, ktoré nie sú v prospech všetkých. Toto chápanie je vágne a vyžaduje si interpretáciu.

Najskôr predpokladajme, že základná štruktúra spoločnosti rozdeľuje isté prvotné statky, t.j. veci, po ktorých každý racionálny človek pravdepodobne túži. O tieto statky sa opiera racionálny životný plán každého človeka. Kvôli jednoduchosti predpokladajme, že najdôležitejšie prvotné statky, ktorými spoločnosť disponuje sú práve slobody, právomoci a príležitosti, dôchodok a bohatstvo. To sú prvotné sociálne statky. Iné prvotné statky, ako napríklad sila a zdravie, inteligencia a imaginácia, sú statkami prirodzenými; hoci základná štruktúra ovplyvňuje ich vlastníctvo, nemá naňho bezprostredný vplyv. Predstavme si hypotetické počiatkové usporiadanie, v ktorom sa všetky sociálne prvotné statky rozdeľujú rovnomerne: všetci majú podobné práva a povinnosti a rovnaký podiel na bohatstve a dôchodku. Tento stav nám slúži ako východiskový bod pre posudzovanie zmien k lepšiemu. Ak nejaké nerovnosti v oblasti bohatstva a organizačných právomocí budú prinášať väčší prospech, než to bolo v hypotetickej situácii, bude to v súlade so všeobecnou koncepciou.

Nuž, je možné, prinajmenšom teoreticky, že ľudia, ktorí by sa zriekli niektorých svojich základných práv, budú dostatočne kompenzovaní doplnkovými sociálnymi a ekonomickými výhodami. Tento princíp „má byť institucionalizovaný prostredky demokratického právneho štátu, neboť osobní práva na svobodu a politická práva jsou i nadále právy prvotními.“ (Velek, 1997, s. 77) Všeobecná koncepcia spravodlivosti nepredpisuje nijaké obmedzenia v tom, aké nerovnosti sú prípustné; iba požaduje, aby sa tým zlepšilo postavenie každého. Nemusíme predpokladať niečo také drastické, ako je súhlas napr. s otroctvom. Predstavme si však, že by sa ľudia vzdali niektorých svojich politických práv, keby boli ekonomicky príliš nákladné a keby mali len minimálne možnosti ovplyvňovať politické dianie vykonávaním týchto práv. Spomínané dva princípy vylučujú práve takúto zámenu; ich poradie ukazuje neprípustnosť zámény základných slobôd s ekonomickými a sociálnymi výhodami. Poradie princípov vyjadruje preferenciu medzi prvotnými sociálnymi statkami. Ak je táto preferencia racionálna, potom je rovnako racionálna aj voľba týchto princípov v uvedenom poradí.

„Při rozpracování teorie spravedlnosti jako slušnosti většinou ponechám stranou obecnou koncepci spravedlnosti a namísto ní budu zkoumat speciální případy těchto principů v lexikálním uspořádání.“ (Rawls, 1995, s. 49) Tento postup je výhodnejší, lebo z hľadiska všeobecnej koncepcie spravodlivosti sú priority dané jasne, takže ide o to, nájsť im zodpovedajúce princípy. Rawls pozorne sleduje podmienky racionálneho uznania absolútnej váhy slobody v porovnaní so sociálnymi a ekonomickými výhodami, ako to vyplýva z poradia týchto dvoch princípov. Toto poradie sa možno bude niekomu zdať ako extrémny a príliš špecifický prípad, ktorý si nezasluhuje zvláštnu pozornosť; má však svoje väčšie oprávnenie, než by sa to na prvý pohľad zdalo. Rawls sa viac venuje tejto otázke v §82 (Rawls, 1995, s. 317-321). Rozlišovanie základných práv a slobôd na jednej strane a sociálnych a ekonomických výhod na strane druhej však ukazuje rozdiel medzi prvotnými sociálnymi statkami; naznačuje dôležitú del'bu v rámci sociálneho systému. Samozrejme, tieto rozdiely sú v najlepšom prípade len aproximatívne. Existujú zaiste situácie, v ktorých neplatia. No podstatné je opísať hlavné kontúry príslušnej koncepcie spravodlivosti; v mnohých prípadoch stačí použiť tieto dva princípy v uvedenom poradí. Ak je to však nevyhnutné, môžeme sa vrátiť ku všeobecnejšej koncepcii.

Z toho, že spomínané dva princípy sa v Rawlsovej teórii vzťahujú na inštitúcie, vyplývajú určité dôsledky. „Za prvé, práva a svobody, na než tyto principy odkazují, jsou definovány veřejnými pravidly základní struktury. Zda jsou lidé svobodní, závisí na právech

a povinnostech, jak jsou stanoveny hlavními společenskými institucemi.“ (Rawls, 1995, s. 50) Sloboda predstavuje určitý vzor sociálnych foriem. Prvý princíp si jednoducho vyžaduje, aby sa isté druhy pravidiel, ktoré definujú základné slobody, týkali každého a umožňovali, čo najširšiu slobodu zlučiteľnú s podobnou slobodou pre všetkých. Jediným dôvodom obmedzovania práv definujúcich slobodu a zúženia rozsahu slobody ľudí na menšiu mieru, než akú by inak mohli mať, je, že by sa tieto rovnaké práva, definované inštitucionálne, vzájomne rušili.

V prípade, že princípy sa zmieňujú o osobách, alebo si vyžadujú, aby nerovnosť bola v prospech každého, je potrebné vedieť, že sa to vzťahuje na reprezentatívne osoby v rozličných sociálnych pozíciách alebo v úradoch, ustanovených základnou štruktúrou. Pri aplikovaní druhého princípu totiž Rawls predpokladá možnosť pridelovať isté očakávané blaho reprezentatívnym osobám v takýchto pozíciách. Toto očakávanie vyjadruje ich životné šance z pohľadu ich sociálneho postavenia. Vo všeobecnosti očakávania reprezentatívnych osôb závisia od rozdeľovania práv a povinností v rámci základnej štruktúry. Jej zmenou sa menia aj očakávania. Rawls teda predpokladá, že jednotlivé očakávania sú navzájom prepojené: „Zvyšuje-li se vyhlídka reprezentanta v jednom postavení, zvýší nebo sníží se patrně i vyhlídka reprezentantů v jiných pozicích.“ (Rawls, 1995, s. 50) Druhý princíp (či skôr jeho prvá časť) tým, že sa týka inštitucionálnych foriem, sa vzťahuje na očakávania reprezentatívnych individuí. Ako to Rawls ďalej rozvádza, ani jeden princíp sa nevzťahuje na rozdeľovanie konkrétnych statkov konkrétnym individuíam identifikovateľným ich vlastnými menami. Platnosť týchto princípov presahuje situáciu, v ktorej sa uvažuje z toho hľadiska, ako pridelovať určité komodity osobám v núdzi. Tieto princípy sú určené na regulovanie základných inštitucionálnych usporiadaní. „Relevantní omezení soukromých zisků musí být chápáno jako konstitutivní hodnota, jíž institucionálně přísluší úloha sociální integrace.“ (Fischer, 1997, s. 77) Netreba si myslieť, že z hľadiska spravodlivosti existuje významnejšia podobnosť medzi administratívnym pridelovaním statkov konkrétnym osobám a adekvátnym usporiadaním spoločnosti. Intuície zdravého rozumu pre prvé môžu byť zlým motívom pre druhé.

Podľa druhého princípu každá osoba musí z prípustných nerovností základnej štruktúry získať. „To znamená, že pro každého významného reprezentanta definovaného touto štruktúrou musí být rozumné, posuzováno dynamicky, aby preferoval své vyhlídky s nerovnostmi před vyhlídkami bez nich.“ (Rawls, 1995, s. 50) Nepripúšťa však také zdôvodnenie rozdielov v dôchodkoch alebo organizačných právomociach, podľa ktorého by nevýhody osôb v jednej pozícii boli vyvažované väčšími výhodami osôb v inej pozícii. Prípady porušovania slobody sa sotva dajú vyvažovať týmto spôsobom. Princíp utility aplikovaný na základnú štruktúru by maximalizoval sumu očakávaní reprezentatívnych osôb (rátaných počtom reprezentovaných osôb v klasickom chápaní); umožnilo by to kompenzovať straty niektorých ziskami iných. Oproti tomu dva princípy spravodlivosti požadujú, aby ekonomické a sociálne nerovnosti boli v prospech všetkých. Zrejme existuje nedefinovateľne veľa spôsobov zvýhodňovania všetkých za predpokladu, že za východiskový bod budeme pokladať počiatkové usporiadanie rovnosti.

Bibliografické odkazy:

- BLAHA, Ľ. 2006. Sociálna spravodlivosť a identita. 1. vyd. Bratislava: Veda, 2006. 164 s. ISBN 8022408913
- BLAHA, Ľ. 2009. Späť k Marxovi?. 1. vyd. Bratislava: Veda, 2009. 526 s. ISBN 9788022410779

- BRINK van den, B. 1996. Spravedlnost a solidarita. In: VELEK, J. 1996. Spor o liberalizmus a komunitarizmus. Praha: Filozofia, 1996. S. 85-113. ISBN 80-7007-089-7.
- BRUMLIK, M. 1992. Gleichheit und Bürgerstolz. Michael Walzers nachegalitäre Theorie der Gerechtigkeit. In: Blätter für deutsche und internationale Politik, 1992, s.482-490.
- FISCHER, P. 1997. O spravedlnosti. In: VELEK, J. 1997. Spor o spravedlnost. Praha: Filozofia, 1997. 160 s. ISBN 80-7007-115-X.
- GLUCHMAN, V. 1997. Člověk a morálka. Brno: Doplněk, 1997. 203 s. ISBN 80-85765-95-0.
- HAJDUK, E. 2012. The principle of justice to the proceedings. In: Clinical social work. Journal is published by the International Scientific Group of Applied Preventive Medicine I-GAP. Vol 3. № 4/2012, p. 10-15. ISSN 2222-386X
- RAWLS, J. 1995. Teorie spravedlnosti. Z angl. orig. A Theorie of Justice prel. Karel Berka. Praha: VICTORIA PUBLISHING, a.s., 1995. 361 s. ISBN 80-85605-89-9.
- RICKEN, F. 1995. Obecná etika. Praha: Oikoymenh, 1995. 165 s.
- RICH, A. 1994. Etika hospodářství: sv. I, Theologická perspektiva. Z nem. orig. Wirtschaftsethik: I, Grundlagen in theologischer Perspektive prel. Karel Floss et al. Praha: Oikoymenh, 1994. 247 s. ISBN 80-85241—61-7.
- VELEK, J. 1994. Spravedlnost a dobro v politickém liberalismu Johna Rawlse. In: Filosofický časopis, 1994, č. 6, s. 925-937. ISSN 0015-1831.
- VELEK, J. (Ed.) 1997. Spor o spravedlnost. Z nemeckých originálů přeložili A. Bakešová a J. Velek. Praha: Filosofický ústav AV ČR - Filozofia, 1997. 160 s. ISBN 80-7007-115-X.
- VEVERKA, V. et al. 1996. Základy teorie práva a právní filozofie. Praha: Codex, 1996. 323 s. ISBN 80-85963-06-X.
- WEINBERGER, O. 1995. Inštitucionalizmus: Nová teória konania, práva a demokracie. Z nem. orig. Institutionalismus prel. Alexander Brörtl. Bratislava: Archa, 1995. 240 s. ISBN 80-7115-102-5.

RÓM A PROCES PRISONIZÁCIE

M. Hejdiš

Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety, Bratislava

Úvod

Prostredie výkonu trestu je vo svojej mnohoznačnosti prostredím, v ktorom je jednotlivec v procese prisonizácie súčasťou komponentov inštitucionalizácie a ideologizácie. Rizikové správanie (sebapoškodzovanie a hladovky) je možné z pohľadu procesu prisonizácie zaradiť skôr ku komponentu ideologizácie, nakoľko rizikový jedinec nie je schopný prijať normy správania v rámci inštitucionalizácie, ktorá by ho smerovala ku kooperácii s personálom penitenciárneho zariadenia. Rizikové správanie ho zároveň istým spôsobom vylučuje aj z kontaktu s populáciou odsúdených, nakoľko svojim konaním nepatrí medzi žiadnu zo skupín odsúdených v rámci ubytovacej jednotky a existuje na jej okraji ako „nedotknuteľný“ v submisívnom postavení.

1. K rodinnej anamnéze rizikového jedinca

Pochádza z rómskej rodiny. Otec často vo výkone trestu odňatia slobody, bez ukončeného základného vzdelania, matka bez ukončeného základného vzdelania. Obidvaja obyvatelia rómskej osady, matka sa v čase pôrodu nachádzala v severných Čechách.

2. K osobnej anamnéze rizikového jedinca

Podľa údajov od samotného klienta, narodil sa ako druhé nemanželské dieťa v poradí, matka mala v čase pôrodu 16 rokov, jeho otec asi 29 rokov. Matka otehotnela počas otcovho návratu z výkonu trestu, po čase ho odmietla a väčšiu časť života strávil do 15 rokov v ústavných zariadeniach. Na otca si pamätá veľmi málo, hlásil sa k nemu iba sporadicky. Najviac sa o neho starala jeho údajná „teta“, ktorá ho občas chodila navštevovať aj do ústavných zariadení.

Otec, keď bol s ním v kontakte, tak ho iba bil, žiadnu inú spomienku na neho nemá. Keď pre neho neukradol počas dňa aspoň drobnosť, najlepšie alkohol, tak večer dostal bitku. Otcova agresivita sa výrazne stupňovala hlavne po konzumácii alkoholu. Často sa pred ním skrýval, pretože mu hrozilo nebezpečenstvo. Pred bitkou ho zvyčajne chránila jeho „teta“, ktorá ho s postupujúcim vekom nevedela ochrániť. Hovoril, že niekedy si po bitke nič nepamätal.

Počas pobytu v ústavných zariadeniach vykonal úteky, za ktoré bol sankcionovaný. V kolektíve detí často vyvolával bitky, pri ktorých ho napokon ostatní zbili. Sám seba nikdy nepovažoval za fyzicky zdatného, bitky vyvolával zámerne, aby si ho niekto aspoň všimol. Vtedy mal pocit, že žije, keď ho niekto po bitke ošetroval. Už počas pobytov v ústavoch sám sebe spôsoboval drobné zranenia (self harm), sklom, ostrým predmetom na končatinách a trupe, pričom to zdôvodňoval inými okolnosťami, personál zariadení mu však neveril. Absolvoval iba štyri triedy základnej školy. Pobyt v domovoch vníma pozitívne, nakoľko sa naučil čítať a písať.

Od 15. roku života súdne trestaný. Vždy kradol, pretože nič iné ho otec ani neučil. Prvýkrát potrestaný súdom na pol roka s podmieneným odkladom za krádež. Vykradol pivnice v panelovom dome na sídlisku a nie po prvýkrát, bral hlavne jedlo a čo nemohol odniesť, tak zničil z pomsty, pretože on nič nemal a ostatní mali dostatok. Otca od svojich 12

rokov nevidel. Nemal znalosť o tom, či jeho otec posielal peniaze aspoň jeho „tete“. Nevie a nikdy nevedel pochopiť, ako jeho teta mohla získavať aspoň základné potraviny, aby sa uživila, pretože nikde nikdy nepracovala.

V 15-tich rokoch začal fetovať toluén, bol najdostupnejší, riešil tým svoje osobné problémy, vzťah k rodičom neexistuje. Vo veku 18 rokov invalidizovaný z dôvodu astmy a problémami s prieduškami, ktoré ho prenasledujú od malého dieťaťa.

V roku 2002 žil počas krátkych dvoch mesiacov pobytu na slobode s „družkou“, no ďalším výkonom väzby prerušila s ním vzťahy a ani mu nenapísala, hoci jej poslal niekoľko dopisov z výkonu väzby.

3. K psychologickéj charakteristika rizikového jedinca

Počas vyšetrenia aktívne spolupracoval, do popredia vystupuje nevyváženosť, labilita v emocionálnej a citovej oblasti s úzkostným ladením, s predpokladom k náladovým výkyvom. Vo vzťahu k sociálnemu prostrediu chýbajú adekvátne vzorce správania zabezpečujúce primeranú socializáciu. Pozorovaná zvýšená neurolabilita, emocionálna frustrácia. Konfrontačné nastavenie vo vzťahu k okoliu v dôsledku absencie adekvátnych spôsobov socializácie. Problémy v prispôbovaní sú podvedomou kompenzáciou vnútornej emocionálnej chaotičnosti, čo premieta do vzdorovitého správania, snahy o sebaapresadenie. Nedostatok akejkolvek schopnosti primeraného a adekvátneho spôsobu riešenia záťažových a konfliktných situácií.

Schopnosť logického myslenia a postihovania logických súvislostí je v pásme slabšieho podpriemeru.

4. Kontakt s klientom

4.1. Výkon trestu odňatia slobody - odsúdený za krádeže

(vykrádanie pivníc v panelových domoch; rôzne veci, následne predané za veľmi nízke ceny; potraviny, nakoľko nemal peniaze na obživu)

| | |
|------------|--|
| 1. kontakt | sebapoškodenie - flegmóna - ľavé stehno |
| 2. kontakt | sebapoškodenie - flegmóna - ľavý bok - pazucha |
| 3. kontakt | sebapoškodenie - flegmóna - pravé lýtko |
| 4. kontakt | sebapoškodenie - flegmóna - pravé lýtko |
| 5. kontakt | sebapoškodenie - flegmóna - ľavé stehno |
| 6. kontakt | sebapoškodenie - flegmóna - pravé lýtko |

Vpich vykonaný zvyčajne injekčnou ihlou so vstreknutím vlastných slín do podkožia, prípadne vpich do svalu znečisteným predmetom. Poranenie tajené pred personálom až do vytvorenia hnisavého ložiska, potom následne prevoz na hospitalizáciu. Hnisavé ložisko vždy riešené chirurgicky rezom s jeho vypustením, následná drenáž, podané sedatíva a antibiotiká. Motív sebapoškodenia zdôvodňuje samotným uväznením, chýba mu sloboda, pretože pre „... cigáňa ...“ je sloboda všetkým. Kradol iba preto, aby sa uživil, nič iné nevie, a za to by nemal byť trestaný. Okrem toho častým motívom sebapoškodenia bola strata dominancie v skupine spolubývajúcich. Únik do izolácie počas hospitalizácie ho chránil pred predpokladanou brachiálnou agresivitou ostatných.

Bolesť spojenú s chirurgickými zákrokmi považuje za hrdinstvo, nakoľko nie každý je schopný ju zniesť, pričom zásadne odmieta analgetiká. Fyzická bolesť mu nespôsobuje újmu, skôr ho posiluje v žití, doslova ju potrebuje k existencii, no je schopný ju prijať iba tak, že si ju spôsobí sám. Bolesť je zároveň aj spôsobom potrestania samého seba za zlé skutky, ktoré

Vyjadril sa, že už bude iba „hltáčom“, nakoľko je celý zjazvený po resekciiach a následných drenážach a je to hlavne bolestivé. Niektoré rany ho bolievajú, vraj s tým nepočítal, hoci sme mu to v priebehu rozhovorov pripomínali.

Štvrtý kontakt iba za týždeň po ukončení predchádzajúceho pobytu, opakovane zjedol väčšie množstvo drobných predmetov. Počas kontaktu zhovorčivý, sebapoškodením sa vyhýba kontaktom so silnejšími jedincami, bojí sa „... *nášupu* ...“ (potrestania súdom za nejaký problém počas výkonu trestu odňatia slobody), nakoľko si nevie dávať pozor „... *na hubu* ...“, čo považuje za zásadný problém. Nikdy predtým sa o sebe týmto spôsobom nevyjadroval. Uniká z nepríjemného prostredia, nejakým spôsobom sa teší na „... *družku* ...“, ktorú kontaktoval inzerátom, tak sa chce s ňou po výkone trestu stretnúť a nie zostať v „... *base* ...“ z nevládnutia kolíznej situácie.

Vzápätí po takomto rozhovore z nepochopiteľných dôvodov, ktoré neskoršie ani nevedel vysvetliť, začal ničiť nemocničnú izbu na oddelení chirurgii v okresnej nemocnici. Keď voči nemu zakročili príslušníci, tak jednému z nich spôsobil kopnutím zlomeninu prstov ľavej ruky s práceneschopnosťou dva mesiace, pričom samozrejme vyšetrovateľ začal voči nemu trestné stíhanie za útok na verejného činiteľa a ublíženie na zdraví. Následne zjedol ďalšie predmety, čo oznámil ošetrovateľskému personálu. Vykonané röntgenové vyšetrenie zistilo dva kusy drôtu, z ktorých jeden asi o dva dni prepíchal črevnú stenu, operovaný, následné komplikácie, nakoľko to nebola prvá operácia z dôvodu hltania cudzích telies. Bol pripravovaný na ďalšiu operáciu, ale stav sa napokon zlepšil i napriek tomu, že odmietal indikované antibiotiká a analgetiká na zlepšenie stavu.

Po premiestnení z chirurgického na interné oddelenie vzápätí s ešte nevyhojenou ranou požadoval návrat z nemocnice do ústavu, kde vykonával trest. Keď mu jeho žiadosť bola s odôvodnením zamietnutá, zničil izbu a opätovne zjedol ďalšie tri predmety, ktoré neboli veľké (skrutky) a ktoré organizmus bez problémov vylúčil.

Vykonaných niekoľko rozhovorov, ktoré nič neriešili, nakoľko aj počas nich výrazná tenzia, chodenie po izbe sa zaťatými päsťami, výrazná gestikulácia, niekedy nezrozumiteľný verbálny prejav, negatívne naladený voči okoliu, chce sa pomstiť všetkým za jeho súčasnú situáciu. Uvedomuje si, že za zranenie príslušníka bude potrestaný a miesto výkonu trestu v trvaní jedného roka, ktorý sa blížil vlastne k záveru, ho súd znova odsúdi na súhrnný trest v trvaní niekoľko rokov.

V priebehu piateho kontaktu začal vyšetrovateľ trestné stíhanie voči jeho osobe za útok na verejného činiteľa a ublíženie na zdraví. Hospitalizácia z dôvodu zhltnutia niekoľkých kusov žiletiek ktoré tráviaci trakt vylúčil prirodzeným spôsobom. Správal sa odmietavo, mal niekoľko dní do konca trestu a predpokladal, že bude pokračovať výkonom väzby, nakoľko spôsobil zranenie príslušníkovi ústavu a bol na neho podaný návrh na trestné stíhanie. Nestalo sa tak, ako predpokladal, ukončil výkon trestu s tým, že bol prepustený na slobodu. Vyšetrovanie trestného činu, ktorý spáchal počas výkonu trestu ešte nebolo ukončené.

4.4. Výkonu trestu odňatia slobody - odsúdený za krádeže a útok na verejného činiteľa počas výkonu trestu trestu odňatia slobody

- | | |
|------------|---|
| 1. kontakt | sebapoškodenie - cudzie teleso |
| 2. kontakt | sebapoškodenie - cudzie teleso |
| 3. kontakt | sebapoškodenie - cudzie teleso |
| 4. kontakt | sebapoškodenie - cudzie teleso - nalepenie kovu na telo |
| 5. kontakt | sebapoškodenie - flegmóna - ľavá dolná končatina |
| 6. kontakt | sebapoškodenie - cudzie teleso |
| 7. kontakt | sebapoškodenie - flegmóna - ľavá dolná končatina, cudzie teleso |

| | |
|-------------|---|
| 8. kontakt | sebapoškodenie - cudzie teleso |
| 9. kontakt | sebapoškodenie - cudzie teleso |
| 10. kontakt | sebapoškodenie - flegmóna - hrudník |
| 11. kontakt | sebapoškodenie - flegmóna - hrudník |
| 12. kontakt | sebapoškodenie - vypitie fixinely |
| 13. kontakt | sebapoškodenie - cudzie teleso |
| 14. kontakt | sebapoškodenie - cudzie teleso |
| 15. kontakt | sebapoškodenie - flegmóna - pravé lýtko |
| 16. kontakt | sebapoškodenie - flegmóna - ľavé stehno |
| 17. kontakt | sebapoškodenie - flegmóna - ľavé stehno |
| 18. kontakt | sebapoškodenie - cudzie teleso |

Jeho pobyt na slobode trval presne dvadsať dní. Vykradol v priebehu šiestich dní tri predajne potravín, trestnú činnosť nezapieral, „... *aj tak pôjde za policajta do basy ...*“. Nemal žiadne finančné prostriedky na obživu, tak čo by robil na slobode.

Prvý kontakt dva mesiace po nástupe do výkonu väzby, zjedol drobné predmety, ktoré organizmus bez komplikácií vylúčil. Motívom sebapoškodenia bol „... *prieskum trhu ...*“, chcel vykonávať trest v nemocnici na oddelení pre trvale práceneschopných a prestárlych odsúdených, čo v jeho prípade nebolo možné.

Priebeh druhého kontaktu bol dramatický, v ústave zjedol drobné predmety, po prijatí na hospitalizáciu zjedol dva kusy asi 15 cm drôtu a potom si ešte urobil aj flegmónu na bruchu. Neprístupný, odmietal akúkoľvek snahu personálu o ošetrovanie, komunikáciu, správal sa tak z dôvodu, že bol oboznámený s výsledkom vyšetrovania zranenia príslušníka, za ktorý očakáva dosť vysoký trest. Tráviaci trak prirodzeným spôsobom vylúčil obidva kusy drôtu a menovaný bol ihneď preeskortovaný z nemocnice do ústavu.

V priebehu tretieho kontaktu operovaný, zjedol príliš dlhý kus drôtu. Dôvodom konania bol rozsudok, ktorým mu bolo vymeraných 4,5 roka súhrnného trestu za krádeže a útok na verejného činiteľa s ublížením na zdraví. Odsúdenie komentoval tým spôsobom, že z krádeží mu aspoň zostali veci, ktoré polícia nenašla a po výkone tohoto trestu bude mať aspoň niečo na „nový začiatok“.

Tvrdil, že jeho nešťastím je Slovensko, narodil sa v Čechách, ale v dobe delenia republiky bol vo výkone trestu a nemal možnosť si vybaviť občianstvo v Českej republike. Dokonca tvrdil, že teraz má záujem vo výkone trestu aj pracovať, ale bolo mu zdôraznené, že „*haló efekt*“, ktorý ho sprevádza vo výkone trestu mu v tom bráni. Prácu si však predstavuje tým spôsobom, že by upratoval nejakú časť zariadenia za iného odsúdeného a ten by ho za to platil napr. tabakom alebo cigaretami, čo v podstate nie je možné, pretože aj upratovanie priestorov organizuje personál. Možné je to iba na vlastnej izbe alebo cele, kde túto prácu vykonáva týmto spôsobom za ostatných, ak mu to „*silnejší jedinci*“ umožnia. Zvyčajne tak „*slabší jedinci*“ robia z nevyhnutnosti a samozrejme nie za odmenu formou cigariet alebo tabaku.

Zároveň úvahy o jeho osude, vraj nevyhnutne musí prísť ku zlomu v jeho živote, no teraz je jeho osudom väzenie. V živote doteraz rýchlejšie konal ak rozmýšľal a v tom vidí svoj hlavný problém.

Štvrtý kontakt bol zaujímavý, po príchode na hospitalizáciu bolo vykonané rtg, bolo zistené, že tráviaci trak je voľný, napokon priznal, že sa chcel previesť, nič nezjedol, predmety si prilepil na brucho priesvitnou páskou v dobe, keď rtg laborant nevyhnutne musel opustiť miestnosť a urobiť snímok. Táto možnosť nikoho nenapadla.

Piaty kontakt z dôvodu flegmóny na ľavej dolnej končatine, vraj „... *hltanie je nuda ...*“. Konanie z toho dôvodu, že sa chcel kontaktovať so ženou (náhodná známosť nadviazaná vykrikovaním cez okno v predchádzajúcom pobyte), ktorá mu písala, že je na hospitalizácii v

nemocnici. Urobil tak z toho dôvodu, že abscesy sa podstatne dlhšie liečia, a teda aj pobyt na hospitalizácii sa predlžuje. Jeho „kamarátka“ mu písala, že bude v nemocnici asi tak mesiac, preto sa teda „... tak zariadil ...“ Samozrejme absces otvorený, zavedená drenáž, sám na izbe, jeho „kamarátka“ však nasledujúci deň po zákroku preeskortovaná do iného ústavu. Toto nepredpokladal, tenzný, snaha odmietat' lieky a vyhlásiť hladovku. Napokon sa odmietol dať ošetrovať s tým, že môže sedieť aj na ošetrovni v ústave. Bolo mu vyhovené.

Priebeh šiesteho kontaktu bol dramatický, bol privezený z ústavu a prijatý v noci na chirurgické oddelenie, nakoľko zjedol skrutky, pilník, odmieta sa stravovať. Dôvodom tejto hospitalizácie je jeho „kamarátka“ z predchádzajúceho pobytu, ktorá je znova na internom oddelení, no opätovne nastala situácia, že jeho „kamarátka“ mala nasledujúci deň ukončenú liečbu a odoslaná do svojho ústavu. Keď zistil túto skutočnosť, okamžite chcel ukončiť liečbu a byť preeskortovaný do svojho ústavu. Žiadal o rozhovor, kde dominovala téma jeho trestu za „... policajta ...“, samozrejme, prehlásil, že správať sa bude tak, aby výkon trestu strávil v nemocnici a nie v ústave na výkon trestu. Po ukončení rozhovoru bol na jeho žiadosť bol nekľudný, podráždený viac ako na jeho začiatku, následne po umiestnení na izbu vyhlásil hladovku, nakoľko mal okamžite konflikt so spolubývajúcim. Umiestnený v zmysle interných predpisov sám, potom sa upokojil a za 24 hodín si pýtal stravu. Následne po preložení na izbu medzi ostatných pacientov bol pristihnutý, ako si naberal do injekčnej striekačky šťavu z mäsa, ktorú si chcel streknúť pod kožu. Tvrdil, že injekčnú striekačku s ihlou si doniesol so sebou, čo mohla byť pravda, nakoľko nemohol mať kontakt tým spôsobom, aby si ju zaobstaral krádežou priamo v ambulancii. Pravdou je, že mu ju mohol dať niekto zo spolubývajúcich. Napokon sa tráviaci trak vyčistil a jeho hospitalizácia bola ukončená.

Siedmy kontakt štyri dni po ukončení predchádzajúcej hospitalizácii. Privezený v noci, opuchnutá celá ľavá dolná končatina a zhltnutie drobných predmetov. Predpoklad, že flegmónu si predsa len urobil v priebehu posledného dňa počas hospitalizácie v nemocnici. Odmieta diétu pre hltáčov (kyslá kapusta s malými kúskami obväzu, ordinuje ju výhradne lekár). Prevezený a hospitalizovaný na chirurgickom oddelení, absces otvorený, infúzie, sedatíva, odmieta akýkoľvek kontakt, pri odchode z hospitalizácie prehlásil, že už bude robiť iba „... hltáčky ...“, no z uvedeného ďalej vyplýva, že jeho paleta sebapoškodení bola pestrá. Po zlepšení stavu bol arogantný hlavne voči civilnému zdravotníckemu personálu.

Ďalší kontakt, v poradí ôsmy, bol výsledkom jeho logistiky. Prišiel na hospitalizáciu zároveň so svojou „kamarátkou“. Zjedol kovové predmety a zároveň vyhlásil ihneď po príchode hladovku, pričom vo svojom písomnom prehlásení uviedol, že ak trikrát v zmysle interných predpisov odmieta stravu, tak musí byť umiestnený sám na izbe. Po dvoch dňoch hladovku ukončil, bol jednoducho hladný a potreboval sa najesť. Preložený na izbu so spolubývajúcim, ktorý ju v noci zdemoloval, čo ráno viac ako odsudzoval, pričom on demoloval celý pravidelne. K tomuto problému sa však v rozhovore nevyjadroval, hoci tieto otázky boli položené. Zato uvažoval o tom, že si urobí flegmónu na pľúcach, aby sa dostal na liečenie do Vyšných Hágov, odkiaľ by utiekol a skrýval by sa v lesoch. Potom uvažoval o spoločnom živote so svojou náhodnou „kamarátkou“, s ktorou sa ešte ani nevidel, vraj má dom a mohol by bývať spoločne s ňou. Zabudol však, že je medzi nimi viac ako 20 ročný rozdiel v jeho neprospech. Ubytovaný následne s iným pacientom, ktorý zhodou okolností zničil zariadenie tejto izby. Treba povedať, že mal obavy, nakoľko predpokladal, že ničenie majetku bude pripísané jemu, no sám cez signalizáciu privolal personál, aby v tom odsúdenému zabránili (odsúdený zničil umývadlo, odpad a WC misu, potom pustil vodu do izby). V následnom rozhovore však zaujal postoj silného jedinca, vyhlásil, že nie vždy on musí byť zlý, „... má na to lidi ...“, aby rozbíjali za neho, čo však bola iba zhoda okolností. V dobe jeho terajšej hospitalizácie sa vyskytlo na hospitalizácii niekoľko agresívnych jedincov, takže nebol priestor na ich samostatné ubytovanie.

V jeho správaní sa však vyskytol nový prvok, zrejme chcel niečo vyjadriť vo vzťahu ku svojej „kamarátke“, pýtal si farbičky, plátno a mal snahu niečo namaľovať. Bolo mu vyhovené, nakreslil biblický výjav, ako hovoril, ale jeho zmysel nevedel vyjadriť. Zhodoval sa však s kresbou, ktorú sme videli u jedného odsúdeného, s ktorým bol v kontakte. Bol to teda iba jeho „plagiát“. Ako v predchádzajúcich prípadoch, organizmus sa vyčistil prirodzenou cestou a jeho hospitalizácia bola ukončená.

Deviaty kontakt bol v čase vianočných sviatkov, zjedol niekoľko kusov kovových predmetov, potreboval však zdôrazniť, že vymenil „... kamarátku za kamarátku, ktorá má aj syna ...“, tentoraz cez inzerát. Predpokladal, že mu umožníme návštevu cez vianočné sviatky, aj sa „... poistil ...“, vyhlásil hladovku, aby si pobyt predĺžil, no organizmus sa rýchlo vyčistil, napokon bol znova hladný a svoje predsavzatie negoval, vypýtal si jedlo pripravené na štedrú večeru. Prehlásil, že sú sviatky a tak nebude „robiť problémy“. No z „... nudy ...“ deň pred ukončením hospitalizácie začal robiť okolo odpadu v stene dieru do kúpeľne, ktorá susedila s jeho izbou. Samozrejme mu v tom bolo zabránené.

Pri desiatom kontakte uviedol, že bolo treba zmeniť štýl, a preto flegmóna pod prsným svalom. Výrazný absces po oboch stranách hrudníka, urobených niekoľko priechných rezov pre jeho vypustenie, umiestnený z dôvodu zápachu na izbe sám. Odmieta komunikovať, podľa zápisu v osobnej karte mal konflikt v ústave so spolubývajúcim, tak volil únik z nebezpečnej situácie, ktorá hrozila jeho inzultáciou.

Opätovný, jedenásty kontakt po 24 dňoch, znova absces pod prsným svalom. Agresívny, odmietal akékoľvek ošetrovanie a rozhovory, lieky, opätovné vykrikovanie z okien počas noci (nespravodlivé odsúdenie za policajta), rušenie okolia, sťažnosti obyvateľov z okolia. Prevezený naspäť do ústavu a ďalej ošetrovaný na ústavnej ambulancii.

Dvanásty kontakt počas 5 dňovej hospitalizácie. Uviedol, že vypil pol litra fixinely, čo bolo nereálne, nakoľko obsahuje kyselinu fosforečnú a tento akt by ho nevyhnutne zabil. Arogantné správanie, vyhadzoval stravu von oknom, nadával personálu, hlučne vykrikoval z okna, ponúkal na „predaj“ svoje osobné veci. Absolútne neprístupný.

Trinásty kontakt na základe prehltnutia asi 7 kusov hrubého drôtu, ktoré boli zahnuté do tvaru písmena „L“ o rozmeroch asi 7x3 cm, Predmety i napriek tomu vylúčil organizmus prirodzenou cestou. Sebapoškodenie asi z toho dôvodu, že nemal okamžite sprostredkovaný telefonický kontakt s jeho tetou (ktorá ho v detstve ochraňovala). Paradoxom bolo, že ani nevedel, či má vôbec telefón. Keď mu bolo vysvetľované sociálnym pracovníkom, že to asi nie je možné, tak ho obvinil, že sa vyhýba plneniu svojich povinností. Počas pobytu nahovoril spolubývajúceho na zdemolovanie izby, v čom im bolo v počiatočnej fáze zabránené, ale aj tak zničili linoleum.

Štrnásty kontakt výnimočne až po štyroch mesiacoch. V jeho dokumentácii konštatované, že na prechodnú dobu zlepšil správanie, no podnetom na sebapoškodenie bola jeho nereálna požiadavka na jeho pedagóga. Chcel si objednať z reklamného katalógu „spievajúceho snehuliaka“, po doručení ktorého ho nemal čím zaplatiť. Následne prehltol rúčku z lyžice, pri prijatí na hospitalizáciu tvrdil, že v tráviacom trakte nič nemá, vraj bol „... naklepaný ...“ a nič si nepamätá. Predpokladá, že v nemocnici prežije vianočné sviatky, no nestalo sa tak a jeho hospitalizácia bola ukončená.

Nový rok (pätnásty kontakt) začal flegmónou na pravom lýtku. Počas hospitalizácie abeces otvorený, bral lieky, stravu, mimoriadne kľudný, nechcel o ničom rozprávať.

Šestnásty kontakt presne po 30 dňoch, flegmóna na ľavom stehne. Chcel hodinky zo skladu, ktorých pôvod bol neznámy (pravdepodobne ich ukradol inému väzňovi počas spoločnej eskorty), takže mu nebolo vyhovené. Následne agresívny voči personálu, disciplinárne trestaný, tak sa sebapoškodením vyhol vykonaniu disciplinárneho trestu. Absces otvorený, dva vývody, silný zápach, umiestnený sám na cele, s nikým nekomunikuje. Ďalej odmietal ošetrovanie, ukončená hospitalizácia, daný do ambulantnej starostlivosti na ústave.

Sedemnásty kontakt z dôvodu pokračujúcich problémov s abcesom na ľavom stehne, zrejme si ho obnovil. Pobyť bez problémov, nič nepožadoval, iba kľudne ležal na posteli, vŕaj rozmýšľala nad sebou a nikoho k tomu nepotrebuje. Blíži sa koniec výkonu trestu, ktorý „... sedí za policajta ...“

Záver výkonu trestu strávil na hospitalizácii (osemnásty kontakt). Poistil sa cudzím telesom, viac ako mesačná hospitalizácia, ukončená 6 dní pred koncom výkonu trestu. V tráviacom trakte čepel' z jednorazovej žiletky a veľký kus kovu. V rozhovore uvádza, že nadviazal kontakt s odsúdenou, ktorá má 49 rokov, a s ktorou by mal bývať po skončení výkonu trestu. Odmieňa akékoľvek kontakty s civilnou kuratelou alebo dobrovoľnou organizáciou, nikomu sa nechce podriaďovať, vidí zmysel vo vzťahu so ženou, ktorú pozná iba z dopisov a fotografie.

Rozhovory o jeho perspektívach v civilnom živote s kontroverzným výsledkom, nakoľko vie, že okolie mu dáva asi dva mesiace pobytu na slobode (či už odsúdení v rozhovoroch alebo názory personálu, o ktorých sa iba domnieva). No paradoxom bolo zistenie, že sebapoškodením, sa chcel kontaktovať počas hospitalizácie s inou ženou, ktorej mal poslať „... nejaké peniaze ...“ (no nevedeli sme pochopiť aké, keď na svojom účte nemal žiadne). Zároveň však hovoril, že od tohto vzťahu sa nedá nič očakávať, vŕaj sa „... nedá sedieť na dvoch stoličkách ...“ a týmto skutkom chcel akože ich vzájomný vzťah ukončiť, čomu sme nerozumeli, pretože sa s ňou ani nevidel.

Predmet si chcel dať vybrať fibroskopom, no na zákrok sa musí objednať, predmet už bol aj tak mimo žalúdka, takže hospitalizácia bola iba pozorovaním jeho zdravotného stavu. Vyhrážal sa aj ničením cely, nakoľko sa mu nepodarilo nadviazať kontakt s odsúdenou, ktorej chcel poslať peniaze, bola umiestnená v inej budove nemocnice. Z výkonu trestu prepustený v dobe, kedy bol predmet pred prirodzeným opustením organizmu, asi desať centimetrov od konečníka.

4.5. Výkon väzby - obvinený z krádeží spolupáchateľstvom

1. kontakt sebapoškodenie - cudzie teleso

Pobyť na slobode trval od dva mesiace a šestnásť dní. Cudzieho telesa sa organizmus zbavil bez komplikácií. Ako ďalej uviedol, kradol, pretože aj tak iné nič nevie. Pokračovali sme vlastne v rozhovore spred viac ako dvoch mesiacov, ale už vo výkone väzby. Vzťah so 49 ročnou odsúdenou mu samozrejme nevyšiel, nemal kde bývať, odmietal kontakt s orgánmi sociálnej kurately, spával pod mostami, alebo tam, kde momentálne bol, takže drobné krádeže boli pre neho elegantným spôsobom vyriešenia jeho problému s bývaním. S rodiny nikoho nekontaktoval, ani starnúcu tetu nespomínal, nechali sme mu priestor, či ju v rozhovore sám nespomenie. Najskôr súhlasil s fibroskopickým odstránením predmetu, potom svoj súhlas zrušil. Počas pobytu nekludný, iba prejavy verbálnej agresivity, vety nedávali zmysel. Tenzný, zatínal päste, pri komunikácii rozšírené zrenice, v rýchlom slede prejavy motorického nekludu s apatickým ležaním na posteli.

Ďalší kontakt s klientom už nebol vykonávaný z dôvodu zmeny pracovnej náplne a služobného zaradenia pracovníka.

Podľa dostupných informácií, klient sa správal rovnakým spôsobom aj počas výkonu trestu, ktorý mu bol uložený súdom za vykonané skutky a kedy sme už s ním neboli v kontakte.

V dobe úvahy s vystúpením na tejto konferencii nebol ani vo výkone väzby a ani vo výkone trestu odňatia slobody s predpokladom blížiacim sa k istote, že neexistuje predpoklad riadneho života. Je odkázaný na páchanie trestnej činnosti, nakoľko u neho neexistujú pracovné návyky, nevie si obstaráť finančné prostriedky na obživu, a ... „bude sa kontaktovať

s bývalými spoločníkmi pri trestnej činnosti s tým, že v krátkej dobe bude opätovne obvinený z trestnej činnosti majetkového charakteru ...“ V predchádzajúcej vete je parafrázované jeho vyjadrenie pri prepustení z posledného výkonu trestu pred niekoľkými mesiacmi. V dobe spracovávania tejto kazuistiky už bol podľa odstupných informácií vo výkone väzby za majetkovú trestnú činnosť.

5. Úvaha pred záverom

Prvý kontakt s klientom bol realizovaný, keď bol vo veku 17 rokov. Absolútne neprístupný, podľa jeho vyjadrenia „... za chvíľu budem mať osemnásť rokov a môžem si robiť to, čo uznám za vhodné ...“, k pojmu „vhodné“ sa však nevedel vyjadriť. Žiaľ, takto sa správa doteraz, pomstou ako komponentom jeho správania. Správania, ktorým sa chce pomstiť všetkým za všetko, škoda však, že nie je schopný alebo nechce poznať, že sa mstí za nevydarené detstvo už iba sám na sebe. Preto sa chceme vyjadriť k niektorým faktom, ktoré mohli zohrať z hľadiska jeho vývoja a vývinu rozhodujúcu úlohu - a to prevažujúci agresívny a odmietavý spôsob správania sa voči nemu od narodenia až do dnešných dní:

a) môžeme sa domnievať, že ako malé dieťa - dojča, bol vystavený poraneniam, ktoré literatúra popisuje ako syndróm trasenia dieťaťom (SBS - Shaken Baby Syndrome). Nevylučujeme vzhľadom k okolnostiam jeho výchovy a podmienok starostlivosti, že jeho plač, ktorým sa prirodzene dožadoval uspokojenia svojich bazálnych potrieb, a ktorý mohol u okolia vyvolávať neprimerané prejavy agresivity, bol iniciačným mechanizmom spustenia agresivity voči nemu.

Poranenia spôsobené týmto prístupom k dieťaťu sú jedny z najzávažnejších foriem týrania detí do veku dvoch rokov (Fedor a kol., 2005), pričom nie je vylúčené, že touto formou týrania môžu byť postihnuté aj staršie deti, a to až do veku 5 rokov života. Ďalej uvádza, že ľahké formy SBS sú často nediagnostikované a závažnosť ťažkých foriem sa zasa často podceňuje. Rovnako zdôrazňuje rôznorodosť a obtiažnosť identifikácie SBS, ktorá si vyžaduje potrebu edukácie lekárov zameranú na rozpoznávanie klinických príznakov a diagnostiku SBS. Vyšetrovanie dojčiat s poranením mozgu si podľa neho, vyžaduje veľkú pozornosť lekára a je potrebné vždy vylúčiť zneužívanie a týranie dieťaťa.

SBS prvýkrát popísal detský röntgenológ John Caffey v roku 1972 ako syndróm, ktorý zahŕňa subdurálne alebo subarachnoidálne krvácanie, retinálne krvácania a malé alebo žiadne vonkajšie známky kraniálnej traumy u dojčiat.

SBS je následkom úmyselného násilného poranenia, ktoré ohrozuje život dieťaťa a zahŕňa stavy, ktoré sa nedajú vysvetliť nehodovým mechanizmom (pád, autonehoda) alebo inými mechanizmami (kŕče, vakcinácia). Trasenie v mnohých prípadoch končí vážnym zranením a môže byť príčinou smrti dieťaťa, pričom závažnosť zranenia je závislá od veku dieťaťa a od mechanizmu poranenia - trasenie a fackanie, trasenie a narazenie na pevnú prekážku a pod.

SBS je vlastne výsledkom uvoľnenia napätia a frustrácie agresora, ktoré sú často vyvolané plačom a napokon aj vzájomnou podráždenosťou dieťaťa a útočníka, pričom útočník má nepomerne fyzickú prevahu.

Literatúra popisuje množstvo špecifických a nešpecifických klinických príznakov, no pre nás je dôležitý záver, že u detí, ktoré neboli liečené a kde nebol rozpoznaný SBS, boli u nich v neskoršom veku zistené poruchy správania, učenia a motoriky.

V samotnej prevencii syndrómu trasenia dieťaťom zdôrazňuje úlohu zdravotníckych pracovníkov, keď v rámci návštevných služieb zdravotné sestry, pôrodné asistentky a detskí lekári upozorňujú matky na nebezpečie trasenia dieťaťom, na ich príčiny a následky. Dôležitá je aj identifikácia sociálnych, ekonomických a zdravotných rizikových faktorov a zvýšená pozornosť a podpora ohrozeným deťom a rodinám.

Nevyhnutná je hlavne dôkladná dokumentácia prípadu a dodržanie algoritmov vyšetrovaní, pretože rodičia - agresori často tvrdia, že preukázané poranenia nespôsobili oni, ale že k poraniam došlo za bližšie nešpecifikovaných okolností. Existuje aj možnosť tvrdení, že k nim došlo aj počas hospitalizácie.

Rovnako konštatuje, že v našej geografickej oblasti nemáme relevantné údaje o incidencii a prevalencii SBS, a preto prežíva hypotéza, že u nás je nízka incidencia tohoto javu v komparácii s vyspelými zapadoeurópskymi a anglosaskými krajinami. Latentné násilie ostáva neriešené, hladinu spoločenského vedomia sporadicky rozvlní len medializovaný extrémny prípad.

b) nemôžeme opomenúť syndróm týraného dieťaťa (CAN) ako jednu zo závažných foriem patológie, pričom v jeho existencii figurovali snád' všetky jeho variabilné formy a prejavy. Je možné sa domnievať, podľa jeho vyjadrení, že v detstve bol svedkom neskrývaných sexuálnych kontaktov v rámci komunity.

Literatúra však poukazuje aj na to, a to chceme zdôrazniť aj na základe vlastného poznania, že obeť fyzického zneužívania a týrania často smerujú k delikvencii a antisociálnym aktivitám počas dospievania. Následky a najväčšiu traumu zo správania svojich rodičov nesie zvyčajne vždy samotné dieťa (napr. Szorád a Blusková, 1996).

Napokon musíme zdôrazniť, že v rodine s výskytom syndrómu CAN:

- absentuje súdržnosť a deti sa napokon rodičom vyhýbajú,
- absentujú pozitívne emočné prejavy,
- absentuje obojstranná komunikácia, existujú iba príkazy a požiadavky zo strany rodičov,
- absentuje schopnosť členov rodiny zvrátiť negatívny vývoj napriek intervencii okolia.

No zdôrazňujeme, že umiestnenie dieťaťa do náhradného prostredia často nerieši situáciu, pretože dieťa zostáva naďalej naviazané na rodiča i napriek tomu, že došlo zo strany rodiča k nenapraviteľným škodám na fyzickom a duševnom vývine dieťaťa. Podľa nášho názoru neexistuje žiadny vhodný model nápravy vzťahov a prostredia, ak už došlo k ich poškodeniu. Zážitok zostáva, je nezničiteľný, iba časom stráca vysoký emotívny náboj, vzorce správania však pretrvávajú.

c) uvažovali sme aj o možnej prítomnosti laparotomofilia migrans - brušného typu alebo haemorrhagia histriotica - hemoragického typu **Münchhausenovho syndrómu (MS)**, ktorým sa označuje sebapoškodzovanie pacienta bez zjavnej príčiny a prospechu (Buchanec a kol., 2003). Recidivujúce sebapoškodenia formou hltania cudzích telies a flegmón mali nápadné podobnosti súčasnej definície Münchhausenovho syndrómu, ktorú uvádza 10. revízia MKCH takto: *„Aj keď nie je prítomná potvrdená somatická alebo duševná porucha, choroba alebo neschopnosť, pacient symptómy dôsledne predstiera. Pokiaľ ide o symptómy somatické, môže dôjsť až tak ďaleko, že si sám spôsobuje rezné rany a odreniny, aby vyvolal krvácanie, alebo si injekčne aplikuje toxické látky“*.

V súvislosti so sebapoškodzujúcim konaním ešte chceme upozorniť aj na zaujímavý prípad, ktorý popisuje Lovášová (2006). Je to prípad pacientky s diabetes mellitus, ktorá si od svojich deviatich rokov pichala inzulín. Psychologickým vyšetrovaním bolo zistené, že išlo o neisté, senzitivne dieťa, ktoré na nadviazanie nového vzťahu potrebovalo dlhší čas. Priateľstvo s rovesníkmi jej matka obmedzila, kamarátky ju nesmeli navštevovať. Pacientka ťažko zvládala citovo chladné domáce prostredie, mala negatívny až nepriateľsky vzťah k mužskej autorite. Zdrojom tohto postoja bol fakt, že v ranom detstve bola svedkom domáceho násilia. Bola emocionálne labilná s túžbou po citovej odozve u matky. Nevládala niesť zodpovednosť za svoju liečbu, ktorú matka ponechala na nej a jej staršej sestre. Sociálna pracovníčka napokon podala a bola realizovaná týždenná starostlivosť v domove sociálnych služieb, no po roku bol pobyt zmenený na žiadosť matky na denný, pričom sa stav

po tejto zmene u pacientky za mesiac zhoršil a bola opätovne prijatá v zlom stave na hospitalizáciu. Hlavným dôvodom matkinho konania bol fakt, že jej 14-ročná sestra odišla bývať k otcovi a niekto sa musel starať o mladšieho, 8-ročného brata. Keďže matka pracovala do večera, starostlivosť o mladšieho brata pripadla pacientke. Dvanásť a pol ročná dievčina musela sama zabezpečovať nielen svoj liečebný režim (diéta, pravidelnosť v stravovaní, sledovanie krvného cukru, pichanie inzulínu), ale musela zvládnuť aj kompletnú starostlivosť o mladšieho brata, vrátane kontrol jeho domácich úloh. Pacientka priznala, že si úmyselne nepichla inzulín, aby sa vyhla domácim povinnostiam. Jej správanie bolo hodnotené ako sebapoškodzujúce, v dôsledku nezvládnutej emocionálnej záťaže a zneužívania dieťaťa. Po psychologickej intervencii bola pacientke a matke doporučená individuálna psychoterapia, ktorú však odmietli. Preto bol podaný návrh na okamžité obnovenie týždennej ústavnej starostlivosti. Aj v tomto prípade musíme iba konštatovať, že okrem nedostatku lásky a záujmu o dieťa, zásadnému presúvaniu povinností z rodiča na dieťa vznikajú psychopatologické reakcie, ktoré napokon viedli až k sebapoškodzujúcemu správaniu pacientky. Aj v tomto prípade snaha o nápravu napokon nevedla žiadateľnému výsledku, pretože týždenná starostlivosť nie je žiadateľný výsledok, žiadateľným výsledkom aj v tomto prípade by bola zmena postoja matky ku svojej dcére. Tento prípad uvádzame z toho dôvodu, že sebapoškodzujúce správanie nie je typickým iba pre väzenské prostredie, ako sa niekedy verejnosc domnieva.

Napokon považujeme za potrebné zdôrazniť, že literatúra tiež uvádza výskyt Münchhausenovho syndrómu hlavne u mužov a Münchhausenovho syndrómu by proxy hlavne u žien (vynucovanie ošetrovania dieťaťa z dôvodu rôznych zdravotných obtiaží zo strany matky).

Počas skoro desaťročnej praxe sme sa stretli iba s jedným prípadom prehltnutia cudzieho telesa odsúdenou ženou a dvoma prípadmi tej istej ženy s porezaním predlaktia.

Sme toho názoru, že náš klient je ukázkovým prípadom nedostatočnej starostlivosti, týrania a interiorizácie negatívnych morálnych pravidiel existujúcich v jeho bezprostrednom sociálnom prostredí v období detstva. Tieto vyústili do správania, ktoré je už v súčasnej dobe jeho nezmeniteľným životným štýlom.

Záver

Problematike sebapoškodzovania sme sa v praxi venovali skoro desať rokov, pričom je možné konštatovať, že v značnej časti prípadov vyvolávajúcim agensom sebapoškodenia bol kontakt s trestným právom ako protestná reakcia na sankciu, ktorá bola pre klienta neprijateľná alebo úniková obranná reakcia na nevyhovujúcu kolíznu situáciu v skupine obvinených alebo odsúdených.

No v prípadoch recidívy je možné pri dostatku času a priestoru hľadať príčinu v rannom detstve, nakoľko sme mali kontakt s klientmi zdôrazňujúcimi i tieto problémy, ktoré ich prenasledujú celý život.

No priznať dospelému jedincovi potiaže v detstve, ktoré ho negatívne ovplyvnili na celý život, je ťažké a v prostredí väzenia často pre klienta aj neprijateľné. Na túto možnosť môžeme iba usudzovať a u „dospelého človeka“ to už niekedy ani nikoho nezaujíma. Môžeme si iba položiť otázku „... *nakoľko v istom smere dospel a nakoľko zostal dieťaťom?* ...“

Napriek rozšírenému názoru sa deti ako obeť týrania len zriedkakedy uchylujú k sebazraňovaniu s cieľom „*manipulovať*“ iných alebo preto, aby dali najavo svoje problémy. Mnohí ľudia, ktorí zažili týranie, hovoria, že nutkanie na sebapoškodzovanie sa u nich objavilo pomerne skoro, často ešte v predpubertálnom veku, a že ho roky nielen tajne, ale aj verejne praktizovali. Časť týchto jedincov býva svojím správaním zahanbená a zhnusená a

všemožne sa ho snažia utajiť, no prax hovorí, že nie vždy tento koncept správania prevláda (Hejdiš, 2009).

V tomto prípade splácame dlh klientovi, ktorý sme dali vo forme sľubu. Aj keď s odstupom rokov, pretože sa vyjadril v jednom rozhovore asi takto: „... a aspoň to niekde napíšte, aby vedeli, že aj cigáň je človek a potrebuje žiť, no ja už inak neviem, iba takto ...“. Od prvého kontaktu s ním uplynulo do súčasných dní asi 18 rokov.

Zoznam literárnych zdrojov:

- [1] BUCHANEC, J., ONDREJKA, I., CHROMÁ, O., BUCHANCOVÁ, J., HLAUČOVÁ, E., JAVORKOVÁ, J., FEDOR, M. JAKUŠOVÁ, Ľ.: Münchhausenov syndróm. In: *Pediatric pro praxi*, č. 6, 2003, str. 319-321. ISSN 1213-0494.
- [2] HEJDIŠ, M.: *Ochrana práv detí a mládeže*. Trenčín: SpoSoIntE, 2009, 209s. ISBN 978-80970121-3-7.
- [3] FEDOR, M., ĎURDÍK, P., BUCHANEC, J.: Syndróm trasenia dieťaťom. In: *Pediatric pro praxi*, č. 4, 2005, str. 197-200. ISSN 1213-0494.
- [4] LOVAŠOVÁ, D., FUJERIKOVÁ, K.: Keď má dieťa priveľa povinností. In: *Pediatric pre prax*, č. 6, 2006, s. 331-332,. ISSN 1336-8168.
- [5] SZORÁD, Š, BLUSKOVÁ, J.: Fyzické a sexuálne zneužívanie dieťaťa. In: *Dieťa v ohrození. Komplexná prevencia sociálnej patológie u detí a mládeže ako celospoločenský problém*. Bratislava: Detský fond SR, 1996, s. 52-53.

CRIMES COMMITTED BY WOMEN – VICTIMS OF DOMESTIC DISTURBANCE

Ivan Rác

Constantine the Philosopher University in Nitra

Violence against women can be regarded as clearly socially undesirable socio-pathological phenomenon, which is very difficult to speak impartially. Its origin and consequences are associated with emotions, can't be avoided even in its analysis. It's also largely because it has not disappeared the day that we become witnesses to the increasing violence, violent crime, and antisocial behavior. Violence against women is suffering not only to the immediate victims, but also for people who want to simply live their lives peacefully. The present article deals with the issue of battered women who are victims of violence, were long lived in relation full of hopelessness, helplessness, violence and isolation. These were women, who despite such "fate" have stayed in a relationship, have left a partner and "believes that one day everything changes". The research of dissertation thesis, we have to realize interviews with women who were victims of violence by their partners, which, as an immediate response to their "cruel treatment" committed a serious crime and were sentenced prison sentence. The victims of crime have become perpetrators of crime.

Description and definition of the basic resorts of issues

In this part of the paper will focus primarily on research that was conducted in the dissertation project. The main objective of the empirical part of this work was *to describe, analyze and interpret the progress and impact of violence against women in intimate partnership.*

We focused on capturing the analytical lines of disruption - restoration, thus unbalancing the individual put into helplessness, vulnerability of action violence, leading to the search for moments of support to restore equilibrium. The research was done in the Constitution for a term of imprisonment in Nitra - Chrenová (2009), which is the only prison for women committing crimes on the territory of the Slovak Republic. We therefore conclude that our research was the first of its kind implemented in the Slovak Republic. The project was based on our selected criteria, as well as the assistance of social workers, included ten female prisoners. The selection, however, was not subject to as we set criteria (basic instruction consisted of all battered women who have been convicted of a prison sentence - a total of 45, we made a deliberate select, which became the main criterion relationship committing crime of violence in intimate partner relationship, in selecting the research sample was important to identify other secondary criteria on which we are a group of abused female prisoners demergers, once the age of prisoners - that we in research work with all age groups, as well as marital status, which were sanctioned before the offense lived), but in particular the willingness of female prisoners to participate in research and also the limit, he was determined leadership of the prison itself. To collect empirical data, we decided to use the content analysis of documents (research no. 1) and semi-structured interviews and participatory observation (research no. 2). Questions in the interview we had pre-history through the previous interview. We have divided them into four blocks (experienced violence, crisis moments of interaction, social support and future), the basic questions we are asking all interviewees and additional or expansion, we placed the image on the completion of the study area, or missing information. Each interview was present at the social worker. Finally, each interview could be sentenced to comment on its course, and possibly add some

missing information. In ten cases, we have not experienced a situation that would like to interview convicted terminated. On the contrary, we met with positive feedback, interest and willingness to cooperate.

Reflections of results from completed research

First step, which we started with an analysis of empirical data obtained from the marking phenomena and development of properties and dimensions through the thematic analysis of associations. The methods used semi-structured interviews and participatory observation (research no. 2). Carried out with ten prisoners abused women, we identified 34 codes. After the subsequent generalization of the certain categories become, resp. grouping several categories to create themes. Here are the following:

Proceedings of violence

A: Genealogy of Violence

A1: Family idyll (12)

A2: Identification of the triggers of violence:

Jealousy (9)

Social isolation (2)

Alcohol (11)

Increasing dependence on alcohol (13)

Gender stereotypes (3)

Emergence social situation (2)

B The rate of violence presents in everyday life

B1 Tolerable level of violence – the destruction of power, mental manipulation (37)

B2 Illiberal level of violence (5)

B3 Identification of the length of violence (11)

B4 Frequency of violence (4)

C Processing strategies in conflict situation

C1 Denegation of partner violence (6)

C2 Social and psychological role of women in the relationship - the reason why staying in the relationship, relationship addiction, an escape from reality (29)

D Social relationship and social support outside the partnership

D1 Informal assistance - aid and expressions of support (9)

D2 Formal assistance – police interventions (9)

D3 Barriers to seeking of assistance - public confidence, loss of trust in people, state of helplessness, ignorance (17)

Impact of violence

E Survival of guilt and responsibility of the offense

E1 Denegation of revenge (8)

E2 Speeches regret (10)

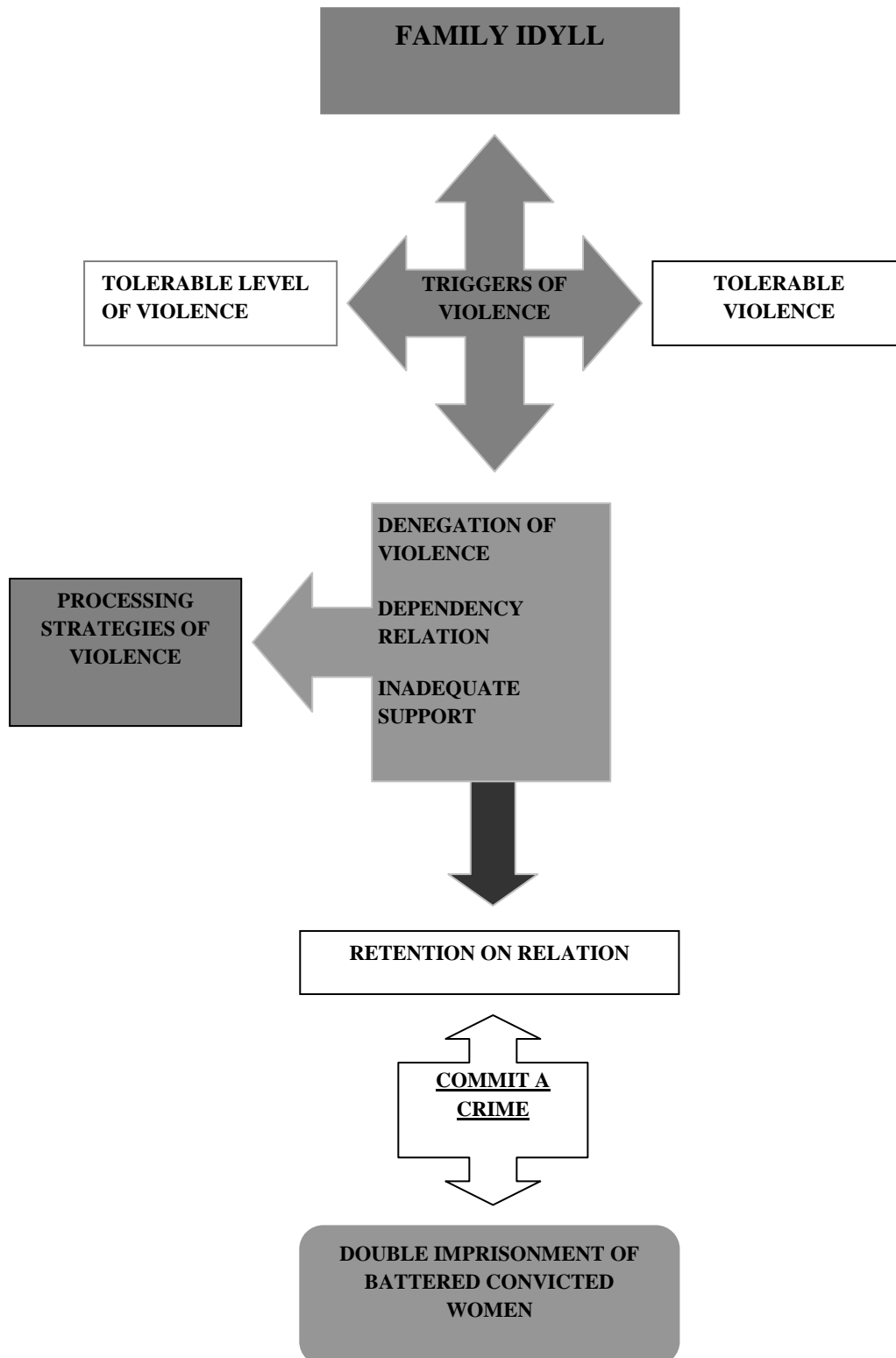
F Visions of the future after serving

F1 Faith in a better future – prevention (14)

F2 Concerns and fear of the future (5)

Based on the identification of topics we put toward the skeleton of an analytical story of women, who “experienced” violence by their partner in intimate relationship as follows:

Thematic analysis of associations



Family idyll is in the beginning of our analytical story of prosaic reason. At the beginning seemed a matter of fact any relationship with convicted tyrant almost perfect. Thus, following her marriage to husband took care of the household, devoted to homework, if he did not work, so trying to earn extra money some seasonal work. He devoted to children and his wife. We note, however, that the family idyll is a kind of “mask” to cover handling, through which the manipulator tries to gain power superiority over his victims. Family idyll exactly describes the beginning of each violent relationship, when a woman has to assess whether her partner will be tormented in the near future or not. However, we consider it important that even if the partner to start behaving violent relationship, a kind, considerate, caring for children, household, from the research results clearly demonstrated that there are some “clues” that can guide any woman at least to suspect that the partner will be in the near future the show violent. Thus clues are *the triggers of violence*. We have identified six basic triggers of violence, respectively risk factors of violence against women: alcohol, social isolation, increasing dependence on alcohol, jealousy, gender stereotypes and social situation of emergency. We note, however, that these triggers are used only as a “pretext” to justify the behaviour of the tyrant who tries to conceal, downplay their actions and deny the violence perpetrated against woman. After identifying the triggers of violence immediately follows by an acute incident of violence in the form *tolerated and not tolerated violence*. In terms of violence was tolerated by all known forms of violence – physical, mental, social, economic, sexual and and if that were not tolerated - by the violence of rape or violence against children. After each violent incident occurred in some strategies as a woman with that “cleared”. We have identified three main lines - the denegation of violence, dependency of relationship and provide inadequate support. There are many strategies may therefore by a woman to cope with such situations. The most difficult is to go from partner. May be with the “accept” and remain in the relationship, can't miss, sometimes have a luck and never return, but to a greater extent, however many women still come back. Either because of children, parents, property, and so on...never that they wants to be abused. They have still two options. One lies in the fact that it is “free” to her own death, and second that it becomes an offender. The only possible solution to this impasse is for her to become hurt him regardless of the consequences of their actions. It gets to prison, and thus not only deprived of freedom by its limited partner, but also the freedom that limited the company. We can talk about “double trapped abused female prisoners” they have been during his life behind bars. The former bars, although they were invisible, but life “for them” as much difficult for those others, visible...

Conclusion

The basic objective of the present contribution was to describe, analyze and interpret the problems of abused female prisoners. Thus, women, who are as immediate response to the violence carried out by partner committed a serious crime and were sentenced prison sentence. Author used the knowledge acquired by carrying out research in the dissertation project, which conducted the only female prison in Slovakia in Nitra – Chrenová.

References:

HENDL, J. *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-246-0030-7.
KOZUBÍK, M. – RUSNÁKOVÁ, J. *Extrémne chudobná a sociálne vylúčená rómska rodina*. In Rubikova kostka. Multikulturalita: mezinárodní konference 6. setkání národnostních menšin 25. setkání Hnutí R 12.-13. října 2006. Praha: Komise Rady hl. města Prahy pro oblast národnostních menšin, 2007. ISBN 80-903727-2-4.

ONDREJKOVIČ, P. *Sociálna patológia*. Bratislava: SAV, 2009. ISBN 978-80-224-1074-8.

PLICHTOVÁ, J. *Metódy sociálnej psychológie zblízka. Kvalitatívne a kvantitatívne skúmanie sociálnych reprezentácií*. Bratislava: Média, 2002. ISBN 80-967525-5-3.

RÁC, I. *Páchanie trestnej činnosti žien – obetí násilia v intímnom partnerskom vzťahu (vybrané aspekty sociálnej práce)*. Praha: Hnutí R, 2010. ISBN 978-80-86798-08-0.

ZÁKON NR SR č. 448/2008 Z. z. o sociálnych službách a o zmene a doplnení zákona č. 455/1991 Zb. o živnostenskom podnikaní (živnostenskom zákon) v znení neskorších predpisov v znení zákona č. 317/2009 Z. z.

PROGRAM ZAOBCHÁDZANIA S ODSÚDENÝMI AKO PRIMÁRNY NÁSTROJ V PROCESE ADAPTÁCIE STARŠÍCH ĽUDÍ V ÚSTAVE NA VÝKON TRESTU ODŇATIA SLOBODY

Martina Oravcová

Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety, Bratislava

Hoci sa o väznení ľudí hovorilo už aj v staroveku, v dnešnom ponímaní trest odňatia slobody nemá ani zďaleka takú históriu. Zaobchádzanie s odsúdenými sa vyvíjalo postupne v čase, v závislosti od vývoja spoločnosti ako takej, jej ideológie a najmä v závislosti od ľudí, ktorí túto spoločnosť tvorili. V dnešnej dobe vďaka napredovaniu spoločnosti môžeme hovoriť o humanizácii v trestnom práve. Ako uvádza A. Kozož (2006), základnou zásadou pri zaobchádzaní s odsúdenými je rešpektovať dôstojnosť osobnosti odsúdeného. Trest sa musí vykonávať nestranné a nesmie vystupovať diskriminujúco voči odsúdenému. V súčasnosti môžeme zaobchádzanie s odsúdenými vymedziť pojmom penitenciárne zaobchádzanie. V širšom zmysle penitenciárne zaobchádzanie s odsúdenými zahŕňa všetky aktivity, ktoré smerujú k plneniu účelu trestu odňatia slobody s ohľadom na psychický, duševný a fyzický stav osobnosti odsúdeného. Zaobchádzanie by nemalo zhoršiť sociálne väzby odsúdeného s rodinou a s jeho najbližším sociálnym prostredím. „*Pri zaobchádzaní s odsúdeným sa kladie dôraz na obmedzovanie nepriaznivých vplyvov väzenského prostredia*“ (475/2005, §11), pričom dôležitou súčasťou penitenciárneho zaobchádzania je vytvorenie humánneho prostredia, rešpektovanie práv a právom chránených záujmov odsúdených, ktoré sú im zákonom priznané. Účelom výkonu trestu je náprava odsúdeného, pri ktorej sa predpokladá, že po prepustení na slobodu bude rešpektovať ako právne, tak aj spoločenské normy.

Podľa zákona (475/2005) si svoj trest odňatia slobody vykonávajú v ústave ako muži, tak aj ženy, mladiství, cudzinci a osoby bez štátnej príslušnosti či odsúdené osoby so zdravotným postihnutím. Pre účely tejto práce sme sa rozhodli spracovať penitenciárne zaobchádzanie s odsúdenými, ktorí si svoj trest vykonávajú v špecializovanom oddieli, konkrétne v oddieli, ktorý je definovaný v §84 ako oddiel odsúdených so zdravotným postihnutím. Do tohto oddielu sa po predchádzajúcom posúdení lekára umiestňujú muži starší ako 65 rokov veku a ženy staršie ako 60 rokov veku. Každý ústav na výkon trestu má tento oddiel označený iným spôsobom. Z osobného rozhovoru s trestanou osobou som získala informáciu o tom, že tento oddiel bol v konkrétnom ústave označený ako oddiel F, teda oddiel pre osoby v dôchodkovom veku, ktorí poberali dôchodkové dávky.

Hlavným cieľom príspevku je priblížiť súčasnú situáciu penitenciárneho zaobchádzania s odsúdenými osobami v dôchodkovom veku a poukázať na pozitívne skúsenosti tohto zaobchádzania v zahraničí.

Adaptačný proces každého odsúdeného je ovplyvňovaný najmä kvalitou poskytovaných služieb, ktoré nemusia byť len sociálne (zdravotnícke, duchovné a pod). V každom prípade je dôležité motivovať odsúdeného prostredníctvom rôznych činností, ktoré vplývajú pozitívne na jeho osobnosť. Zatiaľ čo u mladých ľudí je motivácia k pozitívnym zmenám osobnosti relatívne jednoduchá, u dospelých je skôr zložitejšia a u starších ľudí by sme mohli povedať, že až extrémne zložitá. V rámci práce s odsúdenými sa môžeme stretnúť s dvomi modelmi trestaných seniorov. Prvou skupinou sú prvotrestaní seniori, u ktorých spáchanie protiprávneho činu môže byť vnímané ako jednorázová záležitosť, ktorá sa pravdepodobne nebude viac opakovať. V tomto prípade je motivácia k pozitívnej zmene nastavená na prekonanie procesu prizonizácie, teda adaptácie na väzenské prostredie. Cieľom

procesu je predchádzanie negatívnym javom súvisiacim s prostredím, v ktorom sa odsúdený nachádza. Druhú skupinu tvoria recidivisti. Seniori, ktorí boli viackrát trestaní, neboli ovplyvnený procesom prizonizácie až do takej miery, aby s páchaním trestnej činnosti prestali. Avšak, nie vždy správanie opakovane odsúdenej osoby závisí od kvality služieb poskytovaných v rámci penitenciárneho zaobchádzania. K spúšťacím faktorom recidívy môžeme zaradiť aj osobnosť odsúdeného, či prostredie, do ktorého sa po prepustení odsúdený vracia.

Zodpovedaním nasledujúcich otázok by som rada priblížila súčasnú situáciu penitenciárneho zaobchádzania s trestanými seniorami v rámci Slovenskej republiky.

O1: Ako vymedzujú legislatívne normy postavenie odsúdených seniorov v ústave na výkon trestu odňatia slobody?

O2: Má aj nástupný oddiel svoj význam z hľadiska efektívnejšej adaptácie na podmienky súvisiace s výkonom trestu?

O3: Je potrebné prispôbiť plán zaobchádzania potrebám odsúdených vyššieho veku?

O4: V akej finančnej situácii sa nachádzajú odsúdení seniori?

Zaobchádzanie so staršími ľuďmi v ústave na výkon trestu odňatia slobody nie je legislatívne vymedzené, čím nie sú zabezpečené niektoré práva a právom chránené záujmy súvisiace s ich špecifickými potrebami. Právne normy vymedzujúce zaobchádzanie s odsúdenými nedefinujú zaobchádzanie so staršími ľuďmi, ktorí si vykonávajú svoj trest odňatia slobody v ústave, ako špecifickú skupinu. Relevantným dôkazom je § 84 (475/2005) s názvom – Oddiel odsúdených so zdravotným postihnutím. Pre účely tohto zákona sa do oddielu odsúdených so zdravotným postihnutím môžu umiestniť odsúdení so zmenenou pracovnou schopnosťou alebo ťažším zdravotným postihnutím, s dlhodobou závažnou chorobou, ktorá podstatne znižuje jeho pracovnú schopnosť, u ktorej to vyžaduje zdravotný stav, či *muži starší ako 65 rokov veku a ženy staršie ako 60 rokov veku* až po predchádzajúcom posúdení lekára. Podľa Vyhlášky, ktorou sa vydáva Poriadok výkonu trestu odňatia slobody (368/2008) sa takýto oddiel zriaďuje v nemocnici pre obvinených a odsúdených a podľa počtov odsúdených so zdravotným postihnutím, potrieb ústavov a rozhodnutia generálneho riaditeľstva aj v určenom ústave. O tom, či sa takýto oddiel v ústave vytvorí rozhoduje generálne riaditeľstvo. Nesmieme však zabúdať na zásady výkonu trestu, na ktoré úzko nadväzujú aj základné práva a slobody odsúdených osôb. Podľa §3 (467/2005) je elementárnou zásadou výkonu trestu rešpektovanie ľudskej dôstojnosti odsúdeného, pričom nesmú byť použité kruté, neľudské alebo ponižujúce spôsoby zaobchádzania alebo trestania.

Legislatívne normy vymedzujúce výkon trestu neuvádzajú žiadne špecifiká zaobchádzania súvisiace s vyšším vekom odsúdených. Každý človek je individuálnou bytosťou, má svoje vlastné prežívanie, od ktorého sa odráža aj jeho vonkajší prejav správania sa. Prispôbovanie sa odsúdenej osoby vyššieho veku na istú etapu života v inštitucionalizovanom prostredí môže prebiehať negatívne, najmä v prípade, ak je táto osoba klasifikovaná ako prvotrestanec. Závisí to najmä od jeho vlastných adaptačných schopností. Ako jeden z pozitívnych príkladov uvádzam situáciu v Českej republike, kde tieto osoby, podľa zákona, majú odlišný režim dňa a ich ubytovacia plocha predstavuje 6m², čo je o 2m² viac ako u ostatných odsúdených (169/1999, §17) . Tento rozdiel je zapríčinený tým, že starší ľudia v ústave na výkon trestu nemôžu využívať poschodové posteľe. V zákone sa ďalej uvádza, že seniori nemusia vstávať tak skoro, ako ostatní odsúdení a majú právo ležať na posteli aj počas dňa. Východiskovým bodom v práci so starším klientom sú predovšetkým jeho potreby (Hrozenská, 2008). Som toho názoru, že aj v našich právnych podmienkach je potrebné ukotviť špecifiká zaobchádzania s trestanými seniorami už len z hľadiska ich efektívnejšej adaptability na väzenské prostredie.

Nástupný oddiel predstavuje pre odsúdeného seniora pomyselný vstup do väzenského prostredia, čo znamená, že zaobchádzanie v rámci tohto oddielu môže do veľkej miery ovplyvniť proces jeho adaptácie. Nástupný oddiel alebo nástupná izba sa v ústave zriaďuje na účel zabezpečenia adaptácie odsúdeného a oboznámenia sa s podmienkami výkonu trestu (475/2005, §78). Vo Vyhláske, ktorou sa vydáva Poriadok výkonu trestu odňatia slobody sa uvádza, že odsúdený sa umiestni do nástupného oddielu ihneď po nástupe do výkonu trestu v určenom ústave. Dĺžka pobytu v tomto oddieli je spravidla sedem dní, ak je to účelné, možno odsúdeného ponechať v nástupnom oddieli aj dlhšie. Paragraf 77 ďalej uvádza, že riaditeľ ústavu určí príslušníka zboru, ktorý oboznámi odsúdeného v nástupnom oddieli so zákonom, so spomínanou vyhláškou a ústavným poriadkom. Odsúdenému sa umožní oboznámiť sa s prostredím ústavu, charakterom prác, ktoré sa v ústave alebo mimo ústavu vykonávajú, ako aj s možnosťami trávenia voľného času v ústave. V nástupnom oddieli spolupracuje pedagóg so sociálnym pracovníkom a v niektorých prípadoch si prizývajú aj psychológa, či iných odborníkov pôsobiacich v ústave. Z osobného rozhovoru so sociálnou pracovníčkou ústavu môžem uviesť, že úlohou sociálneho pracovníka v nástupnom oddieli je získať poznatky o sociálnej situácii odsúdeného ako aj zisťovanie možností vzniku sociálnych problémov odsúdeného. Tieto poznatky zaznamenáva do osobnej karty odsúdeného seniora. Osobná skúsenosť s názormi osôb, ktoré sa nachádzali vo výstupnom oddieli nemá až také pozitívne vízie zaobchádzania ako zákon. *Pre príklad uvediem skúsenosť klienta, ktorému v nástupnom oddieli neoznámili, že kópiu právoplatného rozsudku je potrebné zaslať na miestny úrad práce, sociálnych vecí a rodiny, aby bol z evidencie uchádzačov o zamestnanie vyradený v čo najskoršom termíne. Po prepustení, keď sa klient prišiel zaevidovať, mu bolo povedané, že keďže neposlal rozsudok, vyradili ho z evidencie neskôr, čím nestihla uplynúť zákonná lehota možnosti opätovne sa zahlásiť do spomínanej evidencie. Klient musel čakať mesiac, kým mu vznikol nárok na opätovné zahlásenie, čo mu znemožnilo žiadať o dávku v hmotnej núdzi, a keďže nemal financie a nebol vedený v evidencii úradu vznikol mu dlh v zdravotnej a sociálnej poisťovni.* Toto je len jeden z praktických príkladov ako nástupný oddiel môže v súčasnosti fungovať. V mnohých prípadoch sa odsúdení o živote a podmienkach v ústave informujú navzájom medzi sebou, čo osobne považujem za nesplnenie si zákonných povinností kompetentných osôb, ale od toho sú tu iné, kontrolné orgány.

Nevyhnutnosťou pri vypracovávaní individuálneho plánu zaobchádzania s odsúdenými seniormi je prihliadanie na špecifické potreby tejto cieľovej skupiny. Pre mnohých odsúdených je výkon trestu v ústave veľmi náročným obdobím života. Ako uvádza Hrozenká (2008) existencia všetkých živých organizmov závisí od toho, ako sa dokážu prispôbiť zmenám okolitého prostredia. Ako vieme táto schopnosť so zvyšujúcim sa vekom klesá. Hrozenká ďalej uvádza, že starnúci organizmus si síce vytvára nové, ale oveľa labilnejšie mechanizmy, ktorými sa udržuje v meniacich sa podmienkach prostredia. A tak starší človek musí čeliť nie len nástrahám staroby ale aj prostrediu, v ktorom sa ocitol. Jediný spôsob akým je možné eliminovať tieto negatívne javy je vypracovanie plánu zaobchádzania s odsúdeným, ktorý by bol prispôbený jeho špecifickým potrebám. Na splnenie účelu zaobchádzania stanovil zákon (475/2005) v § 15 vypracovanie programu zaobchádzania, ktorý vypracúva pedagóg oddielu, do ktorého je odsúdený umiestnený po pobyte v nástupnom oddieli. Odsúdený môže pri vypracovaní programu spolupracovať napríklad tak, že sám navrhne aktivity, ktoré ho zaujímajú. Okrem pedagóga sa podieľa na vypracovaní programu zaobchádzania aj sociálny pracovník a psychológ. Konkrétny program sa zaoberá všetkými oblasťami života odsúdeného. Pre nás sociálnych pracovníkov je dôležité upriamiť pozornosť na vzťahy odsúdeného s vonkajším okolím, ktoré podľa § 24 „*tvoria súhrn prostriedkov a metód sociálnej práce zameraných na vytvorenie, udržanie a posilnenie sociálnych kontaktov mimo ústavu a vyhľadávanie kontaktov s inštitúciami na účely pomoci odsúdenému po prepustení z výkonu trestu*“. Kontakt odsúdeného s blízkou osobou môže

vystupovať ako veľmi významný faktor pri jeho celkovej adaptácii na podmienky súvisiace s výkonom trestu.

Počas vypracovania programu zaobchádzania sa spravidla stanoví jeden cieľ, tzv. perspektívny cieľ, ktorý by sa mal počas výkonu trestu dosiahnuť, aj prostredníctvom dosahovania čiastkových cieľov odsúdeného. „*Ak však ide o výkon trestu kratšieho trvania ako deväť mesiacov, vypracúvajú sa len krátkodobé ciele zaobchádzania*“ (Fábry, 2009, s.171), ktoré sú zamerané na jeho prípravu na život po prepustení. Pri stanovení cieľov konkrétneho programu zaobchádzania sa musí prihliadať na viacero determinantov, ktoré môžu ovplyvniť jeho vypracovanie a podľa § 23 (368/2008) sú nimi „*závery a odporúčania psychologického vyšetrenia, poznatky získané počas výkonu väzby, správanie odsúdeného, dĺžka trestu, zaradenie do práce, možnosti sociálnej rehabilitácie, záujmy, vzdelávanie, využívanie voľného času a iné poznatky o odsúdenom*“. Keďže sú odsúdeným seniorom počas výkonu ich trestu vyplácané dôchodkové dávky, nie sú v ústave zaradovaní do pracovnej činnosti, čo znamená, že ich plán zaobchádzania nebude obsahovať položku zaradenie do práce. Pri práci s touto cieľovou skupinou apelujem najmä na posilnenie sociálnych kontaktov mimo ústavu ako aj na činnosti, v rámci individuálneho plánu zaobchádzania. Konkrétne činnosti zamerať na záujmy odsúdeného, aby náplň zaobchádzania bola čo najefektívnejšia z hľadiska resocializácie odsúdeného. U starších ľudí je resocializácia ťažšie dosiahnuteľná, pretože je obecné známe, že s rastúcim vekom sa znižuje možnosť meniť osobnosť jedinca. Ani vo Veľkej Británii aktuálne neexistuje žiadna re-adaptačná stratégia pre túto skupinu, avšak existujú limitované vhodné zdroje pre podporu re-adaptácie na život po prepustení. Starší ľudia po prepustení z väzenia musia riešiť vlastné životy, v niektorých prípadoch invaliditu, chorobu, samotu, a neschopnosť zorientovať sa vo svete, ktorý sa počas ich pobytu vo väzení zmenil na nepoznanie. Na základe tohto faktu vymysleli prvú multimediálnu príručku na podporu starších ľudí, ktorí boli prepustení z väzenia. Zmyslom príručky je stimulovať reflexiu a diskusiu medzi staršími väzňami, ktorí sa pripravujú na prepustenie, a podporovať ich pri samostatnom hľadaní niektorých odpovedí na tieto výzvy. Súčasťou balíčka sú aj audio svedectvá od starších bývalých väzňov, ktorí boli úspešní pri hľadaní ich cesty skrz labyrint re-adaptačných problémov, ktorým čelili po prepustení. Príručky boli vytvorené pre skupinovú prácu so staršími ľuďmi vo väzení pred ich prepustením (*Older Prisoners...* 2011). Obdobné príručky by mali uplatnenie v našich podmienkach ako pri dlhodobom výkone trestu, kde je prirodzené, že už dlhú dobu nie je odsúdený súčasťou bežného života a počas doby, ktorú strávil vo väzení sa spoločnosť tak ako ju poznal odsúdený značne zmenila, tak aj pri tých kratších trestoch, v rámci ktorých by mal byť adaptačný proces o čosi plynulejší.

Pokiaľ si osoby v dôchodkovom veku vykonávajú svoj trest v ústave, nárok na dôchodok vo forme príspevku je im neustále vyplácaný, čím je ich finančná situácia oproti iným odsúdeným priaznivejšia. V konečnom dôsledku to môže ovplyvniť aj sociálnu pozíciu medzi odsúdenými či lepšie zvládanie podmienok spojených s výkonom trestu. Podľa zákona je odsúdený povinný pri nástupe do výkonu trestu ihneď oznámiť ústavu skutočnosť, že poberá dôchodkovú dávku. Rovnakú povinnosť má odsúdený, ak mu vznikne nárok na dôchodok alebo nárok na jeho výplatu počas výkonu trestu, ak sa odsúdenému prizná dôchodok so spätnou platnosťou alebo ak sa odsúdenému začne vyplácať dôchodok (475/2005, § 29). „*Ak odsúdený vo výkone trestu poberá dôchodok, je povinný na základe výkonu rozhodnutia generálneho riaditeľa nahradiť z dôchodku trovy výkonu trestu vo výške 50% dôchodku*“ (475/2005, § 29, ods.2). K 31. júlu 2013 výška priemerného starobného dôchodku predstavovala 389, 76 eur (*Priemerná výška vyplácaných dôchodkov ..., 2013*). V prípade, že by osoba v ústave na výkon trestu poberala 389, 76 €, 50 % z celkovej sumy, čo predstavuje 194,88 € hradí trovy spojené s výkonom jeho trestu, a rovnaká čiastka mu ostane na účte každý mesiac. Len pre porovnanie uvediem, že odsúdený, ktorý je zaradený do

pracovnej činnosti priemerne zarobí 0,80 € na hodinu (384/2006, aktualizovaná príloha č.4). Ak by pracoval 8 hodín, jeho denný zárobok by predstavoval 6,4 € a mesačný približne 150 €. Na základe príkladu môžeme skonštatovať, že staršie osoby vykonávajúce si svoj trest vo väzení sú z pohľadu finančnej situácie vo výhodnejšej pozícii ako ostatní odsúdení, ktorí sú zaradovaní do každodennej pracovnej činnosti. Okrem toho, že disponujú väčším finančným obnosom, majú výhodu aj v prípade trávenia voľného času, ktorého majú nepomerne viac oproti ostatným odsúdeným. V rámci dňa sa môžu venovať svojim záujmom a aktivitám čo nepochybne prispieva k ich lepšej adaptácii. Klient, s ktorým som viedla rozhovor, by s týmto vyjadrením určite súhlasil, pretože on bol so svojim individuálnym plánom zaobchádzania nanajvýš spokojný, čo sa prejavovalo najmä vo forme disciplinárnych odmien a následného podmienčného prepustenia. Zatiaľ čo senior na slobode zastáva spoločenský status nižšej vrstvy, v ústave na výkon trestu je to vďaka dôchodkovej dávke naopak.

Cieľom príspevku bolo priblížiť súčasnú situáciu penitenciárneho zaobchádzania s odsúdenými osobami v dôchodkovom veku a poukázať na pozitívne skúsenosti tohto zaobchádzania v zahraničí. Stručným zodpovedaním stanovených okruhov otázok môžeme cieľ príspevku považovať za naplnený.

O1: Ako vymedzujú legislatívne normy postavenie odsúdených seniorov v ústave na výkon trestu odňatia slobody?

Právne normy vymedzujúce zaobchádzanie s odsúdenými nedefinujú zaobchádzanie so staršími ľuďmi, ktorí si vykonávajú svoj trest odňatia slobody v ústave, ako špecifickú skupinu. Legislatívne normy vymedzujúce výkon trestu neuvádzajú žiadne špecifická zaobchádzania súvisiace s vyšším vekom odsúdených. Som toho názoru, že aj v našich právnych podmienkach je potrebné ukotviť špecifická zaobchádzania s trestanými seniormi už len z hľadiska ich efektívnejšej adaptability na väzenské prostredie.

O2: Má aj nástupný oddiel svoj význam z hľadiska efektívnejšej adaptácie na podmienky súvisiace s výkonom trestu?

V prípade, že by zaobchádzanie s odsúdenými v nástupnom oddieli bolo z teoretickej roviny prenesené do praktickej, teda zo zákona do reálneho prežívania odsúdených seniorov, mal by aj tento oddiel svoj význam z hľadiska efektívnejšej adaptácie na podmienky súvisiace s výkonom trestu. V reálnom ponímaní sa odsúdení o živote a podmienkach v ústave informujú navzájom medzi sebou, čo sa v niektorých prípadoch prejavuje ako neskorá a ťažko zvládateľná adaptácia odsúdeného.

O3: Je potrebné prispôbiť plán zaobchádzania potrebám odsúdených vyššieho veku?

Pre mnohých odsúdených je výkon trestu v ústave veľmi náročným obdobím života. Starší človek musí čeliť nielen nástrahám staroby ale aj prostrediu, v ktorom sa ocitol. Jediný spôsob akým je možné eliminovať tieto negatívne javy je vypracovanie plánu zaobchádzania s odsúdeným, ktorý by bol prispôbený jeho špecifickým potrebám. Pri práci s touto cieľovou skupinou apelujem najmä na posilnenie sociálnych kontaktov mimo ústavu ako aj na činnosti, v rámci individuálneho plánu zaobchádzania. Konkrétne činnosti zamerať na záujmy odsúdeného, aby náplň zaobchádzania bola čo najefektívnejšia z hľadiska resocializácie odsúdeného.

O4: V akej finančnej situácii sa nachádzajú odsúdení seniori?

Staršie osoby vykonávajúce si svoj trest vo väzení sú z pohľadu finančnej situácie vo výhodnejšej pozícii ako ostatní odsúdení, ktorí sú zaradovaní do každodennej pracovnej činnosti. Zatiaľ čo senior na slobode zastáva spoločenský status nižšej vrstvy, v ústave na výkon trestu je to vďaka starobnému dôchodku naopak.

Rovnako ako v zahraničí, tak aj v našich právnych podmienkach je nevyhnutné ukotviť špecifická zaobchádzania s trestanými seniormi. Pre každú cieľovú skupinu sú identické iné potreby, ktoré je potrebné pri práci s nimi napĺňať, čím dosiahneme stanovený

cieľ spolupráce. Pokiaľ budú naplnené aspoň z časti potreby starších ľudí umiestnených v ústave na výkon trestu odňatia slobody, ich proces resocializácie bude o to úspešnejší.

Použitá literatúra:

- [1] FÁBRY, A.: *Penológia*. 2009. Bratislava: Bratislavská škola práva, 2009. 264 s. ISBN 978- 80-89447-01-5.
- [2] HROZENSKÁ, M. a kol.: *Sociálna práca so staršími ľuďmi a jej teoreticko-praktické východiská*. 2008. Martin: Osveta, 2008. 180 s. ISBN 978-80-8063-282-3.
- [3] KOZOŇ, A.: *Špecifická zaobchádzania s odsúdenými vo väzení*. 2006. Trnava: Personal Consultant, 2006. 196 s. ISBN 80-969455-8-0.
- [4] Zákon NR SR č. 475/2005 Z.z. o výkone trestu odňatia slobody o zmene a o doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov
- [5] Vyhláška MS SR č. 368/2008 ktorou sa vydáva Poriadok o výkone trestu odňatia slobody
- [6] Zákon č. 169/1999 Sb. o výkone trestu odňatia slobody, ve znění pozdějších předpisů
- [7] Zbierka zákonov SR, Predpis č. 384/2006 Z.z. Nariadenie vlády SR o výške pracovnej odmeny a podmienkach jej poskytovania obvineným a odsúdeným
- [8] Sociálna poisťovňa. *Priemerná výška vyplácaných dôchodkov (v mesiacoch)*. Dostupné na internete [on-line] [08-07-2013]: <http://www.socpoist.sk/646/1614s>
- [9] Media for Development. *Older Prisoners Audio Resettlement Kit*. Dostupné na internete [on-line] [03-07-2013]: <http://www.mediafordevelopment.org.uk/>

WHAT DO ROMA PUPILS THINK ABOUT SCHOOLING?

Martin Kaleja

University of Ostrava, Czech Republic

Introduction

Generally it is said and the specialized literature states that the Roma people do not consider education a value. We read various articles that highlight the relation of Roma pupils to education. However, so far there have not been any relevant studies that would confirm these statements in a methodologically factual and correct way. In the pedagogical-psychological context it is the analysis of the relationship with different variables. There are many determinants that are directly linked to the creation of pupils' relationship to education. The main ones are the family, school environment and the individuality of the pupil himself/herself (Žolnová, J. 2012).

The point of the interest of our article is not an education as the outcome of the process of education but education as a journey, during which the value structure of a general character can be found – valid for a given group of Roma pupils and individual characters – valid for every pupil. This has become the subject of our investigation. We interpret the general nature of these structures as an opinion one and individual nature as an attitude one. Therefore we concentrated on the pupils' opinions on education in the general conception and we also measured the attitudes of chosen pupils towards the implemented education. During formation of the strategy, approaches, possibilities of researching schemes we realized that such assessment can be understood in two ways (Tondl, L. 1999), and these are:

- the assessment as qualified or competent – here we analysed opinions,
- the assessment as the expression of value attitudes – here we analysed attitudes.

Roma pupils versus social exclusion

Surveying of the social exclusion in the conditions of the Czech Republic is taking place continuously. The Agency for Social Inclusion is a means of the Government of the Czech Republic to ensure the support in the process of social integration. Already, in 2006 GAC, Ltd. /in Czech spol. s r. o./ (2006) carried out a sociological study focused on the phenomenon of social exclusion. It says that in the given year there were approximately 310 socially excluded localities and nowadays we know that the number is only orientational. The trend of so called “modern poverty” (Svoboda, Z., Morvayová, P. et al. 2010) is progressing. In 2006 socially excluded localities were inhabited by approximately 120 thousand people, about 90 % out of them were Roma people. People living in these localities are characterised by social exclusion, whose consequences are social, socio-economic and political. Exclusion on the general scale concerns groups that are in the analysis defined as “*insufficiently educated individuals, long-term or repeatedly unemployed, people with mental or physical disability, people suffering from various kinds of addictions, senior citizens living alone, immigrants, members of variously defined minorities (ethnic, religious, connected with sexual orientation, etc.) people that are in a difficult life situation they cannot handle themselves ...*” (pg. 9). From the perspective of social politics and using the localised example of the Moravian-Silesian Region, according to Integration Strategy for the Roma Community in the Moravian-Silesian Region 2006-2009 (MSK 2009), that is supported by the revised governmental “The Roma Integration Concept 2005” and some other documents,

we can observe the current state of social issues of Roma people in chosen socially excluded areas and areas endangered by social exclusion. The issues of Romani people (MSK 2009) are the following:

- unemployment, addiction to social support, low level of education, the offered work opportunities are rejected because the salary is low – there is a lack of motivation,
- high level of indebtedness of families (consumer credits, door to door loan, usury),
- distraint orders also on social support,
- drug addiction in children and the youth (sniffing toluene), youth criminality,
- little involvement in the social, sport and cultural events,
- the lack of positive role models in the families, general unawareness or no interest in information,
- the lack of alternative accommodation for those moved out of the city property,
- the lack of information in the area of caring about the health, healthy diet, registration of citizens at the general practitioner, bad hygienic conditions, mess in the surroundings and in common areas.

The above mentioned problems are the key determinants in the process of social integration and they also play a key role in the educational process of Roma pupils in primary schools. M. Rabušicová, L. Kamanová a K. Pevná (2011) highlight in their publication intergeneration learning. They appeal that all the family members are participants in the process of learning. In the family we learn the way to approach to oneself, how to behave in order to live well. The phenomenon of social exclusion therefore definitely determines the life development and fates of all the people living and growing up in social exclusion. Social learning is transformed by this phenomenon. In the family an individual obtains some kind of “directions” or “methods” for the existence of one’s own life. H. Ch. Y Cherri (2008) found out that the parents pass on their children mainly their own life experience; they teach them the values, principles and moral rules. Therefore it is primarily social learning in the family environment. D. Caloňová and M. Kravárová (in Mátel, A. - Janechová, L. - Roman, L. (eds.) 2011) say that every family has its own specific system of values and its preference influences the behaviour in mutual interactions with social environment. The value orientation generally changes quite rapidly in families and also in the society, which has a negative effect on the increasing rise of social-pathological phenomena. In the towns, where socially excluded localities are found and in which Roma ethnic group form the majority, so called “Roma schools” are established. The school appears in such a situation that most of the pupils are of Roma pupils (cf. Nikolai, T., Sedláčková, P. 2007, Kaleja, M. 2011). The professional public perceives such a school as segregational. The parents of the pupils of the majority society transfer their children to different schools. T. Nikolai (2010) assumes that such a school gradually decreases the educational requirements for pupils, by which in our opinion they reduce opportunities in their educational trajectories.

From the sociological perspective education and educational inequality can be viewed in two different ways. “On one hand there is the equality of (relative) chances – usually called the allocation of education – on the other hand there is the equality in the final distribution of education in the society.” (Kreidl, M. 2008:30). The inequality in the allocation of education means uncertain relative probability of success in educational transition for those pupils and students that come from various social classes or have different given social status. The relationship between distribution and allocation in education in the society is very subtle and multi-layered (Shavit et al. 2007). According to the authors (Bar-Haim, E, Shavit, Y., Ayalon, H. 2007, Kreidl, M. 2008) balancing the distribution of

education will not necessarily lead to the balance in inequalities in allocation of educational chances. The analysis from 2009 called Educational Trajectories and Educational Chances of Roma pupils in Primary Schools in the Surroundings of Excluded Roma Localities states that only 72 % of Roma pupils attend a school of the main educational stream, almost one third is educated outside this stream (primary practical school, special primary school). There is 3.5 times higher probability that a Roma pupil will be transferred to special education. The critical moments in their educational trajectories are entering the primary school and the transition from the first grade of the primary school to the second one. During the 3rd year pupils already have problems with the Czech language, in the second grade of the primary education the problematic subject is mathematics (GAC 2009).

The socio-economic status of a family has, according to OECD research, in the European context quite considerable direct influence on the level of success of pupils in the educational trajectories. It is known that if a pupil with low socio-economic status systematically shows unsuccessful in school tasks, his / her motivation and chances in education decrease proportionally (P. Van Avermeat 2006). At the same time, generally, the level of education with constantly increasing competitiveness on labour market, is increasing, both abroad (cf. Cantu, R. 2003) and in the Czech Republic. The document “The Frame of the strategy of competitiveness” (Mejstřík, M. et al. 2011: 123) says: *“therefore grows the importance of education as the factor of economic and social success of an individual and the quality of life of the whole society.”*, it further states (ibidem: 124): *“... for the suggested complex changes there must exist adequate consensus about their necessity, their visions and sufficient political and social determination to implement the changes. The existing imperfect reformatory attempts were also caused by insufficient political and public interest in the problematic of education, insufficient understanding of the importance of education and still quite widely spread satisfaction with the current state that is kept by the lack of trustworthy information.”*

The context of primary education of Roma pupils in the Czech Republic

The system of education in primary schools in the Czech Republic is based on the National Programme for Development of Education in the Czech Republic (so called White Paper from 2001), legislatively it is anchored mainly by the Education Act (no. 561/2004, on Pre-school, Basic, Secondary, Tertiary Professional and Other Education, as amended), in which primary education is provided by:

- primary school (school of main educational stream),
- primary practical school (school for pupils with a mild degree of mental disability),
- special primary school (school for pupils with high degree of mental disability, for pupils with multiple disorders and for pupils with autism spectrum disorder).

The Education Act (no. 561/2004, as amended) determines three basic categories of special educational needs of children, pupils and students (§16):

health disability (mental disability, physical, visual, hearing impairment, speech impediment, autism spectrum disorder, parallel multiple disorder, developmental behaviour problems and learning disabilities),

health disadvantage (i.e. health weakening, long-lasting illness or disorder leading to learning disabilities and behaviour problems),

social disadvantage (family environment with low socio-economic status, ordered institutional education, the status of asylum seeker or a refugee).

Within primary education there is secured the pedagogical-psychological counselling and education of pupils with special educational needs. This is legislatively anchored in the regulations of MŠMT (the Ministry of Education, Youth and Sports) of the Czech Republic. The regulation no. 72/2005 Coll., on the provision of counselling services in schools and school counselling facilities, as amended and regulation no. 73/2005 Coll., on the education of children, pupils and students with special educational needs and of pupils and students who are exceptionally gifted, as amended. Pedagogical-psychological counselling can be, in the context of school education, generally divided into internal school counselling and external school counselling. Internal school counselling is provided mainly by an educational counsellor, a school prevention methodologist, a school special education teacher, and a school psychologist. The educational counsellor is involved in the field of counselling, methodical and information activities. The school prevention methodologist is involved in the field of methodical coordination, information and counselling activities. The school psychologist is involved in the field of diagnosis, screening, consultation, counselling and intervention work, methodical and educational activities. The school special education teacher is involved in the screening, diagnostic and intervention field, methodical and coordination activities. External school counselling is provided by pedagogical-psychological advisory centres and special educational centres. In individuals with combined disabilities the counselling is provided by special education centres. An interesting idea about internal school consulting comes from Čech (In Vlašťáková – Loukotová (ed.) 2007). In his article he claims that the competences of current post of an educational counsellor and a school prevention methodologist could be at schools transferred to the newly established post of a school (note – like for example in Slovakia) social educator which will be anchored in the Education Act with all the legislative support. Tomáš Čech states that professional and personal skills cover the requirements for such a post, moreover the (school) social educator without teaching obligation would have sufficient space for creating and implementation of preventive programmes, cooperation with specialised institutions, communication with parents and teachers, identification of troubled children or groups and more intensive cooperation with other specialists within the school, mainly with a psychologist and a special education teacher. The author further states that the post of educational counsellor at schools survives in a rigid form and does not reflect sufficiently the current needs of the school and society. He assumes that an educational counsellor as well as a school prevention methodologist cannot, due to their high direct teaching practice, manage tasks imposed on the performance of these two posts well and effectively enough (Čech in Řehulka and others 2007). The above-mentioned problem is much worse when both positions are performed by one teacher. On the other hand, we should not confuse the competences of a (school) social educator with the competences of a school special education teacher. Nowadays, the professional society tends to discuss the scope of competences of these two professions. It is encouraged by the attitudes of the professional society in the world where the scope of competences of a school special education teacher (mainly specialised in ethopedy) is completely covered by competences of a social educator (e.g. in Bulgaria, etc.) or a psychologist (e.g. in Russia). On the other hand, if we compare the undergraduate preparation of these two professions (a special education teacher – ethopedic specialist and a social educator) in the Czech Republic and in Slovakia with the other countries we can realise that they are completely different. The orientation of a special education teacher – ethopedic specialist is mainly the teaching or counselling, whereas the orientation of a social educator is the non-teaching one.

In the context of education of pupils with special educational needs we talk about an individual or group integration, principles and objectives of special education, types of special schools, individual education plans and other supportive mechanisms. Amendment to regulation no. 73/2005 Coll. (147/2011) specifies the supportive and countervailing

measures, defining precisely the social disadvantages specified in §16 of the Education Act. It says that as a socially disadvantaged pupil we can consider a pupil from an environment which does not provide enough support needed for a proper course of education, including cooperation of legal representatives with a school and a pupil which is disadvantaged by insufficient knowledge of language of teaching. From the above mentioned it is clear that the pupil's ethnicity does not directly place them in the group of pupils with special educational needs. A pupil with special educational needs is a pupil who meets the criteria specified in the Education Act and in the related regulations.

Three years ago the Czech School Inspectorate (CSI) engaged itself in the problem of the social disadvantages through investigation at primary practical schools. In 2009 / 2010 CSI checked the accuracy of placement of pupils outside the main educational stream. It focused on the efficiency of using the diagnostic stays and on the possibility of returning (reintegration) of pupils into the main educational stream. Further the Inspection checked how the schools themselves take into account the language, culture and previous experience with learning in their evaluation of Roma pupils. During the inspection activity CSI visited 171 out of 398 primary practical schools. Results of the inspection showed that some Roma pupils were misdiagnosed as pupils with mental handicap and that the legal requirement for their inclusion into the special classes was not met in all cases and that the diagnostic stays of pupils were not always distributed in accordance with the rules (CSI 2010). MŠMT (The Ministry of Education, Youth and Sports of the Czech Republic) processed A Methodological Requirement for Ensuring of Equal Opportunities in the Education of Children and Pupils with Social Disadvantages (reference no. 27607/2009-60) for preschools and primary schools. It contains supportive and countervailing measures for supporting of an individual educational potential, for preventing placement of pupils into schools outside the main educational stream and for elimination of possible confusion of social disabilities and health disabilities (MŠMT 2009).

Education of Roma pupils during their compulsory school attendance is characterised by certain educational specifics. Even a project "Variants" from 2002 describes the main problems a Roma pupil deals with soon after the beginning of school attendance:

- insufficient time and space for home preparation;
- unwillingness [note: also inability] of parents to provide basic school aids;
- priority of working at home (taking care of brothers and sisters) than working at school;
- no strict daily routine, strict rules or activities that require long-lasting concentration;
- inability to make independent decisions and be responsible for themselves;
- no developed fine motor skills, lack of knowledge how to draw and read;
- lack of knowledge of terms that are needed in real life and which children get from books and encyclopaedias;
- language barrier with children who do not speak Roma language any more but still use ethnolect of Czech language (Člověk v tísní, o.p.s. /People in need, public service company/ 2002:2).

Measuring the Opinions and Attitudes of Primary School Pupils to Education

The research we carried out in 2012 applied quantitatively-oriented strategies, processing the data was done by a quantitative statistical procedure. The applied research means was a self-created questionnaire; it was addressed to pupils from Roma ethnic group, whose language competences reach lower level in comparison to pupils of the same age and from the same group pupils from the primary school). These facts were taken into consideration properly;

the survey means was discussed with professionals (teachers with years of direct pedagogical experience(s) with this target group of pupils). The realization of the questionnaire investigation was carried out personally and also thanks to other people participating in the survey (four teachers teaching Roma pupils from altogether four schools involved in this survey). The goal was to provide assistance during completion of the questionnaires (if needed), especially on the level of language help to pupils (lower language competence, language sensitiveness, etc.). The primary task of collecting empirical data in relation to the respondents and to the survey itself was to secure, if possible, the largest amount of respondents in order to ensure the validity with the respect to the chosen research set. The basic set was formed by Roma pupils from the second grade of primary schools (aged 11-15) in socially excluded localities or in localities endangered by social exclusion in Ostrava. In such defined environment there are altogether eight primary schools in Ostrava. For almost all the pupils are from Roma ethnic groups, these schools are “labelled” as sc. Roma schools. We are in contact with all these eight schools either via the survey or in other professional ways. By a random selection we appointed four primary schools that will create the chosen set. There were 161 pupils who took part in the research. The pre-research was done with 19 respondents (from one primary school) so that the reliability of the whole research means could be secured. Individual methodological procedures result from a standard frame of a research of this type (cf. Punch, F. K. 2008, Chráska, M. 2007, Hendl, J 2004). The pupils’ ethnic origin was declared by the management of the school, pedagogical workers that are daily in contact with the pupils.

| | PS (primary school) 1 | PS 2 | PS 3 | PS 4 |
|--|-----------------------|-------|-------|-------|
| the total number of pupils at school | 265 | 194 | 153 | 105 |
| out of that the number of pupils with special educational needs | 58 | 3 | 153 | 74 |
| the number of pupils on 1 st grade | 153 | 108 | 84 | 34 |
| Number of pupils on 2 nd grade / taking part in the research ³ | 112/63 | 68/56 | 39/19 | 56/23 |
| the number of pupils in the preparatory class of the | 0 | 18 | 30 | 15 |

| | PS (primary school) 1 | PS 2 | PS 3 | PS 4 |
|--------------------------------------|--|--|--|--|
| primary school | | | | |
| the pupils are from these localities | Přívoz, Koblov, Hrušov, Vítkovice, Dubina, Poruba Michálkovice | Přívoz, Koblov, Hrušov, Vítkovice, Dubina, Poruba Michálkovice | Přívoz, Koblov, Hrušov, Vítkovice, Dubina, Poruba Michálkovice | Slezská Ostrava, Michálkovice, Kunčice, Přívoz, Kunčičky, Zárubek, Hrušov, Radvanice |

Table no. 1: Primary schools in Ostrava involved in the research

Individual schools in their school educational programmes characterize their pupils as pupils that come from socially excluded localities or localities endangered by social exclusion. They state that those are pupils from socially disadvantaged environment (or socio-culturally disadvantaged environment), pupils that come from socially weak families that do not provide them with necessary means for fluent and proper development and that are directly influenced by socially pathological phenomena. They further say that many pupils belong to the category of pupils with special educational needs according to current valid legislative documents. Here we would like to emphasize that when it comes to pupils with special educational needs, mainly the category of health disability with respect to mental handicap, it always concerned the pupils with mild degree of mental disorder (not with severe degree of mental disorder) and from the beginning of the research intention we kept in mind these elementary research paradigms:

- To construct the research means so that it can be accessible pragmatically, clearly, comprehensibly and mainly methodologically optimally choose it also for pupils with mild mental disability.
- Consult the research means with external experts with long pedagogical experience with Roma pupils with mild degree of mental handicap and with pupils without damaged intellect.
- The research means firstly verify on a necessary amount of pupils from the chosen target group.
- In the centre of attention there are chosen pedagogical facts, i.e. opinions and attitudes to the education of a chosen target group, not special pedagogical views on pupils with special educational needs and without them, or the differentiation of opinions and attitudes of these pupils.

For measuring opinions and attitudes we chose the assessment according to L. Tondl (1999). We already had experience with it from the time when we analysed the attitudes of Roma pupils' parents to education (for more see Kaleja, M. 2011). Moreover, it was clear that the structure of assessment from the formal perspective has quantitative, qualitative, comparative, preferential and point aspect. For our research we chose the quantitative approach.

Measuring of individual opinions and attitudes was done on two levels; those were the general (opinion) and individual (attitude). General level focused on how the pupil themselves perceive given circumstances connected with the question of education in the context of all primary school pupils. The questions leading to the measurement were

formulated generally, i.e. in such a way that they did not contain the immediate relationship of respondent to the given circumstance (e.g. Why do children go to school?). The aim was to measure their opinions, which represents the specific personal point of view of an individual that is usually subjective. Individual level focused on how the pupils themselves perceive given circumstances connected with the question of education in the context of their own personality. In this case the questions leading to the measurement were formulated individually, i.e. so that they included the immediate relationship of the respondent to the given circumstance (e.g. Why do you go to school?). The aim was to measure their attitudes because via their statements they declare cognitive, emotional and also behavioural components of the assessed relationship.

Quantitative processing of the learnt research data was done by coding, which represents matching them with symbols, numbers, codes according to the rules defined beforehand (Reichel, J. 2009). For the coding we chose the system of codes in the form of letters and numbers. After the data collection the research means with open items brought data of qualitative character, and because we worked with such data, we did not specify the observed categories in advance. Those were created based on the analysis of the research material. During the first phase we did the segmentation of the respondents' answers according to semantic thematic units, after that we coded individual segments (utterances). By grouping individual utterances according to the synonymy of their meaning we arrived at 112 induced categories.

Quantitative comparative analysis

By the comparative analysis of opinions and attitudes resulting from the technique of the questionnaire we observed how the opinions and attitudes of pupils of the same dimension in all the years of all schools diverge (0) and whether we find agreement in any item in all the years (1). We were interested in how the individual applied research components (categories), which became a part of our research, change in relation to observing quantifiers in all the years involved (6th to 9th year) in all the participating schools. In the context of this analysis the selection of the categories (24 out of 112) was based on the following principles:

- out of all 24 items (the same dimensions, odd-even, opinion-attitude) we chose 1 category of the same dimension (e.g. Why do children go to school? – Why do you go to school?),
- this category was selected so that in all the years it reached the highest value or at least it reached the highest value in two years.

We wanted to create a comparison, in which it would be significant whether the values in all the years of a chosen category reach at least 50 % or more, whether the congruence appears in this (A – yes) or possibly a difference (N – no), while we always compared the opinion with the attitude of the same dimension. In our case we consider congruence (A – yes) the following situation: in the given research category the utterances of pupils in all the years reach the minimum value 50 %. In our case we consider a difference (N – no) the following case: in the given research category the utterances of pupils of at least one year do not reach the minimum value 50 %.

The statement about whether the opinions and attitudes of the same dimension converge (0) or on the contrary we find agreement (1) in them, is listed in the column (see below) “value”. Here the interpretation is the following:

- 1 = opinions and attitudes of the same dimension reached the value of the above-defined congruence, we find agreement in them (therefore A + A),

- 0 = opinions and attitudes of the same dimension did not reach the value of the above-defined congruence (therefore N+N) or they are mutually diverging (therefore N+A, A+N).

| ITEMS | CODE | CATEGORY | OPINION | ATTITUDE | VALUE |
|--------|----------|---|---------|----------|-------|
| 1,/2 | K1/K56 | Children go to school to learn. / I go to school to learn. | A | A | 1 |
| 3,/4 | K5/K61 | It matters to parents that children go to school. / It matters to my parents that I go to school. | A | A | 1 |
| 5,/6 | K11/K67 | Children like going to school. / I like going to school. | N | A | 0 |
| 7,/8 | K17/K73 | Marks are good so that pupils can continue studying. / Marks are good so that I can continue studying. | A | N | 0 |
| 9,/10 | K21/K78 | Only some pupils have good marks. / I am good at school sometimes and sometimes not. | N | N | 0 |
| 11,/12 | K23/K80 | Children like some subjects at school. / I like some subjects at school. | N | N | 0 |
| 13,/14 | K31/K88 | Children do not enjoy some subjects at school. / I do not enjoy some subjects at school. | N | N | 0 |
| 15,/16 | K34/K91 | At school teachers are looking forward to children. / At school teachers are looking forward to me. | A | N | 0 |
| 17,/18 | K38/k95 | Children have their favourite subject. / I have my favourite subject. | N | N | 0 |
| 19,/20 | K43/K100 | Children do not like some subjects at school. / I do not like some subjects at school. | A | A | 1 |
| 21,/22 | K48/K105 | Teachers help children at school / Teachers help me at school. | A | A | 1 |

| ITEMS | CODE | CATEGORY | OPINION | ATTITUDE | VALUE |
|--------|----------|---|---------|----------|-------|
| 23/ 24 | K52/K109 | Parents help children with learning at home / Parents help me with learning at home. | A | N | 0 |

Table no. 2: *Comparative analysis of opinions and attitudes*

Legend: A = the value reaches 50 % and more in all the involved years from all schools

N = the value does not reach even 50 % in all or at least in one year from the involved years from all schools

1 = congruence in opinions and attitudes

0 = no congruence in opinions and attitudes

From the above-mentioned research data processing it emerges that in four pairs of categories the utterances of pupils from individual years reach congruence, while the congruence is directly linked to:

questions about why pupils go to school,
to whom it matters that pupils go to school,
what pupils are not pleased by at school,
and who helps them in the school environment.

| ITEMS VS. CATEGORIES | AGREEMENT | OPINION | ATTITUDE |
|--|---------------|---------|----------|
| Pupils go to school.../ I go to school... | TO LEARN | 88% | 73% |
| To whom it matters that pupils go to school.../ To whom it matters that I go to school... | PARENTS | 73% | 88% |
| What pupils do not like at school.../ What I do not like at school... | SOME SUBJECTS | 82% | 65% |
| Who helps pupils at school.../ Who helps me at school... | TEACHERS | 66% | 57% |

Table no. 3: *Evaluating comparative congruence in opinions and attitudes*

In eight pairs of categories (of) the utterances of pupils of individual years do not reach congruence, while a difference is directly linked to:

- questions about whether pupils like going to school,
- what marks are good for,
- what school results pupils reach,
- what pleases them at school,
- what does not please them at school,
- who is looking forward to them at school,
- what do they enjoy at school,
- and who helps them with learning in domestic environment.

Here exists a considerable variability between opinions and attitudes of the pupils involved. Some of them felt the need to introduce the reasons why they do not like going to school or who, according to them, contributes to it. Others only shortly expressed their negative relationship to school. They quite often said that they do not like going to school because it is an unfamiliar environment for them, teachers do not understand them, they did not find the sense in going to school. In the pupils' opinions marks serve to e.g. enable them to continue in their educational trajectories, for parents to have certain results or for their teachers to have certain results too. The level of school results is naturally assessed subjectively. On the other hand, we were interested in how pupils themselves perceive their school work, whether it is successful in their opinion or not. The relation (positive or negative) in the school environment (what pleases pupils/ does not please them) is related to the classmates, teachers, subjects, phenomena appearing in the school environment (friends, bullying, etc.). At school pupils usually enjoy subjects that grant activation activities (Music Education, Physical Education, and Art Lessons), they do not enjoy the lessons of the Czech language and Mathematics. A large portion of pupils said that the parents do not show active interest in checking whether they did their homework, they do not engage in this direction.

In conclusion of comparative bivariate analysis it is possible to statistically state that in four cases the opinion and attitude of pupils according to the defined criteria are congruent, in eight cases they are not congruent. The data obtained in this way are provided in a descriptive way.

Conclusion

Discussing whether pupils from the Roma ethnic group perceive the process of education (or education) as a value is vague. A professional discussion focused on that, realized research investigations need much wider context. The questions connected to value constructs also in the area of education need more elaborated pedagogical, and in relationship to the pupils with special educational needs special pedagogical research orientation. The question of education carries several mutually mingling determinants, which need research classification. In this article we classified the problematic of the education of Roma pupil in relationship to the opinions and attitudes of the involved pupils.

References:

- AVERMEAT, P. V. 2006. *Socially Disadvantaged Learners and Languages of Education*. Language Council of Europe: Policy Division, Strasbourg. Centre for Diversity and Learning, Ghett University, 2006.
- BAR-HAIM, E.; SHAVIT, Y.; AYALON, H. 2007. *Expansion and Inequality of Educational Opportunity: A Comparative Multi-Level Analysis*. Presentation at the Montreal Meeting of RC28, August 14-17, 2007
- CALOŇOVÁ, D.; KRAVÁROVÁ, M. 2011. Prevenci sociálnopatologických javov v rodinách. In Mátel, A. - Janechová, L. - Roman, L. (eds.) *Sociálna patológia a intervenci sociálnej práce*. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie. Bratislava : VŠZaSP sv. Alžbety. ISBN 978-80-8132-018-7.
- CANTU, R. 2003. *What is the Value of an Education?* Texas Labor Market Review Newsletter. Labor Market Information Department of the Texas Workforce Commission, 2003.
- ČECH, T. Transformace české školy ve vztahu k jedincům se sociálním znevýhodněním a specifickými potřebami. In Vašŕatková, J.; Loukotová, V. (ed.) *Akční pole sociální práce*

- aneb sociálně pedagogické otázky současnosti* [CD-ROM]. Olomouc: Univerzita Palackého, 2007, s. 294-298. ISBN: 978-80-244-1665-6.
- ČECH, T. Vize uplatnění sociálního pedagoga v procesu ozdravení školy. In ŘEHULKA, E. *aj. Škola azdraví pro 21. století 2* [CD-ROM]. Brno : Pedagogická fakulta MU, 2007, s. 50-57. *Health 2*. Brno : Paido, 2007, s. 499-507. ISBN 978-80-7315-138-6.
- Česká školní inspekce. 2010. *Tematická zpráva. Souhrnné poznatky z tematické kontrolní činnosti v bývalých zvláštních školách*. Praha, 2010.
- Člověk v tísní, o.p.s, 2002. *Vzdělávání Romů v ČR. Projekt Varianty*. Dostupné na [www: http://www.varianty.cz/cdrom/podkapitoly/b02romove/18.pdf](http://www.varianty.cz/cdrom/podkapitoly/b02romove/18.pdf)
- GAC, spol. s r. o. 2006. *Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti*. Praha, 2006. Zadavatel projektu: MPSV a Rada vlády pro záležitosti ČR.
- GAC, spol. s r. o. 2009. *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žákyň a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit*. Závěrečná zpráva projektu MŠMT ČR, 2009. Sociologický výzkum zaměřený na analýzu podoby a příčin segregace dětí, žákyň, žáků a mladých lidí ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí.
- HENDL, J. 2004. *Přehled statistických metod zpracování dat. Analýza a metaanalýza dat*. Praha: Portál, 2004.
- HEWSTONE, M.; STROBE, W. 2006. *Sociální psychologie*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7667-092-5.
- HORŇAK, L. 2005. *Rómsky žiak v škole*. Prešov, PU, 2005. ISBN 80-8068-356-5.
- CHERRI, Ch. Y. H. 2008. *Intergenerational learning in Hong Kong: A narrative inquiry*. University of Nottingham, 2008.
- CHRÁSKA, M. 2007. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha, Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
- KALEJA, M. 2011. *Romové a škola versus rodiče a žáci*. Ostrava: PdF OU, 2011. ISBN 978-80-7368-943-8
- KREIDL, M. 2008. *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní nerovnosti v socialismu*. Plzeň: ZČU, 2008. ISBN 978-80-7043-678-3.
- MEJSTRŮK, M. a kol. 2011. *Rámcová strategie konkurenceschopnosti*. Úřad vlády České republiky. NERV, 2011. ISBN 978-80-744-0050-6.
- NIKOLAI, T. 2010. Principy inkluze v psychologickém poradenství – Příspěvek k psychologické diagnostice inteligence a kognitivních funkcí u dětí ze sociokulturně odlišného prostředí. In Svoboda, Z. – Morvayová, P. *Schola Excludus*. Ústí nad Labem: UJEP, 2010. ISBN 978-80-7414-221-5.
- NIKOLAI, T.; SEDLÁČKOVÁ, P. 2007. *Příběhy ze špatné čtvrti, aneb, Jak pracovat s tématem segregace nejen ve školství*. Praha: Člověk v tísní, 2007. ISBN 9788086961453.
- OYSERMANN, D. 2002. *Values: Psychological perspectives*. In N. Smelser & P. Baltes (Eds.), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences* (Vol. 22, pp. 16150-16153). New York, NY: 2002, Elsevier Science
- PORTIK, M. 2003. *Determinanty edukácie rómskych žiakov*. Prešov, PF PU, 2003. ISBN 80-8068-155-4.
- PUNCH, F. K. 2008. *Základy kvantitativního šetření*. Praha, Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-381-9.
- RABUŠICOVÁ, M.; KAMANOVA, L.; PEVNÁ, K. 2011. *O mezigeneračním učení*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-2105-7500.
- REICHEL, J. 2009. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-2473-0066.
- ROKEACH, M. 1974. *The Nature of Human Values*. New York: Free Press, 1974.

- SHAVIT, Y.; ARUM, R.; GAMORAN, A (eds.). 2007. *Stratification in higher education: a comparative study*. Stanford: Stanford University Press, 2007.
- SVOBODA, Z.; MORVAYOVÁ, P.a kol. *Schola Excludus*. Ústí nad Labem: PF UJEP, 2010, ISBN 978-80-7414-221-5
- TONDL, L. 1999. *Hodnocení a hodnoty. Metodologické rozměry hodnocení*. Praha: Filozofia, AV ČR, 1999. ISBN 80-7007-131-1.
- Úřad Moravskoslezského kraje. 2009. *Strategie integrace romské komunity Moravskoslezského kraje na období 2006–2009*. Ostrava: MSK, 2009.
- YOGI, Ch. M. 2009. *Value-Based Education*. Presented in a Workshop organized by Save The Children and Curriculum Development Centre on 29th December, 2009.
- ZEZULKOVÁ, Eva. 2011. *Jazyková a komunikativní kompetence dětí s mentálním postižením*. Ostrava: PdF, OU, 2011. ISBN 978-7368-991-9.
- ŽOLNOVÁ, J. 2012. *Strategie riešenia záškoláctví a monitorovanie správania*. In: *Špeciálny pedagóg*. 1. Roč. 1. 2012. ISSN 1338-6670

RÓMSKY ŽIAK V KONTEXTE 21. STOROČIA

A. Hlinková

Špeciálna základná škola, Zvolen

Rómsky žiak a rodina

Rodina dieťaťa je najpodstatnejším formatívnym činiteľom, je prvým sprostredkovateľom hodnôt, je základným atribútom v jeho výchove. Nie každé dieťa má to šťastie narodiť sa do „zdravej“ rodiny plnej lásky, pochopenia a hlavne uspokojenia aspoň základných biologických a psychologických potrieb. Žiaľ väčšina rómskych detí žije aj v 21. storočí v neopísateľne ťažkých podmienkach, ktoré si väčšina majoritnej spoločnosti nedokáže ani len predstaviť. Tieto „deti vetra“ majú ohrozené nielen svoje základné istoty, ale aj práva. V ich rodinách sa vyskytujú negatívne, až sociálno – patologické javy a situácie, ktoré ich z vnútra rozbíjajú a dochádza k tomu, že tieto deti sa musia prispôbiť ťažkým podmienkam, aby prežili. Všeobecne veľa rómskych detí žije v rodinách s nízkou socio – ekonomickou úrovňou, v chudobe, v biede, v málo podnetnom prostredí, bez prístupu k civilizačným službám, na periférii miest a obcí, kde zápasia s uspokojovaním nielen materiálnych, ale veľmi často aj emocionálnych potrieb, čo jedno s druhým súvisí. Rómske rodiny často nemajú osvojené základné hygienické návyky, pretože v osadách v ktorých žijú nie je dodnes zavedená elektrina, vodovod ani splachovací záchod. Vodu si prinášajú vo vedrách z potoka. V zime sa všetci tiesnia vo vykúrených izbách, v lete sa ich život odohráva vonku. Vybavenie domácnosti je skromné. Vôbec nezodpovedá bežnému štandardu vybavenia domácnosti u nerómskych rodín. Takýto pohľad na vybavenosť domácnosti nie je len ukazovateľom ekonomickej situácie, ale tiež vyjadrením hodnotovej orientácie, spôsobu nakladania s finančnými prostriedkami. Tieto deti, ktoré sú ovplyvnené takýmto prostredím, v ktorom vyrastajú, návykmi a spôsobom života svojich rodičov, sa odráža na ich negatívnom psychickom, fyzickom a sociálnom vývoji, čo spôsobuje, že tieto deti prichádzajú do školy bez základných vedomostí, zručností, hygienických a sociálnych návykov, so slabou rečovou kvalitou, ale predovšetkým sa to odráža na ich správaní, hodnotovej orientácii a ich postojoch. Rómski žiaci, zvlášť na špeciálnych základných školách sú „iní“, nie len svojim výzorom, ale predovšetkým svojim správaním a konaním, ktoré je silne ovplyvnené zo strany rodiny a prostredia, v ktorom vyrastajú, nakoľko ich typickým znakom je ich silná fixácia na rodinu. Rodinné prostredie má na všetky deti veľký vplyv, ale aj napriek tomu si mnohé z nich uvedomujú v akom prostredí žijú a chceli by žiť inak, avšak často ostáva len pri chcení, pretože vplyvom rôznych aspektov ich začlenenie do bežnej spoločnosti zlyhá. V súčasnej dobe rómska rodina v plnení niektorých svojich funkcií úplne zlyháva a problémy normálneho začlenenia sa do bežného spoločenského systému sú rôzne. Život na periférii spoločnosti, nezamestnanosť, mravnostná kriminalita, závislosť na návykových látkach, prostitúcia, záškoláctvo, to sú jedny z mnohých príčin prečo majú Rómovia sťaženú adaptáciu do spoločnosti, ale aj do školy. Rodina, ktorá nedokáže svoje dieťa pozitívne stimulovať po intelektovej, citovej a charakterovej stránke nedá svojim deťom základ, aby úspešne zvládli školu. Aspekty súvisiace s rodinou majú tak vo veľkej miere dopad na zaradenie žiakov do vzdelávacieho systému, na všetky školské aktivity a na ich školskú výkonnosť.

Rómsky žiak a vzdelávanie

Na ceste každého dieťaťa do školy je postavené mnoho prekážok, ktoré sa snaží štát, rodina a škola prekonať. Tieto aspekty sú však viditeľnejšie hlavne u rómskych žiakov, u ktorých je

všeobecne známe, že cítia odpor voči škole a vzdelávaniu. Vo väčšine prípadov sa tieto deti stávajú žiakmi špeciálnych základných škôl kvôli mentálnemu postihnutiu, vyplývajúcemu z toho, že pochádzajú zo sociálne znevýhodneného prostredia, ktoré nie je schopné dieťa pozitívne motivovať a naučiť ho nielen základným sociálnym, hygienickým, ale predovšetkým psychomotorickým zručnostiam, ktoré sú pre jeho existenciu nielen v škole, ale aj v spoločnosti nevyhnutné. Často práve tieto faktory spôsobujú, že je adaptácia rómskych detí v škole veľmi ťažká.

Pri práci so žiakmi pochádzajúcimi z rómskeho prostredia si človek v súvislosti s ich vzťahom ku škole a k vzdelávaniu nemôže nevšimnúť niektoré javy, ktoré sa opakujú, a ktoré sú u nich úplne bežné. Z vlastnej praxe môžem menovať: časté záškoláctvo, vysoké počty vymeškaných a neospravedlnených hodín, nezáujem o pokračovanie vo vzdelávaní po skončení základnej školy, nezáujem o vysvedčenie, odmietanie autority, zmysel pre povinnosť a zodpovednosť, nestabilitu, náladovosť, agresivitu, šikanovanie, konfliktosť, pasivitu, negativitu nielen voči škole, ale aj voči spolužiakom a pedagógom. Žiaľ tieto postoje pramenia z celkového postoja ich rodičov, s ktorými je veľmi ťažká, slabá, respektíve žiadna spolupráca. Niektorí rómski rodičia nie sú schopní, a ani ochotní pomôcť svojim deťom. Školu rómski rodičia vnímajú ako „odkladací priestor“, poznajú všetky svoje práva, ale neuznávajú skoro žiadne povinnosti. Často nie sú schopní zaplatiť deťom stravu, primerane ich obliecť, dbať o ich osobnú hygienu, zdravotný stav, ani zakúpiť im školské pomôcky. Rómski rodičia často nespolupracujú s pedagógom, ani so školou, nejavia o výsledky svojich detí záujem, rodičovské združenia ignorujú. Žiaľ často ani samotné príslušné orgány nie sú schopné vyriešiť tento problém, a tým sa daný problém len odkladá a nie je možné ho efektívne vyriešiť. Tento postoj sa potom stáva vlastným aj ich deťom a je veľmi ťažkou úlohou pedagógov, naučiť týchto žiakov aspoň základným hygienickým a sociálnym zručnostiam. Väčšina rómskych žiakov nenavštevuje materskú školu, čo spôsobuje, že sú neskôr zaradovaní do špeciálnych základných škôl (ŠZŠ). Po zaradení do ŠZŠ často vymeškávajú a chýbajú na vyučovaní, čím nemajú v kolektíve žiadne postavenie a nevedia sa prispôbiť. Pomôcky, ktoré dostanú od školy buď stratia, vymenia alebo zničia. Autoritu odmietajú, ich správanie je rigidné, ak majú niečo meniť potrebujú čas a vnútornú motiváciu, inak sa správajú značne neprispôsobivo. Potrebujú dôrazné, často individuálne vedenie, pretože majú tendenciu sledovať len svoje vlastné záujmy. Hodnotový rebríček rómskych žiakov je často opačný – za kladné hodnoty sa považuje schopnosť agresívne presadiť seba a svoje potreby hoci aj na úkor iných, klamstvo je úplne bežné, krádež sa považuje za šikovnosť, podvod za múdrosť a ubližovanie za silu a moc. Tieto javy sú veľmi silné a domáce prostredie ich mnohokrát podporuje. Problémy v správaní súvisia s negatívnym vplyvom prostredia, v ktorom žijú. Veľa rodičov rómskych žiakov trpí alkoholizmom alebo inými drogovými závislosťami, mnohí sú, alebo boli súdne trestaní, väčšina z nich je nezamestnaných a v stave sociálnej alebo hmotnej núdze. Žiaci na druhom stupni sa často dopúšťajú až protizákonnej činnosti (krádeže, pytliactvo, napadnutia, rizikové sexuálne správanie ...).

Rómsky žiak ovplyvnený nevhodnou rodinnou situáciou nie je schopný pracovať na svojom vzdelávaní. Niektorí žiaci pochádzajú síce z rodiny, ktorá má kde bývať, ale často v jednom byte žijú viaceré rodiny. Deti z tohto prostredia sú väčšinou čisté, ale často nevyspaté, podráždené, pretože v byte nemajú svoje miesto na svoju realizáciu. A tento stres si prenášajú do školy. Tu ich čakajú povinnosti, úlohy, disciplína a vhodné správanie. Takáto požiadavka je pre nich často nemožná, pretože z domu sú zvyknutí na pokrikovanie, hluk, nadávky, úškrny... . Ak sa učiteľ snaží usmerniť ich správanie, reakcia je väčšinou negatívna, často krát až agresívna. Druhú skupinu tvoria žiaci, ktorí pochádzajú z rodín, kde sa riešia existenčné problémy, pretože často nemajú kde bývať, nemajú čo jesť alebo si obliecť.

V týchto rodinách je úplne bežný alkohol, omamné látky, fajčenie, krádeže a iné nežiaduce javy.

Predpokladom výchovných a vzdelávacích úspechov rómskeho žiaka v škole je aj jeho pravidelná dochádzka do školy. Žiaľ existujú mnohé príčiny, ktoré ju brzdia a nie je ich málo: vzdialenosť rómskych osád od školy, počasie (keďže deti sú nevhodne ošatené a obuté), samotní rodičia, ktorí svoje deti nepošlú do školy, ale ich nechajú doma buď na prácu, aby sa doma starali o mladších súrodencov alebo z lenivosti, prípadne na prehládavanie kontajnerov a odovzdávanie železa. Žiaľ tieto skutočnosti, otvárajú priestor pre poznanie, že nie je možné odsudzovať rómskych žiakov za ich neaktivitu a neochotu pracovať a plniť si svoje školské povinnosti. Musím priznať, že ešte na prvom stupni sú žiaci aktívnejší a ochotnejší zapájať sa nielen do školských, ale aj mimoškolských aktivít. Tešia sa do školy, a ak vymeškajú školu, je to väčšinou spôsobené ľahostajnosťou zo strany ich rodičov. V škole sa tešia na kolektív, na to, že sa naučia niečo nové. Táto skutočnosť sa však vo väčšine prípadov mení s pribúdajúcim vekom a v období puberty u väčšiny detí úplne upadá. V tomto ťažkom období, kedy väčšina rodičov svojim deťom pomáha, rómske deti nemajú vo svojich rodičoch oporu. Ako klesá záujem o školu, stúpajú prvky agresívneho správania a ostatných sociálno – patologických javov. Vo vyšších ročníkoch žiaci strácajú detskú hravosť a nevinnosť a žiaľ nastupujú aktivity spojené často až s protizákonnou činnosťou. Nemusím dodávať, že vzor majú vo svojich rodinách, kde sú tieto prejavy úplne bežné a pozitívne hodnotené. Na záver však musím dodať, že tieto skutočnosti sa nedotýkajú všetkých rómskych žiakov a nájdu sa medzi nimi aj takí, ktorí chcú pracovať na svojom vzdelávaní a aj na svojej budúcnosti.

Zaradovanie rómskych žiakov do špeciálnej základnej školy

Škola je spoločenská inštitúcia, ktorej hlavnou funkciou je zabezpečovanie výchovy a vzdelávania mladej generácie. Pre ŠZŠ platia všetky školské právne predpisy určené pre základné školy, nakoľko ŠZŠ patria do sústavy základných škôl. Tieto predpisy stanovuje zákon NR SR č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (Školský zákon). Tiež Ústava SR zabezpečuje pre všetkých občanov vrátane príslušníkov národnostných menšín rovnaké podmienky na vzdelávanie. Nadobudnutím účinnosti zákona č. 229/2000 Z.z. sa zmenilo postavenie ŠZŠ, kedy do tejto školy sú zaradovaní žiaci s mentálnym postihnutím, prípadne žiaci s viacnásobným postihnutím, v kombinácií s mentálnym postihnutím, a nie na základe etnického princípu.

Postup pri prijímaní detí do základnej školy so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami je podľa vyhlášky MŠ SR č. 322/2008 o Špeciálnych školách nasledovný:

„Do špeciálnej školy možno prijať len žiaka s príslušným zdravotným znevýhodnením, po jeho dôkladnom diagnostickom vyšetrení. Do špeciálnej základnej školy pre žiakov s mentálnym postihnutím možno prijať len žiaka s mentálnym postihnutím a žiaka s viacnásobným postihnutím v kombinácií s mentálnym postihnutím s preukázateľným stupňom mentálneho postihnutia. Špeciálna základná škola nie je určená pre žiakov so sociálne znevýhodneného prostredia s intelektom v norme.“

Psychologické vyšetrenie všetkých detí v predškolskom mladšom školskom veku sa väčšinou prvý raz uskutočňuje v súvislosti so zisťovaním ich školskej zrelosti. Ťažkosti vyskytujúce sa pri psychologickom vyšetrení rómskych detí zo sociálne znevýhodneného prostredia spočíva hlavne v komunikačných a socio-kultúrnych bariérach (neovládanie slovenského jazyka, slabá slovná zásoba, nízka rečová kvalita, ovládanie neslušných slov, znížené vedomosti, nerozvinuté psychomotorické zručnosti atď).

Do ŠZŠ pre žiakov s mentálnym postihnutím možno zaradovať a preradovať žiakov až po pedagogicko-psychologickom a špeciálno - pedagogickom vyšetrení, a to len

v prípadoch, ak žiakom bolo diagnostikované mentálne postihnutie. Žiakom ŠZŠ sa pravidelne, najneskôr každé tri roky má vykonávať rediagnostické vyšetrenie. Ak sa počas školskej dochádzky zistí zmena charakteru ich postihnutia, riaditeľ je povinný reagovať u nich zmenou školy.

Pre niektoré deti rómskeho pôvodu sa škola často stáva prvou inštitúciou, v ktorej sa stretnú so základnými prejavmi slušnosti a morálnosti. Prípravu do školy má zabezpečiť materská škola, ale nezaujímajú zo strany rómskych rodičov dávať dieťa do predškolských zariadení, spôsobuje ťažkosti ich aktívneho vstupu do školy. V súčasnosti sa však otvárajú prípravné, príp. nulté ročníky, ktoré majú za úlohu nahradiť predškolskú prípravu. Tu však škola naráža na jednu z bariér, a to je reč. Rómske dieťa často nerozumie spisovnej slovenčine, dokonca často ani len spisovnej rómčine. Deti, ktoré majú hneď v začiatkoch ich školskej kariéry zásadné nedostatky, majú mimoriadne sťažené podmienky a vyžadujú si špeciálne postupy, aby sa ich ťažkosti aspoň čiastočne eliminovali a upravili. Aj napriek uvedeným skutočnostiam v praxi ešte často dochádza k tomu, že rómski rodičia sa snažia o to, aby ich deti navštevovali ŠZŠ, aj v tom prípade, ak majú intelekt v norme. Pretože aj v súčasnosti to má pre nich výhody: školu navštevujú viaceré deti z rodiny, žiaci majú stravu za pár centov na celý mesiac, majú preplácané cestovné, poberajú „motivačný príspevok“ na vzdelávanie svojich detí, žiaci majú nárok na školské pomôcky dva krát do roka. Avšak v súčasnosti už riaditelia vzhľadom na uvedenú vyhlášku MŠ SR č. 322/2008 o špeciálnych školách sa snažia už nepodliehať tlaku a tendenčným snahám zo strany rodičov a prijímajú len tých rómskych žiakov, ktorí potrebujú pri vzdelávaní špeciálnu pomoc a podporu zo strany pedagógov.

Sociálna práca s rómskym žiakom v špeciálnej základnej škole

Pri vstupe niektorých rómskych žiakov do školy čelia pedagógovia mnohým problémom. Nevhodné rodinné prostredie týchto žiakov, ťažká komunikácia medzi rodinou a školou, mentálna, ale aj materiálna nepripravenosť rómskych žiakov, jazyková bariéra, neliečené psychiatrické diagnózy u žiakov sú najčastejšími faktormi, ktoré sťažujú prácu nielen pedagógom, ale aj iným odborníkom pôsobiacimi na školách. Pedagógovia sú preto nútení riešiť problémy správania a začlenenia sa týchto žiakov do školského systému, často na úkor celého výchovno - vzdelávacieho procesu, čím sa zužuje priestor pre samotný vyučovací proces. Na školách okrem samotných pedagógov pôsobia aj iní odborní zamestnanci ako sú: špeciálni pedagógovia, výchovní poradcovia, školskí psychológovia, sociálni pedagógovia, koordinátori drogovej prevencie, asistenti učiteľa. Aj napriek tomu som presvedčená o tom, že tieto problémy majú v kompetencii riešiť práve sociálni pracovníci, nakoľko všetci títo odborníci sa podieľajú na plný úväzok predovšetkým vo výchovno – vzdelávacom procese a z toho dôvodu im zostáva len veľmi málo priestoru na riešenie spomínaných problémov. Chcem zdôrazniť potrebu spolupráce medzi spomínanými odborníkmi pôsobiacimi na školách, aby ich práca bola kvalitná a efektívna aj pri práci s rómskymi žiakmi a žiakmi pochádzajúcimi zo sociálne znevýhodneného prostredia. Vedný odbor, ktorý sa zaoberá problematikou sociálno-patologických javov v škole a formou ich riešenia je školská sociálna práca, ktorá otvára možnosť pracovať s deťmi a mládežou, ktorí by mohli mať negatívny postoj ku škole a školskému prostrediu.

Forma školskej sociálnej práce je v súčasnosti ešte niečo nové, legislatívne nepodložené a školy nemajú prostriedky na jej zabezpečenie. Avšak súčasná spoločenská situácia čelí mnohým problémom, ktoré sa prenášajú do školy a sú vážnym dôvodom, prečo by mala byť na školách zavedená pozícia sociálneho pracovníka, ktorá vzhľadom na existujúce problémy je až nevyhnutná. O jej dôležitosti a potrebnosti nemožno pochybovať, nakoľko sociálni pracovníci spolupracujú s ľuďmi, sú sprievodcom v sociálnom svete

človeka, ktorému sa nedostalo alebo nedostáva to, čo sa dostáva iným, človeka, ktorý sa trvale alebo prechodne nachádza v stave sociálnych kolízií. Sociálni pracovníci sú tí, ktorí majú určité vedomosti, schopnosti, predpoklady a kompetencie, ktoré dokážu naplno využiť aj v školskej sociálnej práci. V porovnaní s inými odborníkmi pôsobiacimi na školách poznajú celý legislatívny rámec v sociálnej oblasti, čo je nevyhnutné práve pri riešení problémov u rómskych žiakov, alebo u žiakov pochádzajúcich zo sociálne znevýhodneného prostredia. V rámci komplexného prístupu a riešení problémov sú schopní nadviazať spoluprácu s inými inštitúciami a organizáciami, ako sú: terénni sociálni pracovníci, úrad práce, sociálnych vecí a rodiny, policajný zbor, lekári, obec, mesto, mimovládne organizácie, tretí sektor a pod. Svojou prácou môžu prispieť k zlepšeniu situácie v škole, tým že budú eliminovať vzniknuté problémy aj priamo v dysfunkčných rodinách žiakov, nakoľko majú vedomosti a schopnosti pracovať s rodinou v jej prirodzenom prostredí. Pri práci so žiakmi dokážu:

- identifikovať, diagnostikovať a eliminovať sociálne problémy
- uplatniť metódy a formy sociálnej práce v škole (sociálne poradenstvo, krízová intervencia, prevencia, mediácia – peer mediácia, praktický nácvik zvolenej metódy pri riešení sociálneho problému žiaka a to v rôznych formách - individuálne, skupinovo, aj hromadne
- využiť legislatívny rámec subjektov poskytujúcich pomoc pri riešení sociálnych problémov
- odhaľovať príčiny sociálnych problémov
- venovať osobitnú starostlivosť žiakom vyžadujúcim špeciálno-pedagogickú, psychologickú a sociálnu starostlivosť
- spolupracovať a komunikovať s pedagógmi, žiakmi a ich zákonnými zástupcami pri riešení sociálno-patologických problémov
- spolupracovať a sprostredkovať prepojenie školy s kompetentnými inštitúciami zaoberajúcimi sa starostlivosťou o deti a rodinu
- vypracovať plán preventívnych opatrení, viesť evidenciu prípadov, prijímať návrhy od učiteľov, žiakov a zákonných zástupcov.

Spomínané aktivity sú spomenuté len teoreticky, pretože pozícia sociálneho pracovníka v školách ešte neexistuje, nie je legislatívne podložená a v súčasnosti túto funkciu zastáva sociálny pedagóg. Školský sociálny pracovník by pôsobil priamo v škole, čím by bol dostatočne oboznámený s prostredím, poznal by konkrétne problémy, s ktorými sa stretávajú žiaci, rodičia, pedagógovia a odborní zamestnanci. Poskytované služby sociálnym pracovníkom by tak mohli žiakom a ich rodinám pomôcť prekonať sociálne alebo osobné problémy a krízy, ktoré brzdia a často až zabraňujú výchovno – vzdelávaciemu procesu. Tiež chcem zdôrazniť potrebu úzkej spolupráce medzi spomínanými odborníkmi pôsobiacimi na školách, aby ich práca bola kvalitná a efektívna aj pri práci s rómskymi žiakmi a žiakmi pochádzajúcimi zo sociálne znevýhodneného prostredia.

Záver

V súčasnosti je spoločnosť svedkom šírenia sociálno-patologických javov a rozširujú sa aj mnohé spoločensky nežiaduce javy, ktoré sa prenášajú z domáceho prostredia do prostredia školy, do triedneho kolektívu a vrcholia ako sociálno-patologické javy, ktoré je nevyhnutné riešiť, nakoľko v škole veľmi sťažujú vyučovací proces a majú negatívny dopad aj na žiakov, ktorých správanie je v norme. Tieto negatívne javy sa prejavujú nerešpektovaním a porušovaním pravidiel, problémami s disciplínou. Príčiny vzniku sociálno – patologických javov sú rozsiahle a medzi hlavné príčiny, ktoré majú najväčší dopad na výskyt a frekvenciu

u rómskych žiakov patrí rodina, vzdelanostná úroveň rodičov rómskych detí a sociálne pomery, v ktorých rómske deti žijú a vyrastajú. Žiaľ tieto determinanty je len veľmi ťažko ovplyvniť, pretože ak aj spoločnosť vyvinie úsilie zmeniť ich, alebo aspoň zmierniť, narazí na odpor často krát aj zo strany samotnej rómskej rodiny. Síce poznáme príčiny aj dôsledky chudoby rómskych detí, riešenie je veľmi komplikované a snaha mnohých organizácií, ktoré sa ho snažia vyriešiť zlyháva práve na ľudskom faktore, ochote zmeniť sa a integrovať sa do spoločnosti. Preto pozitívna motivácia vzdelávať sa ostáva na škole - na pedagógoch a odborných zamestnancoch, ktorí musia prekonať aj tento nedostatok, aby dosiahli u nich aspoň primárne vedomosti a pomohli im orientovať sa v ich živote.

Tento proces je veľmi náročný a kladie na všetkých zúčastnených neľahké nároky. V praxi to znamená nadradenie potrieb a záujmov týchto žiakov nad organizačné princípy, pretože naša spoločnosť by mala vidieť aj v týchto deťoch svoju budúcnosť. Je načas prísť s novými riešeniami a jedným z nich je aj zavedenie školskej sociálnej práce a vytvorenie pozície sociálneho pracovníka na školách. Potrebnou a dôležitou úlohou pri práci s rómskymi žiakmi je viesť a naučiť ich ísť tou správnou cestou, tiež pri práci s nimi sa nesmie zabúdať na to, že od detstva je týmto deťom vštepované nielen iné správanie, ale aj iné hodnoty, u týchto žiakov je nevyhnutné získať si ich dôveru a nenápadne formovať ich morálny úsudok, ktorý je nasmerovaný na formovanie vedomia, že ich činy neovplyvnia len ich životy, ale aj životy ostaných ľudí.

Zoznam použitej literatúry

Vyhláška MŠ SR č. 322/2008 Z. z. o Špeciálnych školách
Zákon NR SR č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (Školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА В РУССКОЙ ПРАВОСЛАВНОЙ ЦЕРКВИ

Е. В. Онищенко

Московского государственного областного университета

Переживаемый нами системный кризис затронул не только финансовую, экономическую, трудовую, но и социальную, нравственную и духовную сферы жизни, что требует от российского и, в целом, мирового сообщества консолидации всех общественных сил, способных совместно с правительствами смягчить проявления кризиса и преодолеть его последствия. Одной из таких сил, наряду с другими, является Церковь.

Возникнув как особый тип социального института, Церковь на протяжении многовекового периода своего служения являлась наставником в делах благотворительности, концентрировала и организовывала устремления верующих в оказании помощи ближнему. Неоднократно она выступала в качестве вдохновителя общегражданской социальной активности, как в деле облегчения и преодоления конкретного человеческого страдания, так и в духовном и нравственном возрождении общества в целом.

Святейший Патриарх Московский и всея Руси Кирилл говорит в настоящее время о необходимости изменения роли Церкви, предлагает новый взгляд на само присутствие Церкви в обществе. Церковь, согласно его мнению, сама должна «идти к народу», формируя целостный диаконический подход, затрагивающий все аспекты жизни людей. Кирилл утверждает, что «...деятельность Церкви теперь нужно оценивать не только по числу храмов и монастырей, но и по влиянию, которое Церковь оказывает на жизнь людей и общества...».

Следует вспомнить о том, что неукоснительное следование апостольскому установлению¹ требует от Церкви дальнейшего институционального и духовного развития социально-христианского или диаконического служения, без которого невозможна сама церковная жизнь.

Социальную ответственность христианина следует понимать как продолжение Евхаристии, совершение которой представляется в качестве постоянного, затрагивающего все аспекты жизни христианина, общения с Богом или служения Богу. Одним из приоритетных направлений реализации данного подхода является совершенствование приходской диаконии, прежде всего в том, что касается формирования приходского социального и образовательного пространства, в том числе:

- расширение аспектов пастырского социального служения;
- упрочения роли мирян;
- расширения общинной социальной работы с одинокими и пожилыми людьми;
- создания приходских социальных сетей;
- приходской социальной работы с детьми и молодежью;
- социальной работы с семьей и т.д.

Многие известные технологии социального и диаконического служения, берущие свое начало уже в харизматической общине первых веков, и другие, сформировавшиеся в новое и новейшее время и развивавшиеся в Российской империи до 1917 г., были утрачены в период почти семидесяти лет гонений на Русскую Православную церковь.

Значительную роль в развитии институциональной модели социального служения Церкви должна играть сегодня кооперация перспективных направлений

исследования в области современной социальной науки и инновационной деятельности диаконических организаций и учреждений. Эффективность подобной кооперации представляется объективной в связи с тем, что службы и учреждения христианской диаконии нуждаются сегодня в высококомпетентных специалистах, которые могут быть подготовлены в рамках сотрудничества с отечественными вузами, осуществляющими подготовку студентов по таким специальностям как «Социальная работа», «Социальная педагогика», «Социальный менеджмент».

Специалистов, способных не просто к успешному осуществлению своей профессиональной деятельности, но и готовых, опираясь на ценностные ориентиры христианства, выстраивать в совместном с добровольными помощниками труде новые технологии, модели и направления социальной работы.

По мнению Его Святейшества, в штат православного прихода крайне необходимо наряду со священником и другими служителями клира, ввести обязательных социальных работников и образовательных работников, работающих не на добровольных началах, а получающих за свой труд заработную плату. Так, по решению Архиерейского совещания 2010 г., во всех приходах вводятся штатные должности педагога, социального работника и специалиста по работе с молодежью. Для подготовки специалистов данного профиля в 2010 г. было создано отделение социальной и молодежной работы на миссионерском факультете ПСТГУ.

В МГОУ, на кафедре социальной работы и социальной педагогики, ведется подготовка бакалавров по специальности «социальная работа в религиозной общине». Далее обратимся к отечественному опыту социального служения РПЦ в современной России, который обсуждался на межрегиональной конференции «Новая эра милосердия», организованной Синодальным отделом по церковной благотворительности и социальному служению совместно с Нижегородской епархией (23-25 ноября 2011 г.).

Многие люди, попавшие в трудную жизненную ситуацию, обращаются в храмы в надежде получить помощь от Церкви. Чтобы иметь возможность оказать эту помощь, необходимо повсеместное распространение положительного опыта, накопленного в отдельных православных приходах, монастырях, братствах трезвости и других государственных и общественных организациях.

В нынешней ситуации глубокого кризиса семейных ценностей, семье уделяется особая поддержка со стороны Церкви. Призывая к многодетности, Церковь понимает воспитание детей как христианский подвиг. Однако в современных, особенно городских условиях, не приспособленных к потребностям большой семьи, многодетным приходится нелегко. Для помощи им делается следующее:

- учитываются многодетные семьи и их нужды, помощь им оказывается в т. ч. и материально;
- в приходах создаются семейные клубы, клубы молодых матерей, клубы взаимопомощи, где молодые семьи могут вместе со священником обсуждать волнующие их вопросы семейной жизни, воспитания детей, помогать друг другу детскими вещами и др.;
- привлекаются добровольцы из прихода для практической помощи многодетным семьям: прогулки с детьми, уроки, доставка на занятия, другая добровольческая помощь;
- поощряется создание при храмах детских садов или групп (в том числе силами самих многодетных семей), а также детских площадок или игровых помещений, где дети могут поиграть под присмотром одной из матерей или добровольцев;

- продумывается, как организовать пребывание на службе матерей с малолетними детьми: место, где можно оставить коляску, переодеть ребенка, специальное место для кормления.

Рекомендуется создавать в каждой епархии центр помощи кризисным беременным и одиноким матерям, включающий временный приют, курсы подготовки к родам, детские ясли и детский сад, в трудоустройстве и дальнейшей социализации, помощь юриста.

Проводится просветительская работа о последствиях абортов в максимально широкой аудитории: школах, вузах, воинских частях. Предлагается распространять в женских консультациях материалы о последствиях абортов и о ценностях материнства, а также о том, где беременная женщина, оказавшаяся в трудной жизненной ситуации, может получить практическую помощь.

Там, где возможно, предлагается организовать в женских консультациях дежурство православных психологов, которые могут оказать женщине поддержку, убедить ее сделать выбор в пользу жизни ее будущего ребенка, направить ее в храм для духовного совета и в центр по оказанию помощи в кризисной ситуации.

Участники конференции также отметили, что на местах ощущается острая потребность в выверенных богословских ответах на основные вопросы, касающиеся этики семейной жизни, многодетности, контрацепции, вспомогательных репродуктивных технологий.

Следующей группой «риска», которой Церковь считает необходимым оказать помощь - это инвалиды. Работа в приходах проводится по конкретным направлениям:

- создания в храмах доступной среды для инвалидов разных категорий с целью обеспечения их полноценного участия в богослужениях и церковной жизни;
- масштабной поддержки храмами и монастырями семей, имеющих инвалидов, и включение их в активную жизнь прихода;
- социальной адаптации и интеграции в общество молодых инвалидов через создание для них рабочих мест при храмах и монастырях;
- ориентации православных школ на интегративное образование для детей-инвалидов, а также создания в епархиях, по возможности, православных детских садов для детей-инвалидов, воспитывающихся в семьях;
- закрепления за каждым социальным учреждением для инвалидов постоянного служащего священника.

Утверждение норм трезвости в обществе является актуальной задачей Церкви, ее долг — возродить в общественном сознании отношение к трезвости как нравственной ценности и быть примером трезвой жизни. Также большое внимание уделяется реабилитации наркозависимых. Для становления церковной системы реабилитации на епархиальном уровне принимаются следующие меры:

- в каждой епархии создаются отделы (секторы или координационные центры в составе социальных отделов) по противодействию наркомании. С помощью специалистов и церковнослужителей, успешно занимающихся реабилитацией, проводятся обучающие семинары-тренинги для руководителей и сотрудников этих отделов. Силами сотрудников епархиальных отделов проводится в епархиях семинары для городских священнослужителей с целью повышения их компетентности по проблемам зависимости от психоактивных веществ;
- налаживается система мониторинга реабилитационной деятельности епархии, на основании собранной информации создается постоянно обновляемая база данных по церковной реабилитации;

- в областных центрах, (по возможности также в городах с населением более 200 тысяч человек) организуются кабинеты первичного приема наркозависимых пациентов. Предлагается организовывать также «телефоны доверия»;
- с помощью сотрудников епархиальных отделов по противодействию наркомании подыскиваются в епархиях церковные общины, имеющие возможность и желающие заняться реабилитацией наркозависимых;
- налаживается связь с отделами по противодействию наркотической угрозе в соседних епархиях;
- организуется взаимодействие на епархиальном уровне с региональными антинаркотическими комиссиями, учреждениями государственной наркологии, СПИД-центрами, медицинскими учреждениями, службами социальной защиты населения, ФСКН, общественными организациями, помощь которых может потребоваться при работе с наркозависимыми.

На приходском уровне духовенство:

- проводит беседы с молодежью по профилактике наркомании;
- оказывает духовную поддержку людям, родственники или друзья которых попали в наркотическую зависимость, проявляет пастырское попечение о членах их семей;
- в случае необходимости проводится первичное консультирование наркозависимого человека, укрепляется его намерение вернуться к трезвому образу жизни;
- при обращении за поддержкой информирует наркозависимого человека или членов его семьи о существующей местной системе помощи наркозависимым, которая оказывается государственными, церковными и общественными организациями;
- осуществляет постреабилитационную поддержку и сопровождение прошедших реабилитацию наркозависимых людей, в том числе ВИЧ-инфицированных.

Наиболее перспективными видами помощи бездомным в регионах являются развитие пунктов обогрева, мобильных санитарных пропускников, приютов и формирование специализированной биржи труда для бездомных. Пункты обогрева и санитарные комплексы, при взаимодействии и поддержке властей, создаются во всех больших областных и районных городах, для которых актуальна проблема бездомности. Функционирование таких сооружений помогает решить самые актуальные проблемы бездомных: проблемы санитарной обработки и ночлега в холодное время года.

Также весьма важной задачей является развитие православных приютов. Только в условиях стационара человек, оказавшийся на улице, может прийти в себя, переосмыслить свое положение, постараться найти работу. Тесное взаимодействие с муниципальными властями помогает быстрее найти необходимое здание для приюта и получить финансовую поддержку на текущую деятельность.

Важным этапом на пути реабилитации бездомного является его трудовая деятельность. Решить эту проблему призваны православные общественные организации, которые должны стать мостиком, соединяющим работодателя и человека, оказавшегося на улице.

Большое внимание в РПЦ уделяется развитию сестринского служения. Служение сестры милосердия является важным и необходимым в социальной работе Церкви.

В современных условиях существует широкое разнообразие направлений милосердной сестринской работы: поддержка, укрепление и защита семьи, помощь пожилым, инвалидам, бездомным, детям-сиротам и детям, оставшимся без попечения

родителей, заключенным, ВИЧ-инфицированным, лицам, страдающим наркотической или алкогольной зависимостью. На современном этапе сестричества милосердия служат практически по всем указанным направлениям.

Сестра милосердия должна обладать высоким уровнем как профессиональной подготовки (медицинской, педагогической и другой, в зависимости от рода своего служения), так и духовного образования.

Представляется целесообразным в дальнейшем расширить сеть государственных медицинских колледжей (училищ) с обучением сестер милосердия и включить в государственный образовательный стандарт программы духовного образования и воспитания. С целью повышения квалификации сестер милосердия, обмена опытом и новыми методиками различных видов диаконического служения проводятся встречи, конференции, семинары, курсы и других мероприятия, в том числе с использованием новых информационных возможностей: таких, как дистанционное обучение, вебинары.

РПЦ выражает свою озабоченность старением кадрового состава сестричеств и сложностью привлечения к сестринскому служению молодежи. Необходима более широкая пропаганда идей милосердия в обществе, формирование в сознании молодежи положительного образа сестры милосердия, посвятившей свою жизнь служению ближнему. Именно духовник является той ключевой фигурой, вокруг которой формируется и развивается сестричество или группа милосердия, которые должны стать центрами, объединяющими вокруг себя людей, желающих служить ближнему.

Подводя итог социального служения РПЦ в современной России, уже в настоящее время можно сказать о значительном вкладе, который вносят более 500 групп милосердия и служб добровольцев, более 150 сестричеств милосердия, более 100 детских приютов, более 80 домов временного пребывания и социальных гостиниц для людей, попавших в трудную жизненную ситуацию, более 30 реабилитационных центров для наркозависимых, более 11 приютов для бездомных, 3 мобильные службы помощи бездомным и др.

ФИЛОСОФИЯ НЕЗАВИСИМОЙ ЖИЗНИ ИНВАЛИДОВ: СОДЕРЖАНИЕ И ОСОБЕННОСТИ

С. Н. Климов и Г. В. Барина

Российская открытая академия транспорта МИИТ

Использование словосочетания «философия независимой жизни» применительно к феномену инвалидности не случайно. Некоторые могут сказать, что таким образом философию можно использовать в сочетании с любым видом деятельности вообще. Однако сама проблема независимой жизни на том уровне, на котором ее предполагается рассматривать, имеет социально-философский аспект и может быть решена философскими средствами. А именно это и представляет для нас ценность.

Философия независимой жизни - это особый способ бытия инвалидов, система взглядов на сущность и содержание их жизни, место и роль в современном обществе. Она представляет собой многоаспектную проблему, в которой просматриваются историко-логический, онтологический и антропологический аспекты.

Историко-логический аспект раскрывает эволюцию инвалидности через рассмотрение процесса институализации «движения независимой жизни», осуществляемый за счет использования принципа единства логического и исторического. Онтологический аспект предполагает выявления сущности феномена «независимая жизнь». Для чего следует представить ее как системное явление, выявить источник возникновения, развития и функционирования, формы ее проявления, причин феномена независимой жизни и его сущности как способ бытийности, который обеспечивает комфортное существование человека без постоянной посторонней помощи других людей.

Антропологический аспект тесно накладывается на онтологический и концентрируется на персоналистическом подходе, включающем в себя рассмотрение проблем формирования социально значимых качеств человека-инвалида, морально-нравственных аспектов, свободы и ответственности личности в дискурсе независимой жизни.

Раскрытие философии независимой жизни в вышеназванных аспектах предоставит возможность системно взглянуть на данный феномен.

Историко-логический аспект. Философию независимой жизни можно рассматривать в широком и узком смысле этого словосочетания. В широком смысле - это собой движение в защиту инвалидами своих гражданских прав, направленное на реализацию способностей миллионов лиц с ограниченными возможностями быть полноценными членами социума, разделяя его достижения, радости и совместно решая проблемы. В узком смысле, в интерпретации самих инвалидов философия независимой жизни — «это способ мышления, психологическая ориентация личности, которая зависит от ее взаимоотношений с другими личностями, от физических возможностей, от окружающей среды и степени развития систем служб поддержки»[1].

Историю движения независимой жизни [2] тесно связывают с политическими и социальными движениями, процессами, имевшими место в США в 60-70-е годы прошлого века. В частности, ряд общественных движений самым непосредственным образом повлияли на движение за права инвалидов: движение против монополии специальных учреждений для инвалидов, попытка вернуть в общество людей, и, прежде всего, людей с умственными отклонениями; движение за гражданские права; движение "самопомощи" (с появлением организации "Анонимные алкоголики"); движение за пересмотр медицинского подхода, положившее начало поиска

всеобъемлющих подходов к здравоохранению; движение потребителей, где потребители стали оспаривать соотношение качества и цены товаров.

Именно в рамках этих движений появились и стали утверждаться основные принципы философии независимой жизни: принцип взаимной поддержки и помощи себе - люди с похожей инвалидностью могут лучше понять и помогать друг другу, чем люди, которые не знают, что значит иметь ту или другую форму инвалидности; принцип индивидуальной активности и ответственности при определении и осуществлении своих потребностей как следствие перехода от авторитарной медицинской модели; принцип решения проблем через снятие социальных и психологических барьеров; принцип принятия ответственности самого человека с инвалидностью, а не медиков или сотрудники реабилитационных центров.

Открытие в 1972 г. в г. Беркли (штат Калифорния) Центра независимой жизни знаменует собой начало движения независимой жизни. Центр рассматривался как специфическая социальная модель, создающая для людей с инвалидностью режим равных возможностей в условиях негативного отношения к ним в обществе.

Концептуальными философскими положениями Центра считались следующие: инвалиды должны пользоваться теми же правами, что и люди без инвалидности; инвалиды лучше других знают, как обслужить или помочь тем людям, у которых такая же или подобная инвалидность; инвалиды должны иметь права выбора, как им жить и право самостоятельно добиться успеха или потерпеть неудачу; инвалиды могут стать в значительной степени независимыми, только если они активно участвуют в процессе. Усилиями Центра независимой жизни проблемы инвалидов получили широкую общественную огласку, справедливо способствуя формированию позитивного имиджа лиц с ограниченными возможностями в социуме. Сообщество инвалидов показало, что объединение сил может изменить кардинально их ситуацию и именно этот аспект стал важным фактором при распространении движения независимой жизни в отдельных регионах (Лос-Анджелеса, Сан-Франциско, Калифорнии), а позже - по всей Америке и во всем мире.

Онтологический аспект. Причины появления философии независимой жизни лежат в недрах самого социума. В условиях становления информационного общества в конце XX века в России увеличилось количество инвалидов, имеющих среднее и высшее образование, что при развитии новых технических и технологических средств позволило лицам с ограниченными возможностями более активно позиционировать себя в трудовой и социально-политической жизни государства. Вместе с тем проводимая социальная политика запаздывала с решением проблем расширения самостоятельности лиц с ограниченными возможностями, снятия социальных ограничений.

В силу этих причин в российском социуме среди инвалидов вслед за западными веяниями вызревает движение за независимый образ жизни, сутью которого является создание среды обитания, дающей возможность индивидам с инвалидностью для проявления самостоятельности, самодеятельности и самообеспечения при отказе от патерналистского, иждивенческого отношения. Самостоятельный поиск путей своего независимого существования инвалиды реализуют, прежде всего, через общественные организации.

Сущность независимой жизни состоит в особом способе бытия инвалидов, центральной идеей которого является идея равных возможностей. Сами инвалиды считают, что они ничем не отличаются в глубинном смысле от всех прочих членов социума. Инвалид встраивается в систему общественных отношений как человек, не способный ходить, видеть, слышать, говорить, мыслить как обычные индивиды, которые также включены в сферу взаимоотношений, не умеющие при этом

одновременно исполнять различные функциональные роли и быть учителями, врачами, парикмахерами, пекарями, слесарями и т.д.

Обратимся к раскрытию сущностных свойств философии независимой жизни. В экономическом плане – это материальная независимость, трудовая адаптация; в политическом – защита своих прав и интересов, создание своих организаций и объединений, позволяющих управлять своей жизнедеятельностью, участие в диалоге с государственными структурами через общественные объединения инвалидов; в социальном – общественная активность, отход от социального потребительства (льгот и привилегий), исполнение социальных ролей, работа через профессиональную реабилитацию; в духовном – формирование чувства собственного достоинства, самоопределения, принятие на себя ответственности за свою жизнь и жизнь общества, формирование особого (стоического) типа мировоззрения, осознание равных со всеми членами общества свободы и умения ей распорядиться, обретение смысла жизни через участие в общественной жизни, свобода творческого самовыражения с представлением его результатов обществу.

Реализуя методологию феноменологической традиции, полагаем целесообразным проанализировать жизненный мир инвалидов с точки зрения повседневного бытия. С одной стороны, мир повседневности -интерсубъективен, в нем собираются и хранятся опыт, смыслы наработанного, «прожитого» многими поколениями людей прошлого, а с другой стороны, каждая личность с ограниченными возможностями конструирует свой повседневный мир по-своему, переживая и интерпретируя его сообразно исключительно ему присущим индивидуальным физиологическим, психологическим и социальным особенностям. Таким образом, соотношение интерсубъективности и субъективности в жизненном мире инвалида обретает свой смысл. Более того, субъективность обретает особую форму, трансформируясь в субъектоцентризм («Я»-центризм).

Повседневная реальность, определяющаяся потребностями, структура которых и формы, способы их удовлетворения у инвалидов имеют свою специфику, неоднородна и включает в себя привычный сектор (освоенный спектр реальности) и проблематичный сектор (не освоенная часть повседневности). Интериоризация образцов, норм, способов обыденного поведения у лиц с ограниченными возможностями затруднена, поэтому перевод знаний из проблематичного в привычный сектор реальности представляется осложненной. Процесс превращения в повседневность (хабитуализация или опривычивание), вызывающий стереотипизацию поведения у здорового индивида, может вызывать серьезные трудности в воспроизведении, повторении и закреплении поведения. «Любое действие, которое часто повторяется, становится образцом, впоследствии оно может быть воспроизведено с экономией усилий и *ipso facto* осознано как образец его исполнителем. Кроме того, хабитуализация означает, что рассматриваемое действие может быть снова совершено в будущем тем же самым образом и тем же практическим усилием» [3, с. 212]. У инвалида сужение круга этих привычных действий приводит к однообразиванию жизненного мира.

Повседневность инвалида имеет эмоционально-ценностную нагруженность и обусловлена «ценностными ориентациями человека, переживающего здесь и сейчас как настоящее, так и ... прошлое, переживаемое как субъективно, в живом восприятии людей, так и объективно, как данность, налагающая, налагающая отпечаток на настоящее» [4, с. 49]. Мы можем предположить, что прошлое, особенно негативный опыт переживания тех обстоятельств, которые привели индивида к инвалидности, играют в жизненном мире индивида значимую роль.

Ориентация повседневного бытия на немудреный быт в отношении инвалидов неоправдана. Его ценностное содержание, занимающее значительную часть времени, возвышает инвалида, борящегося с недугом над самим собой и над социальным окружением, поднимает повседневность до неотчужденной духовности. Изначально признавая за повседневностью воспроизводство человеческой жизни как ее основное функциональное предназначение, все же нельзя не согласиться с позицией Г.С.Кнабе, считающего, что «такое воспроизводство всегда коллективно, в процессе его между людьми возникают определенные отношения, а вместе с ними нормы и убеждения, принципы и идеи, вкусы и верования, которые, вполне очевидно, составляют духовную сферу, сферу культуры...» [5, с.50].

За привычной здоровым людям будничностью, рутинностью повседневности, инвалид «видит», чувствует, осознает, понимает богатство и многогранность жизни, при которых даже самые малые, казалось бы, незначительные события и факты обретают ценностно-значимый индивидуальный смысл.

Антропологический аспект. Личностное бытие инвалида является темой особого разговора. Собственно личность – это определенный способ специфического бытия человека, человека целостного, деятельность которого характеризуется максимальной степенью всеобщности и социальной общезначимости. В личности выражается «общественная сущность» человека, которая реализуется в процессе социализации человека, воспитания и образования его, в ходе овладения практическим и духовным опытом человечества, образцами человеческой активности.

Говоря о сущности личности применительно к инвалидности, хотелось бы выделить несколько важнейших свойств, определяющих качественную сторону данного феномена.

Во-первых, генезис личности имеет социальную природу, а никак не естественно-биологическую. Однако «тело» человека как личности – это не только органическое тело, но и искусственные вещи, предметы, которые он создает из природных веществ для поддержки, развития, усиления своих органов тела для адаптации к социальной среде, усложнению возможностей взаимодействия с другими людьми. Таким образом, личность многообразит свою сущность, а инвалиды вынужденно обращаются к вспомогательным предметам (инвалидная коляска, палочка для слепого человека, слуховой аппарат и т.д.), позволяющим им так или иначе проявлять свою сущность. Кроме того, именно в тесной связи с данными вспомогательными предметами они и могут становиться личностями. Очевидно, поэтому считается необоснованным прикосновение, например, к инвалидной коляске или трости незрячего человека, которые рассматриваются как «покушение» на личностное пространство.

Во-вторых, личность формирует и проявляет себя только в соотношении с кем-либо другим. Вопрос о гармонизации индивидуального и общественного для инвалидов актуален как никогда, ибо дефицит общественного, родового для инвалида, которое не является актом свободного выбора, а предопределено объективно заданными обстоятельствами в отношении конкретного индивида с ограниченными возможностями, вызывает перекос в отношениях родового и индивидуального в пользу последнего, которое не воспринимается как полезно значимая ценность. Онтологический парадокс «сознающего бытия» заключен в понимании деятельного Я личности. Активно-деятельностное, преодолевающее во многом себя начало, представляет в отношении лиц с ограниченными возможностями особый интерес.

В-третьих, сущность и существование личности с ограниченными возможностями имеют свою специфику, состоящую как в ограничении отношений

инвалидов с обществом, так и в суженной локализации непосредственных связей и отношений инвалида с представителями социума на микроуровне.

В-четвертых, личностное формирование, ее индивидуализация суть реализация человеческой естественно-природной заданности через общение. Специфика бытийности лиц с ограниченными возможностями в большей степени, чем у здоровых людей, обусловлена обязательностью наличия другого человека и особых вещей, предметов, способствующих становлению личности инвалидов.

В-пятых, важнейшим атрибутом личности является свобода: свобода выбора человеком смысложизненных целей, средств, способов их достижения, свобода общения с людьми, свобода проявления своих жизненных сил и способностей в обществе, свобода действовать не по стереотипам, шаблонам, а индивидуально-вариативно, творчески. У инвалидов число степеней свободы ограничено, с одной стороны. Это ограничение объективно предопределено сокращением биологических, психологических, физических возможностей лиц с ограниченными возможностями по сравнению со здоровыми людьми.

С другой стороны, из набора аспектов проявления человеком свободы, свобода преобразования инвалидом самого себя в сравнении с преобразованием окружающего природного и социального мира выступает доминирующей. При этом она сопряжена с творческим актом созидания «самого-себя-сейчас», отличного как правило «от самого-себя-прежде».

Таким образом, философия независимой жизни, выступая особым типом знания, представляется явно недостаточно разработанной отраслью познания. Философия в целом выполняет две основные функции: мировоззренческую и методологическую. Если мировоззренческую функцию определить как совокупность наиболее общих взглядов на мир и место в нем человека, то применительно к философии независимой жизни эта функция определяет предельно общие взгляды в обществе на проблемы инвалидов, их положение (место и роль) в социуме. Методологическая функция может рассматриваться своего рода инструментарием (набором различных средств, способов, приемов, методов) решения практических и познавательных задач.

В целом же, философия независимой жизни является предпосылкой, условием для позитивного изменения отношения общества к инвалидам.

Литература:

PoliticalLook.RU

Джина Макдональд, Майк Оксфорд. История движения независимой жизни инвалидов / Обращение к ресурсу: <http://www.acils.com/acil/ilhistor.html>

Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. М., 1995. С. 212.

Беловинский Л.В. Культурно-исторические аспекты повседневности: содержание, структура и динамика. Автореферат дисс... д-ра ист. наук, М.: РГГУ, 2003. С. 49.

Кнабе Г.С. Диалектика повседневности // Материалы к лекциям по общей теории культуры и культуре античного Рима. М., 1993. С. 50.

SECONDARY PREVENTION OF STUDENTS' INTERNET ADDICTION: THE MAIN THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS OF THE PROBLEM

A. Degterev

Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg

The relevance of research of the problem of Internet addiction is now becoming more apparent due to the excessive use of resources of the Internet by people and the increase in the number of Internet users in Russia and in the world. Internet addiction is a mental disorder, obsessive desire to connect to the Internet and painful inability to timely disconnect from the Internet [5]. In addition, Internet addiction is defined as a non-chemical addiction - compulsive need to use the Internet, accompanied by social maladjustment and severe psychological symptoms.

In addition, Internet addiction is classified as a form of deviant behavior. Deviant behavior, according to S. O. Larionova, dedicated to the study of the problem of preventing deviant behavior of a person, is expressed in changes in the value-semantic orientations, moral principles and the need-motivational sphere of an individual, that is, in deformation of the system of internal self-regulation and self-reflection. [7]

At present the problem of Internet addiction is most relevant, since it is at the stage of research and development of appropriate methods and forms designed to prevent this type of addiction. According to various studies, Internet-addicted today are about 10% of users worldwide. Russian psychiatrists believe that in this country those are 4-6%.

Moreover, 38% of the Russian Internet audience, as scientists point out, is young, it is noted that the number of young people among Internet users is growing faster than that of other age groups. But even among the youth category it is possible to stand out the most frequent users of the Internet - they are young students.

According to L.V. Mardahaev, students have specific social and psychological traits, which can be determined both as the age characteristics of young people and the fact that their socio-economic and socio-political situation, their spiritual world are in a state of formation [10]. In this regard, it is this category that is predisposed to various types of addictions, including Internet-addiction.

Such predisposition is typical for the students who are experiencing introverted character traits: focus on their own inner world, difficulty in establishing social contacts with others, focus on their own feelings, thoughts, experiences, etc.

In addition, students in general are characterized by the following psycho-pedagogical features: the problem of the choice of values in life; assigning socially relevant properties of an individual; development of the ability to empathize, to the active moral attitude toward people, to themselves and to nature; development of self-reflection, that is, self-knowledge in the form of reflections on their own experiences, feelings and thoughts; the problem of meaning in life; the appearance of life plans; search of profession; exemption from direct dependence of close circle of people. [8]

According to the results of empirical research, that we conducted in a number of universities in the Ural region among 1-3 year students studying "Social Work" it was found that 12 respondents (16%) have Internet addiction and 26 respondents (35%) are prone to it occurrence.

In most cases, Internet addiction is caused by the inability of a person in real life to build and maintain the full social and psychological relationships with others, the inability to feel the boundaries between normality and deviation.

The main prerequisites for the development of Internet addiction among students, according to M. I. Drepa, are: incomplete resolution of the crisis of facing adulthood, that is

manifested in the development of an identity crisis with the emergence of self-identity conflict between the individual self and offered social roles and is replaced by the crisis of intimacy with the formation of psychological isolation; the attractiveness of the Internet environment for the resolution of the crisis due to the possibility of constructing it in the desired reality [4. 62].

The researcher suggests the following main criteria for Internet addiction: the difficulties in controlling the time spent on the Internet; mood lability in its use; inclusion in various activities on the Internet and the neglect of activity outside the network.

Moreover, the basic characteristics of personalities of Internet-addicted students are manifested in the emotional-volitional sphere by the high levels of trait anxiety, depression, aggression and hostility, and low willpower, stress regulation, self-esteem and self-confidence; in the field of communication by elevated levels of loneliness and conflict and in the motivational sphere by its orientation towards the avoidance of failures [ibid, p. 63]. Based on the urgency of the problem of Internet addiction it becomes necessary to develop appropriate activities and related means of activities aimed at the prevention of this type of addiction, as well as updating the value of the real world for a man, that secondary prevention suggests in general.

Secondary prevention is a set of activities (social, psychological, educational, etc.) to prevent (overcome) the transition of social deviation to a stable form by forming social adaptive strategies of personal interaction and behavior.

Therefore, secondary prevention of Internet addiction is a set of different activities that prevent the development of Internet addiction and prevent the formation of psycho-physiological disorders and social deviance through enhanced personal and behavioral coping strategies.

In addition, the prevention of Internet addiction involves the implementation of variably-subjective approach, which aims to: the development of spiritual and moral, intellectual and physical resources of youth; the formation a positive self-image; the development of an active life position in situations of choice and personal responsibility for the consequences of choice; the formation of the qualities of social competence, communication skills, empathy, the ability to support others [2, p. 9].

The effectiveness of the prevention of Internet addiction among young people is provided by the following pedagogical conditions:

- formation of the valuable relation to the conditions of reality as a result and consequence of social experience of an individual;
- the use of potential of impacts of youth associations;
- the integration of efforts of social institutions in the development and implementation of prevention programs for youth;
- training the youth to implement prevention programs;
- development of the volunteer movement based on youth associations [ibid.]

The main areas of secondary prevention of Internet addiction are: to inform students about the mechanisms of the impact of the Internet on an individual, about causes, clinical manifestations, diagnostic methods and consequences of Internet addiction; to develop their own strategies of highly functional behavior; the development of resistance to negative social influences; the formation of interpersonal motives and system of values, corresponding to a healthy lifestyle; expanding the range of alternative activities to addictive behavior; the development of personal resources and skills to achieve their goals in real life [4, p. 110].

Thus, taking into account the psychological and pedagogical features of students and the specific manifestations of Internet addiction, it was suggested that the project activity is the most effective means of secondary prevention of Internet addiction among students.

In the project activity, the target is originally defined; the activity is controlled; activity limitations are initially identified (deadlines, resources, time, quality, acceptable level of risk); the activity is aimed at creating a specific, unique product or service.

Project activities can be used as a means of secondary prevention of Internet addiction among students due to the following advantages: through the project activities each step is planned, calculated; the project has deadlines; you can plan a result, in the short term to realize the objective; the project has the evaluation criteria; the project highlights the steps [1], the implementation of these steps determines the efficiency.

Solving the problem of Internet addiction among students, the content of the project must include such activities, techniques and forms as psycho-gym exercises, systematic trainings of communication and personal growth [9], the methods of formation of consciousness (for example, a conversation, a method of problem situations (modeling) debate, lecture), methods of stimulating activity (method of natural consequences, "explosion"), the methods of psycho-social support (individual counseling, coaching: organizational consultation, socio-psychological training and self-training), organizational activity games, art therapy techniques and the main group working methods (brainstorming, synectics, group discussion, round table) [3, 6].

The project activity is the most effective means of preventing Internet addiction among students because this activity provides for the timely diagnosis of Internet addiction among students; differentiated and personalized approaches to working with students; front and group forms of interaction with the students; the most appropriate methods to each age category.

In addition, according to the study in the aspect of secondary prevention of Internet addiction among young students, preventive measures should be directed at developing the ability of students to establish social relations on the level of contact communication. In the course of prevention, first of all, there is the need to focus on students with introverted traits (qualities, properties, characteristics) of an individual. Particular attention should be focused on helping the students to solve their personal and interpersonal problems, and also in the development of mutual aid among students. Successful and adequate method (form) of work with the students there will be the transfer of experience by the students with Internet addiction to the students who do not have Internet addiction, because the students have some nihilism towards the information coming from the adults. Consequently, the "carriers" of reliable information are the young people themselves.

The main result of the developed in the course of the study project on the secondary prevention of Internet addiction among students in higher educational establishment was the formation of the qualities of the social competence of youth.

The social competence of students is the ability of an individual to actively respond to changes in real environmental conditions, while maintaining sustainability of the value orientations and contacts with reality when making solution of complex tasks of life in accordance with the basic laws of socialization of an individual in general [2].

Accordingly, the prevention of Internet addiction among university students is a unity of theoretical and practical commitment of all actors involved (youth, parents, teachers) in the implementation of cooperation in the development of qualities (characteristics) of social competence of young students, which is an integral part of the professional training of specialists of social sphere.

Typically, the process of secondary prevention of Internet addiction among university students, first, is the search and acquisition of adequate ways and means of solving difficult situations in life, and, second, involves the formation of a positive image of themselves, qualities of social competence, the ability to take responsibility for their actions, the ability to communicate with others, to empathize, find and support those who need support.

Based on the foregoing, it can be stated that the systematic work on the secondary prevention of Internet addiction is a condition for ending its progression, as it promotes the formation of the students' conscious attitude to the use of the Internet, reducing the amount of time spent by them in the network, and reduce their dependence, acquisition of effective behavioral strategies and personal resources, meaningful interpersonal skills and solutions of stressful situations; adequate goal setting; increasing the level of communication skills, self-esteem, self-confidence and stress regulation.

Thus, by studying the problem it can be concluded that at the present stage there are only developing appropriate methods and tools for secondary prevention of Internet addiction in this category of young people.

References:

- Bezrukova, V.S. Pedagogy. Projective pedagogy [Text]: manual / V. S. Bezrukova. – Yekaterinburg: Business book, 1996. – 344 p.
- Bobrova, T. V. Pedagogical conditions of the organization of prevention of addictive behavior among young people [Text]: dissertation for the degree of candidate of pedagogical sciences: 13.00.01 / T.V. Bobrova; Moscow city pedagogical university – M., 2004. – 22 p.
- Volikin, V.I. Pedagogy in diagrams and tables [Text] : manual / V. I. Volikin. – 2-nd edition – Rostov-upon-Don : Feniks, 2008. – 282 p.
- Drepa, M. I. Psychological prevention of Internet addiction among students [Text]: dissertation for the degree of candidate of psychological sciences: 19.00.07 / M. I. Drepa ; North Caucasus social institute.– Stavropol, 2009. – 254 p.
- Internet addiction [electronic resource]. – Access mode: <http://ru.wikipedia.org/wiki/>
- Kodzhaspirova, G.M. Pedagogy in the schemes, tables, and outlines [Text] / G. M. Kodzhaspirova. – 3-d edition – M. : Ires-press, 2008. – 256 p.
- Larionova, S.O. Deviant behavior of children: theoretical aspect / S.O. Larionova // Proceedings of the Russian Academy of education.– 2012. – № 4. – P. 102-113.
- Muhina, V.S. Psychology. Phenomenology of development. [Text] : manual / V. S. Muhina. – 10-th edition., reprocessed and supplemented – M. : Academy, 2006. – 608 p.
- Pavlova, E.A. About the need for and possibilities of prevention of Internet addiction among students [Text] / E. A. Pavlova : Samara state university – Samara, 2003. – 82 p.
- Dictionary on social pedagogy [Text]: manual for students of higher educational establishments / L. V. Mardahaev. – M. : Academy, 2002. – 368 p.

PRACTICAL TRAINING OF SOCIAL WORK SPECIALISTS IN INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION

V. Degterev

Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg

Practical training is one of the most important parts of professional training of any specialist. However, for future social work specialists, the stage of practical education is of crucial importance, as students learn how to work with various population categories, to solve social, psychological, economic problems, and to implement various social techniques.

We regard practical training of future social work specialists as continuous, sequential, independent, academic, research-related and extracurricular activity of students in fully functional environment of an institution of higher education, aimed at development of personal, socially and professionally important qualities, acquisition of knowledge and skills, building of cultural and professional competence.

Training of social work specialists started in the Institute of Social Education at the Ural State Pedagogical University in 1991. The Institute exploits a variety of supplementary opportunities for development of students' professional expertise, in particular, involvement of students in preparation for and holding of practical research conferences, academic and methodological seminars, round tables, etc. In order to improve efficiency of students' practical training, the Institute has developed an integral concept of, as well as learning and teaching resources for students' practical training in the context of multilevel education.

Practical training in the Institute of Social Education at the Ural State Pedagogical University is provided on the following aspects:

- theoretical (studying of subjects comprising basic and variable components of standard);
- practical (organization of practical trainings of various kinds);
- research (research supervised by tutors, participation in conferences, round tables – activities implying participation of students in scientific events in the institution of higher education, writing of thesis statements and articles, carrying out of research as a part of term papers and graduation qualification papers, participation in project competitions, such as “Joint Activity,” “My Education Initiative”, “Professional Debut”, “Pedagogical Debut” etc.)
- cultural (extracurricular activities, organization of extended education, etc. – supervision of teams participating in events organized by the Institute and the student's academy of sciences, such as “Rough Diamonds of the Urals”; participation in volunteer movement, for example, Festival of Ten Thousand Good Deeds, etc.)

Within the framework of theoretical aspect, all units and models of professional training content are implemented, being a part of the Federal State Educational Standard of Higher Professional Education.

Practical aspect manifests itself in practical training of various kinds: introductory, academic, vocational, internship programs of the respective kinds of practical training differ from one another in the degree of complexity of objectives set for students. Thus, a first year student acts as a volunteer during his practical training, a second year student acts as a counselor, supervising an interim group of children during their summer holidays, a third year student is a specialist's assistant, a fourth year student is a specialist's alternate, and a fifth year student is an intern. Thus, every year a future social work specialist or social care teacher assumes more and more responsibilities, duties and functions.

Thus, during practical training, first year students *acquire* new knowledge, skills and competences, whereas second, third, fourth and fifth year students *not only acquire but also master* once gained knowledge and skills, acquired competences are verified in practical activity. Where, during their practical, training first year students *participate* in work with a specialist, second, third, fourth and fifth year students *perform their independent professional activity* under supervision of tutors and specialists from the staff of institutions where practical training is done.

During their practical training, junior students *master* modern technologies, various forms and methods of social and socio-pedagogical work with various population categories, whereas third, fourth and fifth year students already independently find their way around social environment, knowledgeably perform social diagnostics and participate in development and implementation of various techniques, forms and methods of social and socio-pedagogical work.

It is also important that during practical training third, fourth and fifth year students develop creative and research approaches to professional work, carry out scientific research, which results are presented as term papers and final qualification papers. While they do practical training, it is important not only to develop professional expertise but also, as one of the principles of social work says, to “do no harm” to clients.

Practical training of fourth and fifth year students creates conditions for integrated application of knowledge, skills and competences, acquired by students in studying of Psychology, Pedagogy, Social Pedagogy, Theory and Techniques of Social Work, etc. Practical training promotes self-determination of students, enables performance of experiment and exploration work in research topic in social institutions in their final year, prepares students for practical activity of social care teacher and social work specialist, facilitates adaptation of graduations of institutions of higher education at their work place, securing of position of young specialists, encourages professional self-improvement and self-development.

A number of problems are singled out in modern educational environment that are connected with organization of practical training:

- lack of a steady connection between institutions of higher education, social institutions and public authorities;
- lack of a clear funding system;
- practical training is not governed by the State Educational Standard, containing the following provisions: “...every institution of higher education should have its own system of practical training developed that includes its own program and principles for carrying out of practical training.”

All kinds of practical training are aimed at introduction of students to the most important kinds and means of practical psycho-pedagogical and socio-pedagogical work with children, adolescents and families, acquisition of new skills. Practical training targets students at professional and personal development in order to solve their own inner problems and activate their personal resources, form their professional attitude and key competences. The underlying aim of practical education is formation of specialist’s professional skills and personal qualities of moral and humanistic nature and mastering of all kinds of professional activity corresponding to qualification on the basis thereof.

There are a number of problems related to organization of students’ practical training that we are trying to mitigate. First, the duration of practical training (for social work specialists it is 24 weeks) is by far less than in western training models, where practical training of future social workers takes up to 50 % of all time spent in institutions of higher education.

In the view of the foregoing, the Institute exploits a variety of supplementary opportunities to develop students' professional competence, namely, involvement of students in preparation for and holding of practical research conferences, academic and methodological seminars, round tables, etc. In order to improve efficiency of students' practical training, the Institute has developed an integral concept of, as well as learning and teaching resources for students' practical training in the context of multilevel education. The topics of diploma work now include current projects that are socially important for the region. Monitoring of efficiency of senior students' vocational practical training has been initiated in collaboration with representatives of practical training sites.

An innovative form of practical training was introduced by the Institute: the so-called voluntary practical training aimed at formation of voluntary and charitable work experience in future specialists.

The most important aspect of practical training is that during this period students may show themselves at their best, which often results in a job offer. Such diversification enables research of the most topical issues related to social problems of our region: social security, health protection, socialization, social and socio-pedagogical rehabilitation, abilitation, adaptation of most vulnerable categories of citizens, prevention of social exclusion, and social integration, on the basis of dialogue of cultures.

Every kind of practical training sets and solves specific aims and objectives; year by year, practical training becomes more complex and embraces more functions, a set of roles of a future specialist becomes more sophisticated. As a result of vocational training and internship, a student gets an idea of methodological and theoretical basis for work of social care teacher and social work specialist in real practical activity, familiarizes himself with regulatory and legal documentation of specific institution where he does his practical training.

Research aspect reveals the organizational basis of research work in professional training, in compliance with which it may be integrated in educational process, complement it or be concurrent with it. Cultural aspect is represented by various kinds of organizational activity: culture and leisure, vocationally oriented, civil law, patriotic, informational and cognitive, as well as health saving.

Our more than 20 year experience of training of social work specialists proves that during students' practical professional activity, interaction and spiritual communication develops between those involved in educational process, along with enrichment of system of values, reorganization of needs, interests, revision of aims of joint activity. Creative activity of practicing students and, consequently, the results of students' practical training essentially depend on the choice of priorities and formation of skills of students' independent work, on personalization of educational process, on reliance on personal and professional experience of every student.

References:

- Student's Practical Training as a Part of Continuous Professional Training of Social Work Specialists: Monograph / edited by V.A. Degterev // Yekaterinburg, 2011.
- Continuous Practical Training of Social Work Specialists in Institutions of Higher Education: Multi-author monograph / V.A. Degterev, M.A. Zyskina et al. // Ural State Pedagogical University. Yekaterinburg, 2011.
- Degterev, V. A. Practical Training as a Part of Training of Social Work Specialists in Institutions of Higher Education // Pedagogical Education and Science. 2010, 7, pp. 58-61.
- Larionova, I.A. Professional Training of Social Work Specialists: Integrative Approach // Fundamental Research, 2012, 6 (1), pp. 27-33.

SPECIFICITY OF ART THERAPY IN WORK WITH JUNIOR HIGH SCHOOL STUDENTS WITH MENTAL RETARDATION AND DEVIANT BEHAVIOR

S. Larionova

Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg

Currently, according to psychological and educational research the problem of study of deviations in behavior of primary school children is updated, particularly children with mental retardation.

Primary school age is a period of further development of the psychological individual-typological and the formation of basic social and moral qualities and traits of a person. In primary school age the determinant of moral behavior is laid; a child acquires the moral norms and rules of behavior, and social orientation of an individual begins to form. Throughout the period junior high school students learn to control and manage their behavior. It is at this age the child becomes aware of the relationship between him or her and others, starts to understand the motives of social behavior, moral evaluations, to analyze the causes of conflict situations.

Generally, this age period is characterized by fixing arbitrary behaviors and activities, the formation of a new cognitive relation to the reality and the development of conscious mechanisms of social interaction. Features of the cognitive development of children with mental retardation substantially impede the process of self-generalizing of those behavioral actions that are transformed into common ideas, beliefs and attitudes determining behavior of an individual in society.

In this context, special attention to the aspect of the problem being studied, according to correctional educators, special psychologists, teachers, psychologists, social workers, should be focused on behavioral deviation of primary school children with mental retardation. Psychological and pedagogical research suggests that these children differently than their normally developing peers perceive the social world and function in it: inadequate, uncritically, affective, selfish, and often infantile. Thus, the problem of deviant behavior in children with mental retardation is of particular importance.

The study of psychological and educational characteristics of children with mental retardation indicates high risk emergence of various forms of deviant behavior. Numerous studies of personality and behavioral characteristics of children of primary school age with mental retardation suggest that these children usually have:

1) heightened suggestibility and impressionable, carelessness, subordination in the interaction, the inability and unwillingness to act on the social rules and norms, the instability of social contacts;

2) an exaggeration of their potential, overlooking the particular personality of others;

3) lying, conflict, persistent impulsiveness of behavior, regardless of the circumstances, short temper, greed, selfishness, unreliability, irritable, stubborn, aggressive behavior, hostility, negativism, and vindictiveness, a tendency to demonstrative behavior, boasting;

4) the prevalence of destructive behaviors;

5) the lack of a sense of responsibility, persistent attachment, low self-criticism and increased demands of others, mostly negative emotional experiences;

6) the instability of personal motives and interests;

7) unformed personality-sense regulation that limits the reflection of their internal plan of action;

8) the lack of any regulation and underdevelopment of emotional and volitional organization of behavior;

9) dependence of the behavior from the situation, the inability to resolve even minor stress in the prescribed manner;

10) the instability and spontaneity of emotional response, hyperemotivity polarized with severe emotional downturn;

11) surface reactions and often inadequate behavior to situations, causing these reactions;

12) avoidance of the school and the school community, escaping from the house, school truancy, running away;

13) social isolation, confusion in the manifestation of compassion, empathy, care, generally shallow experience, the lack of formation of moral standards and values, etc.

The above mentioned behavioral disorders for such children are a familiar way to respond to adverse environmental factors and represent a kind of behavioral stereotypes. According to L.L. Pelevina one should focus on the fact that in this group of students some skills of social and moral behavior, formed at a certain stage of age, can be relatively easily and quickly deteriorate, positive interests superseded by negative and asocial, and skills of social and psychological orientation can deteriorate. [9]

Based on the above, in the context of studying the characteristics of manifestation of deviations in the behavior of school-age children with mental retardation has been suggested that art therapy is an appropriate and effective method of working with children in this category. According to A.I. Kopytin, that art therapy can meet the challenges of prevention and correction of behavioral and emotional disorders in children developing their complex psychological skills needed to succeed in psychosocial adaptation [4].

Art therapy is, by definition of M.V. Kiseleva, method of development and changes in the conscious and unconscious sides of the individual psyche through different forms and types of art [3, p. 15]. The researcher points out that this method allows you to experiment with feelings, explore and express them on a symbolic level [ibid.]

L. D. Lebedeva focuses on the fact that art therapy as a technique is based on the belief that the internal "I" of a person is reflected in the visual images whenever he spontaneously, without thinking about his works, draws, paints a picture or sculpts. It is considered that the images of art reflect all kinds of subconscious processes, including fears, internal conflicts, childhood memories, dreams. With their verbal description, especially in children, there may be difficulties. In this regard, it is non-verbal means such as art therapy, in most cases, that are the only possibilities for the expression and clarification of strong emotions [6, p. 28].

So, the main purpose of art therapy is to harmonize the development of an individual through the actualization of the ability of self-expression and self-discovery.

Art therapy, in terms of E.A. Medvedeva, is a set of corrective treatment methods that have differences and features that are defined both by the genre belonging to a specific art form and by orientation, technology of psychocorrective therapeutic use [1, p. 165].

Therefore, art therapy in the aspect of the problem being studied is considered as a set of methods and techniques based on the use of the arts in a kind of symbolic form and determining corrective effect on the psycho-emotional, behavioral, cognitive, and other areas of personal development of children with mental retardation.

Typically, children with mental retardation in most cases find it difficult to verbalize their concerns and experiences, in internalization and extrapolation of norms and rules of behavior and interaction, in reflection of reality, current events and circumstances. In addition, these children have poorly developed reflexive self, and some of them are

characterized by negative self-concept, and respectively, using the methods of art therapy is especially important in working with them.

Thus, in the aspect of application of art therapy in working with younger students of studied category it is possible to recommend some tasks on a specific topic with specific material (drawings, sculpture, appliqué on any subject) or to offer the children some tasks on arbitrary subject with independent choice of material. One of the options is direct reference to the works of art (paintings, sculptures, illustrations, calendars) with the aim of reflection. A combination of several types of work has an important role, such as when a child is shown a reproduction of the artist's painting and asked to draw the same one, not limiting his work. In addition, it is possible to implement work together with the child, giving him or her space for independent activity [8, 10].

O. A. Matveeva stresses that work with children of primary school age with mental retardation the most important is the use of art therapy, as art therapy allows to designate a specific task to think, write, do something themselves, modeling their experiences, interests, needs, desires and building up on the basis of this new work, divergent solutions of given task[7].

However, this is not enough, because, according to S. G. Rybakova [11], the formation of motivational determinants of behavior that determine the child's achievement of success and recognition is also essential. As A.A. Koroleva points out, in the process of art therapy urgent need for the child in a positive attention, feeling of success and self-worth is satisfied. Psychological energy is released and is wasted on ineffective stress. Consequently, a child begins to feel calm, relaxed. Psychological defense in the form of demonstration, negativity, aggression, conflict and mendacity is replaced by initiative, kindness, creativity, constructiveness [5, p. 37-38].

Art therapy allows children to form adequate attitude to themselves, others and the real world. Art therapy effects on a child's personality is aimed at developing the child's sense of empathy, understanding of states, moods and emotions of others, benevolent-critical perception of the strengths and weaknesses of others, the ability to prevent and overcome personal conflicts, culture of emotional expression. This, in turn, determines moral development of an individual, provides guidance in the moral standards, assimilation of ethics [2, 6].

It should be noted that art therapy provides the child with mental retardation the opportunity to express feelings of different modalities, including feelings such as aggression, anger, temper, hostility, irritability in free socially acceptable form. Sculpture, painting, sewing, drawing, playing are constructive ways of transformation of psychological stress, frustration and feelings of intrapersonal conflicts of a child.

In addition, art therapy promotes the development of the child's attention to his or her feelings, sensations, desires, thoughts and actions, as it allow to experiment, explore and reflect at some symbolic level that is a peculiar safe form of self-expression and self-discovery. During the art therapy process, the child acquires the skills to overcome difficulties of choice and decision-making, adequate perception and attitude to failure, difficult life circumstances, which generally improves self-esteem and success of social adaptation of children of primary school-age with mental retardation.

Thus, art therapy allows a child with mental retardation in adaptive form to actualize a traumatic situation or experience for him or her, and based on that recognize their own feelings and emotional experiences and work them through verbally, to analyze the reasons for their actions and behavior and, therefore, to design the divergent ways and forms that contribute to a constructive solution of a problem.

References:

1. Art Pedagogy and art therapy in special education: a textbook / E.A. Medvedeva, I.Y. Levchenko, L.N. Komissarova, T.A. Dobrovolskaya. M.: Publishing Center "Academy", 2001.
2. Afanasjeva, O.B. Art therapy through fine arts / O.B. Afanasjeva // Educating school children, 2007, 3, pp. 41-44.
3. Kiseleva, M.V. Art therapy in the practice of psychology and social work / M.V. Kiseleva. – St.Petersburg: Speech, 2007.
4. Kopitin, A.I. Art Therapy in Education / A.I. Kopitin // The school psychologist, 2011, 1, pp. 6-10.
5. Koroleva, A.A. Using creative methods of art therapy in correctional and development work of a psychologist with children of primary school age with mental retardation / A.A. Koroleva // Special education, 2009, 3, pp. 34-43.
6. Lebedeva, L.D. Art therapy in pedagogy / L.D. Lebedeva // Pedagogy, 2000. – № 9. – P. 27-34.
7. Matveeva, O.A. Developmental and correction work with children / O.A. Matveeva. M.: EKSMO Press, 2001.
8. Oliferenko, L.Ya. Social and educational support for children at risk: manual / L.Ya. Oliferenko, T.I. Shulga, I.F. Dementjeva. M.: Academy, 2002.
9. Pelevina, L.L. Pedagogical regulation of the behavior of children with mental retardation: dissertation for the degree of candidate of pedagogical sciences: 13.00.06 / L.L. Pelevina; Kostroma state university after N.A. Nekrasov. Kostroma, 2000.
10. Purin, V.D. Prevention and correction of pedagogical neglect: manual / V.D. Purin. M.: Publishing Center "Academy", 2008.
11. Ribakova, S.G. Art therapy for children with mental retardation / S.G. Ribakova. St.Petersburg: Speech, 2007.

ETHICAL ASPECTS OF SOCIAL EDUCATOR'S COMMUNICATIVE CULTURE

V. Smorchkova
Moscow State Regional University

The current stage of development of social pedagogy requires consideration as a complex structural system which characterizes the direction of diversifying the potential of the individual in the process of socialization, integration of all educational forces. The most important feature of social pedagogy as systems are the specific social connections between people - spiritual communication. Most often, the highest form of manifestation is called communion, sometimes socio-cultural communication (1, 16).

However, the limitation of the existing set of social relations, multi-dimensionality and diversity of interactions and relationships between people to the sphere of communication is not quite fully reflects the specificity of communication in social pedagogy. In our opinion, we should speak of the higher education system - the communicative culture. It is through the communicative culture may come to the harmony of their human essence, to harmonize interpersonal relationships, the relationship of individuals and society, and vice versa. This obliges the social teacher, entrusted with the mission of the social and pedagogical process aimed at the moral and intellectual education of the person to help him socially, culturally and spiritually, to master the communicative culture as a basic personal and professional quality and effective professional activity.

Our proposed integrative model of the communicative culture of the social educator is represented by four blocks: the ethical, educational, regulatory, and procedural semiotic and activity.

In this article, one of the fragments-presented integrative model, in particular, ethical unit.

Appeal to ethics reflects the extraordinary seriousness of the problem of moral imperatives, morals, and humanistic trend of increased sense of modern scientific knowledge. In such a situation, which is characterized as a time of "soul-searching" (Friedrich Nietzsche), "conflict of values" (I. Brightman), omnipotence and triumph of "society with an inverted system of values" (Scheler), ethical issues is a new stage in understanding the role of ethical principles in the life of man and society as a greater interest in the human person, the highest recognition of its social value.

Arguing range of ethical unit in the concept of communicative culture, we emphasize that ethics is a universal way of regulating human relations, seeks to develop a strategy for "the good life". The proposed ideals of ethics as it aimed at making a unique "I" harmoniously combine with the uniqueness of the "Other" to self-worth individual could fit into society without disruption.

In fact at its core human problem is the problem of human values, because the values of their system, the value relation of man to the world and the people around him - this is the first principle, the constitutive core of a man as an individual and as a kind. Under this approach, communicative culture faces the morality and the ethical norms and rules, to value orientations, which regulates the decision of professional tasks, and the process of formation of communicative culture is characterized as a process of "ascension" to the norms of culture, striving for the ideal teacher, directs the system of vocational training of social educator is not to assimilate knowledge at all (they expire every five years), and to the ethical norms and values, which determine the quality of a long human life in a rapidly changing society: the good, justice, duty, responsibility, freedom.

The potential of ethics in the context of our study seems to us also that ethics acts as a mass element of the communicative culture that helps to bind with other people, to the human community. It is the quality not seen in itself as a fact of culture, and through people internalize its ideas and spice things up in their particular life. Of course, of paramount importance here is the professional activity of social educator, speaker conductor ethical values.

The area of intersection of the communicative culture and ethics is seen in the very nature of these phenomena: the communicative culture in the broadest sense is the relation of man to the world, to other people as a way to interact with them, and ethics - a system of moral norms, and the core of which is the relationship. Ethics in relation to the communicative culture is not only normative, abstract compulsory, but develops the same vector, which coincide with the utmost orientation vectors communicative normal subject. This aspect of the communicative culture allows it to assess the ethical categories: good, justice, responsibility, freedom, duty, which act as an ethical norm. Ethical standards of communicative culture should be installing internal social educator, which is based on an awareness and a high sense of professional duty, responsibility, conscience, justice, and mercy.

In developing this aspect of the communicative culture of the social educator, we proceeded from the fact that the basis of the content of any human activity put moral and ethical priorities. But ethical proclamations easily lose content if they are not accompanied by a thoughtful communicative behavior. Meeting the social teacher and pupil (ward) is a professional meeting and should be treated as a communicative event, which means that it covers more aspects and runs on more levels than an ordinary meeting between people. Level approach, based on the idea of the levels of development of any process can shift the focus from process definition to the characteristics of the level that he has achieved. Thus, a layered approach makes it possible, first, to see the level of development of the communicative culture, and secondly, to determine the quality and system of values, and thirdly, to determine the portability of social educator in cultivation.

Development of communicative culture is understood as a social teacher personality change as they engage the individual in training a professional environment, learning professional experience, learning the values of the professional community. For the future development of the social teacher communicative culture is directly related to the pedagogical ideal - an ideal model of the image of the social teacher and personal spiritual potential. Pedagogical ideal can be built as a spiritual hierarchy, in accordance with the idea of perfection. This corresponds to the desire to build the future of social teacher professional image, grow, cultivating spiritual values of the integrative nature, representing the spiritual culture, the concept of professional life and professional image of the world, professional position, individual communicative style.

Tiered display of communicative culture reveals its shape. On the first level there are verbalized form vnesubektnyh components of communicative culture on the second - fixed value judgments, values, experiences, on the third - is declaring subjectively accepted norms, models, rules of communication. Award-hierarchy can vary significantly depending on the communicative situation, but the overall effect manifestation of communicative culture will be determined by the correlation of the three strata.

The criteria of formation of the communicative culture of social facts are the teacher of social behavior, motivation and creative relationship to the profession and its results. The ethical component of the communicative culture of the social educator, except human, moral principles, and includes its own specific concepts such as responsibility, duty, fairness, empathy, tolerance, that is, those characteristics that are essential to follow the ultimate goal of its activities - bringing the benefits of good another subject of professional communicative

action. Obviously, none of the values in the individual is not specific only to the profession, but their unique blend to create a perfect representation of the social educator (3, 35).

On a pragmatic level, the communicative culture of social worker is looking for a communications strategy or program to deal with practical problems, based on their interests, preferences and objectives in an efficient and useful. All work carries the mind, and the necessary internal relationship between the mind and the will not. This is because selection of resources to a pragmatic level is already at the predetermined order, and selection of targets, in turn, is determined by the desires and preferences. Thus, the will is limited by external necessity or desires and preferences of the person. It is important to note that for the calculation of a pragmatic desire ("I want") to achieve its goals involve certain important value to humans. But as soon as the values themselves become problematic, it turns out that the problem of changing its meaning and beyond to goal - on an existential level.

In the system of specialist training on a pragmatic level, a natural measure of training is didactic triad "ZUN" - "knowledge, skills', adequate and very convenient form of organization of the ordinary, the reproductive process of learning. It acts as a necessary step before the exit to a higher level of communicative culture.

At the existential level is carried out not only to goal choice, but of values. Given the fundamental attitudes and shaping their attitudes to themselves, to others and to the world as a whole, social worker like designing your own "perfect plan," the project of self-realization. Chaotic flow of inner experience is transformed into a solid value system, which allows to navigate in the living space and change it. At the same time, the system of values, having a hardness, also movable, hierarchical and normalized. Diskreptivnost value system correlates with the development of the individual. Normopolagayuschaya component value system goes back to the vital for the individual axiological education: the ideal, conceptual idea, beliefs, principles. It is they who have a leading role in shaping the hierarchy of values. In the pedagogical process they relate to the social world of a future teacher, forming its identity, its ideal, that is a desirable way of perfection, the very urge which elevates and transforms a person.

Another thing that gives this level of significance of the communicative culture, is that the value orientations are the basis of human communicative motivation. Weber believed that every human act appears meaningful only by reference to the values that determine the behaviors of people and their purpose.

Value orientations in the hierarchy of dispositional formations show a predisposition to a particular perception of the conditions of life and work and to the behavior in the long term, and in situations of moral choice are hallmarks of the person making vital decisions. They also correlate with the integrity of the image of a person's life and, as a reflection of the fundamental social interests, expressing a subjective social position of individuals or groups, their worldview and moral principles. In this case, the consistency of value orientations is a key indicator of the strength of the individual. The integrity of the system of value orientations and determines the level of personality as an active subject of social and educational activities.

The essential feature of this stage is critical and reflective of his character. Self-knowledge and self-interpretation must assume a critical attitude to the person herself, a look at ourselves, self-esteem, "work of the soul." It's always a unique inner experience of the individual. One of the sayings of Descartes says, "No one can understand for you." Others may engage in joint inter-personal relationships, but it has no defining part of the constitutive nature. Figuring out their true desires, interests, goals, values, and their relationship with objective reality, the person has thus decided to take her to the necessary reorientation of the life of the project, entailing a change in the value system. Any change in the value system is implemented in the act. In extreme situations, the choice of values of reason are often

powerless, and then the force of will is decisive. But in this case, the decision must be conscious and responsible.

Thus, at the existential level, as opposed to pragmatic, recommending appropriate technologies and feasible program of activities, social worker, first put forward the demand for self-guided samonormativom, secondly, has the willingness and determination to make or straighten their life course that is, the will to live, the will to believe, the will to act, and finally implementing the will of the action in the relevant act, act. And if on a pragmatic level, the person affected by the objective world, that he has become what he wants it to be, then on the existential level, on the contrary, the personality through freedom and responsibility creates, transforms your inner world, as it were "presenting" his external reality, thereby changing yourself, changing the world.

And on a pragmatic and existential levels on individual confined to the framework of personality, turned over, she builds its own life and relationships, focusing on their own ideal and pursuit of personal profit. It is about her self-respect and the respect for it from other people, but not on equal and respectful to everyone, «symmetric» respect for the individual to the integral unity of all other people. Not a pragmatic means, not an existential discourse is impossible to come to an understanding, resolve or resolve interpersonal conflicts. This option appears only when it is possible to enter the next - mandatory level requiring a common regulatory framework, general principles that would be acceptable to all and on the basis of which we can come to an agreement. At this level of interaction pass when it is possible to find common to all participants of communication perspective - interest, goals, and values - and to act on it.

How, then, to achieve this level? It is thought that the transition from the sphere of moral values in the sphere of morality, is possible only through the desire and the desire for a decent proper, the orientation of the fact that the motive could have the power of choice of the universal law. Only such action is itself a moral, which is considered a moral norm, gain the confidence, respect and approval of Maxim moral action can be formulated as follows: "Do as everyone should do in your place, that is justice." And if a particular maxim is common to all, then everyone has to follow it, it is his duty. Thus, the moral norms that level - debt and equity. This is not the individual value preferences and personality certainly not personal profit motive and success, but categorical (unconditional) claims directly expressing higher universally held values and prescribing the corresponding action. Moral rules apply to everyone and are equally to all, but they are not dependent on subjective preferences and interests.

The purpose of the level of activity on the imperative - to come to an understanding, an agreement on the validity of solutions of contradictions, conflict and ways to implement it. Moral standards only have power and mean something when they are justified, justified and proven. Only through dialogue, constant arguments moral norms can fulfill its regulatory role in the relations between people. Otherwise, they are alienated, become dogma that suppress the will and cloud the mind of man, and thus undermine the very essence of morality - the creative activity of practical reason in making moral moralism.

Moral standards require internal work free spirit and get the imperative force only when realized personality and become internal motives of her choice. Morals can be given greater or lesser importance, the analysis shows that a pragmatic and existential imperative levels. They can be understood in different ways, with the highest degree of understanding achieved at the level of an imperative, but here they are present as abstractions, in the most general terms. In connection with this, there are problems of applied ethics - the problem of choosing from one of several moral norms and adapting abstract ideal of moral norms specific to each communication situation.

The proposed model of the communicative culture of the social educator requires the introduction of a new teaching practice of scientific approaches to understanding the concepts of "freedom", "responsibility", "moral choice", "justice". Freedom today is treated not only as the "freedom from ...", meaning the value of isolation, but above all as "freedom for" within the meaning of co-creation, co - operation. The realization of humanity as a planetary factor leads to a new understanding of the phenomenon of responsibility. Now more and more responsibility is recognized as a responsibility of the individual, the individual countries and of humanity as a whole for the future of the world, that is, as a "collective responsibility". The dialectic of freedom and responsibility creates a space of choice for the individual, through which it sells its individuality. Justice is understood as a general moral sanction that determines the mutual relations between people. In the ethical aspect of justice emerges as the equality in dignity and to be happy in the possession of the correct access benefits. According to it, each should receive what is right, without violating the rights of others. In broad terms, social pedagogy can be represented as a contribution to the restoration of justice (1). Maxim searches search of justice remains a happy fate of each person, the harmonization of its interaction with the environment, comprehension of happiness.

It is important to note that the model of the communicative culture of the social educator, we proposed, can not function in the paradigm of intellectual education as a tool for sustainable cultivation and blissful forms of social and political life. Intellectual education is not able to replace the moral and spiritual education, requiring completely different than intellectual education, forms of human culture. These forms and the fact that they generate, should form a world of absolute values of the person, generate superconscient arhetipiku person, a system of unconditional relationship, «the – another», «good – evil», «good – harm», «good – bad», «necessary - you can not», etc. At the same time, forms of cultivation of moral values should not come into conflict with the development of the intellectual, as only such a mutually complementary nature of the various instruments forming personalities will give society sustainable.

The proposed model of the communicative culture places high demands on the individual social educator, directing him to «organically creative samoofornenie» (Ivan Ilyin), a spiritual activity, deepen self-knowledge, striving for professional perfection. A correct understanding of the above-mentioned problems is one of the necessary conditions for successful professional and social communication activities of the teacher in difficult social circumstances.

References:

1. Arnol'dov A. I. Living world of social pedagogy (In support of relevant research). M., 1999.
2. Smorchkova V. P . Ethical problems of communicative culture / / Proceedings of the Moscow State Social University. Scientific and theoretical journal. Moscow: Publishing House of the MGRS «Union», 2003, № 3 (35), pp. 48 - 56.
3. Tanvel IV. Features of formation of professional and ethical culture of the future of social teacher in the teaching practice // Bulletin of Moscow State Regional University, 2012, 2. pp. 111-117.
4. Habermas J. Moral Consciousness and Communicative Action. St. Petersburg. «Science», 2000.
5. Iarskaia RE-Smirnova. Professional ethics of social work. M., Key-C, 1998.

V PART
CULTURES, LANGUAGES, COMMUNICATION

NATIONAL FACTORS IN CROSS-CULTURAL COMMUNICATION

T. Omelyanenko

V. S. Chernomyrdin Moscow State Open University, Moscow

People are social beings, they live in a society and therefore they must communicate with one another. In other words, people “are doomed to communication”. All the knowledge perceived by the humanity in the cognition activities is fixed and spread among people by means of their language. The very existence of language means a social connection among people, i.e. communication as a necessary condition for any individual to live in a society and vice versa the existence of a society in individuals. So communication is both a function and a substance of language because all language means are aimed at communication.

The language forms the nation through storing and transferring culture, traditions, and national mentality of the ethnos. Nowadays, when the vast interaction of people, languages and cultures caused the problem of tolerance to other cultures, it is necessary to review some linguistic issues in terms of cross-culture.

Worldwide integration processes in different spheres of present-day life resulted in the functional shift from national monocultural to international and intercultural communication. Linguists face a number of scientific, practical and educational problems connected with identifying and investigating factors necessary for successful general and professional cross-cultural communication. These factors include peculiarities of national character, culture, traditions, and behavior stereotypes.

The constituents of any communication act are the knowledge of mutually understood language and the amount of necessary information that form cultural or scientific competence of the communicants. The extent of this competence differs inside and outside the nation.

The communication inside the nation is based on the common language and culture and this contributes greatly to its success. However, communication is not simply a verbal process, it depends on many different factors such as age, sex, social and professional status of communicators, non-verbal forms of expression, background knowledge and many others. For example, there are almost no jargon slang and youth slang in the speech of elderly people and sexual difference results in additional politeness, high emotionality of women’s speech and polarity of interests between men and women.

The communication outside the nation requires overcoming language and cultural barriers in addition to the above-mentioned factors and the process of international communication turns into cross-cultural communication.

Logical laws of thinking constituting the universal aspect of languages as well as the universal knowledge of the world explain the possibility of translating from one language into another. However, even a good knowledge of another nation’s language could not ensure complete communication without acquaintance with cultural background of this nation.

Preparing to communicate with representatives of some other nation and other culture, it is necessary to remember about difference between high- and low-contextual cultures depending on the amount of information expressed explicitly on the verbal level. In low-contextual cultures (European, North American, Scandinavian countries) information is expressed in the maximum verbal form and knowledge of language is very important for successful communication. Expressions in high-contextual cultures (Chinese, Japanese) cannot be understood out of language signs they contain. To interpret them completely and correctly it is necessary to know the context and not narrow, situational but rather broad, cultural context.

Being common for all the humanity, the world is reflected in the mentality and culture of every nation in the unique, specific way depending on difference in reality. This

reflection is fixed in the national language and forms the linguistic and cultural picture of the world, specific for every language. While studying a foreign language, this primary world picture of the native language is overlapped by the secondary world picture of the foreign language. This causes rearrangement of the national thinking and personality bifurcation.

Such a transformation of national mentality is directly connected with different categorization of the surrounding world and this affects language usage. Linguo-conceptual system of a foreign language is perceived through that of the native language. If some parts of the primary (native) and secondary (foreign) systems coincide, it makes understanding and interpreting much easier and vice versa differences of these systems may worsen communication or sometimes break it.

Such difficulties mainly form the language barrier, which is much written and spoken about. Unfortunately, these difficulties are not taken into account in the textbooks made by native speakers because only those who are acquainted with other languages and cultures can identify such difficulties. This causes a serious problem in teaching languages because national teachers have to do a lot of work adjusting even well-known courses such as Headway, Avenues, Streamline, etc. to national peculiarities and changing educational tactics offered by the authors.

Language differences are more evident as compared to cultural ones and they can be found at all language levels: phonetic, grammatical, lexical, and syntactical. This can be illustrated as follows.

Native speakers of many European languages with more or less simple letter-sound correlation (German, Spanish, Italian, Greek, Slavonic languages) experience substantial difficulties when mastering reading in such languages as French and English due to non-pronounced letters and difficult reading rules. For instance, the English word knight has 6 letters in writing and only 3 sounds in pronouncing: 2 consonants and 1 diphthong. It is even more difficult to study languages incorporating ideography (Chinese, Japanese) where one sign denotes a whole word and, sometimes, additional grammar meaning.

Grammatical differences hindering cross-cultural communication may be illustrated by the following examples. The only existing form of the English 2d person pronoun you has two different forms in Russian: ты for singular and вы for plural which are followed by the singular and plural verbs correspondently. This results in grammar mistakes made by the Russians at the elementary level of English.

Countability is another grammatical category that shows lack of coincidence in the Russian, French and English languages. This can be illustrated by the following:

| | singular | plural |
|---------|--------------|---------------|
| English | advice | - |
| | knowledge | - |
| | news | - |
| Russian | совет | советы |
| | знание | знания |
| | новость | новости |
| French | conseil | conseils |
| | connaissance | connaissances |
| | nouvelle | nouvelles |

The Russian words совет, знание, новость and the French words conseil, connaissance, nouvelle are countable and have plural forms, whereas the corresponding English words advice, knowledge, news are considered to be uncountable and their using in

plural forms is a serious grammatical error often made by Russian and French learners of English.

The grammatical category of definiteness/indefiniteness for nouns is expressed through articles in some languages (English, French, German, Spanish) and through some words or word combinations in others (Slavic languages). For example, the words with the definite article the post (English), die post (German), la poste (French) are translated into Russian by the word combinations эта почта (this post), известная почта (the post known), определенная почта (the definite post), ближайшая почта (the nearest post), наша почта (our post) etc.

However, even the abovementioned languages with articles differ in grammar characteristics of articles: in German, French, and Spanish articles possess characteristics of gender and number whereas in English the definite article the possesses none of these characteristics whereas the indefinite article a/an has the characteristics of singular number and is not used with plural nouns. Such grammatical dissimilarity in expressing the same grammatical meaning causes substantial difficulties not only for studying foreign languages but also for communication as it leads to misunderstanding.

Dissimilarities in vocabulary are the most insidious and complex. It is vocabulary that makes the conflict of cultures very explicit and vivid because this part of language contacts directly with the real world. This conflict can be found at different language levels: that of a word meaning, word combinations and phraseological units where the cross-cultural influence is maximal. Every word has its own lexical and phraseological “valency”, which is fairly national and hence requires special attention.

Studying language differences at a word level, it is necessary to remember that any language contains the words that cannot be translated into other languages, i.e. non-equivalent words. Such words result from differences in the real world surrounding peoples and these words denote things and phenomena specific only for the given ethnic community, they have no equivalents in other languages, for example, the Russian words матрешка, самовар, the Japanese word sake, the Spanish word machete, or the word from American Indian canoe.

Foreigners cannot understand non-equivalent words without special explanation because there are no such things in their life. But on the other hand, the native language of the foreigner has not any image of these things to distort the perception of the unknown thing because of native language interference. So the only way to fill in the evident communication gap is to transliterate such words and give their definitions: матрешка (Rus) – matryoshka, a kind of wooden Russian native dolls containing several smaller ones inside it; самовар (Rus) – samovar, a large metal container used in Russia to boil water for making tea; machete (Span) – a knife with a broad heavy blade, used as a cutting tool and weapon in South America
canoe (Am.Ind) – a long light narrow boat, pointed at both ends, and moved by a paddle held in the hands.

The part of the vocabulary that contains “equivalent” words causes much more difficulties than the part with non-equivalent or partially equivalent words. The fact is that the reality equivalence (correlation with the definite concept) creates the illusion of language equivalence and this misleads the learners. They can use a word not taking into account its semantic ties, stylistic character, and other language peculiarities functioning in foreign speech.

Linguists, interpreters, and teachers of foreign languages know very well that it is hardly possible to speak about lexical equivalence without bearing in mind national cultural background. A word as a language unit is correlated with some object or phenomenon of the real world. These objects and phenomena may be quite different in different cultures, for

example, a house for the Chinese, the English, American Indians, and Eskimos. The differences of these real objects in form, structure and usage together with the scope of semantic meaning form the invariant concept of “a house” which gives the possibility for the word to exist and to be translated into other languages. Thus, language equivalence is backed up with conceptual equivalence supplemented by that of cultural notions.

The Russian linguist Barkchudarov, while illustrating the semantic scope of the meaning of the Russian word дом and the English word house, showed that these words coincide only in two meanings – “a building as a place of residence”(a stone house) and “a dynasty”(the House of the Romanovs). All the rest of the meanings differ. The Russian word дом has the meaning “the place where one was born or habitually lives and to which one usually has emotional ties” i.e. the meaning of the English word home. Another meaning of дом in Russian is “an institution, organization” which can be translated into English in different ways depending on types of institutions: orphanage, commercial firm, lunatic asylum. In its turn the English word house has a number of meanings that the Russian word lacks: “chamber, department” (the House of Commons), “theater” (opera house), “audience” (appreciative house), etc. [1, pp. 79-80]

Дом and house differ not only in the scope of semantic meaning but also in usage. In Russian the word дом is a must in any mail address but in English no such an equivalent and hence translation could be found - simply the number of a house is in pre-position to the name of a street but not in post-position as in a Russian address:

ул. Парковая, дом 6, кв., 2

6 Park St. Apt.2

Some more implicit difficulties of the language barrier may be illustrated through phraseological combinations, misleading words (“interpreter’s false friends”), and socio-cultural connotations.

Phraseological combinability, i.e. the ability of a word to combine or not to combine with other words, is national and specific for every language. This causes serious difficulties in various aspects of dealing in foreign languages: communicating, studying and teaching. For example, the meaning of the English word flat – “smooth and level” is conveyed in the most accurate way by the Russian word combination плоская поверхность having the meaning “a flat surface”. This is the only coincidence with the Russian combinational model for the words плоский, ровный. All the rest variants of the natural combinability for the word flat are unpredictable and should be learned individually:

a flat tyre спущенная шина (a tyre without enough air)

flat shoes туфли без каблука (shoes without heels)

a flat violin расстроенная скрипка (not tuned violin)

a flat battery севшая батарейка (dead battery).

Either side of these pairs represents combinational model of the correspondent language and requires special attention, individual learning, as it may cause misunderstanding and additional difficulties in communication. [2, p.7]

Another stumbling block for successful communication is misleading words sometimes called “interpreter’s false friends”. These words and word combinations look deceitfully familiar or identical with words and expressions of the native language but they differ from the native words in their meaning or connotations. It is this difference that distinguishes “false friends” from international words, which have the same meaning in different languages. The roles of these two lexical layers are opposite: international words facilitate the international communication whereas misleading words make in more difficult.

The difference in the meaning of “false friends” can be shown by the following examples. The English word acceleration and the French word accélération mean “increasing speed”, they are stylistically neutral and common for everyday speech but in the Russian language the word акселерация has the specific meaning “acceleration of growth and sexual

maturity of children and teenagers registered from the second half of the 19th century”. This meaning when used not in biological context in Russia may be derogative. So it is impossible to use the word акселерация for translating the common English and French word combinations car acceleration without misunderstanding.

One should be very careful dealing with misleading words because they may differ not only in meaning and usage but also in political connotations. All modern dictionaries of the English language define the word nationalism as “desire of a nationality to form an independent country” which has fairly positive connotation. On the contrary, in Russian the word национализм denotes ideology or politics based on national exclusiveness or superiority and has quite negative connotation. So the communicator who does not know this difference may find himself in an awkward position.

However, the most serious obstacle for successful cross-cultural communication lies in the combination of language and cultural barriers when they are represented by “equivalent” words having the identical meaning in different languages and correlated with the same objects or phenomena of the reality. Even being equivalent, words become specifically “coloured” in the course of historical, cultural and linguistic development and they arouse different attitude for the part of communicators. These feelings are national and mostly do not coincide, for example, in the Soviet Union and other socialist countries the word коммунист had positive connotation and denoted a person fighting for justice, equality, and better life for everybody but in other countries this word denotes ideological enemy/ It is interesting that the meaning of the word is identical in all languages – “someone who belongs to a political party that supports communism; someone who believes in communism”.

The most vivid examples of such non-coincidence may be found in folklore of different nations. The same animals are assessed differently by various nations and have different and even opposite connotations. The Russian and English words козел and goat denoting this animal have different informal meanings “глупец, упрямец”, i.e. “a silly and stubborn person” in Russian and “an old man, especially one who shows a great sexual interest in women” in English. These meanings coincide only in the fact that they are used humorously and derogatively. But in the Chinese culture this animal is treated differently and considered to be miserable and defenseless.

Investigating the factors that hinder cross-cultural communication, one should not think that there are no factors facilitating it. Despite some cultural and linguistic differences, a number of associations universal for many languages can be found. For example, a male sheep has identical associations in Russian and English culture so the Russian word баран and the English word sheep have the same derogative meaning “someone who is easily persuaded into doing things, who obeys orders without thinking or who acts in a particular way because others are doing so”. Moreover, such animal as donkey, ass is universally associated with stupidity and stubbornness in many cultures and hence languages – Russian, English, German, Spanish, Swedish and some others. So, the very existence of such universal psychological and linguistic phenomena gives a possibility to ease cross-cultural communication and this may be and should be taken into account by those who deal in foreign languages.

Thus, people, being social beings, are doomed to communication, which is impossible without language. World integration processes in different spheres of modern life resulted in the functional shift from the national unicultural communication to the global cross-cultural one and linguists face a number of scientific, practical, and educational problems connected with defining and investigating social and cultural factors necessary for successful cross-cultural communication of general and special character. These factors include peculiarities of national historical, cultural and linguistic development and they may be found at all levels of any language.

References:

1. Бархударов, Л. С. Двенадцать названий и двенадцать вещей. Русский язык за рубежом, 1969, №4.
2. Тер-Минасова С. Г. Моя твоя не понимай – лингвистические и социокультурные аспекты коммуникации. Материалы международной конференции « Языки в современном мире», т.1, Москва, 2004.

TO THE QUESTION OF THE FORMATION OF CROSS-CULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS (FIELD OF STUDY “INTERNATIONAL RELATIONS”)

S. Khimicheva

Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg

The aim of the Russian educational policy until 2020 is to improve the quality and accessibility of professional education. To date, training of specialist of any type should be considered in accordance with the rapidly changing conditions of competition, including international. Readiness of specialists to work in such an environment requires fluency in their profession, continuing education and professional development, social and occupational mobility.

In the transition to multi-level training of professionals there is the need to talk about improving the quality and effectiveness of training. This is especially important for future bachelor's and master's degrees in international relations in the sphere due to the nature of their professional activities, including communication processes in interpersonal, social, political, economic, cultural and international spheres.

At present, the issue of formation of professional competence in students is seen as a priority in the university training. When training students of international affairs one of the main goals is to develop cross-cultural communicative competence, especially through foreign language, and often several foreign languages.

Need of it follows from the irreversible process which has begun in the mid XX century: transition of traditional, so-called «two-way» diplomacy («old» or «bilateral» diplomacy), to the «omni» («multilateral») diplomacy, when post-World War II international arena became too large and complex in terms of cooperation between the countries. It has become not only important development of the sphere of the international relations, but also led to the expansion of professional problems of diplomats, among which communication skills are the first ones.

The new diplomacy focuses on the ability of specialists in international affairs to speak publicly, using appropriate rhetorical techniques and possessing features of cross-cultural communication and the ability to skillfully negotiate. And if even half a century ago there was some preference of predominantly written communication in matters of international importance, now the preference is given to the need for personal contact, «face-to-face exchanges», that is, verbal communication [5].

Communicative competence usually is understood as ability to establish and maintain the necessary contacts with other people. The structure of competence includes a combination of knowledge, skills and abilities to ensure effective communication. This kind of competence involves the ability to vary the depth and range of communication partners in dialogue to understand and be understood by them. Communicative competence involves adaptability and freedom to own verbal and non-verbal means of communication and may be regarded as a category regulating the system of relations of person to himself or herself, the natural and social world. In the broadest sense competence of human communication can be defined as the competence in interpersonal perception, interpersonal communication and interpersonal interaction [2. p. 33].

Cross-cultural communicative competence is the ability to reach understanding with people of different cultures even with mediocre command of foreign languages on the basis of knowledge, understanding, and respect for universal rules and standards of conduct that make international communication etiquette. Cross-cultural communicative competence allows an individual to establish relationships with people of other cultures - to recognize

their cultural values, to tolerate the differences revealed in the manner of communication, styles of behavior, way of life, customs, traditions, etc. [3].

Hence, successful professional cross-cultural communication of specialists in the field of international relations is an appropriate communicative behavior during the relationship of professional cooperation. It involves a high level of knowledge of foreign languages, and the ability to understand and accept the socio-cultural diversity of partners in dialogue to solve professional problems. The aim and the main feature of teaching cross-cultural communication is to educate students' communicative-oriented foreign language proficiency in professionally significant situations of cross-cultural business communication.

So it is clear that today while training high school students in international affairs such disciplines as "Foreign Languages" and "Cross-cultural Communication" should be closely related. You also need to build a whole model of teaching cross-cultural communication through the study of foreign languages. Moreover, in each department, focused on the preparation of bachelors in international relations, such a model can have its own characteristics.

These features may include: the need to acquire necessary knowledge and skills through direct cultural contacts, the importance of foreign training and practices of future professionals, inviting foreign teachers and participation in international conferences, forums and projects.

When teaching cross-cultural communication in the process of learning a foreign language, one should take into account the so-called hidden difficulties of speech production and communication. They are due to original lexical and phraseological compatibility of each word in a specific language. Such specificity is evident when comparing languages. Therefore, when studying foreign languages it is important to memorize the words not in isolation, but in natural, stable combinations. Another difficulty is the conflict between cultural perceptions of different people about the reality, which is designated by equivalent words of the languages. [4. p. 137].

You can talk about many features of cross-cultural communication training, including the study of foreign languages. To date they work out training manuals, workshops and techniques, the purpose of which is development of speech, language and cross-cultural competence of students. They are designed to facilitate the development of grammatically correct and logically meaningful speech, improve analytical reading skills, expand vocabulary skills, ability to discuss and write, and at the same time reflect the actual problems of modern life. They serve as the basis for a specific model of teaching future specialists of international relations.

Today's graduates of university will have to work in multicultural environment. One should be aware that the duality and differences in the interpretation of certain phenomena by students of different cultures is inevitability inherent in the structure of the modern world. Therefore, according to modern scholars and teachers it is more important to teach students how to skillfully use a variety of competencies instead of writing what is prohibited or allowed in a particular country. [1. p. 42].

Thus, it is important not only to know the principles of cross-cultural communication, but also to use and improve them in practice. So it is also useful and necessary to develop students' quick thinking and their ability to express ideas in different ways. An invaluable skill for a specialist in the field of cross-cultural communication is the ability to mediate between people, that is to represent the interlocutors to each other and talk correctly in a specific situation of communication. The process of cross-cultural communication makes high demands on the good command of the vocabulary and grammar skills. Fluent foreign language can only be achieved through integrated learning of all kinds of speech activity - speaking, listening, reading and writing [4. p. 137].

As in many professional fields today, the training of specialists in international affairs should be conducted in the context of continuing education, since only under this condition, it is possible to master foreign languages and cross-cultural communication on a qualitative level.

A specialist who graduated from university today, of course, has to be a thoroughly educated person. World civilization dictates a number of requirements to the modern level of education and its fundamental nature. Talking about such an important profession of our time, as a specialist in the sphere of international relations, it must be emphasized that the professionalism of the graduates, possessing knowledge in the area of cross-cultural communication, is based not only on the fundamental and comprehensive training in the language, but also in broadening and deepening the role of the socio-cultural component in the development of communication skills.

References:

Innovation in language teaching: the competence approach (the experience of traineeships in 2007) / compiler G. I. Gladkov; Management of Innovation Education Program MGIMO-University. M.: 2007.

Krylov, A.A. Psychology: manual for high schools. M.: Prospect, 2009.

Narolina, V.I. Cross-cultural communicative competence as an integrative ability of intercultural communication specialist // Psychological Science and Education. 2010. Number 2. [Electronic resource] - Access mode: www.psyedu.ru. Access Date 24.05.2013.

Khimicheva, S.A. Cross-cultural communication in the modern higher education in the study of a foreign language // Teacher Education in Russia. , 2012. Number 4. pp. 136-139.

The evolution of multilateral diplomacy. «Multilateral Diplomacy and the United Nations Today» by James P. Muldoon Jr.) [Electronic resource] - Access mode: gtuproject.ucoz.com. Access Date 24.05.2013.

SOCIÁLNE A KULTÚRNE ASPEKTY VZDELÁVANIA RÓMSKÝCH ŽIAKOV NA SLOVENSKU

J. Facuna

Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety, Bratislava

Základom spravodlivej, resp. dobre usporiadanej spoločnosti je aj skutočnosť, že každý človek má právo vzdelávať sa vo svojom materinskom jazyku, v jazyku, ktorým doma so svojou rodinou komunikuje. „Postuláty spravodlivosti smerujú k osobám kvalifikovaným konať a týkajú sa medziľudských vzťahov ako ich eticko-antropologický atribút... Je vhodné, aby sme pochopili, že všetky postuláty spravodlivosti majú spolupôsobiť vo svojej úlohe determinánt konania a z toho hľadiska majú svoju funkciu v spoločnosti.“ (Hajduk, 2012, s. 10) Zabezpečiť kvalitné vzdelávanie je aj o zabezpečení takých podmienok, ktoré umožnia žiakovi v kontexte s témou príspevku vzdelávať sa v rómskom jazyku, umožniť tak rozvoj a napredovanie spravodlivej spoločnosti. Súčasťou vzdelania človeka je aj vzdelanie v jazyku, preto rozvoj človeka je aj rozvojom jeho reči. Materinský alebo cudzí jazyk má byť jedným z cieľov vzdelávania, má byť univerzálnym prostriedkom vzdelávania. Všeobecne je známe, že ľudská reč sa dostáva človeku výchovou, najmä rodičovskou výchovou a predškolskou výchovou. Jazyk v živote človeka plní základné funkcie dorozumievania sa, je nástrojom interakcie a komunikácie, sebazoznania a sebavyjadrovania sa. Človek prostredníctvom jazyka poznáva nielen seba samého, ale aj ľudí a vecí okolo seba.

Domáce a medzinárodné dokumenty, odporúčania štátnych a verejných inštitúcií ako aj mimovládnych organizácií zdôrazňujú potrebu rozvoja rómskeho jazyka ako materinského jazyka. Školská legislatíva v Slovenskej republike umožňuje žiakom vzdelávať sa v rómskom jazyku, sú vypracované vzdelávacie štandardy rómskeho jazyka a literatúry pre základné a stredné školy, a dokonca sú vypracované cieľové požiadavky na vedomosti a zručnosti maturantov z rómskeho jazyka a literatúry. Ak sa žiaci rozhodnú absolvovať v ročníkoch strednej školy predmet rómsky jazyk a literatúra môžu oficiálne maturovať z tohto predmetu ako voliteľného predmetu. Čím sa zvyšujú šance pre ich uplatnenie sa na trhu práce. Ale čo absentuje, čo nám chýba, sú predovšetkým kvalitní učitelia rómskeho jazyka a literatúry a kvalitné učebnice pre všetky vekové kategórie. Chýba celý komplex učebných materiálov, ako sú šlabikáre, obrázkové učebnice, obrázkové slovníky, čítanky, pracovné zošity, frazeologické slovníky, učebnice pre rôzne jazykové úrovne – od začiatočníkov až po pokročilých, taktiež pre samoukov a ďalšie. Rovnako chýbajú akreditované bakalárske a magisterské študijné programy, programy ďalšieho vzdelávania učiteľov, odborných zamestnancov, zamestnancov štátnej a verejnej správy a ďalšie vzdelávacie programy so zameraním na rómsky jazyk a literatúru. Chýba propagačná iniciatíva, cieľom ktorej by mala byť motivácia ľudí vyučovať a učiť rómsky jazyk a literatúru, publikácie obsahujúce zaujímavé a inšpirujúce príklady z praxe doma i zo zahraničia. Chýba celospoločenský záujem a intenzívne úsilie o rozvoj rómskeho jazyka, záujem absolventov stredných škôl o štúdium rómskeho jazyka a literatúry na vysokých školách.

Prvé pokusy zostaviť pravidlá rómskeho jazyka možno sledovať už v roku 1971. V kontexte s vymedzením pravidiel rómskeho jazyka na základoch severocentrálneho dialektu sa uvádzajú hlavne tieto mená: M. Hübschmannová, A. Facuna a ďalší. Vláda SR vo svojom uznesení č. 153 z roku 1991 deklarovala uznanie Rómov za národnostnú menšinu, prijala nimi požadované označenie Rómovia a garantovala im všestranný kultúrny a etnický rozvoj. Od tejto významnej udalosti sa Rómovia mohli po prvýkrát slobodne prihlásiť k svojej národnosti. V roku 1991 podľa dostupných údajov zo Štatistického úradu SR sa k rómskej národnosti prihlásilo 1,4% (75802) obyvateľov Slovenskej republiky, v roku 2001

to už bolo 1,7% (89920) a 2% (105738) v roku 2011. Za posledných dvadsať rokov zaznamenávame nárast obyvateľov hlásiaci sa k rómskej národnostnej menšine o 0,6% (29936). V Bratislave po niekoľkých rokoch od uznania Rómov ako národnostnej menšiny dňa 29. júna 2008 bol na Slovensku oficiálne ukončený proces štandardizácie rómskeho jazyka. Zástupcovia rómskej národnostnej menšiny podpísali deklaráciu a prijali tak východoslovenský dialekt rómskeho jazyka ako základ spisovného rómskeho jazyka. Rómovia deklarovali, že ju budú v tejto podobe rešpektovať. Oficiálny historický akt predpokladá riadne plnenie práva rómskej národnostnej menšiny vzdelávať sa vo svojom jazyku, vydávať učebnice rómskeho jazyka, budovať vlastné rómske národnostné školstvo, teda všestranne kultúrne a etnicky sa rozvíjať.

Rómsky jazyk sa zaraďuje medzi regionálne a menšinové jazyky, ktoré Slovensko uznáva na účely uplatňovania Európskej charty regionálnych alebo menšinových jazykov. Aj na základe týchto faktov je evidentné, že na Slovensku existuje rómska národnostná menšina v právnom zmysle, ktorá má používať všetky práva priznávané Ústavou SR národnostným menšinám. Európska charta regionálnych alebo menšinových jazykov deklaruje ochranu historických regionálnych alebo menšinových jazykov Európy vzhľadom na to, že niektorým z nich hrozí postupný zánik. Jej cieľom je zachovávať a rozvíjať európske kultúrne bohatstvo a tradície. Zároveň zdôrazňuje význam interkultúry a viacjazyčnosti, pričom ochrana a podpora regionálnych alebo menšinových jazykov by nemala byť na úkor oficiálnych jazykov. Ochrana a podpora regionálnych alebo menšinových jazykov v rôznych krajinách a regiónoch Európy je významným prínosom utvárania Európy založenej na princípoch demokracie a kultúrnej rozmanitosti v rámci zachovania národnej suverenity a územnej integrity.

Aké sú doterajšie zásluhy Štátneho pedagogického ústavu (ďalej len ŠPÚ) počas zavádzania rómskeho jazyka do obsahu vzdelávania?

1. Štátny pedagogický ústav v spolupráci s Úradom vlády SR a Ministerstvom školstva, vedy, výskumu a športu SR od 11/2011 aktívne participuje na príprave a realizácii programu Miestne a regionálne iniciatívy na zníženie národných nerovností a podporu sociálnej inklúzie, partnerom ktorého je Rada Európy, hlavný zdroj financovania je Finančný mechanizmus Európskeho hospodárskeho priestoru a Nórsky finančný mechanizmus. *SK04 – FM EHP – Programová dohoda o financovaní Programu „Miestne a regionálne iniciatívy na zníženie národných nerovností a podporu sociálnej inklúzie“, číslo zmluvy: 1967/2012.*

Cieľ programu je zameraný na interkultúrne vzdelávanie so zameraním na rómsky jazyk, kultúru a históriu. Program zároveň podporuje sociálnu inklúziu a inkluzívne vzdelávanie.

Štátny pedagogický ústav ako prijímateľ preddefinovaného projektu odoslal Úradu vlády SR žiadosť o projekt s názvom „*Inovatívne vzdelávanie pre pedagogických zamestnancov základných škôl za účelom zvýšenia ich interkultúrnych kompetencií vo vzdelávacom procese rómskych žiakov*“. Aktuálne prebieha schvaľovací proces žiadosti o projekt. Predpokladaný termín realizácie projektu je september 2013.

2. Štátny pedagogický ústav v spolupráci s Ministerstvom školstva, vedy, výskumu a športu SR inovoval návrhy pre tieto konkurzné učebnice (2013):

Šlabikár pre 1. ročník základnej školy s vyučovaním rómskeho jazyka

Pracovný zošit k šlabikáru pre 1. ročník základnej školy s vyučovaním rómskeho jazyka

Rómsky jazyk pre I. stupeň (1. - 4. ročník) základnej školy s vyučovaním rómskeho jazyka

Pracovný zošit k rómskemu jazyku pre I. stupeň (1. - 4. ročník) základnej školy s vyučovaním rómskeho jazyka

Čítanka k rómskemu jazyku pre I. stupeň (1. - 4. ročník) základnej školy s vyučovaním rómskeho jazyka

Rómsky jazyk a literatúra pre 5. a 6. ročník základnej školy s vyučovaním rómskeho jazyka

Rómsky jazyk a literatúra pre 7., 8. a 9. ročník základnej školy s vyučovaním rómskeho jazyka

História Rómov na Slovensku a v Európe pre II. stupeň základnej školy

Rómsky jazyk a literatúra pre stredné školy

Predpokladáme, že tieto učebnice budú zaradené do najbližšej vyhlásenej výzvy na predkladanie návrhov do konkurzov.

3. Štátny pedagogický ústav s podporou MŠVVaŠ SR a v spolupráci s rómskymi učiteľmi vypracoval tieto dve publikácie, ktoré sú verejne dostupné v PDF formáte na webovej stránke ŠPÚ <http://www.statpedu.sk/sk/Ucebnice-metodiky-publikacie-odborne-informacie/Ucebne-texty.alej>: 1) Učebné texty v rómskom a slovenskom jazyku pre I. stupeň základnej školy (2011), 2) Rozprávky v slovenskom a rómskom jazyku - Loďka, Palička pomocníčka/E šifca, E rovľica žutindorica (2012).

4. Štátny pedagogický ústav priebežne inovuje vzdelávacie programy rómskeho jazyka a literatúry pre všetky stupne vzdelávania (primárne vzdelávanie, nižšie sekundárne vzdelávanie a sekundárne vzdelávanie). Pri ich koncipovaní spolupracuje s predmetovou komisiou pre rómsky jazyk a literatúru a rómske reálie, ktorá je poradným orgánom ŠPÚ. Aktuálne sú inovované vzdelávacie programy rómskeho jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie a nižšie sekundárne vzdelávanie na pripomienkovaní v súvislosti s inováciou Štátneho vzdelávacieho programu (programy sú dostupné na webovej stránke ŠPÚ <http://www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program-pripomienky-a-namety.alej>).

5. Od oficiálneho ukončenia dvoch projektov (2010): 1) „*Experimentálna verifikácia efektívnosti kurikula rómskeho jazyka a literatúry v základných a stredných školách*“ schváleného Ministerstvom školstva Slovenskej republiky SR dňa 14. 4. 2003 pod číslom 1999/2003-44, a 2) „*Experimentálna verifikácia efektívnosti kurikula predmetu rómske reálie v základných a stredných školách*“ schváleného Ministerstvom školstva Slovenskej republiky pod číslom CD-2004-5211/18824-3:097 zo dňa 15. 4. 2004. si môže ktorákoľvek základná alebo stredná škola zaviesť predmet rómsky jazyk a literatúra alebo predmet rómske reálie do školského vzdelávacieho programu v rámci disponibilných (voliteľných) hodín. Pri plánovaní vyučovania týchto dvoch predmetov môžu pedagógovia inovované vzdelávacie programy nájsť na webovej stránke ŠPÚ.

6. Správa o vyhodnotení týchto dvoch projektov experimentálneho overovania, ktorá bola odoslaná Ministerstvu školstva na schválenie sa stala odborným podkladom pre zaradenie predmetu rómsky jazyk a literatúra medzi voliteľne maturitné predmety - § 12 Zoznam predmetov maturitnej skúšky Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č.318/2008 Z.z. o ukončovaní štúdia na stredných školách v znení vyhlášky č. 209/2011 Z.z.

7. Snahou implementovať výsledky a akceptujú závery a odporúčania vyššie uvedených projektov sme vypracovali dva vzdelávacie programy kontinuálneho vzdelávania, ktoré boli v máji 2010 akreditované MŠVVaŠ SR. Ide o tieto dva programy špecializačného vzdelávania: 1) *Špecialista pre koordináciu a poradenstvo v oblasti vzdelávania rómskych žiakov 137/2010 – KV, MŠ SR-263/2010-920*, 2) *Zvyšovanie kľúčových profesijných kompetencií pedagogických zamestnancov vo výchovno-vzdelávacom procese rómskych žiakov 136/2010 – KV, MŠ SR-8270/2010-920*. Ich realizácia kvôli šetreniu finančných prostriedkov bola pozastavená.

8. V súvislosti so zaradením rómskeho jazyka a literatúry medzi voliteľné maturitné predmety Štátny pedagogický ústav v spolupráci s predmetovou komisiou pre rómsky jazyk a literatúru a rómske reálie vypracoval Cieľové požiadavky na vedomosti a zručnosti maturantov z rómskeho jazyka a literatúry (verejne dostupné na webovej stránke ŠPÚ). To znamená, že žiaci stredných škôl, ktorí absolvujú predmet rómsky jazyk a literatúra vo

všetkých ročníkov v požadovanom počte hodín môžu vykonať maturitnú skúšku z tohto predmetu ako voliteľného maturitného predmetu.

Namiesto záveru

Sociálny aspekt vzdelávania rómskych žiakov

Prevažná väčšina rómskych žiakov pochádza z chudobných rodín, ktorých príjem je tesne pod hranicou životného minima. Rodičia rómskych žiakov sú väčšinou dlhodobo nezamestnaní z dôvodu nízkej resp. žiadnej odbornej kvalifikácie. Príjem, ktorý majú nie je dostatočný na pokrytie výdavkov na základné životné potreby a sociálne potreby. Pripravenosť dieťaťa na školu nie je len podmienené zrením ale aj kultúrou a spôsobom jeho života.

Sociálna situácia rodín z rómskych komunít zo sociálne znevýhodneného prostredia nie je priaznivá a nevytvára adekvátne podmienky pre rozvoj žiaka (nevhodné bývanie, minimálne hygienické návyky, nedostatočná zdravotná starostlivosť). Napríklad ich dochádzanie do školy je často krát problémové, vzhľadom k tomu, že ich obydlia sú vzdialené od školy aj niekoľko kilometrov.

V tomto kontexte si myslíme, že sociálny pracovník v školskom vzdelávaní je viac ako žiadúci, pretože učiteľ sa zameriava na plánovanie a prípravu vyučovacej hodiny s cieľom vytvoriť také prostredie, aby všetci žiaci boli zapojení do vzdelávacej činnosti, a aby sa žiaci voči sebe správali slušne, priateľsky. Sociálny pracovník by mal riešiť sociálne – patologické javy a sociálne – výchovné problémy, ako je napríklad diskriminácia, šikanovanie, záškoláctvo. Poskytovať sociálne poradenstvo učiteľom a ďalším pedagogickým zamestnancom, žiakom a ich rodinám. Realizovať preventívne opatrenia, školské a mimoškolské aktivity za účasti školy – rodiny – komunity. V tejto súvislosti navrhujeme, aby sociálny pracovník bol zamestnancom školy a priamo pôsobil v škole. Úlohy sociálneho pracovníka vo vzdelávaní rómskych žiakov považujeme najmä tieto: a) spolupracovať s učiteľom a ďalšími pedagogickými a odbornými zamestnancami; b) spolupracovať s rodičmi žiakov resp. s rodinou; c) spolupracovať so štátnymi a verejnými inštitúciami (školy, úrady, reedukačné centrá a podobne).

Kultúrny aspekt vzdelávania rómskych žiakov

O väčšine Rómoch je všeobecne známe, že sú prirodzene umeleckí nadaní, svoj talent prejavujú napríklad v hudbe, speve a tanci. Charakteristickou črtou rómskej rodiny je mnohodetnosť, mnohopočetnosť, rodina tak ako v minulosti tak aj v súčasnosti je viacgeneračná. Rómovia najväčšiu hodnotu prisudzujú veľkorodine – fajte (tri generácie) alebo famelijí (viac ako tri generácie), ktorá je zložená nielen z rodičov a detí, ale aj starých rodičov, bratrancov, sesterníc, tiet, ujo, ako aj z príbuzných z toho ktorého „kolena“. Deti sú vychovávané svojimi rodičmi a aj starými rodičmi (*phuri daj the o phuro dad*). Výchovno-vzdelávacie problémy svojich detí sa snažia spoločne riešiť, tieto problémy sa netýkajú len detí a ich rodičov, ale aj širšej rodiny. K riešeniu problému pristupujú kolektívne, kolektívny prístup je nadradený individuálnemu prístupu.

Špecifiká, kultúrna symbolika (jazyk, tradície, zvyky a obyčaje) prináleží každej etnickej skupine. Každý jazyk je jedinečným kultúrnym bohatstvom, ktoré by sa malo ochraňovať a rozvíjať. Každý jazyk má kompetencie rozvíjať ľudské vedomie a myslenie. Ak je jazyk, ktorým doma deti hovoria rómsky, stáva sa pre nich jazykom materinským, výchovným, rodinným jazykom. Už v predškolských zariadeniach by mal byť rómsky jazyk súčasťou edukačného procesu detí. Jazyk je pre tieto deti benefitom, nie niečím, čomu by sme mali povedať STOP.

Myslíme si, že k sociálnej inklúzii Rómov dospejeme len vtedy, ak ich sociálne a kultúrne špecifiká budú zohľadňované vo všetkých oblastiach života. Sociálnou inklúziou Rómov dosiahneme spoločnosť, v ktorej blahobyť a prosperita bude prístupné pre všetkých bez akýchkoľvek rozdielov.

Zoznam použitej literatúry

European Charter for Regional or Minority Languages. Giving regional and minority languages a say! 2009. Strasbourg: Council of Europe, 2009. 19 s. 18.02.2013.11:00
<http://www.coe.int/t/dg4/education/minlang/>

HAJDUK, L. 2012. The principle of justice to the proceedings. In: Clinical social work. Journal is published by the International Scientific Group of Applied Preventive Medicine I-GAP. Vol 3. № 4/2012, p. 10-15. ISSN 2222-386X

RIES, L. 2008. *Člověk a výchova. K humanizaci školy a edukace.* Ostrava: Zdeněk Pracný – Oftis, 2008. 225 s. ISBN 978-80900745-4-5.

ЯЗЫК МУЗЫКИ КАК СРЕДСТВО НЕВЕРБАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Н. П. Шишляникова

Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова, г. Абакан

Характерные особенности музыки как языка искусства отражают его эмоционально-смысловую природу. Выражая мысли и чувства человека в слышимой форме, музыка служит средством общения людей. «Смысл, заложенный в музыке, является ее духовно-идеальным содержанием, предстающим как моделирование, осмысление и обобщение явлений действительности», – пишет музыковед В.В. Медушевский [5, с. 238].

Выражение «язык музыки» по происхождению своему метафорично, т.к. основано на образном сравнении выразительных средств музыки, служащих передаче ее художественного содержания, со средствами вербального языка, служащими выражению и передаче мыслей. Важное отличие заключается в том, что вербальный язык обозначает вещи и явления наименованиями, само звучание которых, как правило, не имеет непосредственного сходства с называемыми предметами, с их природой.

Язык музыки образно отражает, моделирует соответствующие явления и эмоции, воспроизводит те или иные черты их реальной структуры. Такое свойство – отражать действительность через звуки – не случайно потому, что музыка возникла одновременно с человечеством, и даже раньше, чем язык вербальный. Человек на каждом шагу встречался с музыкой природы – пением птиц, ревом животных, раскатами грома, журчанием ручья, шумом деревьев, звуками морского прибоя. И только подслушав у природы звук, человек сложил из него слово. Так общение человека с природой стало одним из главных источников, из которых возникала сознательно создаваемая им музыка.

Часто можно услышать: «говорящая мелодия», «призывные звучания», «музыка стонет», плачет» и др. В таких случаях в музыке присутствует прямое воспроизведение речевых интонаций: повышений и понижений голоса, ускорений и замедлений музыкальной речи, ее ритма. Но чаще бывает иначе: мелодия не похожа на речь, и все же «говорит». В этих случаях, подчеркивает А. Н. Сохор, «...прямого соответствия может и не быть, но общие принципы выразительности едины (например, учащенный ритм во многих случаях выражает беспокойство, возбуждение; прерывистый – тревогу, смятение; ровный и неторопливый – уверенность и спокойствие) [9, с. 6–7].

Из этого следует главная особенность языка музыки – универсальность и всеобщность, что позволяет людям разных национальностей, не зная языка разговорного, понимать язык музыки и адекватно на него реагировать. Музыковед Е. В. Назайкинский объясняет механизм понимания людьми друг друга через общение с музыкой благодаря «...универсальному типу музыкального мышления, в котором глубинные структуры, архетипы, сохраняющиеся в психике на уровне бессознательного, при самых разнообразных условиях обнаруживают себя именно в музыке, действуя на человека помимо его воли» [8, с. 156].

Под термином «коммуникация» в науке подразумевается общение. Коммуникация [лат. communicatio – делать общим, связывать, общаться] – смысловой аспект социального взаимодействия [10, с. 232]. Но это определение не исчерпывает всей полноты и многоликости данного понятия. Когда лингвист рассматривает вопрос об отношениях между сообщением и способами его передачи, он работает над проблемой языковой коммуникации. В психологии некоторыми учёными рассматривается такой аспект коммуникации, как общение с самим собой. В

социальной психологии под коммуникацией понимается процесс «принятия и игранья» ролей. Существует понятие «средства массовой коммуникации». «Коммуникация как объект исследования – это сложный феномен. Его невозможно сразу охватить целиком, оставаясь на позициях науки», – отмечает психолог А. Добрович [2, с. 12].

Коммуникация посредством языка (речевое общение) играет одну из первостепенных ролей в жизни каждого человека, позволяя ему получать, хранить и передавать любую информацию о себе и окружающем мире. Коммуникация как обмен информацией осуществляется путём связи языка с мышлением, обуславливает то, или иное языковое (речевое) самовыражение и поведение людей. Но обмен информацией осуществляется многими другими способами и, следовательно, определяет виды другого, неречевого самовыражения, общения и поведения. К ним относятся средства невербального общения – жест, поза, взгляд, пространственная композиция живописного полотна и кинокадра, музыкального произведения и др.

Как известно, речь – это только малая часть того, что включается в понятие языка. Существует множество языков, например таких, как язык глухонемых, жесты регулировщика дорожного движения, запись математических формул и уравнений, нотопись и т.д. Всё это – знаки-символы, которые имеют свое семантическое наполнение. В век опосредованного обмена информацией (телефон, Internet) всё большее значение приобретает непосредственное общение между людьми. При этом как в профессиональной сфере, так и в быту, как правило, мы пользуемся сравнительно небольшим набором привычных слов. Всё же многообразие нюансов общения проявляется во внеречевом компоненте взаимодействия людей. То, благодаря чему люди при непосредственном общении понимают друг друга без слов, называют языком невербальной коммуникации. И порой этот язык содержит значительно больше информации по сравнению с языком вербальным.

Языковая категоризация представляет собой лишь часть категоризации вообще. То, что позволяет человеку воспринимать не связанную напрямую с языком информацию (через сенсорные каналы: запах, вкус, визуальные, аудиальные, тактильные, температурные), есть не опосредованный языком спектр восприятия, хотя он может быть вербализирован.

К невербальным языкам относится музыка, кроме вокальных жанров, основанных на синтезе музыки и слова. Чтобы понимать язык «чистой» музыки, необходимо мыслить категориями музыкального бытия. Музыка как концепт имеет свою структуру, свои средства выражения. Подобно языку, элементы музыкального концепта (мотивы, мелодический рисунок и ритм, динамические оттенки, темповые отклонения, штрихи и др.) образуют так называемые прототипические множества. Музыка, как и некоторые другие концепты художественного направления, способна существовать в человеческом сознании без непосредственного присутствия языковой системы. Более того, язык не требуется для образования музыкальных концептов-образов в сознании слушателя, но вместе с тем, понимание музыки на концептуальном уровне, по меньшей мере, потенциально доступно сознательному осмыслению и некоторому вербальному оформлению, хотя адекватно язык музыки непереводим на язык речи. Об этом свидетельствует ставшее крылатым выражение «Музыка начинается там, где кончаются слова».

«Музыка, отмечает С. А. Казачков, – несомненно, одно из самых загадочных явлений мира. Трудно постижим её материал – звук. Он бесплотен. Его нельзя увидеть, ощупать, обнюхать, попробовать на вкус. Звук можно только услышать, и здесь-то и обнаруживается вся его быстротечность, неуловимость и невозвратность» [3, с. 31]. В этом смысле постижение языка музыки невозможно без опоры на язык речи, на что

указывал выдающийся русский педагог В. А. Сухомлинский: «Слово никогда не может до конца объяснить всю глубину музыки, но без слова нельзя приблизиться к этой тончайшей сфере чувств».

Если обратиться к некоторым аспектам происхождения языка, можно увидеть общее между языком речи и языком музыки. Это общее – звук. Неслучайно учёные рассматривают язык как часть естественной среды, охватывающей жизнедеятельность человека. Ведь звук – это универсальное средство общения в мире природы. Действительно, звуковая материя служит универсальным строительным материалом и для языковых знаменосителей, и для музыки. Кроме того, категоризация как языкового, так и музыкального опыта организуется аналогичным образом. И хотя образуемые в результате этого процесса концептуальные области языка и музыки находятся в отношении пересечения, но они не идентичны. Подчеркнём ещё раз мысль о том, что существование музыкального концепта возможно вне языка, как и языковой концепт очевиден вне языка музыкального.

Чтобы ответить на вопрос «Что такое музыкальный язык?», сравним язык и речь как явления лингвистики. К языку мы относим словарный состав, набор грамматических, синтаксических и других правил, а речь – это «озвученный» в живом общении словесный текст. Такое же соотношение существует в музыке. В. В. Медушевский пишет: «Музыкальные произведения – целостные высказывания, несущие с собой неповторимую образную мысль о мире. Но сотни тысяч неповторимых произведений содержат в себе устойчиво повторяющиеся элементы и грамматические правила. Это и есть музыкальный язык. Музыкально-языковые единицы и правила их связывания ...обозначены в музыкальной теории, которая помогает этой группировке, составляя реестры важнейших аккордов, способов соединения ладов, метров, темпов, композиций..., тем самым она облегчает обучение музыкантов, подобно тому, как изучение падежей, склонений и спряжений способствует воспитанию языковой грамотности и очищает речь» [6, с. 119–120].

Итак, главное назначение музыки состоит в организации человеческого общения, в проявлении собственно коммуникативной функции, помимо множества других (выражение душевных состояний, чувств, переживаний; эстетической, этической, гедонистической, катарсической, познавательно-просветительской и др.). Время звучания перед слушателем предстаёт многообразная палитра взаимоотношений, но музыка, по словам Б. В. Асафьева, заключается и существует только в единстве и соотношении творчества, исполнительства и слушательства через восприятие. Это определение подчёркивает невозможность социального бытования музыки вне «общения» композитора, исполнителя и слушателя [1].

В музыке закодировано послание композитора. Между звучащей музыкой и слушателем устанавливается духовная связь. Слушатель словно открывается этому посланию и раскодирует его в своем сознании. Музыка становится собеседником слушателя через интонацию. Именно поэтому Б. В. Асафьев называл музыку искусством интонируемого смысла, литературу и музыку – искусствами интонационного высказывания. Интонация, как в речи, так и в музыке, является важнейшим средством коммуникативного взаимодействия, общения.

Интонация (от лат. *intono*) означает «произношу нараспев». Существует множество определений интонации, поскольку понятие это многозначное. В данной работе нас интересует интонация как звуковое воплощение чувства и мысли человека, поскольку она (интонация) рождается в нераздельном единстве эмоции, интеллекта и воли. «Слово, взятое изолированно, как лингвистическое явление, не может быть ни истинным, ни ложным, ни смелым, ни робким. Интонация выводит слово за его лингвистические пределы, устанавливает тесную связь слова с внесловесным

контекстом. Интонация метафорична. Она оживляет «дремлющее» в лексиконе слово, заставляет его грозить, ласкать, негодовать, казнить или миловать», – пишет О. И. Марченко [4, с. 46].

Один из создателей теории интонации Б. Л. Яворский впервые указал на связь интонации с выразительностью. Он писал о том, что интонация, как эмоциональное выражение отношения к какому-либо объекту, возникла раньше слова-знака, замещающего объект в мышлении и речи. Музыкальная интонация становится музыкальной речью, по мнению Б. Л. Яворского, тогда, когда оформляется во времени по законам музыкальной логики и музыкального ритма. Лишь в этом случае она становится способом выражения и передачи образно-значимой информации, т.е. средством общения.

Наиболее полно идея об интонационной природе музыки была разработана академиком Б. В. Асафьевым, который обратил внимание на то, что музыкальная интонация «есть осмысление звучания, принадлежащее конкретной социальной среде» [1, с. 355]. Сущность интонации учёным раскрывается как выражение содержательной функции музыки, а процесс интонирования – в трех взаимосвязанных формах проявления: композиторском, исполнительском мышлении и мышлении слушателей в процессе восприятия музыки.

В. В. Медушевский обогатил теорию музыкальной интонации и обратил внимание на специфику обучения языку музыки, где должен господствовать принцип «от интонации как выражения смысла – к звуку». «Музыкальная интонация воспринимается как живая потому, что в ней отражён живой человек...» [7, с. 184]. Именно через интонацию, как невербальный канал общения, слушатель учится читать музыкальный язык, иначе говоря, учится понимать музыку. Возможность интонационно-смыслового подхода к изучению музыки как средству невербальной коммуникации детьми доказана многолетней практикой работы российских школьных учителей музыки.

Равнозначность музыки, искусства вообще – самой ценности (аксиологический аспект) подтверждается философскими и психологическими исследованиями, поскольку искусство имеет дело не со значениями, а со смыслом, выступающим в качестве психологического эквивалента ценности.

Таким образом, понимание невербального языка музыки обогащает человека в духовном плане, способствует полноте его бытия и общения. Проблема общения как проблема воспитания культуры чувств, умения понимать состояния и мысли друг друга, умение откликаться на переживания другого человека, сочувствовать, сопереживать является предметом внимания музыкально-педагогической науки и практики.

И ещё одна очень важная функция музыки. На протяжении многих столетий музыка трансформировалась и изменялась, подчиняясь эволюции человечества, но общее начало, исток музыки – жизнь, древние основы (архетипы), отраженные в звуках эмоции и чувства, сделали её доступной для понимания каждого человека, независимо от его национальности. Вспомним слова П. И. Чайковского о том, что музыка есть сокровищница, в которую всякая национальность вносит своё на общую пользу. Исторически сложившиеся особенности музыки разных народов не разрушают единого музыкального пространства, а, наоборот, обогащают всеобщий музыкальный язык и музыкальную культуру разных народов мира.

В этом проявляется еще одна характерная особенность музыки. Она выступает средством межкультурной коммуникации, что получило отражение в содержании программ по музыке в российских школах в виде музыкального репертуара для слушания и исполнения детьми на уроках. Последовательно, от класса к классу,

учащиеся осваивают музыкальный язык не только своего народа, но и, знакомясь с музыкой разных народов нашей страны и народов мира, познают её особенные национальные черты, самобытную музыкальную культуру. Тем самым ненавязчиво в детях воспитывается очень важное для нашего времени качество – уважение к музыке как к ценности мира, как к средству невербальной и межкультурной коммуникации.

Литература:

- Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс: книга первая и вторая. 2-е изд. Л.: Музыка, 1971.
- Добрович А. Общение: Наука и искусство. М.: «Яуза».
- Казачков С. А. От урока к концерту. Казань: Изд-во Казанского университета, 1990.
- Марченко О. И. Музыка живого слова // Русская словесность, 2003, № 2, с. 43–46.
- Медушевский, В. В. Двойственность музыкальной формы и восприятие музыки // Восприятие музыки; ред.-сост. В. Н. Максимов. М.: Музыка, 1980. –
- Медушевский В. В. Специфика искусства. Сущность и специфика музыки // Спутник учителя музыки / С. С.Балашова, В. В. Медушевский, Г. С. Тарасов и др.; сост. Т. В. Чельшева. М.: Просвещение, 1993. с. 64-125.
- Медушевский В. В. Интонационная форма музыки. М.: Композитор, 1993.
- Назайкинский Е. В. О психологии музыкального восприятия. М., 1972.
- Сохор А. Н. Воспитательная роль музыки. М.: Музыка, 1975.
- Словарь иностранных слов и выражений / авт.-сост. Е. С. Зенович. М.: Олимп; Фирма «Изд-во АСТ», 1998. – 608 с.

TWO ROMA MICRO-GROUPS: FIELD NOTES FROM BUKOVINA AND TRANSYLVANIA

Elena Marushiakova and Vesselin Popov
Bulgarian Academy of Sciences, Sofia

During the autumn of 2003 with a group of students from the Leipzig University we made a field trip to Roma in the Carpathian region (Poland, Slovakia, Ukraine, Romania, Hungary and Czech Republic). (Losemann and Schwanke 2005) In Bukovina (Ukraine) and in Transylvania (Romania) we have visited two villages and the living there Roma groups that were not been described in academic writings till now. It appeared that there are some common characteristics for the both Roma communities, allowing us to make important conclusions about their historical development.

In the village of Glinnicya near Chernovtzi, in Bukovina the Roma are circa 200-300 persons, in about 50-60 houses, which is one third of the village population. The rest of the villagers are ethnic Ukrainians. The houses of the Roma are not separated, they are usually (but not always) grouped in separate streets, and as a whole do not differ from the ones of the rest of the population, and sometimes are even richer.

The social position of the Roma in the village life is definitely good. The mayor and the school's principal are also "from our people"; there are some shops in the village, owned by Roma. The profession (main or additional) of most of the Roma – musicians – gives them more opportunities for financial income, in comparison with those working in the agriculture, who rely on natural income.

In the yard of the village's church there is a grave of a Rom. A little clarification – in the church's yard only the most respected people in the village could be buried, the rest are buried in the village's graveyard. The inscription on the grave is in Romanian language, but in Cyrillic font, the year of death is visible (1928), and the name Dragosh (?). According to the preserved oral history of the population, there is buried Aleka, who has been the famous *šef-kapitan* – i.e. the "boss-captain" of the village's Roma. They made orchestral groups, and went to play in Poland (after World War I the village is in frames of Romania's state, and the border with Poland is the nearest river Prut), and Aleka made the Roma to dress poorly, in order to receive more money.

The identity of the Roma in the village is complicated and multidimensional. At first they introduce themselves as "Ukrainians", but afterwards, after a conversation, in which a certain amount of trust is gained, they admit that they are Roma, with hesitation and euphemisms, however (with descriptions like *naši ljudini* "our people" or simply *naši* "ours"). According to their explanations, when the village was in the territory of Romania (this was between the two world wars), they were made to declare themselves as Romanians, and since the times of USSR they declare themselves as "Ukrainians", knowing, however, that they are Roma. Their main language is the Ukrainian (in a local dialect variant), and in contrast with all other Roma in former USSR they know poorly even Russian, and they don't speak Romanes at all. According to them they only know a few words in Romanes, described by them as "musicians words" (used by the musicians, when bargaining, in order not to be understood), but they were unable to give another examples except the words *love* (money) and *baro* (used in sense of big, head, chieftain), words, which are known also by the non-Roma.

The Roma orchestras-groups from the village have impermanent members; they are formed according to the case. The orchestra usually includes accordion, violin, trumpet and percussions instruments and when necessary a contrabass and cymbal can be added and as a whole the orchestras can be bigger. The Roma are hired as musicians for weddings and other

celebrations mainly by Ukrainians; the Romanians in the region have their own musicians. The local people know that they are Roma, but as our informants said, this does not offend them, only helps them, because Roma are known to be the best musicians. Sometimes they are asked to play Roma songs and in such cases they play famous songs from the repertoire of Theater “Romen” and from cinema (mostly from the famous movie “Табор уходит в небо” - *The Gypsy Camp goes to Heaven* (also known as *Roma are Found near Heaven*), which is a 1975 Soviet film by Emil Loteanu, loosely based on various works by Maxim Gorky).

The musicians are extremely proud of their popularity; they have participated in ensembles for folk Ukrainian music, they appeared at festivals, on recitals of folklore music, as Ukrainian folk musicians. In the conversations it was especially stressed, that their fathers had played for the movie “Белая птица с черной отметиной” [The white bird with black spot] with film Director Yuriy Ilyenko and by checking the information it appears to be true. A small clarification – this movie from the 1970es, is with special significance for the Ukrainians, like the already mentioned “The Roma camp goes to heaven” for the Roma in USSR. In the movie “The white bird with black spot“ for the first time from a big period of time it is spoken in Ukrainian, and a traditional Ukrainian music sounds. Ironically in 1971 this movie was forbidden in Kiev and in the same year received a golden medal on festival in Moscow.

According to the oral history of the local Roma community, it originates from two Roma brothers, who came from north, from the other bank of the river Prut (from the Ivano-Frankivski region), at that time it was Poland, one brother settled in Glinicya, and the other in Shipintsi (the neighboring village), and all they descended from them. The only time in history when the border with Poland was on the river Prut was between the two World Wars.

This pattern of oral history of local communities is well known and common among Roma in other countries and regions. In the archives of Chernovtzi, however, there are data that the Roma are present in the village from 18th century. Nowadays that described Roma community has clear borders – the living in the Glinicya and Shipintsi villages, as well as some separate families in the surrounding villages. The community is highly endogamous, the marriage is restricted mainly in the borders of the community, as the Roma of each of the villages think of the Roma in the corresponding village as of “lower grade” or “poorer musicians” etc., and most of emotions are because both part of community prefer to take brides from the other rather than to give ones. In the same pattern there are some mixed marriages (mainly marrying Ukrainian women, who are incorporated to the community).

The knowledge about other Roma outside their community is exceptionally weak. In the region of Chernovtzi live some different, comparatively small numbered Roma communities, speaking New Vlax (called also North Vlax) and Carpathian (or Central) dialects of Romanes or Romani Language (Matras 2002), as well as Romanian speaking Roma, but they do not have any contacts with them. On place of this however, there exists the idea to some extent, at least only on abstract level, of one common and united Roma community in frames of the former Soviet Union, as well as in global world.

The self-appellation used there is *Cygani* “Roma”, the term “Roma” is absolutely unknown, though rumors of some of the activity of Roma NGO sector have arrived there – for instance they say that a list of the Roma in the region was recently maid by somebody, that their *Baron* (in meaning of *Roma* chief-leader) died in France, and he left 5000 German Marks per person for all who suffered by atrocities made by the Germans in the WWII.

The village Uila (in the German variant Weillau, Hungarian Vajola) is located near the town of Reghin, in Transylvania. At the moment in the village live about 200 Romanians, 200 Hungarians and 200 Roma. In the past in the village predominated German colonists (the so called Saxons), settled here in the Middle Ages. During the times of Ceausescu this population migrated/returned to Germany as the last “Saxons” leave the village during the 90es, and on their place settle Hungarians and Romanians from surrounding villages.

The Roma live in the village since 18th century, which is reflected in the metrics in the local evangelistic church (Lutherans from Augsburg’s denomination). From the documents we could see that the Roma were accepted in the church community, though as separate category – the church members were divided into men, women and Roma.

The church community nowadays continues to exist solely thanks to the Roma. The curator of the church is a Rom, and after the leaving of the Saxons he received the church’s house, which he maintains and receives guests in. The Roma children study German language in the church’s school, and in fact they are the only ones, who bear the protestant German culture (or at least parts of it) in the village.

The Roma live in a separate, but not especially divided part of the village. Their houses do not differ from the ones of the rest villagers, with whom they have normal neighbor relationships. In the past, as it is now, the Roma from Weillau earned their living by their hiring seasonally in the agriculture. During the socialism, in the village is created agro-farm for apples, after the transition there are some problems with the farm, the land ownership problems are not solved yet, and there is no enough work for all villagers. That is why, using the church’s contacts, part of the Roma go to work in Germany, around Nürnberg, Bautzen and other places, mainly for seasonal work in agriculture (for instance picking of strawberries), and sometimes whole families travel.

Since the past times the village’s Roma were very famous musicians and combined agricultural with musical work. They played only in Saxon villages, according to their oral histories they were invited even to the Saxon villages not only in Transylvania, but also beyond the Carpathians in Moldavia, even to Bukovina, to play on various celebrations, mainly weddings. They told us with pride, that their fame as “strict in the German way” was such, that it was known that it is enough to send them a telegram and they will come, no confirmation was needed. Now they do not have such huge market for their music, they are hired mainly in the region, now they also play occasionally in Hungarian and Romanian villages...

The orchestras of the Weillau Roma are with impermanent members; they are formed according to the case, for instance two violins, two guitars, accordion, contrabass, and percussion instruments. Their repertoire is very varied, according to the audience, for example for the students from Germany they Hungarian played some traditional and Romanian melodies, as well as “Lilly Marlene” and also music from the theater “Romen”. When they are at celebration in their own surroundings, in the performances take part also women and children with evangelistic hymns.

With our first question to the Roma from the village the men denied that they understand Romanes at all, but later it appeared that all of them speak it, men and women, comparatively well and freely, while the children understand it only slightly. According our impression (without being linguists) they speak Carpathian (Central) dialect of Romanes, but have some specific words that we know from other dialects (eg 'dumizarav' - speak, 'zilabel' sing). One of the girls in the village has studied Romanes in the courses at the Ministry of Education in Bucharest. Now she is a Romani language teacher, which is taught as freely chosen subject, and where some Roma children from the surrounding villages learn. She

spoke comparatively poorer Romanes from all, may be because she tried to speak in “standard”, though she knew some words from the “international Romani language”.

The self-consciousness of the Roma in Weillau as a distinct Roma community is clearly expressed. They self determine themselves as “Sasitka Roma” (i.e. German Roma), with the stress on the circumstance that they live in Saxon village and were connected to German colonists. The borders of the community are clearly determined, and includes the Roma from Weillau and from the neighboring village of Batoş (German name Botsh), as well as separate families in the surrounding villages. The marriages are in the borders of the community, as the preferred variant is for them to be in one village. The mixed marriages exist, but they are rather an exception.

According to their words, when they speak Romanian they by themselves use the term *Țigan, Țiganilor* “Roma” and this does not bother them. The usage of the term “Roma” in Romanian conversation sounds alien to them.

The attitude toward the other Roma is definitely negative and they avoid any contacts at all. They don’t define them according to groups; they separate only the nomads, who they call with contempt “Nange Roma” (naked Roma). They also separate, though quite faint, the Romanian language speaking Roma (“Vatrași” and “Bejași”), as well as Hungarian language speaking ones “Rumungri”.

The Roma in Weillau know of the existence of Roma political parties and Roma nongovernmental organizations, but they show no interest of making contacts with them – as they said “they are not ours, they are not interested in us and we in them, they are far from here - in Bucharest, Cluj”.

* * *

From the given descriptions it is clear, that in the both cases the word is about the existence of two specific and quite similar Roma communities. The main taxonomic unit among Roma is the so-called Roma group, and respectively the subgroup divisions (separated on extended family/clan and/or territorial principle) and metagroup units. (Marushiakova and Popov 1997: 34-41) The Roma groups are not a static social and cultural creation, among them, under the influence of different factors, there always flow processes with different directions, velocity and frequency, which can be reduced to two main contradictory and correlated tendencies – consolidation and segmentation. On one hand, a process of segmentation of the group into separate subgroup divisions is flowing formed on the family/kin and or territorial bases; on the other hand, the separate subgroup divisions, differentiated on such bases, consolidate gradually into one group. In both cases, the newly formed communities gradually accept the dimensions of new, unique Roma group. Actually these are the two sides of one common process, which has been characteristic for the Roma from the times of their arrival in Europe until today. In the two cases presented the results of these historical processes lead to results, which could be described as formation of Roma “micro-groups”.

In our earlier work we described these processes of formation of the groups, based on the example of the actively migrating nomad groups, where the change of the space (and social and cultural environment) is the most important factor for development of the processes. (Marushiakova and Popov 2004: 145-191). In the cases in question, the factors are apparently different, and on the first place it is the professional specialization of the two Roma communities and the ethnically specific “market”, where they offer their “goods and services”. In the both cases it is about settled Roma, who make their living as hired workers in the agriculture, combined with selling of their musician services to specific ethnic community in closed and wider region. The “market”, on which they offer their services as musician, is ethnically divided and the communities are obliged to be able to co-opt with that

circumstance - to reach a specific symbiosis in co-existence, or in other words to make their choice of one from the possible communities and to adapt to it and to convince the community to accept them and to prefer their services.

It is no coincidence that in the base on the two micro-groups in question there is the dual division – two main villages, where they are concentrated. The mentioned in the beginning of our text the legend about heritage from two brothers is actually very widely spread in the world folklore motive. Whether the legend lays on actual historical events, or not, is not so important. But it is without a doubt that in the foundation of the origin of the both micro-groups are similar processes of transformation of one enlarged family into two dual exogamic clans, forming one endogamic community.

Of particular importance for the processes of formation of the two micro-groups in question appeared to be the socio-cultural context, in which they flow (and more importantly the communities, which they serve as musicians). In both cases they are minorities – Ukrainians and “Saxons” – and this circumstance contributes to the specific development of both micro-groups. A clarification – in Bukovina, which till 1774 is part of Poland and Principality of Moldavia, up till the end of the First World War it is a part of Austrian (later Austro Hungarian) empire and till the end of the Second World War a part of Romania, the Ukrainians were minority for a long time. The historical development of the two minorities, which the Roma serve as musicians, however goes in opposite directions. The Ukrainians gradually turn in to dominating majority, and the “Saxons” numbers gradually decrease (until they disappear at all).

These circumstances can explain also the changes in the languages of the two Roma communities (its loss in the first instance and preserving it in the second). Judging from the historical data, their geographic situation and their ethnographic characteristics, we can assume, that at sometime, maybe 3-4 centuries ago, the two micro-groups were part of one dialectal unit (the so called Central of Carpathian dialects of Romanes), (Matras 2002) which gradually is segmented in time, parallel to the processes of passing from nomadic to settled way of life (a process lasted for centuries).

The time of formations of the two Roma micro-groups can be determined only approximately. It is clear from the historical data (including oral history), that its beginning is in the end of 18th century, and probably some generations later they acquired completed forms. These forms appear to be very stable, and survive to the present day (which, however doesn't mean that they will remain unchanged in the future).

References:

- Losemann, Anne und Henning Schwanke, 2005. *Eine Karpatenreise. Tsiganologische Beobachtungen*. Arbeiten aus dem Institut für Ethnologie der Universität Leipzig. Band 5. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Marushiakova, Elena and Vesselin Popov. 1997. *Gypsies (Roma) in Bulgaria*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Marushiakova, Elena and Vesselin Popov. 2004. Segmentation vs Consolidation: The example of four Gypsy Groups in CIS. – *Romani Studies*, Series 5, 14 (2): 145-191.
- Matras, Yaron. 2002. *Romani. A Linguistic Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press. 2002.

LIFE FROM THE SIDELINES: THE ROMANI CONDITION

Bella Gospodinova

University of Texas, Austin, TX, USA

The European Union, often compared to the United States of America, unifies many nation states into one economic, political, and social entity. Each of Europe's states, however, consists of a distinct culture. This creates significant difficulties when unifying all nationalities under one supranational entity. While the Schengen Agreement virtually eliminates borders between member countries, it also draws attention to problems such as xenophobia and illegal immigration. It is no secret that in various EU countries, certain minorities have been dealt with unjustly. With the war on terrorism creating Islamophobia in the western world and the Oslo, Norway radical bombings in July 2011 targeting the elimination of multiculturalism in Europe, the clarification of the Roma's ethnic minority status as EU citizens has become a priority.

Introduction

The origin and history of the Romani people, who continue to coexist with their respective European communities, indicates why they endure harsh inequalities on a daily basis. For instance, more densely Roma-populated nations actively exclude Roma from public, political, and economic life. Comparing the living standard of the Romani people in different countries and looking at how certain laws, such as home-ownership, employment, and civil protection, hinder people from that ethnicity also become evident in social factors which sometimes create bias against the minority. The media and entertainment industry, for example, openly displays and comments on the negative attitudes of the community toward Roma. This usually provides a social basis for acceptable discrimination. As this racial discrimination in the 21st century persists as an obvious problem, analyzing how the relationship between the EU member states and the Roma community is interrelated can provide insight to what a feasible solution to inequality might be. Some of the European Union's planned policies and tactics in dealing with Romani communities in Europe are necessary. Conversely, with only a small number of Roma representatives involved in the decision-making process, much of that organization lacks practical and focused implementation to directly benefit this isolated minority. It may be the case that the realization of eliminating racial tension cannot be done by persuading non-Roma EU citizens that Roma now have equal rights; more accurately, Roma should be provided with equal opportunities in order to participate in society, thus independently gaining financial, official, and individual freedom needed to be perceived as equal members of society by its non-Roma residents.

The Long History of Segregation

Beginning with their arrival to Europe in the early 14th century, Roma were treated as outcasts and threats, ultimately resulting in their enslavement and dehumanization. Only theories exist suggesting why modern-day Roma ancestors left India in the 11th century and chose Europe a few of centuries later as their permanent home. One can only analyze the result of this great migration – they have now become the largest and most segregated minority of Europe. Once there, Roma were immediately mistaken for the Turks or Egyptians of the Ottoman Empire which posed a threat to the long and established prosperity of the Byzantines. Once the Roma migrated to the western part of Europe, their different physical complexion gave away their non-Christian origin and they were mistaken for Muslim and

spies. Enslavement of the Roma began based on their “otherness” as early as 1331-1355, when they were given away by various rulers like animals and divided to house slaves or field slaves. {Ian Hancock “Pariah Syndrome, p.35} Romani slavery, closely resembling African enslavement in North America during the 18th and 19th centuries, meant slaves had no legal or human rights. They were bought, punished both physically and mentally, and lynched at the whim of their owners until gaining emancipation in 1864. {Ian Hancock, p. 35} Severe persecution of generation after generation, not ever knowing freedom, solely based on their dark complexion. One can only imagine the deep trauma experienced by these newcomers, not affiliated with any territorial conflict, their families separated, abused, never to be reunited. Unfortunately, the scenario only continues to repeat itself, becoming more gruesome and socially unacceptable.

More than five centuries of ethnically based slavery seemed favorable when, only 80 years later, Roma descendents now faced the genocide of their entire race. An internationally acclaimed Roma scholar, Ian Hancock, cites a 1961 report by Raul Hilberg stating that, under Hitler’s Third Reich, the “criteria for classification as a Gypsy were twice as strict as those later applied to Jews: if two of a person’s eight great-grandparents were even part-Gypsy, that person had too much Gypsy ancestry to be allowed, later, to live. The Nuremberg decree on the other hand defined a Jew as being minimally a person having one Jewish grandparent.” {Hancock, “Pariah syndrome”, p. 64} The actual number of Roma annihilated during World War II, practically unobtainable since some Roma deaths were registered as Jewish or not registered at all, is estimated to about 2 million. Roma taken to labor and concentration camps faced vicious torture and appalling genetic experimentation. {Hancock, “We are the Romani people”, p. 47} If not because of religion, the Holocaust destroyed millions lives because of ethnicity. In fact, the classification system for Jews was actually derived from the one developed for identifying Romani people. {Ian Hancock, "Pariah syndrome", p. 64} While people inquired justice for the mass murder which occurred in the midst of western world’s most technologically progressive era, the Roma again were shoved to the side, as after the war, “nobody was called to testify on behalf of the Romani victims at the Nuremberg Trails, and no war crimes reparations have ever been paid to the Romanies as a people.” {Ian Hancock, “We are the Romani people” p. 48} Most people will recognize the word “Holocaust” and associate it with genocide during World War II. A much more limited number of people realize that the words referring to that genocide are two, “Holocaust and Porrajmos”, the latter specifically designated to refer to the Roma deaths. (Dimitri Ivanov, “Porrajmos”) The Bulgarian writer tells a story of the two Roma men who came to remodel his house. When he asked them what “Porrajmos” meant, the two men shrugged, but responded that they will be going to Germany to work and there they will ask so they can tell him. The writer speculates, careful not to make assumptions, that the Roma he has come in contact with do not care much about their history or this word. The ghastly centuries of enslavement and genocide provide grounds for why the Roma are typically accredited with such a short-term collective memory. As a race, they are usually very careful to keep ancient and dear Romani traditions alive, yet in respect to their history in Europe, Roma seem to remain ignorant.

Under Communism, the Roma were integrated into society fairly well, meaning no protests, no visible poverty or violence, with increasingly steady employment and education. While Western European countries brought in guest workers from less developed countries, the Soviet Block turned to its Romani population. This made sense, because Roma made up almost 10% of the population in countries like Czechoslovakia, Romania, former Yugoslavia, and Bulgaria. In the late 1940s, the Soviet government in Eastern Europe adopted assimilation plans that intended to break up Romani settlements in rural areas in order to resettle those who still followed the traditional nomadic lifestyle. These assimilation plans

resulted in many Roma moving to urbanized regions to work while their children were sent to state schools. That way, Roma communities would relocate among general population and become members of the urban subproletariat, hopefully assimilating into society. During that time, a new generation of Roma children came about, educated and literate, many of which continued on to higher education, becoming career professionals. (Roma Community Center) In brief, under Soviet rule, Roma enjoyed many of the same opportunities presented to the non-Roma community, enabling them to financially support themselves and to pursue specialized vocations. In theory and, more importantly, practice, these assimilation plans were effective. The only deficiency, nonetheless, came about when the successful Roma became interested in activism and self-determination on political and ethnic levels. The Soviet Union restricted and suppressed similar efforts establishing national Romani organizations or teaching Romani language and culture in schools. (Roma Community Center) In respect to Europe's increasingly democratic society today, such efforts would not only flourish, but are also encouraged; however, it seems that instead, Western and Eastern EU member states' governments and societies are now more reluctant to embrace such an assimilation more than ever.

Clearly, over centuries of significant European transition, Romani people and culture have been enslaved, massacred, and persecuted, even if some Eastern European Roma enjoyed a period of relative freedom and civil rights under Soviet rule. Today, the Roma continue to be pushed around as scapegoats and antagonists of the societies they've lived in for centuries. Therefore, Roma victimization does not halt with the beginning of the 21st century, but instead, has only become more prevalent.

History Continues to Repeat Itself

The political, economic, and social democratization in modern Europe is facing the challenge which the Romani people have lived with since their arrival there. The Romani culture and way of life cannot compete in today's endeavor of globalized capitalism. Persisting stereotypes are the main reason that pushes Roma communities to live in poverty and secluded ghettos where they can easily be forgotten by society. Often associated with crime, unemployment, and bad hygiene, these people continue to be segregated due to various outside factors. For a minority to be integrated into society, the majority and the minority group must comply with each other's demands. In the case of the Roma, who have been suffering prejudice time and again, it comes as no surprise that they continue to endure the antigypsyism which first promoted their existing, suppressed condition.

Institutionalized Antigypsyism

Institutionalized antigypsyism exploits laws in order to limit or control the Roma population living in Europe. (Ian Hancock, "we are the Romani people" p. 53) Because they do not have a country, they cannot have legal authority over themselves. This type of discrimination was clearly seen most recently when France deported 86 of Roma back to their "homelands" in Romania and Bulgaria. (BBC) While Nicolas Sarkozy's action sparked a great deal of controversy, it also threw the Romanies back into the vicious cycle of poverty which they were originally escaping.

In western society, to hold a job, or to even be a registered citizen and take advantage of one's full rights, one must have some level of education. Usually, low numbers of literate Roma is the result of the educational system's institutionalized antigypsyism policies. Romania's neighbor, Bulgaria, is also a recent member of the EU. With its Roma population close to 10%, the country provides an excellent example of the realities Roma face back in their "homeland". An annual report on Bulgaria, done by the Roma Education Fund in 2007, explains how many Roma children are denied primary school education due to attendance

fees which their families simply cannot afford. Limited space in classrooms also forces institutions to treat children with working parents as a priority, thus excluding Roma children. “Gypsy schools”, where children of all ages attend the same class, exist in some Roma neighborhoods, but when students are transferred to mainstream schools, protests by non-Roma parents intensify the social segregation. The report concludes that, “Roma children are not offered an adequate choice of schools, there is not a broad distribution of Roma children in different schools and classes, there is no preliminary support for families in need, extra lessons for Roma children are not provided, there is no information campaign, etc.,” (Bulgaria Report, 9) thus, summarizing the many problems affecting accessible education to Roma in Bulgaria. It is not unlikely for Roma parents to enroll their children in special schools, not because of mental handicaps, but because of benefits like clothing and free meals. Clearly, funds provided for the educational system’s expansion of space and resources would directly increase Roma enrollment rates, yet, the situation has not improved. Also, for Roma children to be enrolled in mainstream schools, a social digression campaign is a necessity. Education is the solution to all of Romani socioeconomic problems. Once access to education improves, Roma will be eligible to work, live, and share all EU citizens’ rights. Unfortunately, due to the educational system’s failure to educate Roma children, they often find difficulties finding steady employment as adults. The annual report on Bulgaria states that projects for adult education and vocational training do not reflect real needs of the labor market or the education system. Since most of these programs are mainly still in their project status, they do not effectively improve the employability of Roma participants. (Bulgaria report, 10) Perceptions that Roma are lazy and prefer to live on government aid are common in Europe. In a video documentary on living conditions of Roma, when the narrator asks a Romanian Roma woman if she would prefer aid or a job, she instinctively responds that she’d “prefer to refuse the aid and take up the job, so that [she] can have a better life with [her] kids. It’s better with a job than waiting around for aid to come once a month.” (Roma living in Europe) The video analyzes the situation leading the minorities of Eastern European countries and concludes that much of their misfortune in finding employment directly correlates with their lack of literacy and proper identification documents. Again, one can only conclude that if Roma are eager to be employed, they must be educated first; however, education is reserved for children of already employed parents, making the cycle virtually unbreakable as it exists today.

When making just enough money each day to eat at night, affordable housing becomes a luxury. Therefore, Roma usually turn to building shacks on the outskirts of cities using scavenged materials from trash bins or someone else’s property. Unsurprisingly, most Roma ghettos are built without a permit, leaving the city to act on its own discretion. A local newspaper describes the events in the outskirts of the capital of Bulgaria, Sofia: “the [Roma] ghetto, consisting of barracks, sheds and other illegal constructions, is on municipal land. [Non-Roma] residents of Vrubnitsa signed a petition in January 2010 demanding that the Roma be expelled from the site. The ghetto was flattened at the cost of 40 000 leva, paid from the public purse. On January 14 2010, Bourgas municipality ordered a Roma ghetto in the city's Slaveikov borough demolished.” (another roma ghetto in Sofia to be demolished) Without the proper permits, identification documents, or even citizenship papers, the Roma tried to protest and threatened to sue in vain. In the midst of winter, their entire community uprooted, Roma were forced to find shelter somewhere else. The Roma will find another location for recreating their ghetto. Hence, the Sofia municipally acted with the full force of law against demolishing an illegal ghetto, yet did nothing to prevent the situation from repeating itself. A temporary victory on the municipality’s side, and a permanent loss for the Roma community targeted, granted that the bulldozing continues to be the preferred solution to the Roma’s lack of housing problem.

Scarcity of proper food and shelter leaves the Roma population more susceptible to disease; however, lack of healthcare available for the European minority exacerbates the situation. Studies show that “Galactokinase deficiency whose worldwide frequency is 1:150,000 to 1:1,000,000 [56,57] affects 1 in 5,000 Romani children [44]; autosomal dominant polycystic kidney disease (ADPKD) has a global prevalence of 1:1000 individuals worldwide [58] and 1:40 among the Roma in some parts of Hungary [17]; primary congenital glaucoma ranges between 1:5,000 and 1:22,000 worldwide [59,60] and about 1:400 among the Roma in Central Slovakia [61,62].” (BioMed) These diseases are genetic, but also treatable. The high frequency and variety of them affecting strictly the Roma community compared to the rest of the world, only conclude that medicine and healthcare necessary for treatment is barred from Roma solely by its financial element. Therefore, it is safe to conclude that all institutionalized antigypsyism begins with the lack of affordable education which, in turn, largely excludes Roma from employment, housing, and healthcare.

Personal Antigypsyism

Personal antigypsyism, found in daily interactions, is social in nature. Consisting of the stereotypes passed down from generation to generation, it serves as a reminder to stay away from Romanies on account of their “otherness” historically having been viewed as a threat. (Ian Hancock, “we are the Romani people” 54) In fact, the derogatory term “tsigani” used in most of Eastern Europe to describe Roma comes from a Byzantine Greek word meaning “don’t touch” or “hands off” people. (Ian Hancock, “we are the Romani people” 1) As a result, negative stereotypes and social opinions have affected the non-Roma view of the Romani people over time.

One of the most popular stereotypes is that Roma are thieves. Usually on public transportation or in a neighborhood known for Roma beggars, people clench their bags to protect their belongings in a sign of distrust. If one plans to travel to Europe, a common warning to never put their passports, money, and other expensive items in an easily accessible place with no zippers. Under an article, sympathizing with Roma in light of Roma-Bulgarian tensions in September, 2011, a user by the screen name of “cwontheweb” disagrees with the author by pointing out that “Gypsies [...] made it impossible to travel unmolested. They are fearless and relentless... they teach their kids from an early age to be career criminals... and they pass off the money to waiting grandparents... and everybody shrugs. If you get off the underground at the Eiffel Tower in Paris... whole gangs of them rush the passengers as they leave the subway... taking purses, and picking pockets... [...] IN a word... these are not neighbors... these are demons.” (cwontheweb, Using ethnic tensions) Since tourists are unfamiliar to the surroundings and presumably are rich enough to travel, they become an easy target for any thief, not only those of Roma ethnicity. In fact, the phrase “to be gyped” is derived from the derogative term “gypsy,” used to belittle Roma, because it suggests that since one was scammed or had something stolen, a Gypsy is at fault. (urbandictionary) It is interesting that, even though it might be true that some Roma steal because of their impoverished lifestyle, the initial flinch of fear for one’s belongings is the most stereotypical, yet subconsciously engrained in people, reaction to Roma.

Unfortunately, many people share the view that Romani people are uncivilized and unmotivated people. A user by the screen name “Vicky”, someone who has had Roma neighbors, expresses her first-hand opinion in a comment to the article about demolished Sofia ghettos in 2010. She comments how “no one dared to challenge them because they are vicious and uncivilized like out of the jungle. I have seen nothing good or ever heard anything good, because their lifestyle determines their fate, living in trash. I don't see a solution, because the Gypsies themselves DO NOT want to be helped. They just want to be

left alone to live in filth, unfortunately.”(Vicky, Chicago, another Roma ghetto to be demolished) It is not uncommon that after people have one negative interaction with a Roma, they confirm their previous prejudices and develop further animosity. Another commentator to the same article, “AlWright” blatantly states that “society's task is to convince them that stealing is not a legitimate vocation.” (AlWright) While these people express extremely negative views and concerns about the Roma, it becomes obvious that those who do not share their assumptions are, in fact, a minority.

The reason behind the animus toward the Roma is, in part, due to growing up in countries where the discriminated of the minority has persisted for centuries. For instance, fables and stories instilling a sense of danger in children as discipline is a sort of tradition for many families. “The Little Red Riding Hood”, for example, is an ageless fairy tale which warns children to not talk to strangers. In Eastern Europe, Roma are the main characters of such fables and oldwives’ tales. Often times when children misbehave, parents usually threaten with a gypsy man coming to snatch them away and take them to his ghetto. Needless to say, it usually does the trick. The fable that whoever sings at the table will marry a gypsy, the negative connotation instills table manners in anyone who believes it. Children who are brought up with that fear mostly misconstrue Roma as people for the rest of their lives.

Over the centuries that Roma have lived in Europe, their mysterious and unique customs naturally sparked many questions for the non-Roma outsiders. Hence, their secluded and nomadic way of life triggered the imagination many artists, the spokesmen of society. For example, in 1845 Prosper Merimee’s *Carmen* exhibits an idea that “for sever decades, French culture had manifested a fascination with history: a desire to rediscover the truths of the past, to place France at the head of a continuum of scientific progress, to assert its supremacy over lesser cultures....this agenda was coupled with a fascination with the exotic, the bizarre, and the supernatural.”(Peter Robinsons, 1) *Carmen*, the catalyst of the work, is a Roma woman living in Spain. The story exposes popular attitudes toward her race by portraying her through the narrator’s eyes as “a gypsy, thus marked from the beginning with alterity. She is the lowest form of human life possible, even lower than the Jew he believes her to be when he first sees her; [yet] everything she ostensibly wants [the men] to do – lie, cheat, steal, revolt – they cannot refuse. They are her victims” (p. 8) *Carmen* is overly sexual, as well as a fortuneteller and a thief. In short, *Carmen* portrays Roma the way they are to be perceived by the public for centuries to come. In 1875, Gorges Bizet’s version of *Carmen* was an “Opera-Comique, [meaning] *Carmen* herself was to be tempered, and the character of Micaela was offered as a foil. The gypsies were to be rendered innocuous through comedic treatment, and the impact of the death itself was to be blunted by its occurrence with a brilliant, distracting divertissement,” {Susan McClay, 20} thus, rendering Roma life expendable and the loss of it comedic. From 19th century France’s theater and opera interpretation of Roma behavior to the 21st century’s television shows, the stereotyped image continued to thrive. In an episode of the American animated sitcom, *Futurama*, a fortune teller robot who happens to be a con artist is depicted as Roma. Comedy series and drama series the same, in an episode of *Without a Trace*, featured a clan of Gypsy con artists involved in a kidnapping using Tarot cards, all the while the politically correct term “Rom” was blatantly omitted. (TV tropes) The entertainment industry, therefore, has played an important role in creating and maintaining many negative characteristics of which the Roma community has been attributed. This distortion of reality has not only romanticized and exploited, but also damaged Romani reputation permanently.

Erupting Ethnic Tension in Bulgaria and its Potential Use by Political Strategists

Persisting ethnic tensions in Bulgaria recently erupted in violent anti-Roma protests, causing a threat of civil war. On September 23, 2011 in the village of Katunica, an elder Rom savagely ran over a non-Roma 19 year-old boy and proceeded to drag him several meters. (dve jertvi) The incident was fueled by an on-going scandal over land between two families. The fight between the family of Kiril Rashkov, a well-known Roma gangster, and the family of Angel Petrov, the young victim, has lasted for decades. The controversial event was exacerbated merely by Kiril Rashkov's identity. More popular by the name of King Kiro, he is notorious for the monopolization and instigation of illegal transactions on the black market in Bulgaria, with which he acquired a significant fortune. Exemplifying the blind-eye the national government has turned to his occupation and source of income, for decades, he has also been exempted from paying taxes. That night, King Kiro's grandson visited a Roma ghetto near Plovdiv in order to invite 10-15 guests to the anniversary of his father's death. Upon arrival, a verbal brawl erupted about said land between both families, leading the driver to hit Angel who was walking his dog. Hours later, angry non-Roma Katunica residents flocked to one of the several houses of King Kiro's family and began destroying his private property with Molotov cocktails and rocks, demanding that his family be relocated by legal force. The next day when the protests continued, Pavel, a 16 year-old friend of Angel with a new synthetic heart-valve, collapsed to his death due to the volatility and anger caused by the incident. (dve jertvi) Thus, King Kiro's relative claimed two young Bulgarians' lives, leading to nationwide dismay and rage. Even though Katunica's residents were directly blaming the Rashkov family, soon most Bulgarians' frustration began targeting all members of the Roma community throughout the country. This is significant because by September 27th, violent anti-Roma protests were organized in over 20 cities, including Sofia, where Police guarded entrances to Roma ghettos. (Anti-Roma demonstrations) What the unfortunate death of two young Bulgarians brought about was an excuse to bring decades of racial tensions to the surface. The personal anitgypsyism long held silenced, in turn, perpetuated a variety of questionable responses by the government.

As the most recent member of the EU battles with racist violence, Bulgarian politicians, not forgetting the national elections approaching on October 23rd, took opposing stances on the subject. Bulgaria's prime minister, Boiko Borisov attempted to soothe the tension by asserting that "ethnic peace is the only way to guarantee Bulgaria's prosperity [...] every other action guarantees the failure of the country and falling into deep isolation." (anti-roma demonstrations) Violent demonstrations, slogans such as "Gypsies into soap" and "Turks under the knife," and the popularization anti-Roma Facebook groups have become virtually impossible to control, yet their persistence poses a significant threat to stability in Bulgaria. That is why the chief national prosecutor, Boris Velchev, "sent orders to local prosecutors on [Sept. 27th] telling them to "immediately" arrest and investigate those "inciting ethnic hatreds," [such] a criminal offense in Bulgaria punishable by up to six years in prison and fines up to €15,000, or \$20,000." (anti-roma demonstrations) Bulgarians notice that by punishing people for expressing their views, however radical they are, the government is, in their eyes, turning against Bulgarian nationals who only seek to protect and express their beliefs.

When the Police guards the Roma ghetto and protects King Kiro's property from vandalism, it comes as no surprise that non-Roma citizens feel betrayed by their own government. Justified or not, those citizens turn to other political parties for guidance, such as Ataka, a far-right nationalist party supporting anti-Roma and anti-Turk sentiments. Stefka Yotova, a respected business owner in the Roma neighborhood of Fakulteta in Sofia, points out the difference in Bulgarian political campaign strategies between previous years and now,

in light of the Katunica incident. She shares how "now they're doing it in a more intelligent way, not like before. They used to buy us off with a sausage and 5 euro, now it's for the price of a life. [...] At this point the Bulgarians have shown their hatred towards the gypsies and I think that there is no one to protect us. It is all because of the elections." (using ethnic tensions) In the said Roma ghetto, many Roma are afraid to go to sleep at night, afraid that protestors will harass them when they least expect it. Overall, in those trying weeks after the Katunica incident and before the elections, the situation in Bulgaria can only be described as chaotic, with no sense of security for either Roma or non-Roma residents. Again, Roma have become the scapegoats for Bulgaria's faults, since, "instead of focusing on issues facing all Bulgarians - increasing food prices, decreasing job opportunities, high-level government corruption and the constant struggle of how to access European Union funds - Bulgarians are blaming all the country's troubles on the Roma." (using ethnic tensions) As the writer of the article points out, there are many more pressing issues to be angry with as a Bulgarian resident, the Roma not being one of them. Politicians, addressing, avoiding, and aggravating the Katunica incident, do nothing to assure their constituents of Romani innocence. Overall, they look to capitalize on the comments they make in order to strengthen their campaign. The Katunica event this September has not only destabilized, but also frightened all Bulgarian citizens by displaying what damaging effects a climax of built up ethnic hatred can have on an entire nation's mentality.

Supranational Authority of the European Union and Roma

The European Union realizes that the Roma minority is at a clear disadvantage in modern-day society. They live in unsanitary ghettos with no affordable healthcare, all while battling with illiteracy and unemployment. The European Commission and other international organizations, such as the Organization for Security and Cooperation in Europe (OSCE) and the European Roma Rights Centre (ERRC) recognize there is a lingering problem.

OSCE Plan of Action

In an annual report in 2010 the Office for Democratic Institutions and Human Rights of the Organization for Security and Cooperation in Europe (OSCE) released this statement: "Ministerial Council has tasked ODIHR, in co-operation and co-ordination with the High Commissioner on National Minorities (HCNM), the OSCE Representative on Freedom of the Media and other relevant OSCE executive structures, to continue to assist participating States in combating acts of discrimination and violence against Roma and Sinti, and to counter negative stereotyping of Roma and Sinti in the media. The need for such assistance has grown over the past two years, due in part to the fallout from the global economic crisis. The negative impact on labour markets has led to the scapegoating of Roma and Sinti in a number of OSCE participating States, fuelling racism, intolerance and violence against these communities. This has been most severe in countries where little progress has been made in the integration of Roma and Sinti and has, in some cases, seen the disturbing rise of far-right political parties that have made anti-Roma rhetoric a central part of their platforms, further fanning hostility toward these groups."(OSCE, 56) Addressing the crippling impact the media has on the Roma image, by perpetuation of discrimination and racism, is significant. Recognizing that Roma have been targeted as scapegoats of the recent economic crisis and fallout of labor markets around the world as well. The main points discussed in the report on Roma and Sinti include combating racism and discrimination, Roma and Sinti migration, Roma and Sinti in crisis and post-crisis situations, improving access to education, Police and Roma, enhancing participation in public and political life, and empowerment of Roma and

Sinti representatives. One cannot help but notice that improving access to education is fourth on the list of projects planned to advance the Roma condition.

Reading further, the OSCE's plan of "action" for combating racism consists of "the publication in 2010 of a field assessment report, following a visit to Hungary in 2009 to investigate a string of fatal attacks against Roma and Sinti there in 2008 and 2009," (57) while the plan for discussing racially based police brutality, "ODIHR worked with the OSCE Strategic Police Matters Unit (SPMU) to produce and publish *Police and Roma and Sinti: Good Practices in Building Trust and Understanding*, a comprehensive manual that was launched on 21 May at the Annual Police Experts Meetings in Vienna." This manual aims "to collect examples of good practices for breaking down barriers and building trust and understanding between police and Roma and Sinti," yet the document continues by stating that the manual will actually "be read and discussed by officials outside the Roma community." (59) The problem here is that outside experts analyzing a group, historically known for keeping to itself, can potentially bring about assumptions based on bias dispositions. The OSCE's plan of action essentially focuses on changing opinions of non-Roma citizens toward the Roma community by providing information and tactics in order to eliminate racism and discrimination.

Potentially eliminating the barriers between Roma and non-Roma should translate to improving the socio-economic status of Roma to the extent that they can equally participate in the societies they live in. As mentioned earlier, without proper education, many Roma children grow up to be unemployed, living day-to-day, forcing them into a vicious cycle of poverty. Therefore, a rational way to break this cycle would be to improve Roma access to education. The OSCE has implemented an Action Plan, which promotes access to early-childhood education for Roma children. Published December, 2010, "ODIHR prepared a report on the enrolment and participation of Roma and Sinti in early education programmes, based on replies by participating States and civil society organizations to a questionnaire created and circulated by the Office." (OSCE, 58) By circulating this report and with the aid of "International Task Force for the Education of Roma, in co-operation with the Council of Europe, UNESCO, UNICEF, the European Commission, the Roma Education Fund and the International Step by Step Association[, the] Task Force will foster co-ordination in the promotion of early childhood care and education, regular and out-of-school education, vocational training and adult education." (OSCE, 58) What this annual report of the human rights institutions of the OSCE does not mention, however, is a plan of tangible action. The rhetoric used encompasses mostly words such as "reports," "discusses," "projects," and "promotes," rather than laying down sets of tasks and viable initiatives in response to specific problems experienced by different participating countries.

European Commission Plan of Action

Like other international organizations battling with the integration of Roma, the EU Parliament also approaches the problem equipped with information and discussions on the subject. This is problematic because Roma human rights are being dissected, addressed, and constructed solely by non-Roma representatives of a supranational entity, which in turn, assesses the Roma situation as homogenous. It is naïve to believe that all member states and their Roma communities will accept and implement policies in the exact form that they trickle down from European Union policy makers, who are often detached from their own constituencies. When, for instance, "the Commission [...] monitored the transposition of the relevant acquis in candidate countries and potential candidates[, it also included] a specific Roma perspective in the work of the EU Fundamental Rights Agency, the network of specialised Equality Bodies (EQUINET), training for legal practitioners and the European

Commission's 'For Diversity — Against Discrimination' information campaign.” (EU Commission) On one hand, this informational campaign, like most others, was designated for EU non-Roma partners and policy makers. On the other hand, the EU realizes that in order for policy to become a reality, “the social and economic integration of Roma is a 2-way process which requires a change of mindsets of the majority as well as of members of the Roma communities and their leaders [...] A translation of this commitment and cooperation into positive changes at the local level. This needs to be complemented by improved ownership and a strengthened capacity on the part of local administrations, civil society and the Roma themselves to initiate and implement projects, programmes and policies.” (European Commission) For Roma to actively initiate and participate in such programs, they first must be made aware of the opportunities extended to them by the EU. Some local governments actively restricting Roma to education and employment, such awareness becomes unobtainable by conventional means, such as newspapers or internet, not to mention guidance through legal processes necessary for a project of that dimension. Many impoverished Roma communities do not even realize that EU funds designated for them are available or where and how they can claim them.

As shown earlier, policies are based on theories and projects that have proven effective in some member countries, rather than, taking into consideration socioeconomic factors affecting other, struggling member countries, ultimately preventing Roma from being integrated. One of the biggest challenges in that area is misuse of EU funds. Even though the European Commission is “implementing a pilot project on Roma inclusion (€ 5 million 2010-2012), initiated by the European Parliament, addressing early childhood education, self-employment through micro-credit, and public awareness particularly in countries with high Roma populations,”(EU Commission) the likelihood of Roma accessing, yet alone taking advantage of that money is slim. This is because designated European Commission auditors perform sample controls on how money is spent on projects launched by the EU. Their mandatory response, “if there are any irregularities, [...] will be so-called "financial corrections", meaning that the sum will be deducted from a next payment and no EU money will be spent on the projects for which irregularities have been found.” (EUROPA Press Release) Therefore, since the European Commission can only propose and fund projects, it is the member state’s discretion and action implementing and controlling the money. Once a member state decides that Roma inclusion may not be a priority, for instance, funds designated for Roma inclusion come handy in other problem areas, ultimately resulting in the loss of all such EU funds.

On the whole, international European organizations function as promoters of racial integration and peace. By proposing projects and programs in a one-size-fits-all manner, some EU states struggle to perform as expected, if at all. Again, a significant change in their approach can be done by aiding Roma communities directly by providing necessary education or vocational-training in order to advance Roma to equal status in society. This can be done by sending EU representatives to more severely impoverished areas that will, in turn, provide and supervise such developments themselves instead of relying on local authorities.

Conclusion

Romani people in Europe have been subjected to prejudice time and again beginning with their arrival. As slaves, Porrajmos victims, cheap labor source, and scapegoats, Roma as people have been, and continue to experience the many faces of institutionalized antigypsyism throughout Europe. Forced into poverty and illiteracy, personal antigypsyism of society has deemed them as a burden, even when the non-Roma society’s perception of Roma has continuously burdened the image of the Romani race and culture. As Ian Hancock points out: “‘European’ isn’t a nationality or an ethnicity; Europeans are composed of a multitude of these. [...] It is a state of mind, a sense of belonging to a part of the world and being a part of

its history and its different regional and ethnic cultures.[...] Indeed, it might be argued that [Roma] are *quintessentially* European, being found in all of its countries like no other single European people.” (Hancock, “we are the Romani people” 77-78) Accordingly, one can see why and how Roma have been suppressed and segregated, leaving them today to deal with prejudice considered inhumane by the definition of democratic human rights. Threatened by deportation in Western Europe, such as France and Norway, and violence in Eastern Europe, such as Hungary and Bulgaria, the Romani people have obviously been driven to a position of involuntary inaction. Illiterate, poor, and practically homeless, the European Commission expects them to initiate and manage projects alongside the local political and economic entities that have long preserved the Roma condition the way it is today. Since dissolving racial discrimination is a two-way street, once the Rom receives the education available to all European citizens, no reason will exist to continue treating him as a lesser being; but, once the non-Rom realizes that embracing a different cultures can be enriching as well as beneficial, then can Europe coexist as a true whole, united and stronger than ever.

PROBLEMATIKA INTEGRÁCIE RÓMOV DO SPOLOČNOSTI

M. Kunošík

Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety Bratislava

„Prečo reformujeme len Rómov“? Položil som si otázku pri názve príspevku. A tu som si spomenul na nedávnu minulosť.

Dominantou hlavného mesta Bratislavy je okrem iných pamätihodností bratislavský hrad. Týči sa nad mestom ako historický monument, pamätník mnohých dejinných udalostí slovenského národa. Rekonštrukcia hradu začala v roku 2008. Na jeho rekonštrukcii sa podieľali okrem iných majstrov aj rómski spoluobčania. Každé ráno ako deti v škôlke kráčali z ubytovne popod hradné múry do práce. Skromní muži inej farby kože, čistí, upravení v pracovných odevoch. Občas sa ma spýtali pri náhodných stretnutiach peknou slovenčinou „Prosím mladý pán a koľko je hodín“? „A prečo to chcete vedieť“? spýtal som sa, „no preto, aby sme neprišli neskoro do práce“.

Viaceri obyvatelia okolia bratislavského hradu s veľkou dávkou nedôvery, nemiestnymi, rasovo podfarbenými poznámkami sledovali a „odborne“ hodnotili ťažkú prácu týchto ľudí z obcí spod Tatier. A odvádzali poctivú, fyzicky namáhavú prácu. „A dobre sa večer zamykajte, viete suseda povedala, že Rómovia čo opravujú hrad, jej chceli vykradnúť byt“ zneli dobre mienené rady agentúry „JPP“ (jedna pani povedala). Prirodzene, nič také sa nedialo.

Našou spoločnosťou okrem iných radostí a strastí rezonuje „rómska reforma“, ktorú pripravil splnomocnenec vlády SR pre rómsku problematiku. Otvorme si synonymický slovník a zamyslime sa nad významom slova „reformovať“ a nad jeho synonymami, napr. preonačiť, pretvoriť atď.

K jej základným tézám sa už vyslovil celý rad predstaviteľov na rôznych úrovniach až po tretí sektor. Aká je realita? Zastávam jednoznačne názor a nie som sám, že represiou sa nikdy nič dobré nedosiahlo. Pozitívne príklady sú určite prijateľnejšie než represia. Áno zákony treba jednoznačne dodržiavať, platia pre každého bez rozdielu. Ovšem dnes pripravované zákony najmä z dielne Ministerstva práce, sociálnych vecí a rodiny SR (napr. podmienky pre poskytovanie dávok v hmotnej núdzi) neprinesú veľa pozitívneho, práve naopak. Veď kto si dnes trúfne vysloviť predpoklad dopadu tejto pripravovanej právnej úpravy na rodinu, deti? Ako splnia podmienky starostovia obcí, ktorí sú priamo zainteresovaní na samotnej realizácii tejto právnej normy? Lepšie je dvakrát vidieť ako raz počuť. Odporúčam všetkým snaživcom o rôzne reformy, najmä autorom tej rómskej, navštíviť obec Čičava. Ako je možné, že v tejto obci problémy s rómskymi spoluobčanmi nie sú? Všetko sa dá, len treba chcieť a pod rukami vám zrazu vyrastú hudobné talenty, pod odborným vedením drevorezbára vzhliadnete nádherné drevorezby najmä s náboženským motívom. V tejto obci nie je problém pritiahnúť rómskych spoluobčanov do kultúrneho diania, ponúknuť im pracovné možnosti a ukázať, že aj takto to ide, pochváliť sa napríklad počtom mladých ľudí, Rómov, študujúcich na rôznych vysokých školách. Je to možno zázrak, no reálny zázrak.

Medzi marginalizované skupiny treba ísť s pozitívnymi príkladmi, ktoré túto skupinu ľudí oslovia. Na tomto mieste vyzdvihujem Vysokú školu zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety, menovite jej rektora prof. Vladimíra Krčméryho, ktorý sa s ďalšími nadšencami pričínil o vznik Ústavu rómskych európskych štúdií v Banskej Bystrici. Toto pracovisko si v týchto dňoch pripomína piate výročie svojho vzniku. Len riaditeľ ústavu Ladislav Fízik spolu so svojimi spolupracovníkmi by vedel povedať, koľko síl a námahy bolo potrebné vynaložiť, aby sa toto pracovisko dostalo do povedomia, aby sa zbavilo predsudkov! A tu niekde treba hľadať pozitívny príklad pre marginalizované skupiny, rómskych spoluobčanov.

A to ešte treba vyzdvihnúť projekt vzdelávania rómskych starostov a poslancov. Tých pozitívnych príkladov je nespočetné množstvo od rómskych bašavelov, cez prezentovanie zručností napr. každoročne v Dunajskej Lužnej, prezentovanie filmov o živote rómskych spoluobčanov, vystúpenia rôznych hudobných skupín napr. Sendreiovci, Romathan, Divé maky a iné.

Samostatnou kapitolou je možnosť vytvorenia pracovných miest. Problém je to veľmi zložitý najmä teraz, keď aj Slovensko patrí medzi krajiny Európskej únie s najvyšším počtom nezamestnaných, takmer 15%. A to ešte nespomínam mieru chudoby, keď podľa posledných štatistických ukazovateľov na hranici chudoby žije cca. 700 000 obyvateľov Slovenska. Koľko z nich je Rómov? Najväčší počet chudobných žije v Prešovskom samosprávnom kraji. A je predsa každému zrejmé, že práve v tejto oblasti Slovenska žije najpočetnejšia skupina Rómov. Kto ich zamestná, keď ani bieli nemajú prácu?

Nie je potrebná tzv. rómska reforma, veď prečo by sme práve toto etnikum mali reformovať? Rómovia zostanú Rómami aj keď budú nasledovať ďalšie reformy. Ich spôsob života je možné zmeniť, no v prvom rade bez predsudkov, bez donucovacích prostriedkov, bez represie. Vzdelanosť je jedným zo základných merítok pre posudzovanie úrovne každého národa. Ruka v ruke so vzdelanosťou idú osveta, pozitívne príklady, myslenie. Tu je však potrebné vysúkať si rukávy, neprehadzovať si problémy ako horúci zemiak, ale treba konať! Je potrebné najmä osvetou priblížiť k sebe Rómov a tých ostatných, nesmieme tvoriť právne normy pre iných a tých ostatných s inou farbou kože. Právne normy platia pre každého, bez rozdielu. Svetlým príkladom znášanlivosti je už spomínaný Ústav rómskych a európskych štúdií v Banskej Bystrici. V pomyselných školských laviciach sedia vedľa seba Rómovia a „gadžovia“ a nestavajú si medzi sebou múry, nestránia sa jeden druhého. Naši poslucháči dorástli a dorásť na ich úroveň musí väčšina našej spoločnosti.

IDENTIFIKÁCIA ČINITEĽOV PODMIEŇUJÚCICH VZNIK SOCIÁLNEJ KOMUNIKÁCIE MEDZI RÓMOM A NERÓMOM NA SLOVENSKU

A. Gáľlová

Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety, Bratislava

Sociálna komunikácia je fenomén, na ktorý sa kladie dôraz, na základe ktorého funguje spoločenský proces daného štátu, pričom dôležitú úlohu zohráva nielen adaptácia samotného rómskeho etnika, ale aj akceptácia rómskeho etnika bez predsudkov.

Priebeh sociálnej komunikácie závisí od politického zriadenia spoločnosti, ale aj od kultúry, od ekonomiky danej krajiny, od práv a sociálneho postavenia menšín.

Objasnením základných elementov, postupov cez rôzne aspekty spoločenské, výchovno-vzdelávacie, sociálne, kultúrne, ekonomické by sa priblížilo k spoločenskému konsenzu, a tak by sa dosahovali progresívne spoločenské výsledky.

Jazyk je zviazaný s ľudskou civilizáciou, žije, vyvíja sa spolu s ňou. Jedným zo základných znakov každého národa je jazyk, ktorý je zrkadlom pravej identity každého národa. Jazyk možno považovať za sociálne prijatú sústavu znakov, ich významy platné v určitom sociálnom kontexte slúžia k označeniu javov vnútorného a vonkajšieho sveta, a tým aj komunikácii. V spoločnosti jazyk funguje ako nástroj myslenia, je to najprirodzenejší, najkomplexnejší a najprepracovanejší spôsob ľudskej komunikácie.

Prenáša sa ním čistá informácia, sociálne rituály, jazyk, usporadúva vzťahy medzi elementmi.

Kým jazyk má jeden rozmer, reč má štyri: a to tri rozmery priestoru a jeden rozmer času. Jazyk je návod, reč je praktické použitie jazyka v komunikácii, treba ich chápať ako vzájomne prepojené entity. Reč je spätá s vedomím, poznávaním a zážitkami človeka.

Každá ľudská bytosť komunikuje už tým, že existuje, oslovuje ostatných. Človek v procese komunikácie nevníma reč v izolovanej forme, reč je vždy spojená s kontextom, pričom komunikácia je hlavný prostriedok z významňovania človeka. Každý národ svoju kultúru prezentuje prostredníctvom jazyka, pomocou neho ľudia spolu komunikujú, prostredníctvom neho prebieha socializácia jedinca, socializačný proces a taktiež adaptačný, jedinca do spoločenského prostredia.

Komunikácia je prenos informácií v rámci spoločenského kontaktu, najčastejšie sa realizuje hovorovou rečou.

V rámci komunikácie slovo plní svoje dokonalé poslanie vo vzájomnej spojitosti s inými slovami a vytváraním viet. Komunikácia je proces výmeny informácií medzi živými organizmami a medzi neživými útvarmi. V komunikácii skutočne vytvárame z obsahov nášho vedomia niečo spoločné s obsahom vedomia človeka, s ktorým komunikujeme. Človek sa do sociálnej reality rodí, ktorú môže aj meniť prostredníctvom jazyka, umenia a vzájomnej komunikácie medzi ľuďmi.

Komunikácia je živá kronika človeka, reč a komunikácia je hlavným nástrojom tvorby vzťahov.

Proces sociálnej komunikácie je obširnejší jav a priebeh spoločenskej situácie ako samostatná komunikácia. Význam sociálnej komunikácie je v rozvoji osobnosti, pracovnej aktivity, záujmov a v citovom rozvoji má formatívny význam pre spoločenské napredovanie.

Sociálna komunikácia je spojenie, výmena, sprostredkovanie, aby sa spoločne niečo dosiahlo.

Úspešná sociálna komunikácia nie je možná bez porozumenia spoločenského východiska a cieľa vnímania, uvedomenia, sebavedomia a zreteľnosti. Sociálna komunikácia je vnímaná

ako oznamovanie a výmena informácií, v užšom slova zmysle, v širšom slova zmysle je sociálna komunikácia vzájomná výmena obsahov vlastného vedomia, výmenou vlastných myšlienok v priebehu socio-kultúrnej a ekonomickej praxe. Ak komunikujeme, tak stále prostredníctvom a s pomocou nejakého znakového systému a s určitým cieľom. Sociálna komunikácia je tak prijímanie a odovzdávanie informácií v sociálnom styku. Sociálnou komunikáciou sa uskutočňuje vzájomná výmena informácií medzi dvoma alebo viacerými partnermi s cieľom dosiahnuť porozumenie, žiadúce cieľové správanie, očakávané spoločenské správanie.

Umenie rozhovoru je veľmi dôležité ovládať, vzhľadom na to, že komunikácia môže byť objektívna, logická a vecná. Komunikácia je ideálna vtedy, keď obaja komunikanti dobre ovládajú dorozumievací kód, je ochudobnená alebo až nemožná, ak komunikanti poznajú dorozumievací kód – jazyk, čiastočne alebo vôbec. Komunikácia v životných situáciách spočíva vo vzájomnom vzťahu subjektov na princípoch dodržiavania zásad vzájomnej tolerancie charakterových vlastností, povahy, psychických čŕt, vzájomnej akceptácie sa, rešpektovania morálnych vlastností a osoby.

Osobnostný rozvoj človeka, zapojenie do procesu práce, emocionálna a estetická sféra si nevyhnutné žiadajú kontakty i výmenu informácií s inými ľuďmi. Spoločenská komunikácia vzniká nadviazaním spoločenského kontaktu medzi ľuďmi a vzájomným odovzdávaním informácií rozmanitého druhu.

Komunikácia je hlavným nástrojom tvorby vzťahov, význam sociálnej komunikácie je v rozvoji osobnosti, pracovnej aktivity, záujmov, v citovom rozvoji a má formatívny význam pre spoločenské napredovanie. Komunikácia je schopnosť, a ako taká je spätá s individualitou, osobnosťou človeka a možno sa ju naučiť.

Úspešná komunikácia nie je možná bez porozumenia, spoločenského porozumenia, spoločenského východiska a cieľa, vnímania, sebauvedomenia a zreteľnosti. Život ľudí v spoločnosti zahŕňa v sebe aj ich vzájomný duševný styk, ktorý spočíva vo vzájomnom dorozumívaní, v komunikácii.

Komunikácia tým, že spája ľudí po duševnej stránke, spája zároveň ľudskú psychiku a spoločnosť. Komunikácia je špecifickou formou spojenia medzi ľuďmi ako je spoločná činnosť, kooperácia, vzájomné pôsobenie, interakcia a spoločenské vzťahy. Komunikácia sa realizuje v rámci vzájomného pôsobenia a spoločenských vzťahov. Každý človek komunikuje v konkrétnom sociálnom prostredí. Sociálne prostredie predstavuje veľkú skupinu faktorov, s ktorými je človek v interakcii a zároveň spolu so súborom dispozícií predstavuje vplyvy, ktoré sa podieľajú na vytváraní sociálno – kultúrnej osobnosti človeka. Sociálne prostredie predstavuje tiež výsledky ľudskej aktivity, a to ako súčasnej, tak i minulej. Za sociálne prostredie možno pokladať všetko to, čo je súčasťou života človeka v určitom sociálnom kontexte, teda to, čo človeka bezprostredne obklopuje, pôsobí na neho a čo on môže ovplyvňovať.

Sociálne poznávanie sa zvyčajne chápe ako človek poznáva sociálnu realitu, ktorá ho obklopuje, svoj sociálny svet. Sociálne prostredie je konkrétny, presne vymedzený životný priestor, v ktorom živá bytosť existuje, nie je však definitívne naň viazaná, lebo každý jedinec je otvorený voči svetu. Základným miestom, kde sa sociálna komunikácia jedinec začína vyvíjať je rodina, prostredie a škola.

Rodina je spoločensky schválená forma stálego spolužitia muža a ženy, osôb spojených manželskými, pokrvnými alebo adoptívnymi zväzkami. Tieto zväzky majú silnú citovú bázu, v rodine sa učíme základom spoločenského kontaktu. Súčasťou kultúry rodinných vzťahov je aj kultúra vzájomnej komunikácie medzi partnermi. Rodina je jedným z najvýznamnejších činiteľov formovania človeka. Medzi základné elementy, kde sa po prvý krát stávame účastníkmi priebehu komunikácie a sociálneho styku vôbec, patrí hlavne rodina a škola.

Optimalizácia rodinného života je základným sociálnym zázemím rastu výkonnosti väčšiny ekonomicky aktívneho obyvateľstva sa musí stať komplexným s akceleráciou spoločenského vývinu.

Hlavnými prostriedkami rodinnej výchovy sú rodinná atmosféra a životný štýl dospelých, čím bezprostredne vplývajú na hodnotovú orientáciu dieťaťa. Historický vývin podmienok existencie rodiny aj v minulosti nepretržite menil štruktúru rodinnej organizácie.

Úlohou socializačného procesu v rodine ostáva však naďalej socializačná príprava detí a mladistvých na vstup do praktického života, ktorá sa ako vzťah v meniacich sa spoločenských podmienkach tiež nanovo zhodnocuje a zdôrazňuje. Preto ciele socializačného procesu musia mať podľa okolností viac generačnú formálnu štruktúru a konkrétny sociálny obsah. Rodinná socializácia je kompozitom intenciálnej výchovy príslušníkov rodiny na základe ich skupinovej interakcie, v ktorej každý z nich má určitú úlohu, je objektom pôsobenia ostatných a súčasne subjektom pôsobenia na nich. Rodinná socializácia bola komplexne apodiktickou formou medzigeneračného prenosu životne dôležitých vedomostí, hodnôt, znalostí ľudského konania – správania v spoločnosti.

Pod vplyvom spoločenského prostredia sa jedinec postupne začleňuje do spoločnosti, pričom si osvojuje príslušné vzory chovania. Podstaty o človeku ako o živej ľudskej bytosti sa výrazne menili v priebehu historického vývoja ľudstva. Človek ako najdokonalejšia a najrozvinutejšia živá bytosť na zemi je zároveň nedeliteľnou súčasťou prírody, súčasťou živočíšneho sveta.

V sociálnej činnosti chápeme človeka ako uvedomelú rodovú bytosť, ktorá je adaptácie schopná v danom sociálnom prostredí, ktorá si svoje životné činnosti stanovuje ako predmet svojho vlastného chcenia a vedomia.

Táto vedomá činnosť ho odlišuje od ostatných foriem života, a preto človek, pokiaľ má byť plnohodnotným človekom, nemôže zostať len tým, čím ho vytvorila príroda. V priebehu svojich vlastných dejín sa človek stáva spoločenskou bytosťou, čím sa človek socializuje. Socializačný proces je prenos hodnotových orientácií a ostatných zložiek kultúry, vrátane osvojovania si zručností, vedomostí. Jednotlivec si v ňom osvojuje hodnoty a normy konania, učí sa rozumieť kultúre, učí sa preberať a vykonávať spoločenské role.

Konflikty a rovnováha, spoločenský status, identita a rovnováha, hodnoty, normy, ideály a ich interiorizácia, celá kultúra danej spoločnosti – to všetko sú kategórie, ktorých existencia úzko súvisí s procesom socializácie. Proces socializácie sa stáva jednostranným osvojovaním si rol, v priebehu ktorého si jednotlivec stále viac osvojuje repertoár sociálnych zručností a schopností potrebných pre plnohodnotného člena spoločnosti. Najdynamickejšou a najzložitejšou zložkou spoločnosti je hodnota človeka a investície do sociálneho kapitálu sú najvyššou formou participácie človeka s človekom, človeka so skupinou a skupiny so skupinou.

Spoločnosť disponuje ľudským kapitálom rozsahom odborných vedomostí a zručností stelesnených v pracovnej sile danej krajiny, ktorý je výsledkom formálneho vzdelania ako aj zvyšovania kvalifikácie v zamestnaní. Ľudská dôstojnosť sa vzťahuje na osobné bytie človeka, je vyjadrením predstavy o osobnostnej a sociálnej hodnote každého človeka. Ľudská dôstojnosť obsahuje postulát morálneho vedomia, ľudského zdokonaľovania človeka, jeho sebarealizácie s rešpektovaním ostatných ľudí ako súčasti ľudského rodu.

Spoločnosť garantuje jednotlivcovi tie slobody, ktoré sú nevyhnutné pre priestor jeho plnej individuálnej existencie. Spoločenské podmienky sú súhrnom usporiadania procesov, vzťahov, foriem vedomia v konkrétnych daniach a činnostiach, ktoré smerujú k zabezpečeniu práv jednotlivcov a skupín. Celý súbor vzťahov v spoločnosti funguje prostredníctvom sociálnej siete, ktorá spája celý súbor vzťahov v spoločnosti, jedinca s rôznymi pozíciami, ktoré jedinec zaujíma. Spája sa so sociálnou pozíciou, sociálnym statusom a sociálnymi rolami.

Od najstarších čias sa úcta človeka k človeku vyjadruje vonkajšou spoločenskou formou, v historickom vývoji ľudstva sa táto forma rozvíjala a menila podľa toho, ako sa rozvíjali a menili jednotlivé spoločenské formácie. Jediniec ako sociálna bytosť má v sebe zakódovanú kolektívnu spolupatričnosť, vedomé pochopenie a akceptovanie historicky vytvorenej solidarity, ktorá vyplýva zo vzniknutej potreby prežiť. Bez vzájomného pôsobenia ľudí by nemohla ani spoločnosť existovať, spoločenský život bez vzájomného pôsobenia neexistuje.

Spoločnosť vyjadruje bezprostredný vzťah medzi jednotlivcom a ostatnými členmi spoločnosti sociálnou solidaritou. Človek je sociálne determinovaná bytosť, ktorej existencia je možná len v spoločenstve iných ľudských bytostí.

Základné ľudské práva majú zvláštnu a vyššiu hodnotu a bývajú spravidla zakotvené v ústavách a ďalších ústavných zákonoch a v medzinárodných zmluvách a v iných dokumentoch, čím sú im poskytované medzinárodné záruky. Zaistenie základných ľudských práv zobrazuje úroveň demokracie konkrétneho štátu a slúžia humánnym cieľom.

Sociálna prirodzenosť človeka je potreba patriť do spoločnosti prostredníctvom citu spolupatričnosti, ktorý je formou a prostriedkom realizovania ľudského potenciálu v adekvátnom sociálnom prostredí. Jednotlivec, jedinec je odkázaný na žitie v celku, ktorý spočíva v trvaní ľudského rodu, jedine prostredníctvom spoločného dobra je zabezpečovaný hodnotný život jednotlivca a on prostredníctvom svojho pohybu vytvára hodnoty pre vyšší rozvoj celku. Svet človeka, jedinca je terminovaný jeho individuálnym charakterom, konkrétnou dejinnou situáciou, jeho osobnými skúsenosťami.

Kvalita života jedinca je vyjadrená aj správaním človeka, ktorého základom je vzájomné pôsobenie životných podmienok, sociálno – ekonomických faktorov a osobnostných vlastností. Sociálna zrelosť individua je cieľový stav, keď si jedinec osvojil hodnoty, normy, zvyklosti a ciele sociálneho útvaru, ktorého je členom a súčasne splýva s očakávaniami, že sa správa podľa platných a uznávaných sociálnych zvyklostí so zreteľom k jeho sociálnym pozíciám, ktoré v spoločenstve zastáva. Sociálne predstavy sú schopné pomáhať orientovať sa ľudom v mnohostrannej sociálnej skutočnosti, usmerňovať ich správanie. Sociálny rozvoj ako nová kvalita života, do ktorej má vyústiť tok civilizačných premien je nielen výsledkom sociálno – ekonomického pohybu spoločnosti, ale aj jeho podnetom, impulzom a kritériom úspešnosti.

Zdokonaľovanie kvality života, prekročenie spotrebného štandardu, jeho kvantitatívnych parametrov spolu s obohatením duchovného života individua i spoločnosti je súčasťou sociálneho rozvoja v širšom slova zmysle. Do pojmu kvalita života sa premieta dosiahnutý civilizačný stupeň rozvoja a je jeho následkom, ale súčasne aj kritériá a zmyslosť ekonomického rozvoja, je v ňom teda obsiahnutá aj spätná väzba v zmysle požiadavky a nárokov na dynamiku a smery sociálno – ekonomického pohybu. Spôsob života a jeho kvalita sa chápe ako historicky určená forma, v ktorej spoločnosť reprodukuje a rozvíja svoju existenciu.

Spôsob života sa vzťahuje na všetky životné prejavy a činnosti pomocou, ktorých ľudia uspokojujú svoje potreby, využívajú hmotné podmienky svojej existencie a vstupujú pri tom do vzájomných spoločenských vzťahov v rámci pomerov typických pre danú spoločensko – ekonomickú formáciu. Výška, charakter a štruktúra uspokojovaných potrieb podmieňuje úroveň kvality života.

Kvalita života, jej štruktúra má zhruba nasledovné komponenty: potreby, životné podmienky, hodnotové orientácie, životné činnosti, aktivity, sociálne prostredie.

Vyjadrujú úroveň a výber možností materiálneho a spoločenského charakteru a vplyv systému na spôsob života. Žiadúcou kvalitou života nazývame taký stupeň a charakter reprodukcie a rozvoja ľudskej existencie, ktorý nielen umožňuje plnokrvný materiálny a duchovný život človeka, jeho sebarozvoj, ale k nemu aj dochádza a poskytuje jedincovi

pocit šťastia, spokojnosti, dôstojnosti. Tento proces by nemal byť v rozpore s princípmi ľudskosti a humanity. Spoločenskou väzbou rozumieme spôsob spoločenskej závislosti medzi ľuďmi, v spoločenskej produkcii svojho života vstupujú ľudia do určitých nevyhnutných, od ich vôle nezávislých vzťahov. K širším vzťahom patria vzťahy národnostné, národné a ostatné spoločenské vzťahy, ktoré sa dajú odvodiť zo základných etických vzťahov. Spoločenský vzťah je zložitý systém, medzi jeho partnermi existuje určitá závislosť vyplývajúca z charakteru zväzkov i z charakteru záväzkov.

Spoločenské vzťahy a spoločenské styky môžu v sociálnej interakcii prebiehať súhlasne.

Človek je buď akceptabilne alebo inakceptabilne namierený voči inému človeku, komplikovanosť tejto problematiky je v tom, že rozličné kombinácie, napríklad akceptujúci nemusí byť akceptovaný. Spoločenské konanie je z hľadiska a chápania spoločenského styku najzložitejším spoločenským javom, pretože podnetom pre vnímajúceho tu je nielen zovňajšok a povahové vlastnosti, ale aj spôsob zaobchádzania človeka s človekom. Spoločenský styk je reálny jav, existujúci reálne vo vedomí človeka prostredníctvom svojich zložiek a ich komponentov.

Teória sociálnej identity hovorí, že jednotlivci sú silne motivovaní udržať si pozitívnu sociálnu identitu. Socializačný proces je prenos hodnotových orientácií a ostatných zložiek kultúry, vrátane osvojovania si zručností, vedomostí. Socializácia je považovaná za proces, prostredníctvom ktorého individuum od narodenia s enormne širokými variáciami možností správania je vedené k výchove svojho bežného a akceptovateľného správania určujú normy skupín, ku ktorým jednotlivec patrí. Princíp sociálnej solidarity je založený na vzájomnej podpore, harmonickej spolupráci medzi ľuďmi. Je výrazom ľudského porozumenia, súdržnosti, zodpovednosti a pospolitosti.

Súvisí s utváraním a rozdeľovaním životných podmienok a prostriedkov jednotlivcov a sociálnych skupín v záujme idey sociálnej spravodlivosti, na sociálnu solidaritu môžeme pozeráť z rôznych hľadísk. Pod mezdigeneračnou solidaritou chápeme solidaritu ekonomicky aktívnych s už neaktívnymi, či solidaritu zdravých s chorými, bezdetných rodín s rodinami s deťmi, zamestnaných s nezamestnanými. Sociálna solidarita sa realizuje prostredníctvom transferovanej a redistribučnej politiky štátu. Princíp subsidiarity tiež predpokladá, že všetky spoločenské útvary jednotlivcovi nielen umožnia, aby prevzal zodpovednosť sám za seba, ale tiež ho k tomu povzbudia, motivujú. Človek je tvorivým interpretom a konštruktérom svojho sociálneho sveta.

Spoločenské podmienky ovplyvňujú, ale nedeterminujú ľudské vedomie, štruktúry konania, predstava spoločnosti sa spája s procesom komunikatívneho konania. K nášmu každodennému porozumeniu sveta a našej orientácie konania musí zodpovedať základ subjektívne a jazykom prostredníctvom poznania reality. Obzvlášť dôležité je poznanie pravidiel a vzorcov správania, inštitúcií a typického očakávania spôsobu správania zo strany druhých. Socializácia by mohla byť považovaná za osvojenie si týchto poznatkov, integračné chápanie socializácie predpokladá, že človek je vo všetkých svojich znakoch a vlastnostiach, vrátane psychických, plne determinovaný spoločnosťou, že sa musí spoločnosti prispôbovať a sám je jej obrazom.

Procesom socializácie získava ľudský subjekt schopnosť spochybňovať jestvujúce sociálne skutočnosti a spoločensky v tomto smere konať. Ako represívny model možno označiť prístup, ktorý považuje socializáciu za obmedzovanie človeka spoločenskými normami, ktoré si človek osvojuje v procese socializácie, a ktoré sa interiorizáciou stávajú súčasťou jeho osobnosti.

V súčasnom období sa dospelo ku konsenzu, podľa ktorého pod pojmom socializácia treba rozumieť proces vzniku a vývinu osobnosti vo vzájomnej závislosti od spoločensky sprostredkovaného sociálneho a materiálneho okolia. Podstatné pri tom je to, ako sa človek

stáva subjektom schopným spoločenského konania. Vyspelým členom spoločnosti sa človek stáva osvojením si rol, ktoré sú vlastné súborom očakávaní, spojených so správaním príslušného nositeľa spoločenských pozícií a zabezpečených sankciami. Jednotlivec získava schopnosť prijímať a zastávať sociálne roly v procese socializácie. Sociálna skupina odovzdáva novým generáciám jestvujúce kultúrne hodnoty, ktoré ona a predošlé generácie vytvorili či akceptovali. Takýmto spôsobom sa kumulujú kultúrne hodnoty, rastie ich množstvo a súčasne vznikajú nové vzťahy medzi nimi.

Na základe vlastnej kultúrnej identity sa sociálna skupina vyberá z kultúrnych produktov a hodnôt minulosti tie, ktoré podporujú jej identitu. Vznikajú naraz a spoločne sa menia, vo svete sa často tento termín spája s vlastenectvom, s národnou hrdosťou, s pocitom príslušnosti k určitej sociálnej skupine, so spoluprácou v rámci skupiny. Súčasne sa však spája aj so separáciou, uzatvorením skupiny do seba, s nepriateľským postojom voči druhým spoločenstvám. Každé spoločenstvo potrebuje odovzdávať svoju kultúru, lebo len tak je schopné prežiť ako spoločenstvo a nerozpadnúť sa na izolovaných jedincov, ktorí by boli asimilovaní inou kultúrou.

Ak si skupina uvedomuje svoju kultúrnosť, identitu – t.j. vie, aké hodnoty, normy či ideály a akú tradíciu považuje za svoju vlastnú – vtedy presne vie, čo má a chce odovzdať. Kultúrna identita sociálnej skupiny je nevyhnutným prvkom kultúry tejto skupiny, ak sa nemá skupina rozpadnúť, ak má pretrvať ako určitý celok. Je v zásade pozitívnou súčasťou života spoločnosti, pretože však ide o jej prežitie, musí sa kultúra skupiny prispôbovať neustále sa meniacim životným podmienkam.

Kultúra potrebuje pre svoje zachovanie a pre rozvoj neustálu výmenu obsahov a foriem s inými kultúrami.

Je to neustále obohacovanie o nové podnety, ktoré pomáhajú kultúre prispôbovať sa novým životným podmienkam sociálnej skupiny. Spoločenské konanie je z hľadiska a chápania spoločenského styku najzložitejším spoločenským javom, pretože podnetom pre vnímajúceho tu je nielen zovňajšok a povahové vlastnosti, ale aj spôsob zaobchádzania človeka s človekom.

Zo spôsobu zaobchádzania človeka s človekom vznikajú kladné alebo záporné reakcie, z hľadiska kultúrneho svojrázu jednotlivých národov sa získava mozaika rôznych spoločenských pravidiel a zvyklostí. Vo vzájomnom pôsobení ľudí bola vydiferencovaná spoločenská väzba v podobe spoločenských vzťahov, a spoločenská väzba v podobe spoločenských stykov.

Výrazné identity pomáhajú udržiavať rovnováhu v konaní, významnosť identity individua označujeme rozsahom, v ktorom obraz seba spojený s rolou identitou zodpovedá ideálnemu „ja“.

Identita človeka ovplyvňuje jeho správanie a naopak, deje sa to jednak motiváciou správať sa zhodne so štruktúrou seba a jednak tendenciou vnímať situácie ako relatívne pre vysoko hodnotené

Všetky sociálne javy, ktoré sú dôležité, istým spôsobom spolu súvisia a majú svoj spoločný základ. Tieto javy sú súčasne dôležité, a preto je významná jeho integrita, integrácia činnosti jeho jednotlivých častí. To sa dá uskutočniť výlučne prostredníctvom socializácie. K nášmu každodennému porozumeniu sveta a našej orientácie konania musí zodpovedať základ subjektívne a jazykom prostredníctvom poznania reality. Socializácia by mohla byť považovaná za osvojenie si týchto poznatkov, integračné chápanie socializácie predpokladá, že človek je vo všetkých svojich znakoch a vlastnostiach, vrátane psychických, plne determinovaný spoločnosťou, že sa musí spoločnosti prispôbovať a sám je jej obrazom. Procesom socializácie získava ľudský subjekt schopnosť spochybňovať jestvujúce sociálne skutočnosti a spoločensky v tomto smere konať.

Vyspelým členom spoločnosti sa človek stáva osvojením si rol, ktoré sú vlastné súborom očakávaní, spojených so správaním príslušného nositeľa spoločenských pozícií a zabezpečených sankciami.

Jednotlivec získava schopnosť prijímať a zastávať sociálne roly v procese socializácie. Etnická a kultúrna rôznorodosť by mala preniknúť cez celé školské prostredie, čo v praxi znamená také budovanie mnohokultúrneho prostredia, v ktorom dostávajú rovnaké šance príslušníci rôznych kultúrnych menšín, a v ktorých sú vytvárané podmienky pre plnohodnotné využitie vlastnej kultúrnej identity v komunikácii s inými, či vo výchovnom procese.

Napriek kultúrnej odlišnosti majú ľudia podobné emócie a potreby a ich spoločnou tradíciou je dlhá história ľudstva, poznanie a chápanie iných kultúr a ich rozdielov sú hlavné princípy v multikultúrnej výchove. Na zabezpečenie existencie prosperity na zemi a blaha ľudstva je dôležité rešpektovať nielen kultúrnu odlišnosť ľudí, ale aj ich spoločné základné hodnoty alebo globálnu etiku, prejavmi takéhoto úsilia sú dokumenty o ľudských právach, uplatňovanie ľudských práv nebolo a nie je ľahkým procesom. Deklarácia o ľudských právach je najznámejšia a ako dokument Spojených národov i veľmi cenná.

Kľúčovým problémom vo vzťahu k etnickým postojom je identifikovať subpostoje, oblasti, okruhy, ktoré sú relevantné v konkrétnych podmienkach, navzájom spolu súvisia a utvárajú zmysluplný celok – etnický postoj. Predsudky alebo postoje etnického nepriateľstva sú obvykle chápané ako špecifická forma etnických postojov. Predstavujú negatívne hodnotenie a odmietanie jednotlivca jedine pre jeho členstvo v určitej skupine.

Sú to averzívne alebo hostilné postoje voči osobe, ktorá patrí k skupine, podmienené jej príslušnosťou k skupine, čo dovoľuje predpokladať, že daná osoba má dôležité charakteristiky, pripisované tejto skupine. Od priaznivých postojov sa odlišujú tendenciou zachovávať od ľudí odstup a tendenciou ubližovať im. Sú vždy iracionálne a averzívne so silným afektívnym nábojom proti objektu predsudku, nemusia to byť len rasové a etnické, ale aj náboženské, politické, profesionálne spoločenstvá.

Súčasťou sú predstavy o ohrození kultúry vlastnej skupiny, jej tradícií, zvykov a s tým súvisiaca tolerancia, resp. odmietanie iných kultúr, vyhýbanie sa kontaktom s inými. Etnocentrizmus sa považuje za druh etnického postoja vyznačujúceho sa nadradzovaním vlastnej a prezieraním iným etnických skupín. Podľa individualistického prístupu sú predsudky podmienené vlastnosťami osobnosti.

Ľudské práva predstavujú istý výber z väčších a nemenných prirodzených práv, ktorý sa dostal do medzinárodných deklarácií a dohôd. Sú to tie práva a základné slobody, bez ktorých nemožno dôstojne žiť. Ústavná úprava pri tom rešpektuje zásady rovnosti a nediskriminácie. V súčasnosti je uprednostňovaná ochrana individuálnych práv príslušníkov národnostných menšín a etnických skupín.

Občanom, ktorí v SR tvoria národnostné menšiny alebo etnické skupiny, Ústava zaručuje všestranný rozvoj, právo spoločné s inými príslušníkmi menšiny alebo etnickej skupiny rozvíjať vlastnú kultúru, právo rozširovať a prijímať informácie v materinskom jazyku. Najväčší problém v sociálnej komunikácii predstavujú predsudky, ktoré by sa mali začať eliminovať. Na socializáciu rómskeho etnika má bezprostredný vplyv hlavne diskriminácia, ktorá vrhá negatívny tieň na celkovú socializáciu. Typickým produktom rasizmu a diskriminácie je všeobecná averzia voči rómskemu etniku ako celku.

Problémom akceptácie je aj odlišný životný štýl väčšiny členov rómskeho etnika (spoločenstva) žijúceho najmä na periférii spoločnosti, hodnotový systém, nízka vzdelanostná úroveň, iná kultúra, bariéry v komunikácii, nízke právne, mravné, ekonomické a kultúrne vedomie.

Rómsky subjekt – jednotlivec, malá sociálna skupina, spoločenstvo, vstupujú často krátko do procesu integrácie a adaptácie nepripravení, a preto sa s nimi sociopsychicky ťažko

vyrovnávajú. Obraz o Rómoch vytvárajú v očiach verejnosti predovšetkým masmédiá, ktoré majú veľkú moc v štáte. Spoločnosť si takto vytvára názor pomocou sprostredkovaných informácií častokrát bez vlastnej skúsenosti.

Najviac negatív sprostredkovaných pomocou masmédií sa spája s ich kriminalitou, ktorá býva vyčleňovaná spomedzi ostatnej kriminality.

Rómovia boli vždy považovaní za zaostalú skupinu obyvateľstva, hoci sa v ich radoch sformovala a postupne formuje i naďalej elitná špička, ktorá žije na úrovni bez akýchkoľvek problémov, ich životná úroveň je porovnateľná so životnou úrovňou majority. Snahou odstrániť negatíva, ktoré sú zjavné u rómskeho etnika by sa odstránili alebo aspoň zmiernili predsudky voči nim.

Eliminácia predsudkov však nie je možná bez vzájomnej ochoty, čo prispieva a podmieňuje kvalitatívnu úroveň sociálnej komunikácie. Každý jeden človek bez ohľadu na farbu pleti je jedinečnou bytosťou. Úlohou vzájomnej spolupráce je nájsť spôsob, ako všetci môžu žiť vedľa seba slobodne, v láske a harmónii.

Všetci ľudia majú rovnaké právo na život, slobodu a šťastie bez ohľadu na farbu pleti, národnosť, sexuálnu orientáciu či vierovyznanie. Nezamestnanosť a sociálne dôsledky transformačných procesov v našej spoločnosti postihujú rómske etnikum podstatne výraznejšie ako ostatných občanov. Sú objektívne vylúčení zo sociálno – ekonomického rozvoja tohto štátu, čo ich deformuje v mravnom a sociálnom zmysle tiež. Zlá ekonomická situácia má za dôsledok vylúčenie zo spoločnosti, vylúčenie z účasti na živote spoločnosti, na kultúre, z možnosti plnohodnotného rozvoja osobnosti.

Súčasnú potrebu včleňovania Rómov do občianskeho života našej spoločnosti a úsilie uplatňovať ich rovnoprávne postavenie do praxe, vyžadujú od nich určité schopnosti zapojiť sa do hospodárskeho, občianskeho, politického, duchovného a kultúrneho kontextu ako plnohodnotného etnika, koexistenčného s ostatným obyvateľstvom. Súčasná situácia rómskeho etnika na Slovensku je celospoločenským problémom, ktorý sa dotýka všetkých občanov tohto štátu. Spoločnosť by sa mala usilovať situáciu Rómov podporiť a súčasne si aj oni sami musia uvedomiť zmeny, ktoré u nich prebiehajú. Vplyv vzdelania a vplyv kontaktu s Nerómskym obyvateľstvom sa prejavujú ako vo výchovnej oblasti, tak aj v oblasti ekonomického zabezpečenia.

Vzdelanie je základný vklad do života človeka, po transformácii spoločnosti klesol dopyt po nekvalifikovanej pracovnej sile, čo sa najviac týkalo Rómov. Väčšina členov rómskeho etnika má nízke vzdelanie, čím je podmienený ich negatívny postoj k sociálnej integrácii, najmä u Rómov žijúcich v osadách, na periférii spoločnosti. Je zrejmé, že Rómovia žijúci na Slovensku sa dajú klasifikovať do rôznych spoločenských skupín, oblasť výchovy a vzdelávania by mala byť prispôbená k tomuto faktoru. Sociálne vylúčenie, alebo exklúzia je teda proces oddeľovania jednotlivca od spoločnosti v dôsledku napríklad nedostatku vzdelania, rasy, pohlavia, farby pleti, veku alebo aj zdravotného stavu.

Sociálna situácia so sociálnou exklúziou môže mať rôzne príčiny. Sú nimi napríklad demografické zmeny, ekonomické zaťaženie domácností, príjmová nerovnosť, ktorá má aj svoj regionálny aspekt, nezamestnanosť, nedostatok prístupu k inštitúciám. Sociálna exklúzia znamená život v chudobe, bez účasti na trhu práce, bez primeraného bývania, bez dostatočného príjmu, obvykle v izolácii, či v malej skupine podobne deprimovaných ľudí pohybujúcich sa na okraji spoločnosti.

V roku 2011 prijala vláda SR Stratégiu SR pre integráciu Rómov do roku 2020. Táto stratégia bola prijatá rozhodnutím výrazne podporiť procesy smerujúce k sociálnemu a ekonomickému začleneniu rómskych komunít na Slovensku. Riziko sociálnej exklúzie spočíva v tom, že je sprevádzané pocitom menejcennosti, či bezmocnosti u vylúčených osôb a vzájomným odlúčením marginalizovaných skupín obyvateľstva a majoritnej spoločnosti.

Bez pomoci celej majoritnej spoločnosti a samotných Rómov, ktorí môžu pomôcť svojmu etniku, nie je možné tieto ciele uskutočniť. I keď v rámci spoločenského konsenzu sa aktívnejšie vyvíjajú činnosti vo vzťahu k zlepšovaniu ich nepriaznivej situácie, vždy je to nepostačujúce.

Hlavnou a nosnou myšlienkou procesov, ktorými sa ľudia stávajú súčasťou spoločenského a politického života vôbec, je výchova, vzdelanie, socializácia a kultúra, ktoré bezprostredne ovplyvňujú konsenzus v spoločnosti. Človek tým, že existuje už patrí do kultúry danej spoločnosti, ktorá ovplyvňuje komunikáciu v každom sociálnom prostredí. Sociálnu komunikáciu ovplyvňuje všetko, čo človeka v spoločnosti obklopuje.

Medzi hlavné elementy patrí: výchova, vzdelanie, socializácia, kultúra, spoločenský styk, ekonomika spoločnosti a z toho vyplývajúce medziľudské vzťahy vrátane formovania etnických postojov, ich štruktúr a dimenzií, formovanie prístupov a predsudkov na základe internalizovaných vplyvov sociálneho prostredia, z toho vyplývajúce interakcie a vzťahy prejavujúce sa v správaní, vo vzájomnej komunikácii, v medziľudských vzťahoch.

Je účelné, pre zlepšenie sociálnej komunikácie medzi majoritou a rómskou komunitou, zvýšiť ich vzdelanostnú úroveň pozitívnou motiváciou, vhodné formy uplatnenia sa na trhu práce, progresívne zvyšovať ich ekonomické, právne, kultúrne, mravné vedomie a hodnoty za predpokladu eliminácie predsudkov a negatívnych postojov voči nim zo strany majoritného spoločenstva. Zlepšenie kvality medziľudských vzťahov si vyžaduje humánný prístup, udržiavanie spoločenských kontaktov a vzťahov na rovnocennej úrovni medzi ľuďmi vôbec.

Zvýšením životnej úrovne Rómov by sa zlepšili aj medziľudské vzťahy medzi všetkými občanmi žijúcimi v SR, čo by prispelo a podmienilo adekvátnu formu sociálnej komunikácie vôbec.

K mnohorakosti prístupov k spoločenskému životu vôbec patrí a kvalitu medziľudských vzťahov ovplyvňuje komunikácia bez predsudkov a negatívnych postojov založených na rozdielnosti fyziologického vzhľadu príslušníkov etnických skupín, ich spôsobu života, myslenia, kultúrnych zvyklostí, ako aj na rozdielnosti v hodnotovom systéme.

Kvalitná sociálna komunikácia medzi majoritou a rómskou minoritou bude dosahovať a mať progresívny rozmer cestou vzájomnej tolerancie, podpory, akceptácie, vzájomného uznania človeka ako najväčšej hodnoty.

VÝZNAM MULTIKULTÚRNOSTI V PROCESE VZDELÁVANIA

Š. Szolnoky

Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety, Bratislava

Socializačný proces je prenos hodnotových orientácií a ostatných zložiek kultúry, vrátane osvojovania si zručností, vedomostí. Tento proces sprostredkúva celý rad objektívnych sociálnych procesov, systémy rol sa organizujú do výberových vzorov. Proces socializácie je proces, v ktorom vzniká stratégia zrodu, rozvoja a udržania, prípadne prinavrátania vlastnej rovnováhy jednotlivca. Konflikty, rovnováha, spoločenský status, identita, hodnoty, normy, ideály a ich interiorizácia, celá kultúra danej spoločnosti – to všetko sú kategórie, ktorých existencia úzko súvisí s procesom socializácie.

Mnohí chápu socializáciu ako celoživotný proces, pri ktorom dochádza znova a znova k začleňovaniu do ustavične sa meniacej spoločenskej situácie. Odhliadnuc od rastovej akcelerácie, od lepších materiálnych podmienok, za ktorých sa človek začleňuje do spoločnosti, od vzniku subkultúry jestvujú i výrazne odlišné spoločenské podmienky, nachádzajúce svoj výraz v platnosti odlišných noriem, hodnôt a vzorov.

Mladý človek sa začleňuje do spoločnosti v období, kedy je vplyv noriem, hodnôt a ideí oveľa intenzívnejší než v minulosti. Mladí ľudia na tento vplyv reagujú často iba adaptáciou a pasívnym osvojovaním si noriem, kultúrneho dedičstva a životného štýlu predchádzajúcej generácie.

V súčasnej spoločnosti tomu napomáhajú najmä koncentrácia ekonomickej i politickej moci, vznik obrovského potenciálu zábavného priemyslu, vznik tzv. masovej kultúry, rast konformity, narastajúci konsenzus.

Vznik masovej kultúry je podmienený relatívnou sociálnou nivelizáciou, dôsledkom negatívneho vplyvu masovej kultúry na mladých ľudí je ich závislosť od spoločenskej organizácie. Postavenie spoločenskej organizácie sa stáva dôležitou inštrumentálnou hodnotou. V adaptácii na túto stránku súčasnej spoločenskej situácie a kultúry, kedy je dôležité postavenie jednotlivca v spoločenskej organizácii než jeho kvality, treba vidieť veľké nebezpečenstvo v deformácii procesu socializácie. Vážnym dôsledkom vplyvu masovej kultúry na mladých ľudí je nadmerná závislosť od techniky. Tieto možnosti negatívneho vplyvu masovej kultúry na proces socializácie zdôrazňujú celkový proces socializácie človeka.

Európsky prístup polemizovania k procesu socializácie počíta i s enkulturáciou, pod ktorou rozumie špecifické privlastňovanie osobných skúseností, ich prehlbovanie a uvedomovanie si vlastnej, ale i skupinovej existencie na pozadí kultúry a počíta i s personalizáciou, pod ktorou rozumie tento prístup individuálne formovanie a ovládanie skúseností, vytvárajúce predpoklady pre spätné zásahy človeka do spoločensko – kultúrnej situácie. Socializácia ako proces prebieha tak, že postihuje jednotlivca, generačnú skupinu, ale i celú spoločnosť. Význam niektorých faktorov, ako podnebie, rasa, vek, v dôsledku rozvoja techniky vyspelej spoločnosti a jej masovej kultúry i v dôsledku neustálych zmien v živote človeka urýchlene klesá. Reálny spoločenský vývoj v súčasnom období je oveľa rýchlejší, dynamickejší a búrlivejší.

Samotný proces socializácie v súčasných podmienkach v súčasnej spoločnosti spôsobil, že sa proces adaptácie mladého človeka uskutočňuje k sociálnym normám a hodnotám, ktoré už nie sú adekvátmi ani smeru, ani rýchlosti vývoja spoločnosti.

Spoločnosť vystupuje ako kolektívne konanie, pozostávajúca zo spojenia konania všetkých ľudí, ktorí sa podieľajú na spoločenskom živote.

Človek chápe sám seba ako bytosť, ktorá predstavuje individuálny a súčasne aj sociálny subjekt, každý človek sa musí dokázať vidieť aj očami iných a ich konanie predpokladať, ako kvázy vlastné. Sociálne konanie je procesom symbolicky sprostredkovaných interakcií, ktorý sa uskutočňuje prostredníctvom vzájomnej a striedavej interpretácie a definovania situácie, dispozícií, očakávaní rol a návrhov na konanie od partnera v konaní.

Spoločenské a kultúrne hodnotové orientácie však napriek svojej všeobecnosti nevystačia pre všetky potenciálne situácie, v ktorých sa človek môže ocitnúť tak, aby dostatočne orientovali jeho konanie. Človek je tvorivým interpretom a konštruktérom svojho sociálneho sveta. Vzťahy medzi jednotlivcom a spoločnosťou sa dostávajú do dialektickej optiky. Spoločenské podmienky ovplyvňujú, ale nedeterminujú ľudské vedomie, štruktúry konania, predstava spoločnosti sa spája s procesom komunikatívneho konania.

„Kultúra alebo civilizácia je komplexný celok zahrňujúci poznanie, vieru, umenie, morálku, zákony, obyčaje a ostatné zvyklosti získané človekom ako členom spoločnosti.“ Sociálna skupina odovzdáva novým generáciám jestvujúce kultúrne hodnoty, ktoré ona a predošlé generácie vytvorili či akceptovali. Takýmto spôsobom sa kumulujú kultúrne hodnoty, rastie ich množstvo a súčasne vznikajú nové vzťahy medzi nimi.

Na základe vlastnej kultúrnej identity sa sociálna skupina vyberá z kultúrnych produktov a hodnôt minulosti tie, ktoré podporujú jej identitu.

Kultúrnymi prejavmi, ktoré sa historicky menia prípadne rozvíjajú sa národ nielen manifestuje, ale v nich jestvuje ako národ. V nich sa utvára ako národ, v nich dospieva k sebauvedomeniu a cez ne koná ako národ. Bez kultúry by nebol národ osobnosťou, ale neuvedomelým otrokom. Kultúrna identita teda v sebe nesie obraz spoločnosti o sebe samej, jej historické skúsenosti, viaže sa na určitý jazyk aj na určité vzorce správania a úzko súvisí s ostatnými identifikačnými znakmi skupiny. Každé spoločenstvo potrebuje odovzdávať túto svoju kultúru, lebo len tak je schopné prežiť ako spoločenstvo a nerozpadnúť sa na izolovaných jedincov, ktorí by boli asimilovaní inou kultúrou.

Ak si skupina uvedomuje svoju kultúrnu identitu – t.j. vie, aké hodnoty, normy či ideály a akú tradíciu považuje za svoju vlastnú – vtedy presne vie, čo má a chce odovzdať. Kultúrna identita sociálnej skupiny je nevyhnutným prvkom kultúry tejto skupiny, ak sa nemá skupina rozpadnúť, ak má pretrvať ako určitý celok.

Je v zásade pozitívnu súčasťou života spoločnosti, pretože však ide o jej prežitie, musí sa kultúra skupiny prispôbovať neustále sa meniacim životným podmienkam. Kultúra potrebuje pre svoje zachovanie a pre rozvoj neustálu výmenu obsahov a foriem s inými kultúrami. Je to neustále obohacovanie o nové podnety, ktoré pomáhajú kultúre prispôbiť sa novým životným podmienkam sociálnej skupiny. Toto obohacovanie je normálnym procesom komunikácie medzi kultúrami, vzájomná výmena obsahov, ideí či foriem neohrozuje kultúrnu identitu skupiny, práve naopak obohacuje ju.

Hlavnými faktormi, ktoré ovplyvňujú premeny kultúrnej identity, sú rodina, výchova, sebareflexia sebahodnotením a seba výchovou, komunikovať s inými kultúrami prílivom nových podnetov. Povedomie vlastnej kultúrnej identity nevzniká v sociálnej skupine ani u jednotlivca bez dôvodu. Ak si je spoločnosť vedomá vlastnej kultúrnej identity, uľahčuje to komunikáciu jej členov.

Je to, akoby hovorili tým istým jazykom, členovia takejto skupiny vyznávajú analogické hodnoty, opierajúc sa o rovnakú kultúrnu tradíciu a riadia sa príbuznými normami.

Zároveň si to aj všetko uvedomujú, v takom prípade je ich vzájomné porozumenie oveľa ľahšie, komunikácia medzi nimi prebieha oveľa efektívnejším spôsobom, lebo nestrácajú čas nadväzovaním kontaktov a vzájomným spoznávaním. Od začiatku

komunikácie vedia, že sa opierajú o spoločný kultúrny základ. Kultúrna identita môže spôsobovať aj množstvo problémov v komunikácii kultúr, dokonca môže viesť ku konfliktom kultúr.

Základná podoba takýchto konfliktov:

exegenéza – spoločnosť nachádza vo svojej kultúre chyby, idealizuje si kultúru inej spoločnosti a snaží sa svoju kultúrnu identitu budovať na obraz tej idealizovanej. Výsledok je konflikt s vlastnou kultúrnou tradíciou a tvorba novej kultúrnej identity. To je situácia, ktorá vznikla v štátoch severnej a východnej Európy po roku 1989 vo vzťahu ku kultúre západnej Európy.

dogmatizmus – spoločnosť chápe svoju kultúru ako autoritu, egocentricky sa obracia do seba a iné kultúry odsudzuje ako chybné, či nedokonalé. Vlastná kultúrna identita sa chápe ako vzor pre iné, výsledkom býva vzájomné kultúrne nepochopenie, snaha o zmenu kultúrnej identity tej druhej skupiny a nie raz násilné zasahovanie do inej kultúry.

agnosticizmus – spoločnosť ignoruje vzťahy kultúry i iným sociálnym súvislostiam a hodnotí kultúrnu identitu seba i druhých len čisto z kultúrnych hľadísk. Výsledkom je hlboké nepochopenie vlastnej kultúry a v dôsledku toho aj abnormálne postupy v sebareflexii – tvorba kultúrnej identity nezodpovedá reálnemu stavu kultúry či kultúrnej tradície.

dialektický vzťah – spoločnosť je otvorená slobodnému dialógu medzi vlastnou kultúrou a kultúrou iných, čo vedie k voľnej výmene myšlienok, ideí, foriem a hodnôt. Kultúrna identita je postavená na sebedomom, ale citlivom prístupe k sebe samému aj k druhým. Spoločnosť nepovažuje vo svojej kultúre všetko za dobré, alebo všetko za zlé a taký istý vzťah má aj k iným kultúram.

Multikultúrna výchova

Kultúru možno vymedziť ako sociálne odovzdávané poznanie, ktoré v sebe obsahuje poznatky, hodnotové orientácie, normy, znaky, vzorec správania sa. Multikultúrnosť by podľa toho mohla znamenať množstvo takýchto štruktúr kultúry, t.j. rôzne hodnotové orientácie, rôzne normy, znaky a vzorec správania sa, rôzneho charakteru. Všetky problémy multikultúrnosti by podľa toho mohli vznikať na základe rôznorodosti kultúr. „Našou chybnou spoločnou predstavou je, že multikultúrnosť, rozdiely, iné kultúry a menšiny sú problémom.

Avšak skutočný problém je úplne opačný: Je to jednota spoločnosti. Problém teda nie je existencia rozdielov a rôznorodosti kultúr – problém je v nedostatočnom akceptovaní tejto rôznorodosti, v nedostatočnom uvedomení mnohokultúrnosti každého spoločenstva. Problémom je uznanie rozdielov vnútri vlastnej kultúry, a tým aj uznanie právoplatnosti odlišnosti iných kultúr.

Multikultúrnosť je možná preto, lebo jestvujú určité univerzálne princípy, platné v mnohých kultúrach. Ukazuje sa, že cesta k vzájomnému pochopeniu bude viesť cez pochopenie samého seba.

Za skutočnú multikultúrnú výchovu považujeme takú, ktorá pomáha študentom chápať kultúru svojho spoločenstva a utvrdiť sa v nej, pomáha oslobodiť sa od svojich kultúrnych obmedzení, umožňuje im utvárať a spravovať občianske spoločenstvo pracujúce pre spoločné dobro.

Práve socio-politický systém spôsobuje ťažkosti, takýto systém býva ovládaný majoritnou kultúrou, ktorej príslušníci nie sú vždy ochotní alebo schopní akceptovať menšinové kultúry. Problémy pritom spôsobuje skutočnosť, že majoritná kultúra by chcela majorizovať menšinové a pretvárať ich na svoj obraz, kultúrne homogenizovať daný socio-politický systém. Cieľom multikultúrnej výchovy je rozvoj schopnosti tolerovať iné kultúry

alebo inak povedané, rešpektovať existencie iných kultúr. Spoznanie odlišností, prípadne jej tolerancie je len počiatočným cieľom multikultúrnej výchovy.

Na jej základe sa multikultúrna výchova snaží rozvíjať hlbšie pochopenie druhej kultúry tak, aby výsledkom bolo po poznaní aj akceptovanie odlišností. Akceptácia znamená schopnosť aspoň čiastočne sa pozrieť na svet z hľadiska inej kultúry, prípadne pripustiť, že majú právo hľadiť na svet inými očami, schopnosť rešpektovať rôznorodosť. Akceptovanie znamená empatiu voči inej kultúre, avšak rozvíjať práve empatický prístup býva veľmi ťažké.

Empatia voči inej kultúre znamená akceptovať, že sa daná kultúra rozvinula z iných ľudských potrieb, že existuje v inom historickom, sociálnom a geografickom prostredí. Menia sa postoje v súčasnosti, čo je najkomplexnejší, najťažší, ale najdlhšie pretrvávajúci výsledok multikultúrnej výchovy. Etnická a kultúrna rôznorodosť by mala preniknúť cez celé školské prostredie, čo v praxi znamená také budovanie mnohokultúrneho prostredia, v ktorom dostávajú rovnaké šance príslušníci rôznych kultúrnych menšín, a v ktorých sú vytvárané podmienky pre plnohodnotné využitie vlastnej kultúrnej identity v komunikácii s inými, či vo výchovnom procese. Výhody multikultúrnej výchovy: prináša spoluprácu kultúr rôznych menšín a hlavne spoluprácu menšín s väčšinovou kultúrou, pomáha prekračovať vlastné kultúrne obmedzenia, potláča predsudky a uvoľňuje skryté zábrany, pomáha prekonávať xenofóbiu a rasizmus, aktívne sa zapája do prekonávania problémov medzi väčšinovým etnikom a menšinami. Pre ekonomiku môže byť multikultúrna výchova dôležitá tým, že pomáha prekonávať bariéry v komunikácii medzi odlišnými skupinami, národmi, štátmi. Odstraňuje predsudky a otvára duchovné hranice pre vzájomnú spoluprácu, ktorá je v dnešnej globalizácii svetovej ekonomiky už absolútne nevyhnutná.

Nevýhodou multikultúrnej výchovy je možnosť vyvinutia paternalistického systému k menšinovým kultúram, ktoré zväčša nemajú podobnú technologickú a ekonomickú moc, možnosti vzniku asimilácie jednej kultúry druhou, a v ekonomickom živote má multikultúrna výchova jednu veľkú nevýhodu, že je náročná na finančné zabezpečenie. V rámci jednej kultúry existuje mnoho subkultúr, ktoré môžu mať silný vstup na osobnosť, napríklad pohlavie, vidiek – mesto, sever – juh, vek a spoločenská trieda. Modely výchovy a vzdelávania súvisiace s internacionalitou a multikultúrnosťou často vychádzajú z hlavnej myšlienky o budovaní identity.

Napriek kultúrnej odlišnosti majú ľudia podobné emócie a potreby a ich spoločnou tradíciou je dlhá história ľudstva, poznanie a chápanie iných kultúr a ich rozdielov sú hlavné princípy v multikultúrnej výchove. Na zabezpečenie existencie prosperity na zemi a blaha ľudstva je dôležité rešpektovať nielen kultúrnu odlišnosť ľudí, ale aj ich spoločné základné hodnoty alebo globálnu etiku, prejavmi takéhoto úsilia sú dokumenty o ľudských právach, uplatňovanie ľudských práv nebolo a nie je ľahkým procesom. Deklarácia o ľudských právach je najznámejšia a ako dokument Spojených národov i veľmi cenná.

Základné princípy a prístupy v multikultúrnej výchove : učiť ku kultúrnym odlišnostiam, prístup založený na ľudských právach, štúdium jednotlivých skupín, prístup založený na multikultúrnej výchove, prístup založený na multikultúrnej a sociálnej prestavbe. Únava zo spoločenského života na ľudí dosiahla po rýchlom slede politických zmien, sklamanie z hospodárskych ťažkostí z prechodného obdobia a nedostatočná rozvinutosť občianskej spoločnosti, súčasné sociálno – ekonomické ťažkosti, vysoká a pretrvávajúca miera nezamestnanosti a jej dopady, hospodárska kríza a iné nežiadúce spoločenské javy. Výchova k zodpovednosti, tolerancii a presadzovanie všetkých hodnôt môže byť jednou z riešení problému. Multikultúrna výchova je priamym nástrojom i prejavom demokratickej praxe.

Ľudia v celej Európe budú v dôsledku celosvetových globálnych zmien nútení v najbližších rokoch opätovne prehodnotiť spoločenské, kultúrne, politické a ekonomické prostredie, v ktorom žijú.

Budú nútení vytvárať si novú hodnotovú orientáciu, nájsť novú vlastnú identitu, ale aj budúce spoločné črty a naučiť sa žiť a konať ako zodpovední občania jednej časti planéty – Európy. Vzniká a existuje nová nevyhnutnosť v oblasti vzdelávania, žiaci okrem základov svojej vlastnej národnej kultúry poznávajú mnohé iné európske kultúry, začínajú byť vnímaví aj ku kultúram minorít a etnických spoločenstiev.

Rozmanitosť národných kultúr a vzájomne akceptovaná a prijímaná rozdielnosť sa dozaista môžu stať jednou zo silných stránok identity, aj keď sme v súčasnom politickom vývoji Európy svedkami pretrvávajúceho násillia, prejavov xenofóbie, rasizmu či intolerancie, nie je tým vôbec spochybniteľná jednoznačná mravná prevaha opačných politických snažení. Vzdelávanie vo všeobecnosti nadobúda významnejšiu a obsahovo bohatšiu etickú úlohu – narastá jeho regulujúci mravný dosah. Úlohami sú podpora tolerancie a vzájomného porozumenia, odbúravanie predsudkov pri nadväzovaní nových vzťahov. Je úlohou vzdelávania neustále pripomínať spoločné korene, z ktorých počas tisícročí vyrástla bohatá rôznorodosť. Ide o výrazné presadzovanie sa etických zásad tolerancie, prijímania inakosti a rešpektovania kultúrnej plurality v medzinárodných ekonomických vzťahoch a v globálnej hospodárskej kooperácii. To, k čomu smeruje multikultúrna výchova je ideál tolerancie a aktívneho uplatňovania všeludských hodnôt. Nástroje, prostredníctvom ktorých sa to chce dosahovať, sú prehĺbené poznanie európskej minulosti, akceptovanie rozporuplnej súčasnosti a posilňovanie presvedčenia o možnosti široko uplatňovať všeludské hodnoty ako integračné spojivo medzi národmi a národnostnými menšinami žijúcimi na území dnešnej Európy.

Európska dimenzia vo vzdelávaní má za cieľ vzbudiť cestou výchovy a vzdelávania v občianovi zmysel pre spolupatričnosť. Predstava o európskej identite – ako o multikultúrnej jednote zrodenej z európskeho humanizmu a z ideálu slobody, ako aj vzdelávanie posilňujúce takúto identitu.

Potreba implementovať európsku dimenziu do procesu prípravy mladej generácie by mala byť formulovaná ako spoločenská objednávka, ako požiadavka praxe, reflektujúca zmeny spoločenskej situácie s následnou zmenou stratégie školy v príprave mladého človeka. Jedine škola má všetky prostriedky na to, aby mohla mladého človeka oboznámiť so základnými hodnotami civilizácie, rešpektovanie ľudských práv a demokracie, ako aj tolerancie a solidarity.

Vzdelávanie prispieva k zvyšovaniu vedomia jednoty medzi ľuďmi a krajinami Európy a pomáha vytvárať vzťahy medzi ľuďmi na novom základe. Je dôležité prijímať ich bez bázne, zbytočného rešpektu a obáv pred neznámym. Je dôležité zvoliť adekvátne spôsoby jej implementácie prostredníctvom vyučovania alebo iných mimovyučujúcich aktivít.

Ďalšími základnými prvkami multikultúrnej výchovy sú rešpektovanie ľudských práv a demokratických hodnôt, uvedomenie si vzájomnej závislosti sveta a nepretržitého vývoja, vedú jednotlivca k vybudovaniu jeho vlastného názoru. Kultúrne faktory však zahŕňajú stratégiu učenia, štýly komunikácie, koncepcia dobrého a zlého správania. Záujem o menšinových študentov, žiakov možno prejaviť tým, že ich jazyk a kultúra sa členia do školského programu, povzbudí sa ich participácia na školských aktivitách, a tým sa vypestujú pozitívne spoločenské vzťahy nielen medzi študentami navzájom, ale aj medzi nimi a pedagógmi.

Multikultúrna výchova :

je to kontinuálny pohyb smerujúci k dosiahnutiu rovnosti príležitostí na vzdelanie a k rovnoprávnejšiemu a demokratickému svetu

je to holistický kurikulárny prístup

multikultúrna výchova je kontinuálny proces smerujúci k osvojeniu si odlišných názorov

multikultúrna výchova si vyžaduje zaangažovanosť v boji s rasizmom a všetkými formami predsudkov a diskriminácie ako aj s nemravnosťou

Osobný rast smerujúci k multikultúrnej osobnosti si vyžaduje zvýšené vedomosti o iných kultúrach, vrátane kultúr najbližšieho okolia.

Odlíšnosť v sociálnych rolách, očakávania, osobné vzťahy tvoria základ kultúrnej komunikácie medzi školou a rodinou. Rastúca internacionalizácia a multikultúrnosť sú považované za jednu z tendencií budúceho rozvoja.

Keď sa cudzinec dostane do kontaktu s inou kultúrou, prežíva transformáciu, pod ktorou takýto človek sa musí pozeráť na svoj svet z iného zorného uhla perspektívy, ktorá môže byť v konflikte s jeho hodnotami a vierou. Multikultúrna transformácia znamená postupnú zmenu vnútorných podmienok jednotlivca, pretože tieto podmienky participujú na rozsiahlych medzikultúrnych aktivitách.

Medzinárodná a multikultúrna výchova sa dostala do pozornosti a dopyt po nej vo svete rýchlej komunikácie a rastúcej vzájomnej závislosti je zjavný. Multikultúrna výchova by mala podporovať hľadanie spoločných etických princípov. Aspekty rozvoja a sen o rovnosti, spravodlivosti a lepšom svete sú základnými prvkami zlepšenia medziľudských vzťahov, ktoré smerujú k odstráneniu jestvujúcich bariér. Presadzovaním európskej dimenzie by sa mala dosiahnuť ideálna spoločnosť, život bez predsudkov, intolerancie, diskriminácie. Vzdelanie je základným vkladom do života človeka. Rómovia podľa viacerých odborných a vedeckých definícií predstavujú etnické spoločenstvo, ktoré okrem iného charakterizuje osobitosť v sociálnom a demografickom správaní. Je potrebné riešiť problém prístupom, ktorý obmedzí ďalší sociálny regres tohto obyvateľstva, pretože pri aplikovaní zásad „rovnakého prístupu“ ku všetkým občanom v komplexe sociálnej starostlivosti štátu v súčasnosti dochádza k paradoxu.

Závažným problémom je úplná väčšina nezamestnaných mladých Rómov, ktorí ukončili povinnú školskú dochádzku, nepokračujú v príprave na povolanie a nenastúpili ani do zamestnania, keďže im v ich bezprostrednom okolí nevedeli ponúknuť pracovné miesto. Títo mladí ľudia nikde a nikdy nenadobudli vzťah k práci, a stávajú sa vážnym problémom z hľadiska vývoja ich vlastného života, ale aj celej spoločnosti. Pokračovanie vo vzdelávaní sa početnejšie rómske rodiny chápu ako zbytočné výdavky z rodinných príjmov. Vzdelanie nie je pre nich dominujúcim faktorom v hodnotovom systéme, čo negatívne vplýva na ich socializáciu v spoločenskom procese.

Napriek mnohým vyriešeným problémom Rómov v oblasti národnostnej, sociálnej, školskej a kultúrnej, ale i hmotného a duchovného zabezpečenia zostávajú ešte problémy, ktoré je potrebné riešiť koncepčne a komplexne, a to najmä v oblasti výchovy a vzdelávania, v sociálnej oblasti, zamestnanosti, bývania, zdravotníctva, prevencie. Postavenie Rómov v spoločnosti nie je možné zúžiť len na jeho socio-ekonomický charakter a krízu rómskej národnej či etnickej identity. Je potrebné ho zasadiť do kontextu vzťahov s majoritnou spoločnosťou a jej postojmi k menšinovým spoločenstvám. V slovenských podmienkach bráni vytvoreniu funkčnej multikultúrnej spoločnosti vysoká miera sociálneho dištancu vo vzťahu k Rómom a ich nízka miera emancipácie spojená s chudobou a negatívnymi javmi spoločnosti.

Výchova k zodpovednosti, tolerancii, presadzovanie všeludských hodnôt, multikultúrna výchova vo vzdelávacom procese a výchovnom sú jedným z riešení daného spoločenského problému.

Jedine škola má všetky prostriedky na to, aby mohla mladého človeka oboznámiť so základnými hodnotami civilizácie, rešpektovania ľudských práv a demokracie, ako aj tolerancie a solidarity.

Vzdelávanie prispieva k zvyšovaniu vedomia jednoty medzi ľuďmi a krajinami Európy a pomáha vytvárať vzťahy medzi ľuďmi na novom základe. Základnými prvkami

multikultúrnej výchovy sú rešpektovanie ľudských práv a demokratických hodnôt, uvedenie si vzájomnej závislosti sveta a nepretržitého vývoja, vedú jednotlivca k vybudovaniu jeho vlastného názoru. Odlišnosť v sociálnych rolách, očakávania, osobné vzťahy tvoria základ kultúrnej komunikácie medzi školou a rodinou.

Presadzovaním a uplatňovaním európskej dimenzie v oblasti vzdelávania by sa malo dosiahnuť ideálna spoločnosť, život bez predsudkov, intolerancie, diskriminácie, akceptácia a vzájomná podpora kultúrnych hodnôt a odlišností. Výchova a vzdelávanie žiakov patriacich k rómskej národnostnej menšine nemá byť segregáčny ani diskriminačný, ale smerujúce rovnako ku všetkým. Vzdelávací program by mal rešpektovať ich etnické, kultúrne, sociálne danosti, ktoré sú nevyhnutné pre plynulú socializáciu a pozitívny vplyv.

V sociokultúrnej teórii predsudku je centrálnou sociálna norma – predsudky sú výsledkom osvojenia si spoločenských noriem v procese socializácie. Spoločenská štruktúra privilegujúca jedno etnikum či rasu nerovnomerným rozdelením moci povyšuje predsudky voči podriadeným skupinám na sociálne normy. Na rozdiel od etnického postoja, kde prevláda skôr vzťahový, afektívno – hodnotiaci aspekt, etnický stereotyp je skôr kognitívnu kategóriou – je to predstava, obraz, kognitívna alebo mentálna reprezentácia o etnických skupinách a ich členoch. Interakcia, priamy interpersonálny kontakt medzi členmi rôznych skupín môže redukovať medziskupinové predsudky a nepriateľstvo len za určitých podmienok. Prvým predpokladom riešenia medziskupinového konfliktu je, aby ho obe skupiny chceli vyriešiť. Jednou zo súčasti sociálnej identity človeka, je etnická identita ako uvedenie si a prežívanie príslušnosti k etnickému spoločenstvu. V súčasnom svete s interfracnými tendenciami v rovine ekonomicko – technologickej sa paradoxne prejavuje zvýšený záujem o etnický pôvod.

Etnicita, etnické sebauvedomenie, snaha o etnickú emancipáciu zohrávajú významnú úlohu v sociálnych procesoch. Príslušnosť k etnickému spoločenstvu sa stáva dôležitou hodnotou na úrovni jednotlivca aj kolektív. Kľúčovou dimenziou identifikovanou vo všetkých etnických a kultúrnych stereotypoch o osobnosti, je dimenzia obsahujúca črty ako čestný, láskavý, oddaný, dôveryhodný.

Z hľadiska dobrých vzťahov medzi skupinami je rozhodujúca veľkosť priepasti medzi skupinovým sebaobrazom a jej hodnotením druhou skupinou. Ďalšou dimenziou objavujúcou sa v etnických stereotypoch, je kompetentnosť zahŕňajúca charakteristiky ako inteligentný, úspešný, bohatý, vzdelaný.

Medzietnické vzťahy sa skúmajú nielen preto, aby sme im porozumeli, ale aj preto, aby ich bolo možné zlepšovať. Zlepšovanie znamená jednak redukcii negatívnych vzťahov nepriateľstva a jednak priamo riešenie konfliktov. Hodnotovo nasýtené porovnávanie sa s inými skupinami, tvoria dôležitý aspekt sebaobrazu a sebaúcty, zvlášť vtedy, keď človek patrí k menšine, ktorá sa odlišuje od ostatných. Členovia menšín majú určité spoločné problémy, pričom existuje len obmedzený počet možných psychologických riešení. Menšina v kontexte priameho porovnávanie sa s väčšinou zvnútorňa vonkajší pohľad na seba, presvedčenia o vlastnej menejcennosti sa stanú súčasťou jej sebaobrazu.

Deje sa to vtedy, ak v spoločnosti panuje všeobecná zhoda o charakteristikách menšiny, samotná menšina ich do istej miery akceptuje, nerovnocenné postavenie sa považuje za legitímny a stabilný stav, opustenie menšiny je ťažké a nemožné, ojedinelé prípady individuálnej sociálnej mobility von z menšiny nemajú vplyv na existujúce vzťahy a rozdiely medzi menšinou a ostatnými. V dobre organizovanom štáte majú občania právo združovať sa v organizáciách nezávislých od vlády. Občania sa slobodne a samostatne rozhodujú, či chcú pracovať, akú prácu chcú vykonávať, kde chcú žiť. Občianskou spoločnosťou rozumieme súhrn skupín a inštitúcií, ktoré vznikajú zo vzájomnej súvislosti jednotlivcov a rodín. Občianska spoločnosť je určitou protiváhou štátu, ktorý sleduje predovšetkým formy a usporiadanie.

Spoločenská regulácia sa uskutočňuje v konkrétnych spoločenských situáciách, za konkrétneho zoskupenia spoločných hodnôt, noriem, potrieb a záujmov. Pri riešení podstaty napätí, ktoré sa priamo týkajú národnostných menšín je dôležité pristupovať k tejto problematike nezávisle a nestranne.

Históriu podmienená je skutočnosť, že Rómov možno označiť za „ deti vetra“, ktorí sa naučili prispôbiť sa každej situácii, v ktorej sa ocitnú. Táto skutočnosť potvrdzuje fakt, že u rómskeho etnika je zjavne viditeľný nízky status motivácie. Myslia len na súčasnú svoju existenciu bez ohľadu na budúcnosť, čo je v súčasnom období viac podmienené ich zlou a nevyhovujúcou materiálnou situáciou, ekonomickou stabilitou, spoločenským statusom a možnosťami, ktoré sú ovplyvnené ich najmä ich nízkou vzdelanosťou.

Súčasnú potrebu včleňovania Rómov do občianskeho života našej spoločnosti a úsilie uplatňovať ich rovnoprávne postavenie do praxe, vyžadujú od nich určité schopnosti zapojiť sa do hospodárskeho, občianskeho, politického, duchovného a kultúrneho kontextu ako plnohodnotného etnika, koexistenčného s ostatným obyvateľstvom.

Súčasná situácia rómskeho etnika na Slovensku je celospoločenským problémom, ktorý sa dotýka všetkých občanov tohto štátu. Spoločnosť by sa mala usilovať situáciu Rómov podporiť a súčasne si aj oni sami musia uvedomiť zmeny, ktoré u nich prebiehajú. Na Slovensku by sa mal doceliť stav, aby sa kvalifikovanou sociálnou prácou viedli rómske rodiny zlyhávajúce vo svojej ekonomickej, sociálnej, výchovnej, vzdelávacej funkcii k posilňovaniu zodpovednosti za svoju životnú úroveň a za celkový spôsob života. Vzdelávanie je atribútom slušného života na úrovni, patria k nemu však aj zamestnanie, materiálne zabezpečenie.

V oblasti vzdelávania je dôležité uvažovať o zabezpečení priamej väzby medzi vzdelaním a zamestnaním. Vzdelanie má aj určitý vplyv na motiváciu hľadať si zamestnanie, určitá časť Rómov si prilepšuje svoju finančnú situáciu rôznymi drobnými zárobkovými príležitosťami. Predstavujú pre nich určité riešenie v situáciách, ktoré sú finančne neznesiteľné.

Transformáciou spoločnosti klesol dopyt po nekvalifikovanej pracovnej sile, čo sa najviac týka Rómov. Väčšina členov rómskeho etnika má nízke vzdelanie, čím je podmienený ich negatívny postoj k sociálnej integrácii. Rómovia žijúci na Slovensku sa dajú klasifikovať v odlišných skupinách, oblasť výchovy a vzdelávania by mala byť prispôbena tomuto faktoru. Spoločným cieľom a zámerom môže byť dosiahnutie ich sebapoznávania, sebahodnotenia a sebauvedomenia. Bez pomoci celej majoritnej spoločnosti a samotných Rómov, ktorí môžu pomôcť svojmu etniku, nie je možné tieto ciele uskutočniť a dosiahnuť.

Determinujúcim inštrumentom rozvoja Rómov na Slovensku je výchova a vzdelávanie, cieľom vzdelávania Rómov má byť rozvoj ich osobnosti, nadobudnutie mravného, ekonomického, právneho, kultúrneho vedomia, čím by sa zapojili do profesionálneho života tejto spoločnosti naplno a na rovnakom základe s ostatnými obyvateľmi. Zvýšením životnej úrovne Rómov by sa zlepšili aj medziľudské vzťahy medzi všetkými občanmi žijúcimi na území tejto republiky.

Rozptýlenosť Rómov vo svete, neexistencia ich „ domovského “ štátu, krajiny, nízky sociálny status ich spoločenstva v porovnaní s majoritnou časťou krajín kde žijú, ako aj osobitosti kultúry, jazyka, životnej filozofie, vplývajú na procesy akceptácie.

Skutočnosťou je, že v treťom tisícročí, v dobe plnej nových objavov a technického pokroku tiež, nie sú dostatočne rešpektované ľudské práva, čo potvrdzujú predsudky a diskriminácia. Otázka právneho postavenia všetkých Rómov ako etnického spoločenstva bola vyriešená priznaním etnického statusu ekvivalentného k etnickému statusu etnických menšín ekvivalentného k etnickému statusu etnických menšín žijúcich na Slovensku, čo v praxi znamená uznanie Rómov za národnosť.

Problémom akceptácie je aj odlišný životný štýl rómskeho spoločenstva žijúceho na periférii spoločnosti, hodnotový systém, nízka vzdelanostná úroveň, iná kultúra, bariéry v komunikácii, nízke právne, ekonomické, mravné a kultúrne vedomie. Zmena postojov, názorov, vzájomnej akceptácie, tolerancie, adekvátnej sociálnej komunikácie môže nastať a viesť k dosahovaniu progresívnych spoločenských výsledkov len cestou vzdelávania a vzájomnej tolerancie voči kultúrnym odlišnostiam a hodnotám,

Odstránenie negatívnych javov a metód v oblasti výchovy a vzdelávania rómskych žiakov by smerovali k zvyšovaniu vzdelanostnej úrovne, uplatneniu sa na trhu práce a životnej úrovne tohto etnika ako celku. Edukácia je podmienkou rozvoja každého ľudského spoločenstva, ale aj nevyhnutnou potrebou osobnostného rastu človeka pripravujúceho sa na vlastný život a na začlenenie sa do spoločnosti. O to viac to platí pre väčšinu Rómov, ktorí význam vzdelávania pre svoj život podceňujú. Neuvedomujú si, že výchova a vzdelávanie je jedinou cestou, ako sa dostať nielen z materiálneho, ale aj duchovného nedostatku. Oblasť vzdelávania Rómov a celková problematika je príliš široká a je veľmi zložitá hľadať presné hranice medzi diskrimináciou a zastaraným a nefunkčným systémom vzdelávania na Slovensku. Zo všetkých oblastí, v ktorých sú Rómovia dlhodobo vylúčení z procesu vzdelávania, sa v súčasnosti javí segregácia rómskych detí.

Dôležitosť problému spočíva predovšetkým v tom, že vylúčenie ovplyvňuje nielen negatívny vplyv na ich integráciu do spoločnosti, ale aj ich profesijné uplatnenie. Rómovia vnímajú školu ako nedôveryhodnú inštitúciu, vzdelanie je nedocenené pre nich, bezvýznamné, pretože v konečnom dôsledku nie sú potrební na trhu práce, dokonca vnímajú to ako prostriedok odcudzenia detí a rodičov, najmä tá najzaostalejšia sociálna skupina tohto etnika (žijúca v osadách, na periférii spoločnosti, segregovane).

Dochádzka do školy je nepravidelná, domáca príprava nedostatočná, spolupráca školy, rodiny, komunity minimálna. Pri nástupe do školy býva častým handicapom nevyhovujúce bývanie, životospráva, zlý psychický a fyzický stav detí. Rómske deti nemajú na dostatočnej úrovni rozvinutú jemnú motoriku, komunikačné zručnosti, schopnosti riešiť úlohy, rozhodovať sa samostatne. Absolvovaním základných a špeciálnych škôl sa pre nich proces vzdelávania končí. Nízky percentuálny podiel rómskych žiakov sa dopracuje k stredoškolskému vzdelaniu, ktorí majú často krát problémy s pochopením a podporou zo strany rodičov ako aj ťažkosti s akceptáciou nerómskych spolužiakov.

Medzi rómskymi a nerómskymi deťmi z menej podnetového prostredia nie sú žiadne rozdiely v tvorivosti, citlivosti, zdraví, telesnej zdatnosti. Čo potvrdzuje fakt, že rodinné prostredie a sociálne prostredie vôbec má vplyv na vývoj, výchovu a proces vzdelávania dieťaťa bez rozdielu. Takýmto prvým a vhodným príkladom vzdelávacej inštitúcie by mal byť:

Inštitút alternatívneho a multikultúrneho vzdelávania, ktorý bude prvou vzdelávacou inštitúciou, kde od predškolského veku až po ukončenie úplného stredoškolského vzdelania budú mať priestor deti, žiaci a študenti sa vzdelávať v multikultúrnom prostredí, multikultúrnymi vzdelávacími metódami, postupmi bez rozdielu s akcentom na významnosť materinského jazyka a jeho rozvojovú oblasť, kultúrne a osvetové hodnoty a činnosti, ako aj priestor na osobnú realizáciu a vzdelávanie vôbec.

Tento pilotný projekt sa bude realizovať za podpory všetkých zúčastnených strán v okresnom meste Rimavská Sobota, so spádovou oblasťou pre okresy Lučenec, Revúca, kde sa bude vzdelávať a vychovávať v multikultúrnom vzdelávacom prostredí.

К ВОПРОСУ ИЗУЧЕНИЯ РОМСКОЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ В ШКОЛАХ С УКРАИНСКИМ ЯЗЫКОМ ОБУЧЕНИЯ

З. А. Кондур

Институт педагогики НАПН, Киев, Украина

Принцип коммуникативности обучения, лежащий в основе методики преподавания ромского языка в школах Украины, рассматривает язык, прежде всего как средство общения и познания. Анализ немногочисленных программ, учебников и других пособий показывает, что целью данного курса является формирование и развитие речевых навыков, необходимых для свободного использования языка в устной и (частично) письменной форме.

Основной, наиболее употребляемой формой социально-речевого общения является диалог. Обучить школьников диалогической речи, привить умения и навыки пользования диалогом как средством общения и обмена мыслями в различных жизненных ситуациях – важнейшая задача обучения ромскому языку в школе.

Программа предусматривает формирование таких коммуникативных умений: ориентировать содержание и форму высказывания на конкретного слушателя, внимательно и заинтересованно слушать других, строить ответную реплику точно в соответствии со сказанным собеседником.

Речевая направленность обучения языку не является новой для школы, новым является то, что диалогическая речь стала объектом контроля. В соответствии с новыми Критериями оценивания учебных достижений учащихся проверяются умения:

- составлять, разыгрывать диалог в соответствии с предложенной речевой ситуацией и целью общения;
- использовать реплики, стимулирующие и поддерживающие диалог, формулы речевого этикета с учетом темы общения; аргументировать высказанные тезисы, стремясь быть понятым, убедительным для собеседника; понимать возможность разных взглядов на одну и ту же проблему;
- соблюдать правила общения (не перебивать собеседника, поощрять его к высказыванию своего мнения, с интересом и доброжелательностью выслушивать его; выражать несогласие с позицией другого так, чтобы не обидеть его и др.);
- соблюдать нормы литературного языка.

При обучении учащихся диалогической речи необходимо учитывать особенности этого вида речевой деятельности.

Отличительной чертой диалогической речи является ее двусторонний характер, на что указывал еще Л. П. Якубинский, отмечая, что «...всякое взаимодействие людей есть именно взаимодействие; оно по существу стремится избежать односторонности, хочет быть двусторонним, «диалогическим» и бежит «монолога» Следовательно, учащимся нужно учить умению ориентировать высказывания на собеседника, внимательно и заинтересованно слушать других, строить ответную реплику в соответствии со сказанным собеседником.

Диалогическая речь (как и монологическая) характеризуется обращенностью. Общение, как правило, происходит в непосредственном контакте участников при зрительном восприятии собеседника и определенной незавершенности высказывания, которая дополняется внеязыковыми средствами общения (мимикой, жестами, контактом глаз, различными телодвижениями и т.п.). Это является особенно важным при изучении ромского языка, который сохранился благодаря устной традиции.

Другой отличительной чертой диалогической речи является ее спонтанность, так как содержание разговора и его структура зависят от реплик собеседников. Обмен репликами происходит достаточно быстро, и реакция требует нормального темпа речи. Это не дает возможности предварительно обдумать высказывание, предварительно отобрать языковой материал.

Диалогу свойственны эмоциональность и экспрессивность, которые проявляются в субъективно-оценочной окраске речи, в образности, структуре реплик, в интонационном оформлении, в широком использовании невербальных средств и готовых образцов, разговорных формул, клише.

Диалогическая речь (как и любой другой вид речевой деятельности) всегда мотивирована. Но в условиях обучения мотив сам по себе не возникает. Значит необходимо создать условия, в которых у школьников появилось бы желание и потребность что-то сказать. Кроме этого, благоприятный психологический климат на уроке, дружеские отношения, заинтересованность в работе также будут способствовать мотивированности диалогической речи.

Одной из важных психологических особенностей диалогической речи является ее ситуативность, так как часто содержание диалога можно понять только с учетом определенной ситуации. В процессе обучения диалогической речи используют не просто ситуации действительности, а речевые (коммуникативные), так как они стимулируют учащихся к речевому высказыванию.

«Все, что мы говорим, мы говорим для чего-то (мотив) и почему-то (цель). И если мы хотим, чтобы учащиеся продуцировали в условиях учебного процесса те или иные диалоги, необходимо создать им такие внешние и внутренние обстоятельства, в которых они должны будут употреблять нужные (по содержанию) высказывания»¹¹. Такой совокупностью условий, обстоятельств, побуждающих нас вступать в общение с другими людьми и является коммуникативная ситуация. Коммуникативная ситуация представляет собой единство следующих условий:

- мотив общения;
- коммуникативное намерение (цель);
- участники общения (их социальные роли, отношения между собеседниками, тональность общения);
- средство общения (стиль языка, параязыковые средства – мимика, жесты и т.п.);
- место и время общения.

В основе речевой деятельности лежат определенные человеческие потребности или мотивы. Мотив реализуется в коммуникативном намерении – внутреннем побуждении к речевой реакции.

Коммуникативное намерение является основным условием всякой речевой ситуации. По своему содержанию выделяются следующие типы коммуникативных намерений (коммуникативных целей): информирование (сообщение или запрос информации); побуждение; выражение мнения, оценка.

Например: речевые действия информирующего типа

- сообщать о чем (о возрасте кого-либо; о местонахождении кого-либо, чего-либо; о наличии/отсутствии кого-либо, чего-либо; о времени действия кого-либо, чего-либо; о совершенном или совершаемом действии, и т.д.);
- сообщить что (фамилию, имя кого-либо);
- запросить информацию (об имени, возрасте кого-либо и т.д.);
- узнать, выяснить (что существует предполагаемый факт в действительности, является ли ошибочным высказанное предположение).

Побуждение (волеизъявления) воздействуют на поведение собеседника. Это просьбы, советы, вопросы, разрешения, отказы, предложения, указания и т.д. Они

побуждают собеседника действовать в соответствии с волей и желаниями говорящего (совершить какое-либо действие, поступок, изменить свою деятельность, поведение; прекратить действие).

Выражение мнения, оценка (эмоциональные воздействия) связаны с областью межличностных, субъективно-эмоциональных отношений (согласиться (не согласиться) с мнением другого, эмоциональная оценка).

Среди них можно назвать ободрение, утешение, насмешку, угрозу, оскорбление и т.д. Имеют значение также время и место коммуникации. Каждый из временных отрезков жизни человека связан с определенными событиями и возможными типами бесед. Время обычно связано с местом общения. Таким образом, ситуация общения влияет на то, как мы говорим. Язык предоставляет нам все возможности для полного и точного выражения мыслей в любой ситуации. Нужно только уметь этими возможностями пользоваться. С учебно-методической точки зрения речевые ситуации могут естественными и учебными.

Естественные ситуации возникают в процессе обучения и могут иногда использоваться учителем. Но эти ситуации не могут составить стабильную учебно-методическую основу для планомерного развития речи учащихся, так как сфера общения в естественных речевых ситуациях на уроках ограничена.

Учебная речевая ситуация может быть признана единицей обучения на ситуативной основе. Это ситуация придуманная, воображаемая. Она планируется учителем с определенной целью: создания предпосылок для речевого общения на уроке. Учебная речевая ситуация по своей природе аналитична, так как каждое условие: участники общения, место и время общения, мотив общения, речевое намерение (коммуникативное задание) должно быть заранее оговорено, чтобы учащиеся могли достаточно их себе представить.

При обучении ромских учащихся диалогической речи необходимо определить темы, ситуации и коммуникативные задачи общения, соотнести их со сферами устной речи и культурными ценностями близкими им. Сфера общения – это «совокупность коммуникативных ситуаций, характеризующихся однотипностью речевого побуждения, отношений между собеседниками и обстановки (...сервисная, семейная, профессионально-трудовая, социально-культурная, общественной деятельности, игр и увлечений, зрелищно-массовая)» Как видим, последние могут быть очень разнообразными, поэтому с практической целью их можно объединить в 4 группы: публичная сфера, персональная, образовательная и профессиональная сфера.

«Публичная сфера касается всего, что связано с социальными видами взаимодействия, такими как: сервис, культура, деловые и административные организации, культура и досуг общественного характера, средства связи и т.д.

Персональная сфера охватывает семейные отношения и индивидуальные социальные виды деятельности.

Образовательная сфера связана с обучением в учебном заведении.

Профессиональная сфера охватывает все, что связано с человеческой деятельностью и отношениями в процессе выполнения профессиональных обязанностей».

Обратимся к Пороговому уровню, разработанному для разных языков в рамках одного из проектов Совета Европы, где путем перечисления тем, ситуаций и коммуникативных заданий определяется объем и содержание коммуникации, которую должны уметь осуществлять учащиеся. Сначала определяется более общая тема диалога, а далее она конкретизируется в ситуациях, относительно которых определяются время, место, роли собеседников и т.д. Основной единицей описания учебного материала является в пределах ситуации является коммуникативное задание,

которое предусматривает достижение определенной экстралингвистической цели с помощью языковых средств в той или другой ситуации общения.

При составлении ситуативных упражнений следует учитывать принцип постепенного перехода от менее трудного к более сложному.

Прежде чем требовать от учащихся инсценировки ситуаций, их надо знакомить с образцами ситуаций.

При использовании ситуативных упражнений следует начать с воспроизведения образцов ситуаций и, постепенно усложняя виды упражнений, подвести учащихся к выполнению ситуативных упражнений творческого характера.

Приведем примеры некоторых наиболее характерных видов ситуативных упражнений.

Воспроизведение образцов кратких диалогов, соответствующих определенной ситуации.

Воспроизведение образцов диалога с внесением некоторых модификаций.

Подбор вопросов (подходящих выражений) к ситуации, заданной учителем.

Составление возможных ситуаций, в которых могут быть употреблены данные учителем ключевые слова. Ключевые слова должны быть даны в таком порядке, который образовал бы канву ситуации и облегчил бы ее составление.

Составление диалога по заранее заданной ситуативной схеме.

Завершение начатого диалога (в соответствии с заданной ситуацией).

Составление диалога, соответствующего определенной ситуации, которая должна закончиться предложением, данным учителем.

Данное упражнение имеет две разновидности: с указанием и без указания ситуации учителем.

Составление подходящего диалогического контекста к предложению, содержащему ситуативную основу.

Данные учителем предложения являются составной частью целой ситуации. Учащимся нужно включить эти предложения в соответствующий более широкий контекст.

Составление ситуаций, иллюстрирующих пословицу, поговорку, притчу и т.п.

Итак, анализ особенностей диалогической речи позволяет нам получить данные для определения содержания обучения речевой диалогической речи в школах Украины и создает предпосылки для выбора таких приемов обучения, которые дадут возможность моделировать в учебном процессе наиболее существенные стороны диалога.

INHERITED WORDS IN ROMANI: KINSHIP, PARTS OF BODY AND FOOD NAMES

Hristo Kyuchukov
St. Elizabeth University, Bratislava
Free University of Berlin

Introduction

At the beginning of the 19 c. A. Pott (1844-45) publishes two volumes – grammar and dictionary and with this publication is considered to be established the Romani philology in Europe. The biggest commitment of A. Pott is in this that he claims that the Romani dialects although are influenced by different languages are forming a unity. Later on Alexander Paspatis 1870 and Franz Miklosic (1872-1880) published their empirical research on Romani dialects, which are spoken in Ottoman Empire and in Central and West Europe. (P. Bakker and Y. Matras, 1997). Those publications make not only comparison between different dialects but also they show Romani language in its unity. All the mentioned publications in one way or in other show the Indian roots of Romani, using linguistic and dialectological methods. However an attempt to make a full description of the Indian words in Romani, Domari and Lomavren showing the origins and identity of Roma is done by I. Hancock (2006). Using the 2006 model of Hancock my aim is to show the inherited words in Romani and from which Indian languages they are coming. Using dialectological methods to group the lexical categories I form groups of words which are coming from Ancient Indian, Middle Indian and New Indian languages.

Theoretical background

To the group of Ancient Indian languages belong the Vedic language and Sanskrit. The Middle Indian languages are Pali, Prakrit and Apabhraṃsh. The New Indian languages are Hindi, Marathi, Gujjarati, Pandjabi, Sindhi, Nepali, Bengali, Asami, Oriya, and etc. (T. Elizarenkova, 2004:9). According to C. Masica, (1994) the ancient Indian languages are supposedly existed between the II c. (BC) till IV c. (AC). The Middle Indian languages existed between the I c. (BC) and X-XII c. (AC). The New Indian languages exist from the end of the XI c till nowadays.

The Roma live the Indian territory on the end of IX c. and the beginning of the X c. (AC). This means that in their language there will remain words from all three groups of Indian languages. In the contemporary dialectology the grouping of objects is one of the basic problems. N. N. Pshenichnova (1979) suggests that grouping the objects can be done by several criteria:

By quality indications of the objects:

by the degree of significance of the indication which brings the information;

by the method of taxonomical analyses, e. g. comparison of the objects in advance by peers in order to find the similarities between them.

By quantitative indications of the objects:

the method of linguistic geography;

the method of statistical analyses.

Eniko Szij (1998) who is working on the grouping of the kinship terminology in Udmurt and Ugro-Finic languages suggests that the grouping of the words should be done based on:

semantic- structural characteristics;
the use in the communication;
the origin of the words.

Among the linguists interested in Romani N. Boretzky (1992) makes a grouping of the words using the method of taxonomical analyses and the author does not look for the Indian origin of the words, but rather the author groups the words based on the meaning of the words.

Findings

In the present study I use the methodology of E. Szij (1998), who groups the terms for kinship in Udmur language by their origin and the model of I. Hancock (2006) showing the Indian sources of some words in Romani. In my case the grouping will be based on the Indian archetypes, and for this purpose the dictionary of N. Boretzky and B. Iгла (1994) is used.

Family members

| | |
|--------------|---|
| daj/dej | mātā (anc.In.) dādi (H.) (grandmother from the Father side) |
| dad | pīta (anc.In.) dādā (H.) (grandfather from the Father side) |
| phral | bhrāta (anc.In.) |
| phen | bahinī (Prak.) bahin (H.) |
| bibi | bībī (H.) |
| kak(o) | kākā (H.) (Brother of the father) kakka (Drav.) |
| mami | māmika (Pali) |
| sastro | svasuras (anc.In.) sasura (Park.) sasur (H.) |
| sasuj | sassū (Prakr.) sās(u) (H.) |
| bori | vadhūti (anc.In.) vahuliā (Prak.) |
| džamutro | jāmātar (Pali) jamāī (H.) |
| salo sali | sālya (anc.In.) |

Parts of the Human body

| | |
|-----------|---|
| šero/šoro | śiras (anc.In.) sira (Prak.) |
| bala | vāla (anc.In. and Prak.) |
| jakh | aksi (anc.In.) akhhi (Pali) ā:kh (H.) |
| phov | bhruva (anc. In.) bhuma (Prak.) bhāv (H.) |
| nakh | nāk (H.) nakka (Prak.) |
| kan | karna (anc.In.) kanna (Prak.) kān (H.) |
| muj | mukha (anc.In.) muha (Prak.) muh (H.) |
| vušt | ostha (anc.In.) ōth (h.) |
| čhib | jihvā (anc.In.) jibbhā (Prak.) jibh (H.) |
| dand | danta (anc.In. and Prak.) dā:t (H.) |
| čhamb | carman (anc.In.) camma (Prak.) |
| kor/ men | menyā (anc.In.) kor (H.) |
| kolin | kroda/kola (anc. In) |
| čuči | cūcī (H.) cucuya/cuccuya (Prak.) |
| phiko | sp(i)ya (anc.In.) phyok (Kashmiri) |
| dumo | dum (H.) |
| musi | musti (anc.In.) mutthī (H.) |
| vast | hasta (anc. In.) hāth (H.) |
| angušt | Angustha (anc.In.) |
| naj | nakha (anc. In.) nah (H.) |
| kuni | kona (anc.In.) kuhnī (H.) |

| | |
|------------------|---|
| čang | Jangha (anc.In. and Prak.) jā:gh (H.) |
| koč | kauksa (anc.In.) koceha (Prak.) kokh (H.) |
| piro/purno/pinro | pinda (anc. In.) pindlī (H.) |

Food and foodstuffs

| | |
|-------------------|--|
| maro/marno/mandro | manda (anc.In. and Prak.) mā:rā (H.) |
| pani/paj | pānīya (anc.In.) pānī (H.) |
| mas | mārnsa (anc.In.) marnsa (Prak.) |
| lon | lona (Prak.) lon (H.) |
| khil | ksīra (anc. In.) khīra (Prak.) khīr (H.) |
| aro | ārta (anc. In.) ātā (H.) |
| kiral | kilāta (anc. In.) kilāda (Prak.) |
| šut | śukta (anc.In.) |
| goj | guda (anc. In.) |
| čaro | caru (anc. In.) carū (H.) cadda (Prak.) |
| čuri | churī (H.) ksuri/churī (anc. In. and Prak.) |
| roj | doi/dorā (H.) dova (Prak.) |

Discussions and conclusions

The grouping of the objects can continue. Out of 97 archetypes 37 are from Ancient Indian, 33 are from Hindi, 24 from Prakrit, 3 from Pali and 1 from Kashmiri. This shows clearly which languages influenced mostly the Romani language. The next grouping of the words can be the names of nationalities: Rom-Romni; Gadžo-Gadžī, Xoraxaj-Xoraxni and etc. Using the method of taxonomic analyses, where the words are compared by peers for finding

close relations can be done a new classification based on their gender, for example mur(u)š-džuvli, phuro-phuri, raj-rajni and etc.

In the conclusion I have to say that analyzing the etymology of the words using the taxonomic approach gives a possibility to follow the historical development of a language and it has an importance for the Historical Linguistics. From other side it shows us how the language develops and we can see the derivatives in Romani, based on Indian languages.

References:

Bakker, P. and Matras, Y. (1997). Introduction. In: Y. Matras, P. Bakker and H. Kyuchukov (eds.) *The Typology and Dialectology of Romani*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Boretzky, N. and Iglá, B. (1994). *Wörterbuch Romani- Deutsch- English*. Wiesbaden: Otto Harrassowitz.

Boretzky, N. (1992). Zum Erbwortschatz des Romani. *ZPSK* 45, 227 – 251.

Hancock, I. (2006). On Romani Origins and Identity: Questions for Discussion. In: A. Marsh and E. Strand (eds.) *Gypsies and the problems of identities. Contextual, constructed and Contested*. Istanbul: Swedish Research Institute in Istanbul.

Masica, C. (1994). Indo-Arian. In: *The Encyclopedia of Language and Linguistics. vol.3*. Oxford: Pergamon Press.

Szij, E. (1998). *Terminy rodstva i svojstva v Umurdskom jazyike*. Budapest: Akademiai Kiado.

Елизаренко, Т.Я. (2004). Введение. В: *Языки мира. Индоарийские языки древнего и среднего периодов*. Москва: Akademia.

Пшеничнова, Н. Н.(1979). *Некоторые способы группирования объектов, применяемые в диалектологии*. В: *Проблемы структурной лингвистики*. Москва: Наука

К ВОПРОСУ О БАЛКАНСКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ

Марияна Стефанова
Шуменский университет, Болгария

0. Цель настоящей работы – внести новые штрихи к собирательному портрету представителя Балкан как языковой личности, а также Балкан как зоне, населяемой различными этносами. Народы Балканского региона очень близки, но в то же время и очень различны по своим традициям и культурным ценностям. Они связаны общей историей и общими проблемами, что позволяет говорить об их духовной близости. На Балканах всегда существовал этнокультурный диалог, а это, само по себе, является феноменом, так как общение между национально-культурными общностями предполагает взаимный интерес и понимание проблем, традиций и культуры.

Коммуникация и интеграция балканских национальных общностей позволяет им узнать друг друга лучше и, естественно, ведет к все большему их сближению. Не маловажен и имидж балканца, существующий в представлениях других народов. Именно он и является определяющим в отношении Великих сил и других социальных и исторических рычагов в развитии или отставании региона. “Мир держится на парадоксах” – писал Дюзенмат в своей драме “Физики”. Балканы и их мифологизированный образ представляются прекрасной иллюстрацией сказанному. Юго-восток, давший миру европейскую цивилизацию, сегодня идентифицируется как “пороховая бочка”, которая в любой момент может взорваться и уничтожить мир. С западно-европейской точки зрения, *Балканы* – это “анти-Европа”, а *балканизация* выступает синонимом разделения, ненависти и антидемократизма.

Но Европа не могла бы существовать без Балкан. Объединенная Европа – это значит и объединенные Балканы, поэтому сегодня болгары, греки, румыны, македонцы, сербы и албанцы протягивают друг другу руку, стараясь забыть об ошибках прошлого, и идут плечом к плечу в будущее.

1.0. Представ перед культурной реальностью стран Балканского региона, мы с правом задаем себе вопрос: можно ли говорить о балканской культуре вообще или нужно говорить о культуре каждой отдельной балканской страны? Всем известно, какую роль играет язык в процессе взаимодействия культур. Но языки балканских народов принадлежат к различным языковым группам, а это затрудняет их сегодняшнее непосредственное общение. Веками в пределах Османской империи существовали объединяющий их быт, социальные структуры, что и определило общность балканских стран на уровне народной культуры – это песни и танцы, обычаи, кухня и др.

Очевидно, что Балканы – это регион, который не может быть понят и осмыслен только с позиции сегодняшнего дня или только с позиции Истории. Ведь и в наши дни Балканы сохраняют прежнюю, существовавшую веками, “позицию и традицию моста и средоточия общения и взаимодействия множества этносов, цивилизаций и культур” (Дянков 1994: 58). “На свой ред этнокультурного битие намира израз и в същото време се осъществява във и посредством съответните естествени езици. Известно е, че езикът е основната етническа характеристика като обобщена форма на обществено съзнание. По принцип богатството на отделните (национални) естествени езици се обуславя от богатството и степента на етнокультурното развитие на съответните етноси” (там же, 64).

2.0. В последние десятилетия влияние эпохи, общественных явлений и взглядов на использование языка является слабо изучаемым в Болгарии. В этот период

языковые средства исследуются преимущественно как составляющие компоненты языковой системы, иногда – в отношении окружающей их среды, и еще меньше – в исторической их значимости и социальном контексте, в котором они функционируют.

Наши интересы в предлагаемом исследовании связаны с переносными значениями слов двух лексико-тематических групп:

имена существительные - названия пресмыкающихся (*змеи, ящерицы*) и насекомых (*муха*);

имена прилагательные - цветообозначения (*зеленый, черный, красный*).

В работе анализируются соответствующие номинации в болгарском (БЕ), албанском (АЕ), греческом (ГЕ) и румынском (РЕ), а в некоторых случаях и в сербском (СЕ) языках. Указанные языки отличаются своей типологической структурой, но народы, говорящие на этих языках, имеют много общего в историческом и культурном развитии как народы, населяющие более тысячи лет Балканский полуостров. В качестве источников лексической информации используются: Фразеологический словарь болгарского языка / Фразеологичния речник на българския език (далее ФРБЕ), Румынско-болгарский фразеологический словарь / Румънско-български фразеологичен речник (далее РБФР), Краткий албано-русский словарь (КАРС) и Греческо-болгарский словарь / Гръцко-български речник (далее ГБР).

Причиной выбора обозначенных выше понятий послужило, с одной стороны, их социальное и историческое значение в жизни болгар и на Балканах, а с другой – их очевидная социальная обусловленность, “окраска” переносным смыслом в лексикологии.

В связи с ограничением во времени мы остановимся лишь на одном аспекте, точнее, затронем некоторые вопросы, связанные с историей и развитием отдельных балканских языковых сравнений, метафор и фразеологизмов, соотносимых с перечисленными выше понятиями, имея в виду, что результаты такого рода исследования, по всей видимости, могли бы оказаться полезными в раскрытии характерных черт феномена “Номо Balcanicus” и некоторой специфики знаковых систем, функционирующих на Балканах.

Внимательное изучение группы имен, являющихся обозначениями пресмыкающихся, насекомых и цвета, могло бы помочь в определении сторон знаковой природы балканской языковой личности, привести к раскрытию закономерностей, характерных для нравов, обычаев, искусства и культуры в целом, народов, населяющих Балканы.

В определении методологии исследования мы основываемся на разделяемом нами утверждении, а именно: “По отношение на лингвистичното равнище ... се смята за *балканизъм* и това явление, което е фиксирано само в един език, но в не по-малка степен попада под критерия балканистичност. Още повече, че самото понятие *балканизъм* е изведено от кръга на конкретността (*балканизъм*, това е сливането на родителен и дателен падеж или конюнктив на мястото на инфинитива и под.) и преминава в ранг на абстрактно и условно понятие, описвано с комплекс от някакви признаци. Ако по отношение на езиковото равнище това понятие “еднакъв балканизъм” може да се окаже изкуствено, ненужно усложнение ..., то по отношение на балканския модел на света може да се намери такова равнище, когато тази единственост се оказва напълно достоверна” (Цивьян 1990: 70 - 71).

2.1. Символика и значение имен существительных, названий пресмыкающихся (*змеи, ящерицы*) и насекомых (*муха*).

Классическая общеевропейская символика *змеи* – это ‘мудрость’. Но в отличие от древней европейской символик у балканских народов *змея* имеет свое доминирующее значение – ‘смертельная опасность для человека’ и отражает ‘отрицательное

отношение к человеку хитрому, коварному или злому, злобному' (РБЕ 1987: 965). Семантика буквально соотносится с гибким, бесшумным и быстрым передвижением всех видов змей, многие из которых обычно являются опасными для жизни человека. В БЕ *змея* в переносном значении – это 'очень плохая женщина', но *змея* употребляется и для номинации вообще 'злого, опасного, гневного человека'. Ср.: образные диалектные выражения: *Набрал ми е като змия на опаиката* – 'очень разгневан, зло меня берет'; *Змии варя* – 'очень разгневан, киплю от злости' (ФРБЕ 1974, т.1: 371).

В болгарском языке переносное употребление *змеи*, привело к формированию различных фразеологизмов, многие из них имеют свои параллели и в других балканских языках. Сравните следующие три типа фразеологизмов:

змийско гнездо (букв. змеиное гнездо) в качестве обозначения 'скопища злых, опасных людей, разбойников' (ФРБЕ 1974: 371) // *Свивам змийско гнездо* – 'создавать круг, группу злых, непочтенных людей, целью которых является пакостить' (РБЕ 1987, т.5: 964);

змийско отроче (букв. змеиный отрок, змеиное отродье) в качестве номинации 'очень плохого, злого, коварного, подлого и вероломного человека'. В РЕ есть слово "змееныш" – *pui de sarpe* в том же значении (РБФР 1997: 507);

змийски език (букв. змеиный язык) для характеристики 'человека с острым, язвительным способом выражения, со злым языком'. В БЕ – *Имам змия усойница в устата* в значении 'иметь злой язык, говорить плохо о людях' (РБЕ 1987: 966).

Подобная семантика встречается в румынском языке, например: *A incalzi un sarpe la (in) sin* в значении 'греть змею за пазухой' // *A creste sarpele la (in) sin* в значении 'пригреть, вырастить змею за пазухой', т.е. 'заботиться о человеке, не подозревая, что он плохой и может мне навредить' (РБФР 1997: 356; 132).

В албанском языке есть выражение: *Ka gluhë si të nepërkës*, которое буквально означает 'иметь язык как у гадюки', т.е. 'злобный, желчный, острый, язвительный в отношении кого-либо' (БАР 1959: 172).

Семантика слова *змея* обогащается в БЕ переносным употреблением 'для выражения отрицательного отношения к хитрому, коварному, злому, злобному человеку'. Сравните, например:

Да плюя на змия в устата, ще я отрова // *Змия ми е плюла в устата* – 'я очень зол' (РБЕ 1987, т.5: 966).

Змия да ме ухапе, ще се отрови от мене – 'я очень зол' (РБЕ 1987, т. 5: 966).

Змия (пепелянка) му е плюла в устата – 'я очень зол' (ФРБЕ 1974, т.1: 371).

На змиите в устата плюе – 'я очень зол' (ФРБЕ 1974, т.1: 631).

Подобное употребление имеет и переносное значение *змеи* в СЕ – сравните: *Да змији окуси од мене, отровила би се – тако сам лютит* (Икономов 1968: 754). В СЕ семантика слова *змея* шагнула в сторону большей обобщенности и послужила основой формирования нового значения - 'несчастье, злоба, отравы'.

В ГЕ *phidi* (змея) имеет два значения: 'плохая женщина', 'змея подколодная' и 'бессердечный мужчина' (ГБР 1954: 539). Кроме того, в языке функционирует постоянное сравнение *извиваться как змея* в значении 'умело, хитро выбираться из какого-либо положения'.

Продолжая исследование в отношении наиболее популярных пресмыкающихся, таких, как например, *ящерица* (болг. *гуцер*), мы обнаруживаем, что это существительное не развивает в балканских языках метафорического употребления при номинации человека. В БЕ формируются постоянные сравнения, как например: *препича се като гуцер на слънце, гъне се като гуцер, позеленявам като гуцер* (ФРБЕ 1974, т.1: 148).

Лексема *ящерица (гуцер)* выступает компонентом фразеологических оборотов с семантикой ‘говорить злобно, зло’. Часто указанное значение усиливается с помощью прилагательного, обозначающего цвет - *зеленый*. Сравните, например: В БЕ - разг. *Бълвам зелени гуцери; бълвам змии и гуцери*; диал. - *Блювам гуцери и жаби (чемери)*, обычно используется в отношении кого-либо в значении ‘быть в сильно раздраженном состоянии и говорить язвительно, с озлоблением и ненавистью о ком-либо или по какому-либо поводу’; *Бълвам (блювам) зелени гуцери* – ‘извергать сильный гнев и говорить язвительные, острые слова в отношении кого-либо’ (РБЕ 1987, т.1 :879) и *Бълвам отрова (зехир)* ‘очень сильно гневаться; зло меня берет’ (ФРБЕ т.1: 107).

Бълвам (диал.), т.е. блевать и *изхвърлям от устата си* (книж.), т.е. извергать изо рта, сочетаются не только с горькой, ядовитой жидкостью - *горчива (отровна) течност*, но и с зеленоватой желчью - *зеленикава жлъч*, которая ассоциируется со злостью и гневом и представляется посредством образов ящерицы и змеи (*гуцери и змии*). В АЕ – *Viell vrer*, буквально означающее ‘изрыгать желчь’, т.е. ‘сильно гневаться’ (БАР 1959: 34), в ГЕ существует выражение, буквальный перевод которого ‘изрыгает яд ее язык’ в значении ‘сильно разгневаться’ (ГБР 1954: 568).

Лексема *муха* присутствует в древней метафорической модели, основанной на отождествлении мухи с *душой*. “Според славянската народна терминология *муха* е родово понятие по отношение на *стършел, пчела, оса, бръмбар* и другите насекоми. ...Този факт е разпространен и извън славянския ареал (възможно под славянско влияние)” (Петрова 2003: 169).

В балканских языках лексемата *муха* участвует в создании метафорических выражений, в основном для передачи приблизительно следующей семантики:

‘беспокойство, раздражение, каприз’, например: В БЕ - *Има муха в главата*, и подобные выражения в СЕ – *Имети некаквих мухе по глави*; в РЕ – *A fi cu a / avea sticleti in cap*, буквально ‘иметь щеглы в голове’ (по Петрова 2003: 169).

‘глупость, несерьезность, легкомыслие’, например: В БЕ - *Главата ми е пълна с мухи (бръмбари)* (ФРБЕ 1974, т.1: 208); в АЕ – *I ka hyrë miza në kokë*, буквально ‘влезла муха в голову’, в значении ‘глупый, легкомысленный’ (КАРС 1951: 286); в ГЕ метафорическое выражение буквально переводится как ‘иметь в голове букашек’ (по БГР 1991: 77).

‘лицемерие или хитрость’, например, В БЕ – *Пускам / Вкарвам муха (мухи) / бръмбар (бръмбари) в главата на някого* в значении ‘внушать кому-либо какую-либо неприятную, надоедливую мысль’; В СЕ – *Турити некоме бубу у главу*.

Некоторые метафоры, такие как: *Хани го мухата* (букв. кусает его муха), в значении ‘неспокойный, нервный, раздражительный’ являются типичным фактом для балканских языков, они встречаются во всех исследуемых нами языках. Сходным является и положение с метафорой: *конска муха* (букв. лошадиная муха, слепень), в значении ‘досадный человек’, которая функционирует в греческом и албанском (*mizë kali*) языках в одном и том же значении.

2.2. Символика и значение имен прилагательных, цветообозначений (*зеленый, синий, желтый, черный, красный*).

Зеленый цвет – это цвет травы и листьев на деревьях, это один из цветов солнечного спектра, где он занимает положение между желтым и голубым. В БЕ известно выражение: *Трай (живей), коньо, за зелена трева*, употребляющееся в качестве ‘ответа, когда кому-либо советуют вытерпеть, пережить какое-либо тяжелое, трудное испытание, живя с надеждой на лучшие дни, а он не верит или уже нет сил ждать’ (РБЕ 1987, т.1: 881).

В преносном употреблении этимология прилагательного *зеленый* связана с желто-зеленой горькой жидкостью, которая отделяется печенью в желчный пузырь или

сам желчный сок, желчь, выделяемая желчным пузырем, внутренним органом в форме “мешочка”, расположенным в нижней углубленной части печени. Образ горечи ядовитой жидкости – желчи - порождает метафору *позеленелия човек* – позеленевшего человека, который испытывает сильный гнев, зависть, злобу. Сравните, например: В БЕ – *Позеленявам // позеленявам като гущер* (букв. позеленеть как ящерица) – ‘сильно гневаться, зло меня берет’ (РБЕ 1983, т.3: 465). В целом, *зеленый* в переносном употреблении приобретает семантику ‘сильной зависти, ненависти, гнева или другого отрицательного чувства’. Метафора функционирует и в ГЕ в значении ‘заставлять кого-либо позеленеть от гнева или стыда’, но отсутствует в румынском языке.

Соответствием болгарского фразеологизированного выражения *Млад и зелен* – ‘кто-либо молод, и поэтому неопытен’ (РБЕ 1987, т.1:878) в румынском является *E si casul la gura* (РРС 967: 251).

В БЕ употребляются фразеологизмы: *Ставам син-зелен*, т.е. ‘охватывает меня гнев, злоба, страх и др.’ и *Позеленявам от яд* ‘зеленеть от злобы’ (ФРБЕ 1974, т.2: 340), а в АЕ фразеологизм *U verdha nga inati* имеет значение ‘пожелтеть от злобы, зло меня берет’ (БАР 1959: 463).

В БЕ сформировались еще два фразеологизма с компонентом *зеленый*, в отношении *икры* (болг. *хайвер*) и *тыквы* (болг. *тыква*). Сравните, например: *Працам / пратя (изпрацам / изпратя) за зелен хайвер някого* (букв. отправлять / отправить кого-либо за зеленой икрой) в значении ‘вводить в заблуждение, обманывать кого-либо’ (РБЕ 1987: 881) и *Тиквата (кратуната) ми е зелена* (букв. тыква (башка) моя зеленая) в значении ‘глупый’ (РБЕ 1987: 881).

В соответствие с символикой цвета *красный* (болг. *червен*) является цветом сложного характера. Он выражает любовь и надежду в жизни, но в то же время – это цвет огня, отнимающего жизнь, т.е. *красный* в различных ситуациях может оказаться и на стороне жизни (добра), и на стороне смерти (зла). Кроме того, *красный* – это символ гнева, а также и стыда. Сравните, например: В БЕ – *Почервения от яд / гняв, Почервения от срам / от неудобство* (букв. краснеть от злобы / гнева, от стыда / неудобства); В РЕ – *A i se face cuiva rosu inaintea fchilor* буквально ‘покраснело у меня перед глазами’, ‘охватывает меня сильный гнев’ (РБФР 1997: 327) и *A se rosi ca racul* буквально ‘покраснеть до корней своих волос’; ‘мне очень стыдно’ (РРС 1967: 324).

В балканских языках мучение и гнев связываются, чаще всего, с *черным* цветом. Так, в БЕ фразеологические обороты: *Стана ми черно пред очите // причерня ми* (букв. почернело у меня перед глазами) в значении ‘зло берет; озверел; рассвирепел’, имеют параллель в РЕ: *A I se fase cuiva negru inaintea ochilor*, буквально ‘чернеет перед глазами’ или ‘охватывает меня сильный гнев, не владею собой’ (РБФР 1997: 326).

3.0. Итак, проведенный анализ языкового материала показывает, что в четырех исследуемых балканских языках символика выделенных групп существительных и прилагательных является достаточно развитой. На языковом уровне она демонстрирует определенное усиление тенденции в БЕ, АЕ и РЕ в направлении переосмысления метафор и устойчивых сравнений во фразеологизмы. В то время, как в ГЕ преобладает переносное употребление или выражение, а не фразеологизация.

В заключении следует подчеркнуть, что балканская картина мира, в определенной степени - порождение взаимодействия между мышлением, действительностью и языком. По мнению Т. Цивьян, “по всеки от балканизмите може да се образуват езикови съобщества, излизащи извън пределите на Балканите, но извън Балканите няма език, който да притежава целия необходим минимум балканизми и да носи в себе си този енергиен заряд, който да позволява да се съди за неговото минало и настояще и в някаква степен да прогнозира бъдещето” (Цивьян, 1990: 67).

Литература:

- Алмалех 1997: М. Алпалех. Цветове в балканския фолклор, София, 1997.
- БАР 1959: Кацори, Т.Тартари, Л.Душа, С.Паско, Л.Грабоцка. Българско-албански речник, София, 1959.
- Барт 1991: Р. Барт. Въображението на знака, София, 1991.
- БГР 1991, К.Илков, Д. Марицас, Ап. Михайлов, Д. Петкидис. Българско-гръцки речник, София, 1991.
- ГБР 1954: Гръцко-български речник, София, 1954.
- Дянков 1994: Б. Дянков, За релевантен семиотичен подход към проблема “Номо balkanicus”: знаковост и културна идентичност. // “Номо balkanicus”. Знаковости и културна идентичност.
- Икономов 1968: Н. Икономов. Балканска народна мъдрост, София, 1968.
- КАРС 1951: Краткий албано-русский словарь, Москва, 1951.
- Петрова 2003: А. Петрова. Езикова метофора и балканската картина на света. В. Търново, 2003.
- РБФР 1997: С. Калдиева-Захаријева. Румънско-български фразеологичен речник, София, 1997.
- РСР 1967: Русско-румынский словарь. Москва, 1967.
- ФРБЕ 1974: К. Ничева, С.Спасова-Михайлова, Кр.Чолакова. Фразеологичен речник на българския език, София, 1974, т.1, т.2.
- Цивьян 1990: Т. Цивьян. Лингвистические основы балканской модели мира, Москва, 1990.
-

ⁱⁱ Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М., 1969.- С.155-157.