

ГОУ ВПО «УДМУРТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

На правах рукописи

АРДАШЕВ АЛЕКСАНДР НИКОЛАЕВИЧ

**НАЦИОНАЛЬНО-РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ КАК
ФАКТОР ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
СЕЛЬСКИХ ШКОЛЬНИКОВ**

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

ДИССЕРТАЦИЯ

На соискание ученой степени

Кандидата педагогических наук

Научный руководитель:

доктор педагогических наук,

доцент Пугачева Н.Б.

ИЖЕВСК 2006

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
Глава 1. Поликультурное образование сельских школьников как педагогический процесс	10
1.1. Системообразующие факторы социокультурного пространства села	10
1.2. Организационно–педагогические условия формирования поликультурной образовательной среды села	29
Выводы по главе 1	69
Глава 2. Управление проектированием национально-регионального компонента содержания образования	75
2.1. Принципы управления педагогическим проектированием	75
2.2. Технология управления проектированием национально-регионального компонента содержания образования в сельской школе.....	97
2.3. Опытнo-экспериментальная работа по проверке влияния национально-регионального компонента на поликультурное образование сельских школьников.	110
Выводы по главе 2	127
Заключение	131
Список использованных источников и литературы	133
Приложения	162
	233

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В условиях модернизации российского образования идет поиск возможностей улучшения качества содержания его национально-регионального компонента. В реализации этой задачи значительная роль принадлежит поликультурному образованию. Необходимость реализации данного положения в школьной практике обуславливает особые требования к деятельности преподавателя. Школа и учитель должны выступать не только как носители и передатчики национальной культуры со всеми ее специфическими особенностями, но и способными определить место национальной культуры в общемировой поликультурной системе.

Проблемами поликультурного образования в разное время занимались Б.С. Гершунский, М.Н. Кузмин, Г.В. Мухаметзянова, В.В. Каракровский, М.И. Махмутов, З.Г. Нигматов и др. Ряд авторов предлагают использовать поликультурное образование для организации образовательного процесса в национальных школах и классах, обосновывая поликультурное образование как процесс контакта культур, как способ социализации личности многонационального общества (А.К. Бердиев, Н.С. Гончарова, А.С. Гаязов, Л.И. Лебедева, Ш.А. Магомедов, Р.Б. Раджибаева и др.). Теоретические идеи реализации этнических традиций в воспитании разработаны в исследованиях Г.Н. Волкова, А.Д. Солдатенкова, А.И. Шорова, А.К. Бердиева, М.Г. Тайчинова, Д.И. Эфендиева и других. Способы отбора национально-регионального компонента содержания образования рассматривали Р.З. Богоудинова, В.К. Шаповалов, Н.В. Грудинский, Ф.Ш. Мухаметзянова.

Актуальность исследования национально-регионального компонента как фактора поликультурного образования сельских школьников обусловлена противоречиями между объективной необходимостью формирования у школьников поликультурного познавательного интереса, потребности в

национальной самоидентификации и отсутствием научных разработок по формированию и развитию целостного поликультурного мировоззрения личности. Это общее противоречие детерминировано несоответствием между образовательной политикой, ориентированной на развитие федерального и национально-регионального компонентов в государственных образовательных стандартах и недостаточным научно-методическим обеспечением национально-региональных образовательных проектов вообще и на уровне сельских социумов, в частности.

Проблема исследования может быть сформулирована в виде вопроса: каковы условия стимулирования деятельности педагогов по разработке и внедрению национально-регионального компонента содержания общего образования, приводящие к достаточному уровню поликультурного образования сельских школьников?

Объект исследования: поликультурное образование сельских школьников.

Предмет исследования: национально-региональный компонент как фактор поликультурного образования сельских школьников.

Цель исследования – теоретически обосновать и экспериментально проверить комплекс условий проектирования национально-регионального компонента как фактора поликультурного образования сельских школьников.

Гипотеза исследования состоит в предположении о том, что национально-региональный компонент содержания общего образования сельских школьников становится фактором их поликультурного образования, если реализованы следующие условия:

- управление проектированием национально-регионального компонента опирается на системообразующие факторы социокультурного пространства;
- при проектировании педагоги исходят из комплекса принципов: диалектической включенности национальной культуры в систему российской и мировой культуры; историко-культурной и цивилизованной

направленности национального образования; диалога культур; объективного историзма в изложении основ национальной и мировой культуры; поликультурной идентификации и самоактуализации личности;

- национально-региональный компонент реализует ряд функций: философско-культурологическую, этико-гуманистическую, гуманитарно-гностическую, воспитательно-рефлексивную, личностно-развивающую.

Цель и гипотеза определили **задачи** исследования, которые обусловили логику изложения научного материала:

- 1) определить и изучить системообразующие факторы социокультурного пространства села;
- 2) выявить организационно-педагогические условия формирования образовательной среды села;
- 3) выявить функции национально-регионального компонента содержания образования;
- 4) разработать технологию управления проектированием национально-регионального компонента содержания образования в сельской школе;
- 5) организовать опытно-экспериментальную работу по проверке эффективности разработанной технологии.

Теоретико-методологической основой исследования определены: диалектическая теория познания; системный подход; психолого-педагогические исследования, раскрывающие сущность образования как всеобщей формы развития личности и общества (Б.С. Гершунский, Г.В. Мухаметзянова, В.В. Караковский, М.И. Махмутов, В.А. Сластенин, Д.И. Фельдштейн); положение о социальной детерминации содержания и технологий педагогической деятельности (В.И. Андреев, Д.И. Фельдштейн, В.А. Сластенин, В.И. Загвязинский, Т.И. Шамова, М.Н. Скаткин); идеи демократизации и гуманизации образования (Ш.А. Амонашвили, В.В. Караковский, З.Г. Нигматов); теории поликультурного образования (Б.С. Гершунский, М.Н. Кузмин, Г.В. Мухаметзянова, В.В. Караковский,

М.И. Махмутов, З.Г. Нигматов), регионализации образования (Р.З. Богоудинова, В.К. Шаповалов, Н.В. Грудинский, Ф.Ш. Мухаметзянова), педагогического проектирования (Л.И. Ибрагимов, В.М. Монахов, Н.А. Алексеев).

Основная концептуальная идея исследования состоит в том, что национально-региональный компонент содержания общего образования должен рассматриваться как эффективный механизм этнокультурной идентификации личности, способной к активной и эффективной жизнедеятельности в многонациональной среде, обладающей развитым чувством уважения и понимания различных этнических культур.

Этапы исследования:

1) рекогносцирующий этап (1997-1999г.г.) – выявление и анализ современного состояния исследуемой проблемы; определение темы, цели, объекта, предмета исследования, формулирование гипотезы, конкретизация задач; изучение директивных документов; поиск и обоснование методологической основы исследования;

2) поисковый этап (1999-2004 г.г.) – организация опытно-экспериментальной работы; обработка полученных данных, анализ, обобщение и оформление полученных результатов исследования; определение перспектив изучения исследуемой проблемы;

3) завершающий этап (2004-2006 г.г.) – осуществление систематизации, осмысление и обобщение результатов исследования, уточнение теоретических выводов.

В процессе работы был использован комплекс теоретических и эмпирических методов исследования; диалектический и сравнительно-исторический методы; изучение научно-педагогической литературы, анализ школьной документации, наблюдения, эксперимент, беседы, опросы, математические методы обработки данных, полученных в ходе опытно-экспериментальной работы.

Базой исследования были определены сельские школы Агрызского района Республики Татарстан. Экспериментальными учебно-воспитательными учреждениями стали Сарсак-Омгинский лицей, Кичкетанская общеобразовательная школа. Контрольными учебно-воспитательными учреждениями стали Девятернинская общеобразовательная школа имени Тажи Гизата и Красноборская общеобразовательная школа. В исследовании приняли участие 268 учителей, 477 учащихся, 340 родителей.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

1. Уточнена сущность поликультурного образования сельских школьников как процесса и результата формирования целостного поликультурного мировоззрения личности, сочетающего этническое самосознание и развитое чувство уважения и понимания различных этнических культур.

2. Предложена технология управления проектированием национально-регионального компонента содержания образования.

3. Определена совокупность условий успешной реализации функций национально-регионального компонента в содержании поликультурного образования сельских школьников.

Теоретическая значимость результатов исследования:

1. Определены принципы реализации национально-регионального компонента содержания образования: принцип диалектической включенности национальной культуры в систему российской и мировой культуры; принцип историко-культурной и цивилизованной направленности национального образования; принцип объективного историзма в изложении основ национальной и мировой культуры; принцип поликультурной идентификации и самоактуализации личности; принцип глобальности культурно-образовательного процесса; принцип поликультурной толерантности и интеробразовательной перспективы; принцип диалога культур.

2. Выделены функции национально-регионального компонента содержания общего образования: философско-культурологическая, этико-гуманистическая,

гуманитарно-гностическая, воспитательно-рефлексивная, личностно-развивающая.

3. Представлена классификация типов поликультурной познавательной активности школьников: нулевая (выраженная объектная «безмятежная» позиция), ситуативная (преимущественно объектная «догматическая» позиция), исполнительская (преимущественно субъектная «карьерная» позиция), творческая (выраженная субъектная «активно-свободная» позиция).

Практическая значимость исследования заключается в разработке и внедрении технологии управления проектированием национально-регионального компонента содержания образования. Методические рекомендации по реализации национально-регионального компонента содержания образования используются в педагогической практике. Материалы исследования могут быть использованы в деятельности любых общеобразовательных учреждений, районных отделов управления образованием.

Достоверность результатов исследования обеспечена непротиворечивостью исходных методологических позиций, применением комплекса методов исследования, адекватных поставленным в работе задачам.

Апробация и практическое применение результатов исследования. Основные выводы исследования отражены в публикациях автора, докладывались на Всероссийских, региональных научно-практических конференциях: г.Казань (2002-2004 г.г.), г.Ижевск (2003-2006 г.г.), обсуждались на августовских совещаниях работников образования Республики Татарстан (1997- 2003 г.г.), Институте повышения квалификации и переподготовки работников образования Республики Татарстан (1997 - 2003 гг.).

На защиту выносятся следующие положения:

1. Поликультурное образование – это процесс и результат формирования целостного поликультурного мировоззрения личности, сочетающего этническое самосознание и развитое чувство уважения и понимания различных

этнических культур. Содержание поликультурного образования есть совокупность отражающих культурное многообразие знаний, способов деятельности, опыта эмоционально-ценностного отношения, опыта творческой деятельности.

2. Комплекс эффективных условий проектирования национально-регионального компонента как фактор поликультурного образования сельских школьников включает следующие элементы: а) материальное стимулирование разработки педагогами авторских разработок по реализации национально-регионального компонента; б) организацию творческих учебно-методических семинаров для учителей, педагогов дополнительного образования; в) создание координационного центра по взаимодействию управленческих структур; г) организацию кабинетов поликультурного сопровождения при сельских школах.

3. Поликультурное образование сельских школьников становится более эффективным, если реализованы следующие условия: проектирование национально-регионального компонента опирается на системообразующие факторы социокультурного пространства; при проектировании педагоги исходят из комплекса принципов: диалектической включенности национальной культуры в систему российской и мировой культуры; историко-культурной и цивилизованной направленности национального образования; диалога культур; объективного историзма в изложении основ национальной и мировой культуры; поликультурной идентификации и самоактуализации личности; национально-региональный компонент реализует ряд функций: философско-культурологическую, этико-гуманистическую, гуманитарно-гностическую, воспитательно-рефлексивную, личностно-развивающую.

Объем и структура диссертации. Диссертация состоит из введения; двух глав; заключения; 8 таблиц; библиографического списка литературы, который включает 299 наименований; 3 приложений. Общий объем диссертации – 252 страницы.

Глава 1. ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ СЕЛЬСКИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС

В условиях трансформации российского общества происходит возрастание роли этносов в экономической, политической, социальной и культурной сферах, что приводит к созданию в субъектах Российской Федерации новой образовательной среды, важной характеристикой которой является культурный плюрализм. Этому способствует и реализация принципа вариативности образования в государственной образовательной политике; разграничение полномочий федеральных и региональных органов управления образованием в определении содержания образования; выделение федерального и национально-регионального компонентов в содержании образования. В этой связи, задачи данной главы состоят в изучении системообразующих факторов социокультурного пространства села; уточнении определения термина поликультурное образование; выявлении организационно-педагогических условий формирования поликультурной образовательной среды села.

1.1. Системообразующие факторы социокультурного пространства села

Задача данного параграфа состоит в изучении системообразующих факторов социокультурного пространства села. Известно, что каждый новый поворот в человеческой истории порождает новые подходы к социализации, образованию, личности. Однако, окружающее человека социокультурное пространство всегда рассматривалось как одно из основных условий социализации, образования. Исследование показало, что социально-политические реалии современного этапа развития российского общества – распад и недостаток темпов развития экономических, политических,

общественных структур, межнациональные конфликты и войны, отсутствие идеологической составляющей развития российского общества, девальвация на этой основе духовных ценностей - нации породили поток острых социальных проблем, кризисы в духовной жизни общества, семьи, отдельного человека [54; 152; 201]. Как показало диссертационное исследование, самые тяжелые социально-экономические, социально-нравственные потери на различных этапах развития страны были связаны с отсутствием должного внимания к человеку села. Сегодня очевидно, что параллельно с реформированием аграрного сектора страны должны идти рядом существенные преобразования в его социальной сфере: образовании, культуре, здравоохранении, социальной защите. Бесспорно, прогнозировать будущее сельского социума – задача неблагодарная. Вместе с тем можно с уверенностью полагать, что современное село остро нуждается в социально активной, инициативной и предприимчивой молодежи, способной на коренные преобразования социальных отношений на селе, на творческий созидательный труд по оздоровлению экономики, социальной и природной среды. Поэтому сегодня острее, чем когда-либо, стоят задачи разносторонней подготовки учащихся к самостоятельной жизни и сельскохозяйственному труду, формирования духовно богатых и творческих личностей, воспитания нового поколения землевладельцев, развития в них таких качеств, которые в любой жизненной ситуации создадут основу для «выживания», нравственных поступков.

Исходя из вышеизложенного, анализа специальной литературы [13; 19; 54; 60; 119; 130; 152; 201], к системообразующим факторам социокультурного пространства села, по нашему мнению, прежде всего можно отнести язык, общение, национально-культурную идентификацию, традиции. Рассмотрим эти факторы подробнее.

Язык играет большую роль в осуществлении политической, финансово-экономической, педагогической, да и любой другой деятельности. Язык – это

система знаков, которая возникнув как историческая необходимость, функционирует в диалектическом взаимодействии с создавшим ее обществом. С одной стороны, с помощью языка мы обобщаем и абстрагируем окружающую действительность, обеспечиваем внутреннему движению мысли внешнюю форму бытия. Словарный состав языка способен выразить и передать любую мысль человека о предметах объективного мира, их свойствах и отношениях. С другой стороны, язык влияет на содержание нашего мышления и ценностные ориентации, так как с помощью языка мы обмениваемся мыслями, знаниями, умениями, навыками, общаемся, дискутируем, добиваемся взаимопонимания. Таким образом, язык закрепляет и выражает всю совокупность сложнейших отношений и явлений действительности. Это подтверждается и исследованиями А.Г. Спиркина, Д.П. Горского, В.З. Панфилова, А.С. Ахманова, В.М. Богуславского, П.В. Копнина, Е.М. Галкиной-Федорук и других [72; 82]. И в этой связи язык можно рассматривать как первооснову духовной культуры человека. В этой связи, мы обратили внимание на пословицы, которые являются частью языка и которые можно рассматривать как стереотип, отсеянный временем и отложившийся в народной памяти. «От пословицы нет взносу, ее обжаловать нельзя», кто ее сочинил – не ведомо никому; но все ее знают и ей покоряются, - писал В.И. Даль [152, с.138].

Известно, что у любого народа сосуществуют противоположно направленные пословицы. Например: «Без труда не вытащишь и рыбки из пруда» – «Работа не волк, в лес не убежит»; «Смелого пуля боится» – «Тише едешь – дальше будешь»; «Под лежачий камень вода не течет» – «Беден не тот, у кого мало, а тот – кому мало»; «Молодо-зелено» – «Спрашивай не старого, а бывалого» и др. В.А. Ясвин [293, с.40-48]. предложил модель направленности образовательной среды, используя которую можно определить, какова направленность образованности выбирающего их человека. Модель направленности образовательной среды задается двумя

параметрами: направленностью на формирование активности-пассивности ребенка и направленностью на личностную свободу-зависимость (рис.1).



Рис 2. Типы «образовательной среды»: I – безмятежная, II – творческая, I II – карьерная, IV – догматическая

Модель характеризует четыре типа «образовательной среды»: безмятежную, творческую, карьерную, догматическую. Любая из народных пословиц о желаемых качествах и действиях «хорошего» человека играет на создание определенной образовательной среды. Выбор человеком пословиц характеризует направленность его образованности. Например, пословицы «Без труда не вытащишь и рыбки из пруда», «Под лежащий камень вода не течет», «Смелого пуля боится», «Спрашивай не старого, а бывалого» и др. – творческая образованность; «Работа не волк, в лес не убежит» и др.- безмятежная; «Тише едешь – дальше будешь», «Горе от ума» и др. - догматическая, «Всяк сверчок – знай свой шесток» и др.- карьерная.

Следующий системообразующий фактор социокультурного пространства села – это общение. По нашему мнению, общение является важнейшей детерминантой всей системы социально-психологического развития личности: в актах общения осуществляется презентация “внутреннего мира” субъекта другому субъекту и вместе с тем сам этот акт предполагает у каждого

участника наличие определенного “внутреннего мира”. Таким образом, общение всегда связано с взаимодействием субъектов друг с другом. Разделяя мнение Леонтьева А.А., мы считаем, что общение выступает как открытая и весьма подвижная система, обеспечивающая возможность распределения функций между его участниками, смену ролей по ходу решения задачи, взаимное содействие (или противодействие), взаимную коррекцию, контроль, компенсацию [115]. Таким образом, общение всегда имеет конкретно-ситуативный характер и протекает соответственно тому, как складываются отношения между его участниками. Специалисты отмечают, что общение одновременно может решать разные задачи: обмен информацией и демонстрация отношения друг к другу; формирование умений и навыков или развитие профессиональных качеств; обмен деятельностью, инновационными приемами, средствами, технологиями; осуществление коррекции, изменение мотивации поведения; взаимное влияние, сострадание и взаимное понимание и другие [115]. По нашему мнению, многофункциональность общения позволяет выделить следующие его аспекты: 1) информационно-коммуникативный (общение рассматривается как вид личностной коммуникации, в процессе которой осуществляется обмен информацией); 2) интерактивный (общение анализируется как взаимодействие индивидов в процессе кооперации); 3) гносеологический (человек выступает как субъект и объект социального познания); 4) аксиологический (изучение общения как процесса обмена ценностями); 5) нормативный (выявляющий место и роль общения в процессе нормального регулирования поведения индивидов, а также процесс передачи и заключения норм в обыденном сознании, реального функционирования стереотипов поведения); 6) семиотический (общение выступает как специфическая знаковая система, с одной стороны, и посредник в функционировании различных систем, с другой); 7) социально-практический (где общение рассматривается в качестве обмена результатами деятельности, способностями, умениями и навыками).

Исследование показало, что в реальной практике общения мы встречаемся со взаимодействием типа “Я – Я” (например: юрист – клиент, учитель – учащийся, руководитель – подчиненный); “Я – Мы” (руководитель – коллектив); “Мы – Мы” (административно-управленческий персонал организации и трудовой коллектив). Первый тип общения в специальной литературе принято называть индивидуально-личностным, второй – индивидуально - коллективным, третий – коллективно-общественным [115]. Каждому типу общения свойственны свои специфические черты, цели и задачи, лексика, приемы и технологии. Опытно-экспериментальная работа показала, что в условиях села наиболее распространен третий тип общения – «Мы – Мы». Это обусловлено спецификой сельского образа жизни: немногочисленные ежедневные контакты; частые встречи с друзьями и соседями, обусловленные прежде всего взаимопомощью и потребностью в общении; использование в качестве источника информации телевидения, радио, слухов; сохранение элементов традиционной сельской общины; усиление националистических элементов в сознании; присутствие референтных лиц среди друзей, коллег, соседей.

Анализ литературы [115; 201; 118] показал, что принято считать единицами общения циклы, в которых проявляются взаимоотношения позиций, установок, точек зрения каждого из партнеров, переплетаются прямые и обратные связи в потоке циркулирующей информации. Это обусловлено тем, что в общении, в процессе диалога сходятся две точки зрения, создавая в ходе языковой (речевой) коммуникации нечто целое. Каждый цикл общения начинается с выявления задачи, которая возникает в ходе взаимодействия, и завершается согласованием индивидуальных решений. Б.Ф. Ломов подчеркивает, что последовательность циклов не предопределяется какой-либо заранее сформированной программой, предначертанным планом. Она весьма мобильна и направляется самим ходом выполняемой совместной деятельности [118]. Важной стороной процесса общения является согласование действий,

выполняемых его участниками, во времени, в частности синхронизация психологических процессов и состояний. Специалисты указывают, что в условиях совместной деятельности иногда возникает даже синхронизация физиологических процессов (например, пульса) [115; 118]. На завершающем цикле процесса общения осуществляется согласование результатов взаимодействия, их контроль и коррекция, вырабатываются общие позиции его участников. Это, в частности, выражается в согласовании сформированных в процессе общения представлений, понятий, решений, принципов и стратегий совместной деятельности. Специалисты считают, что конкретная динамика процесса общения, состав циклов и их последовательность зависит от темы общения и особенностей, участвующих в нем людей [115; 118]. Таким образом, обобщая вышеизложенное, можно отметить, что общение – это триединый процесс, включающий в себя коммуникацию, интеракцию и перцепцию. Рассмотрим эти составляющие подробнее.

Коммуникация (от латинского *communicatio* – сообщение) - специфический обмен информацией, процесс передачи эмоционального и интеллектуального содержания [140]. Для передачи информации используются вербальные (выраженные словами) знаки и невербальные (мимика, пантомима, жестикуляция, дистанцирование, пространственный рисунок, интонирование и другие). В социально-психологическом смысле коммуникация – это процесс передачи информации от отправителя к получателю [140]. Отправитель, цель которого заключается в том, чтобы оказать на получателя то или иное воздействие, передает определенное сообщение. Сообщение может быть закодировано с помощью вербальных и (или) невербальных знаков, символов. Получателю для понимания информации необходимо раскодировать (декодировать) сообщение. Таким образом, полный единичный цикл коммуникации состоит из поочередных ходов партнеров. Контакт коммуникации может быть выражен утверждением, вопросом или побуждением, скрывающим или демонстрирующим мотивы.

Следующая составляющая общения – это интеракция – организация взаимодействия между людьми. Основными компонентами этого процесса являются сами люди, их взаимная связь и воздействие друг на друга, предполагающие взаимные изменения. Для того, чтобы процесс интеракции был эффективным, диалогическим, необходимо соблюдать следующие условия: 1) равенство психологических позиций социальных субъектов независимо от их социального статуса; 2) равенство в признании активной коммуникативной роли друг друга; 3) равенство в психологической взаимоподдержке. Спецификой взаимодействия является то, что каждый его участник сохраняет свою автономность и может обеспечивать саморегуляцию своих коммуникативных действий. Взаимодействие складывается из действий, которые, в свою очередь, как показал анализ литературы [115; 118], состоят из следующих элементов: действующий субъект, объект действия или субъект, на которого направлено воздействие, средства или орудия воздействия, метод действия или способ использования средств воздействия, реакция человека, на которого воздействуют, или результат действия. При взаимодействии осуществляется физический контакт, совместная организация пространственной среды и перемещение в ней, совместное групповое или массовое действие, вербальный и невербальный информационный контакт.

Третья составляющая общения – это перцепция (от латинского *perceptio* – психологическое восприятие) – процесс восприятия, способствующий взаимопониманию участников общения [140]. Анализ специальной литературы [115; 118] показал, что восприятие социальных объектов обладает следующей спецификой: а) воспринимаемый человек стремится трансформировать представление о себе в благоприятную для своих целей сторону; б) внимание воспринимающего сосредоточено прежде всего на смысловых и оценочных (в том числе причинных) интерпретациях объекта; в) большая зависимость перцепции от мотивационно-смысловой деятельности и связь ее с аффектами. По нашему мнению, перцепция направлена прежде всего на решение

следующих задач: 1) формирование содержания межличностного восприятия; 2) содействие установлению взаимопонимания; 3) обеспечение влияния участников совместной деятельности друг на друга.

Обобщая вышеизложенное, можно отметить, что общение – это открытая и весьма подвижная система, обеспечивающая социально-психологическое развитие личности, взаимодействие индивидов, их кооперацию.

Следующий системообразующий фактор социокультурного пространства села – национально- культурная идентификация его жителей. В современной науке под этносом понимается исторически сложившаяся на определенной территории устойчивая совокупность людей, характеризующаяся особой культурой, сознанием своего единства и отличия от других подобных образований; выступающая самостоятельным субъектом социального действия [152, с.113]. Таким образом, этнос – это не просто сумма индивидов, а определенная целостность, социальная общность. В ходе исследования мы предложили 849 респондентам, среди которых 36 процентов удмуртов, 35 процентов русских, 29 процентов татар, ответить на вопрос о том, какие из приведенных ниже высказываний полнее всего отражают их понимание этноса. Ответы респондентов распределились следующим образом. Большинство – 30 процентов, среди которых 55 процентов удмуртов, считает, что благодаря принадлежности к какому-либо этносу у людей сохраняется память о предках, о Родине и ее истории. По мнению 26 процентов, принадлежность к определенному этносу дана человеку от природы или от бога и менять ее нельзя. Большую часть из выбравших этот вариант ответа составили русские – 37 процентов и татары – 50 процентов. Каждый нормальный человек, убеждены 6 процентов респондентов, должен гордиться своим этносом. 3 процента респондентов считают, что этническая принадлежность – это то, что объединяет людей, позволяет им добиться общих целей. И 3 процента напротив, убеждены в том, что принадлежность к определенному этносу – это то, что разделяет людей, противопоставляет их

друг другу. 30 процентов респондентов (это женщины разных национальностей и респонденты в возрасте от 18 до 25 лет) затруднились что-либо сказать по этому поводу. Обобщая вышеизложенное, можно отметить, что, по мнению большинства респондентов, принадлежность к определенному этносу дана человеку от бога или от природы и именно благодаря ей у людей сохранилась память о предках, о Родине и ее истории. Поэтому не случайно, что в качестве факторов, влияющих на принадлежность человека к какому-либо этносу, 40 процентов респондентов предлагает национальность родителей; 23 – язык; 17 – желание самого человека; 3 – место проживания; 17 – затруднились дать какой-либо ответ на этот вопрос. Таким образом, результаты социологического опроса и анализа литературы [79; 80; 136; 152; 220] показывают, что этническая идентификация личности зависит, во-первых, от желания самого индивида принадлежать определенному этносу; во-вторых, от особенностей исторического развития этого этноса; в-третьих, от типа самосознания этого этноса, которое включает в себя представления о семейных взаимоотношениях, ценностных ориентациях, религии, отношении к родному языку, традициям и тому подобному. Анализ литературы [152; 220] и наблюдения, проводимые в ходе исследования, показывают, что самосознание народа диалектично взаимосвязано с индивидуальным сознанием и поэтому является одним из главных факторов национально-культурной идентификации человека. Самосознание народа мы предлагаем рассматривать как этнический менталитет. Опираясь на анализ литературы [152, с.114; 220], многочисленные наблюдения и социальные опросы, проводимые в ходе исследования, мы предлагаем выделить в этническом менталитете три типа: интернационалистический, националистический и надэтнический. Разделяя мнение специалистов (Н.Б.Пугачева, В.Ю.Хотинец и другие), мы считаем, что национализм - дискриминационные проявления в отношении любого иного этноса, которые подчеркивают культурно-этническое преимущество одного сообщества перед другим и легитимизируют неравноправное положение

этносов [152; 220]. Национализм в современной науке [152, с.118] рассматривается как психология, идеология, политика, суть которой заключается в проповеди национальной исключительности, игнорировании интересов других народов, межнациональной вражде. Мы считаем, что доказательством существования менталитета националистического типа могут быть следующие факты. Так, 3 процента опрошенных относятся отрицательно, а 7 процентов избирательно, к браку с представителем другого этноса. 27 процентов респондентов, среди которых 62 процента удмуртов, 75 процентов лиц с высшим образованием, 97 процентов в возрасте от 14 до 16 лет, считают, что представители разных этносов не имеют одинаковых гражданских прав. По мнению 60 процентов, а их составили 67 процентов женщин, 39 процентов удмуртов, 50 процентов лиц в возрасте от 14 до 16 лет, принадлежность к определенному этносу влияет на положение человека в обществе. Для 33 процентов респондентов, в числе которых 71 процент женщин, 57 процентов русских, одним из факторов, определяющих их политический выбор во время политических избирательных компаний, является этническая принадлежность кандидата. Считают, что они превосходят живущие с ними народы 10 процентов русских. Так же 10 процентов русскоязычных респондентов испытывают неприязнь к представителям других народов. Предпочитают работать в моноэтническом трудовом коллективе 4 процента русских. Сдерживать националистические тенденции в социокультурном пространстве, по нашему мнению, прежде всего призваны такие ценности, как взаимное уважение и совместная деятельность представителей различных этнических групп. Изоляция социокультурных общностей, как показывает исторический процесс, не только обедняет культуру, но и может привести к ее стагнации и гибели, что было особо подчеркнуто в итоговом документе международной конференции Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры в 1982 году [152; с.118]. Исследование показало, что национально-культурная изоляция индивида может иметь те же последствия,

что и изоляция культуры в целом [220]. Развитие цивилизации требует не только формирования открытого общества, но и формирования индивида открытого к межкультурным контактам. А условием эффективных межкультурных контактов является соблюдение таких ценностей, как терпимость; взаимоуважение, готовность к межкультурному взаимодействию и тому подобное.

Надэтнический тип менталитета, по нашему мнению, характеризуется тоталитарностью массового и индивидуального осознания; глубинной убежденностью в примате государства, группы над личностью; отсутствием веры в неприкосновенность личности; бытовым шовинизмом, крайней нетерпимостью к инакомыслию и всякому нестандартному поведению; социальной инфантильностью; нежеланием и неумением брать на себя ответственность; озлоблением и жестокостью по отношению к социально незащищенным группам людей; пренебрежением детством и старостью; отсутствием собственного достоинства. Существование этого типа менталитета обусловлено конечно же не только равнодушием политической системы общества к этническим интересам, но и протекающими надэтническими процессами, заключающимися в культурно-языковой ассимиляции народов. О том, что этот тип этнического менталитета распространен среди населения, могут, по нашему мнению, свидетельствовать такие факты. Так 30 процентов респондентов не смогли ответить на вопрос о том, что такое этническая принадлежность. 23 процента, среди которых 57 процентов удмуртов, не знают, является ли их этническая принадлежность достоинством, а 10 процентов, которые составили лица в возрасте от 14 до 16 лет, 67 процентов которой русскоязычные, однозначно считают, что нет. 10 процентов опрошенных не знают, имеют ли представители разных этносов одинаковые права. 16 процентов затруднились ответить на вопрос о том, как они относятся к развитию этнической культуры и языка. 14 процентов не знают, надо ли обращать внимание на этническую принадлежность кандидата

во время политических выборов. 40 процентов респондентов ответили отрицательно на вопрос о том, считают ли они себя патриотами, а 7 процентов затруднились ответить на этот вопрос.

Под интернационалистическим типом менталитета мы понимаем такой тип этнического сознания, в котором на основе приоритета общечеловеческих ценностей существует стремление к сохранению и развитию этнических особенностей. Анализ литературы [152; 220] и результатов социологических опросов показал, что интернационализация этнического менталитета – это объективная тенденция, обусловленная рядом факторов.

Во-первых, - это многонациональный состав населения России и Республики Татарстан в частности.

Во-вторых, - это разнообразные этнические процессы, например, - это естественная этническая ассимиляция, обусловленная неизбежным общением народов друг с другом и заключающая, с одной стороны, в усвоении чужих этнических традиций, а, с другой, - в утрате каких-то своих этнических особенностей культуры и быта. Так результаты социологического опроса показали, что 48 процентов из 849 опрошенных (в числе которых 44 процента русских, 44 процента удмуртов, 12 процентов татар) соблюдают традиции других народов (пасху, святки, масленицу, сабантуй, рождество). А 55 процентов опрошенных, среди которых 47 процентов русских, 43 процента удмуртов, 10 процентов татар, считают, что их народы утратили сегодня часть своих обычаев, к примеру, свадебные и похоронные обряды, окончание посевной и другие. Хорошо прослеживается развитие естественной этнической ассимиляции при использовании языков. Так, 47 процентов респондентов, среди которых представители всех рассматриваемых этносов, считают необходимым развитие родного языка, но при условии предоставления такой же возможности и другим народам. Несмотря на то, что родным языком считают язык своего этноса 75 процентов удмуртов, 80 процентов татар, в быту чаще пользуются русским языком 55 процентов

удмуртов и 30 процентов татар. Читать литературу на родном языке предпочитают лишь 57 процентов удмуртов, 49 процентов татар. Развитию языковой ассимиляции способствует и интернационализация политической лексики. К примеру, слова - гимн, Президент, Правительство, партия, общество, Республика, демократия, выборы, кандидат, герб, Дума, флаг, банк, корреспондент, мэр и другие на русском, удмуртском, татарском языках звучат одинаково.

Результаты исследования показали, что прогрессивно развивается и межэтническая интеграция, суть которой заключается в социально-политическом сближении всех народностей в единую социально-политическую общность. Так на вопрос о том, что сближает людей принадлежащих к разным этносам, 60 процентов ответили, что это государство (республика) в котором мы живем, 33 процента – образ жизни. Большинство опрошенных – 60 процентов положительно относятся (а 30 процентов не возражают) к браку с человеком принадлежащему к другому этносу; 40 процентов считают, что этническая принадлежность не влияет на положение в обществе; 74 процента предпочитают работать в многоэтническом трудовом коллективе и никто из респондентов, согласно опросам, не проявляет зависти к представителям других этносов.

Третий фактор, обуславливающий интернационализацию этнического менталитета – это унификация образов жизни, стирание различий между народами в одежде, пище, быту. Так по результатам опроса, лишь 20 процентов респондентов, среди которых 16 процентов русских, 33 процента удмуртов, 51 процент татар, носят одежду традиционную для их этносов; 47 процентов используют в современном костюме элементы народной одежды; 60 процентов пользуются кулинарными рецептами своего народа; а 80 процентов готовят блюда других этносов.

Однако, составной частью интернационализма является и стремление к развитию уникальных сторон этнических традиций, сохранению

самобытности своей культуры. Поэтому естественно, что 63 процента опрошенных, среди которых 64 процента русских, 54 процента удмуртов, 75 процентов татар, считают принадлежность к своим этносам достоинством. А на вопрос о том, как респонденты относятся к народным традициям, мы получили следующие ответы: придают смысл жизни – 16 процентов (20 процентов русских, 20 процентов удмуртов, 10 процентов татар); уважают, так как это народный обычай – 80 процентов (37 процентов русских, 33 процента удмуртов, 30 процентов татар); принято соблюдать в семье – 4 процента (20 процентов русских, 20 процентов удмуртов, 60 процентов татар). Анализ специальной литературы [152; 220] показал, что интернационализм может развиваться только на основе межкультурной коммуникации, которую можно рассматривать на интра- и интеруровне, то есть, как в поликультурной среде России, так и европейского сообщества. Межкультурная коммуникация рассматривается нами как взаимодействие представителей различных культур, опосредованное языком и эксплицирующее общее и специфическое на уровне субъект-объектных и субъект-субъектных отношений. Обобщая вышеизложенное можно отметить, что национально-культурная идентификация - это один из системообразующих факторов социокультурного пространства села.

Следующий системообразующий фактор социокультурного пространства села – это традиции. Традиция (от латинского *Traditio* – передача) – элементы социального и культурного наследия, передающиеся от поколения к поколению и сохраняющиеся в определенных обществах и социальных группах в течении длительного времени [181]. Исследование показало, что в качестве традиции выступают определенные общественные установления, нормы поведения, ценности, идеи, обычаи, обряды и так далее. Те или иные традиции действуют в любом обществе и во всех областях общественной жизни. Реакционные традиции служат сохранению общественных и культурных форм, прогрессивные – способствуют развитию творческих начал

в общественных отношениях и культуре. Таким образом, традиция – это прочно установившиеся, унаследованные от предшествующих поколений обычаи, образ жизни, образ действий и прочее. Обычные правила поведения становятся традицией, когда переходят от поколения к поколению в семье, в непосредственном общении старших и младших. Традиции «впитываются» человеком с детства. Многие из того, что он делает, прививаются без всякого обучения. Общие правила поведения, привычки, манеры – все это так обычно, так принято окружающими, что непривычно, неудобно поступать иначе. Люди, живущие рядом, вместе, в одной стране, привыкают пользоваться традиционными способами выражения своих чувств, мыслей, эмоций, выражать свое отношение к каким-либо явлениям. Этому способствует существующая культура, в которой концентрируются общие обычаи, привычки, правила поведения, верования. Традиции народа живут в его фольклоре, в привычных формах общения. Былины и сказки, рассказывающие о богатырях, живших в глубокой древности, играют огромное воспитательное значение, так как ребенок с детства проникается духом уважения к своим предкам, стремится стать сильным и мужественным. Таким образом, возникшие в глубокой древности, традиции играют огромную роль в образовании новых поколений. Поэтому многие специалисты отмечают, что традиции в педагогике любого народа всегда были основой для построения национальной образовательной системы [29; 35; 201]. Природа родины, как полагал К.Д.Ушинский, имеет неизъяснимую власть над человеком. Разделяя мнение специалистов, мы считаем, что для этнопедагогизации целостного учебно-воспитательного процесса имеет важное значение анализ психолого-педагогических особенностей развития и бытия личности в контексте крестьянских традиций [29; 35]. В этой связи, для организованной этнопедагогизации процесса образования необходим широкий взгляд и многосторонний подход к природным, социальным и целостно-символическим реалиям. Исследования многих авторов показали, что

особенности представлений о природе и природопользовании, сжившиеся в сельских традициях, обусловлены спецификой естественных реалий региона и сохраняют во многом мифологический характер [35; 201]. В изучаемом регионе, по нашему мнению, можно выделить два типа поселений, различаемых по специфике социального пространства: 1) – малые и средние поселения, где жители могут считаться реальной малой группой, входящей в более широкую систему социальной общности («куст» деревень); 2) – большие поселения, являющиеся сложно структурированной социальной общностью, разделенной на более мелкие образования («концы» села), где социокультурным центром в настоящее время выступает сельская школа. Каждый тип поселения имеет свою специфику. В малых поселениях взаимоотношения носят семейно-родственный характер. Поэтому ликвидация (по сути насильственная) так называемых «неперспективных деревень» и имеет печальные последствия в российской действительности. По мнению автора, начавшаяся реформа образования, делающая, прежде всего, ставку на укрупнение сельских школ, может явиться еще одним этапом в оттеснении или устранении крестьянской цивилизации с исторической арены. Миграционные процессы за последние 50 лет нарушили демографическую ситуацию, что повлекло за собой вымирание малых деревень и трансформацию социального пространства больших сел. Отрыв от «своего» места в этом мире (осознание которого формируется по принципу места рождения и захоронения предков, то есть связью с родом) влечет за собой маргинализацию, в том числе и в этнической сфере. Изменения в системе власти повлекли за собой трансформацию системы ответственности за свою жизнь и окружающее пространство, что наиболее тяжело сказалось на среднем поколении. Социально-демографические и исторические процессы XX столетия нарушили традиционную социальную определенность, отражающуюся в системе социальных отношений, что, по нашему мнению, приводит к определенной дестабилизации личности во всех поколениях. В

число ценностно-символических реалий, мы выносим топонимику, ономастику, особые понятия, фольклорные тексты, календарную обрядность, религиозные и мифологические представления, другие знаковые системы, которые наиболее значимы в этнопедагогическом пространстве. Специалисты отмечают, что значимость окружающего человека пространства и его включенность в жизнедеятельность в традиционной культуре, в том числе и педагогической, определяется через уровень развитости знаково-символического обозначения географического пространства – микротопонимики [201]. Содержательно топонимы либо характеризуют особенности восприятия места, либо являются закреплением территории за родом (семьей). Это опять элемент конкретизации патриотической привязанности к родным местам, что является фактором этнопедагогизации процесса формирования личности на семейно-родовом уровне. Исследование показало, что специфическая промысловая терминология практически забыта и не представлена в сознании младшего поколения, что связано с прекращением тех или иных промыслов. В то же время, в ракурсе этнопедагогизации, в сельской школе практикуется задействование забываемых видов ремесел в качестве «живых музейных экспонатов»: старики и старушки соответственно плетут лапти, корзины, мастерят всякую посуду, прядут, ткут, шьют. Это производит на детей неизгладимые впечатления, восстанавливая в их памяти многие виды деятельности крестьян.

В ходе исследования мы выяснили, что фольклорный репертуар претерпел значительные изменения: почти прекратили бытование эпические жанры, бытование лирической песни происходит только среди старшего поколения и частично среднего, продолжают бытовать среди всех трех поколений малые фольклорные жанры. Все более изменчивые условия жизни востребовали и более динамичные, и короткие формы фольклора; малые жанры имеют преимущества для отражения непрерывно меняющейся со все большими темпами жизни. Можно отметить широкое бытование трансформированных

форм городского фольклора (городской романс, анекдот), особенно среди среднего и младшего поколения (при наличии своеобразия в репертуарном наборе). По нашему мнению, изменение фольклорного репертуара является отражением изменений образа жизни и быта деревни, ее взаимосвязей с городом. Основные праздники, связанные с хозяйственно-природными циклами (в первую очередь, со скотоводством), продолжают свое бытование. Праздничная культура как ранее, так и в настоящее время является организационным пространством взаимоотношений между молодыми людьми, что отражается во многом и в символической наполненности календарной обрядности. Однако, принципы, формы и содержательное наполнение календарных праздников претерпели значительные изменения от старшего поколения к младшему. Таким образом, в сельской местности существование личности продолжает традиционно находиться в большой зависимости от природных, предметных, социальных и ценностно-символических реалий. Традиционная деревня и в настоящее время не претерпела глобальных изменений в образе и ритме жизни, среде обитания, однако все больше и больше влияние культуры города (книжной и массовой культур) сказывается на сознании сельских жителей. В первую очередь посредниками культурного влияния являются жители села, уехавшие в город, но приезжающие на летнее время, а также возвратившиеся из города члены семьи (с учебы или из-за изменившихся условий жизни в городе). Во вторую очередь – это средства массовой информации, транслирующие ценности массовой культуры как значимые для человека. Наблюдения показали, что приспособительных изменений культурного наследия становится от поколения к поколению все больше. В ходе исследования мы выяснили, что в настоящее время наблюдается постепенное формирование индивидуального рефлексивного самосознания. Старшее поколение начинает осознавать себя «ценными носителями фольклора», все больше применяется письменный способ передачи традиционной изустной духовной культуры, дублируя и даже

постепенно замещая принцип «из уст в уста». Все чаще встречаются у местных жителей составленные ими тетради с записями фольклорных текстов. При сельских школах создаются краеведческие, а то и этнографические музеи, встречаются музеи-избы. Местные жители начинают интересоваться краеведческими и историческими вопросами по отношению к своей деревне, региону: появляются местные самодеятельные историки-краеведы, издаются книги и так далее. Характерным становится реконструкция традиционных деревенских праздников по книгам, проводимая школами. По нашему мнению, это наиболее традиционная продуктивная и конструктивная форма этнопедагогизации образовательного процесса. Встречаются заимствования из иных культурных традиций, что тоже заслуживает осмысления с точки зрения этнопедагогики. Проводимое исследование показало, что традиционным осталось превалирование категории «мы» в сознании сельских жителей, где «быть не таким как все», выделиться среди других, не является культурным ориентиром даже для подростков. При этом групповая сплоченность, которая может легко достигаться среди городской молодежи, не является культуросообразной для сельской, так как традиционно превалирует «мы» семейное, «мы» той или иной деревни или «конца» деревни над «мы» возрастным. В таких условиях этнопедагогизация учебно-воспитательного процесса во многом способствует гармонизации культурных взаимодействий, особенным образом стимулируя диалог культур (межпоколенный, межэтнический, между городом и деревней и другие).

Таким образом, обобщая материал данного параграфа можно отметить, что социокультурное пространство – одно из основных условий социализации, образования индивида. К системообразующим факторам социокультурного пространства села можно отнести язык, общение, национально-культурную идентификацию, традиции. Следующая задача нашего исследования состоит в выявлении организационно-педагогических условий формирования образовательной среды села.

1.2. Организационно-педагогические условия формирования поликультурной образовательной среды села

Цель данного параграфа - выявить организационно-педагогические условия формирования поликультурной образовательной среды села. Проводимый в ходе исследования анализ источников, литературы [14; 19; 25; 26; 40; 46] показал, что организации образовательной среды в селе уделяется значительное внимание, как на государственном, так и на местном (региональном) уровне. Внимание ученых, федеральных и региональных органов управления образованием к организации учебно-воспитательного процесса в сельской школе обусловлено некоторыми социально-педагогическими особенностями. Во-первых,- это сокращение сельских школ. Только за один 1999-2000 учебный год число сельских школ в России сократилось на 380 единиц [10]. Согласно отчету Министерства образования Российской Федерации сейчас в России 65 699 школ, на селе работают 44 820 школ: полных средних, основных, начальных, вечерних и негосударственных. В этих школах обучается около 6 миллионов учащихся [10]. По статистическим отчетам Министерства образования Российской Федерации в сельской местности расположены преимущественно начальные школы. Контингент учеников в каждой из них колеблется от 180 до 3-4 детей. Поэтому большинство сельских школ рассматриваются специалистами, как малокомплектные [14; 19; 25]. Анализ литературы [10; 12; 13], опыт работы автора исследования показывают, что причины сокращения сельских школ обусловлены прежде всего социально-экономическими факторами.

Второе организационно-педагогическое условие формирования образовательной среды села, как показал анализ литературы [10; 12; 13], опытно-экспериментальная работа - это особенности организация урока, как основной формы учебно-воспитательного процесса.

На уроке в сельской малокомплектной школе, в кабинете, под руководством учителя обучаются ученики разных классов. В этой связи, уроку в сельской (малокомплектной) школе свойственно следующее:

Во-первых, - это самостоятельная работа учащихся. В условиях сельской (малокомплектной) школы, когда на уроке присутствуют разновозрастные учащиеся, самостоятельная работа становится условием нормальной учебной деятельности учащихся.

Во-вторых, - это применение разнообразных дидактических методов и приемов, позволяющих учащимся сохранить внимание и высокую работоспособность в течении всего урока.

В-третьих, - это наличие во время урока таких отвлекающих факторов, как зрительных, слуховых и других. Например, - это ответы учащихся одной возрастной группы, которые отвлекают от решаемой в это время учебной задачи учащихся другой возрастной группы. Отвлекающим фактором становится и применение учителем таких средств обучения, как настенные карты, таблицы и так далее. Опираясь на мнение специалистов, мы считаем, что урок в малокомплектной школе - это фактически два, три, а то и четыре урока сведенных в один [12; 13; 140].

В-четвертых, - это смешанная языковая среда на уроке. Например, в школах Татарстана обучаются и дети-татары, и чувашаи, и русские. Кроме того, у учащихся разный уровень владения русским языком. Для того, чтобы установить благоприятные взаимоотношения с учащимися, учитель должен владеть двумя-тремя языками. Проблема смешанной языковой среды в сельских школах связана с проблемами межкультурной коммуникации и этнической толерантности, которые составляют следующее, третье организационно-педагогическое условие формирования образовательной среды села.

В работах многих исследователей подчеркивается, что в России до сих пор нет общенациональной программы развития и укрепления федерализма и

межэтнических отношений, не разработана соответствующая педагогическая концепция и программа [6; 8]. Опираясь на результаты исследований, мы считаем, что данная проблема не находит достаточного понимания и в регионах, в том числе со смешанным этническим составом; в учебных программах и учебниках допускается односторонняя интерпретация исторических фактов, критические оценочные суждения по поводу уровня социально-экономического и социокультурного развития отдельных народов, их традиций, обычаев, обрядов и других; существующая на уровне обыденного сознания традиционная культура межэтнических отношений, сложившаяся в том или ином регионе, оказывается зачастую единственным фактором, способным влиять на ее формирование у детей и молодежи, а педагоги не имеют глубокого знания и понимания сути процессов межэтнического взаимодействия [47; 78]. Исследователи проблем межэтнических отношений в Татарстане выделяют следующие особенности межэтнического взаимодействия в этой республике: 1) этническое и общероссийское гражданское самосознание, независимо от национальной принадлежности, выражено слабо; 2) во всех этнических группах явно преобладают положительные чувства, в связи со своей национальной принадлежностью, над негативными; 3) для всех этнических групп характерно лучшее знание культуры собственного народа и худшее – культуры других народов России; 4) более развитыми являются связи и отношения внутри этнических групп; 5) представители всех народов лучше относятся к собственной нации и имеют более выраженные установки на взаимодействие в ее рамках; 6) представители всех этнических групп, за исключением крещенных татар и некоторых других, оценивают выраженность у своей нации различных психологических качеств выше, чем у других, что говорит о безусловном наличии предвзятости [47; 78].

Проводимый в ходе исследования анализ литературы [47; 78; 113; 129] показал, что в качестве критериев культуры межнациональных отношений специалисты предлагают: 1) меру выраженности этнического самосознания; 2)

меру межкультурной компетентности (знание языка, традиций, обычаев и запретов, национальной одежды, национальной кухни и другое); 3) меру позитивности – негативности отношения к другим народам; 4) меру толерантности, проявлением которой может считаться мера готовности поддерживать хорошие отношения и вступать в тесные взаимодействия с представителями всех народов, ничем не выделяя своих.

Таким образом, опираясь на вышеизложенное, мы предлагаем, для оптимизации межкультурной коммуникации и этнической толерантности в образовательном пространстве Республики Татарстан, следующее: 1) диагностику межкультурной коммуникации и развития (формирования) этнической толерантности у учащихся и педагогов; 2) организацию учебно-методических семинаров для учителей, педагогов дополнительного образования с целью повышения педагогического мастерства по формированию и развитию культуры межнациональных отношений у учащихся; 3) создание координационного центра по взаимодействию тех управленческих структур, которые принимают участие в решении данной проблемы; 4) организацию кабинетов психолого-педагогической помощи при сельских школах. Опытно-экспериментальная работа показала, что на начальном этапе школа может стать инициатором восстановления и сохранения лучших традиций молодежи крестьянской общины. Как показала практика, благодаря работе таких кабинетов школа становится для учащихся из социально неблагополучных семей вторым домом. Сарсак-Омгинский лицей Агрызского района Республики Татарстан, то есть действующий на его базе психолого-педагогический кабинет, работает с детьми, которым необходимо уйти из дома хотя бы на два-три часа от семейных конфликтов. Вечером в лицее могут находиться от двух до пяти человек, которые «отходят» от проблем, «отдыхают душой». Если раньше дети приходили вечером в лицей только для занятий в кружках, участия в творческих делах, то в последние годы в числе главных причин их постоянного пребывания в лицее стало желание

уйти от прессинга домашних проблем, скандалов в семье, пьянства родителей, отсутствие домашнего уюта и понимания. Социальная напряженность в обществе, материальные трудности негативно сказываются на взаимоотношениях родителей и детей, приводя к конфликтам и отчуждению. Лицей стремится переключить внимание детей на полезные дела, создать у них положительный эмоциональный настрой. В лицее учащиеся работают с интересом, – содержат микроферму, большой пришкольный участок, выращивают овощи для школьной столовой. Порой родители удивляются, что их дети работают в лицее без принуждения, а дома их приходится заставлять. Для оказания социальной помощи людям, многодетным семьям в лицее создаются группы поддержки, в которые входят учащиеся и учителя, чей профессиональный опыт связан с этой социальной группой. Каждая группа поддержки осуществляет патронаж своих подопечных. Формы и методы их работы разнообразны: беседы, постоянное общение, участие в совместных делах, отзывы соседей, односельчан, анкетирование. Учитываются и другие данные: отзывы с производства, сведения фельдшера о состоянии здоровья, поведение на улице, в общественных местах, отношение людей к проводимым делам в школе, на селе. Лицей располагает своеобразным «банком данных» о всех жителях поселка. Полученная информация помогает правильно выбрать вариант оказания социальной помощи человеку. Сотрудниками психолого-педагогического кабинета широко используются коллективные поездки детей и взрослых в отдаленные «подшефные» деревни. Туда выезжает, как правило, группа разных специалистов с детьми. В этот день в деревне настоящий праздник. В начале встречи представители администрации, сельскохозяйственного предприятия, директор школы отвечают на вопросы жителей. Затем включаются в работу специалисты, проводят консультации. Учащиеся выставляют на продажу продукцию бытового назначения, изготовленную на занятиях в кружках. Продаются также соленья, варенье, сладости. Главным по массовости становится концерт художественной

самодеятельности. Такие «десанты», как показывает практика, являются средством психолого-педагогической и социальной поддержки людей, вносят разнообразие в их повседневную жизнь, позволяют в какой-то степени решить неблагополучие людей, помогают в решении проблем. В деятельности психолого-педагогического кабинета используется такая форма, как патронаж подростков над пожилыми людьми. Группа старшеклассников (бригада) обслуживает по два человека, оказывая помощь в быту (колка дров, доставка воды, топка печи, уборка в доме, помощь в огороде, чтение газет и другое). Помимо визитов к подопечным, старшеклассники организуют работу клуба пенсионеров, вечера встреч, воспоминаний. При их активной поддержке пожилые люди принимают участие во всех школьных и сельских праздниках. Ежегодно в лицее проводят благотворительную акцию «Посылка в доме ветерана», в которой принимают участие все жители. Бригада старшеклассников-добровольцев не подменяет профессиональную деятельность социальных работников, а дополняет ее. Бригада старшеклассников посещает специальные занятия, где получает знания в области геронтологии, социальной работы с пожилыми людьми, психологии, педагогики, медицины, истории, благотворительности. Опытно-экспериментальная работа показала, что работу бригады старшеклассников можно организовывать на основе договоров общеобразовательной школы с центром занятости, с отделом социальной защиты населения, образования, культуры, молодежной политики. Учитывая естественное стремление подростков к самоутверждению, желание и возможность трудиться с пользой для людей, педагоги школы поощряют добровольное участие школьников в трудовых объединениях. В Сарсак-Омгинском лицее Агрызского района Республики Татарстан работает «бюро добрых услуг». Юноши, хорошо разбирающиеся в электро- и радиотехнике, ремонтируют бытовые приборы, выполняют заказы на аудио- и видеозаписи. Девочки-старшеклассницы предлагают свои услуги по уходу за ребенком в воскресные дни. Для этого в

лицее оборудована игровая комната. В лицее есть опыт и успешной деятельности ученической бригады, продукция которой пользуется спросом у населения. Старшеклассницы шьют рукавицы, белье для новорожденных, постельные принадлежности, платья, халаты, брючки, шорты. Школьники занимаются благоустройством села – ремонтируют заборы, изгороди, тротуары, асфальтируют пешеходные дорожки, работают в парке. Девочки ухаживают за зелеными насаждения, цветниками, красят и белят дома. Работая на пользу людям, родному селу, молодежь обретает чувство собственного достоинства, уверенности в своих силах, уважение односельчан. Таким образом, кабинет психолого-педагогической помощи населению, являющийся структурным подразделением сельского лицея, оказывает самые разнообразные услуги населению. В их числе – предоставление транспортных средств для нужд людей, выполнение различных сельскохозяйственных работ по заявкам жителей, ремонт телерадиоаппаратуры. Кабинет психолого-педагогической помощи проводит интересные, содержательные мероприятия по нравственному и эстетическому воспитанию молодежи села. Приобщение подростков, молодежи к искусству, народной художественной культуре может приободрить людей, дать им заряд жизненных сил, оптимизма, несмотря на экономические трудности. В числе таких мероприятий - концерты на дому для детей, инвалидов, фестивали детского искусства, чествование ветеранов войны и труда, поздравления с днем рождения пожилых, одиноких людей дома, празднование значительных событий в жизни односельчан (рождение ребенка, дни совершеннолетия, свадьбы, юбилеи, проводы в армию, на пенсию), ярмарки-распродажи овощей, продукции народных промыслов по доступным ценам, сельские праздники, праздники улиц, села, семьи, привлечение пенсионеров к организации кружков на дому, работа художественных кружков, школьного кооператива по реализации заказов на изготовление вязаных изделий, шитье одежды. Опыт деятельности Сарсак-Омгинского лицея Агрызского района Республики Татарстан показывает, что межкультурная

коммуникация (труд, народные традиции, краеведение, техническое и прикладное творчество, искусство, социальная работа) – одно из эффективных организационно-педагогических условий формирования образовательной среды в селе.

Следующее, четвертое, – организационно-педагогическое условие формирования образовательной среды села - это профориентационная направленность учебно-воспитательного процесса, которая определяется региональным компонентом (особенностями агропромышленного комплекса района). Подъем сельского хозяйства, дальнейшее его развитие – важнейшая задача развития народного хозяйства страны на современном этапе. В связи с этим, особую актуальность приобретает проблема подготовки молодых квалифицированных специалистов для села и их закрепления в сельскохозяйственном производстве. Аграрному сектору сегодня требуются качественно новые кадры, способные быть не только организаторами и технологами производства, но и предпринимателями, в совершенстве владеющими методикой анализа и прогнозирования хозяйственной деятельности, производственным менеджментом и маркетингом. Это определяет и главное направление развития аграрного образования – его соответствие требованиям современного производства. Анализ зарубежного и отечественного опыта и тенденций подготовки специалистов для сельскохозяйственного производства позволяет утверждать, что основным направлением в работе аграрных образовательных учреждений должны стать подготовка, профессиональная переподготовка и повышение квалификации кадров по таким направлениям, как менеджмент в агропромышленном комплексе, менеджмент персонала, маркетинг в агропромышленном комплексе, предпринимательство (агробизнес), антикризисное управление, аграрная педагогика, бухгалтерский учет и аудит, информационно-консультационная деятельность, охрана труда, экологическая безопасность в агропромышленном комплексе [142; 186].

В целом, первоочередные задачи развития системы аграрного профессионального образования определены «Концепцией модернизации российского образования до 2010 года» и «Отраслевой программой развития аграрного образования (на 2002-2005 годы и до 2010 года)», которая утверждена совместным приказом Министерством сельского хозяйства России и Министерства образования России от 12 июля 2002 года №619/2678. Среди первоочередных задач развития системы аграрного профессионального образования определены: освоение нового поколения государственных образовательных стандартов; реорганизация средних специальных учебных заведений, имеющих учебно-производственные хозяйства, в целях улучшения базы практического обучения студентов; интеграция учебных заведений различных уровней подготовки в содержательном и организационном аспектах; развитие системы многоканального финансирования учебных заведений, в том числе и на базе соучредительства; расширение подготовки в средние специальные учебные заведения специалистов по рабочим профессиям; освобождение учебных заведений от выполнения несвойственных им функций по содержанию жилищно-социальной сферы.

Особая роль в обеспечении современного аграрного производства квалифицированными кадрами отводится учреждениям среднего профессионального образования. Оно является более престижным по сравнению с начальным профессиональным образованием, более практикоориентированным по сравнению с высшим, имеет относительно короткие сроки и невысокую стоимость обучения, а это немаловажно для удовлетворения образовательных потребностей сельского населения, имеющего ограниченные экономические возможности. В этой связи, для формирования оптимальной образовательной среды на селе, целесообразна интеграция учебных заведений, позволяющая охватить широкое образовательное пространство начального, среднего и высшего профессионального образования. Исследование показало, что интеграция

учебных заведений реализуется в трех направлениях: 1) расширение подготовки по рабочим профессиям в средние специальные учебные заведения и прием на обучение выпускников профессиональных технических училищ на сокращенные сроки обучения по индивидуальным планам; 2) прием выпускников колледжей и техникумов в аграрные вузы, для обучения по индивидуальным образовательным программам высшего образования в сокращенные сроки на договорной основе; 3) профориентационная работа в общеобразовательных учреждениях. В этой связи, по мнению автора исследования, можно ставить вопрос об организации нового типа учебного заведения – аграрного образовательного комплекса, обеспечивающего допрофессиональное, начальное профессиональное, среднее, высшее и послевузовское профессиональное образование. Автор работы считает, что создание аграрных образовательных комплексов будет отражать общие тенденции развития общества.

Исходя из предмета данного исследования, рассмотрим профориентационную работу общеобразовательных учреждений. Опираясь на мнение специалистов, мы предлагаем в профориентационной работе выделить три аспекта: 1) познавательный, связанный с использованием на уроках познавательной информации о той или иной профессии; 2) нравственно-этический, предполагающий приобщение учащихся к нравственно-этическим нормам, эталонам поведения людей той или иной группы профессий; 3) мировоззренческий, связанный с формированием ценностных ориентиров, убеждений по отношению к той или иной профессиональной деятельности [142; 186].

Анализ литературы [142; 186] и опытно-экспериментальная работа показали, что аспекты, выделенные нами в профориентационной составляющей учебно-воспитательного процесса, направлены на создание системы специализированной подготовки (профильного обучения) в старших классах общеобразовательной школы, с учетом реальных потребностей рынка труда,

отработки гибкой системы профилей и кооперации старшей ступени школы с учреждениями начального, среднего и высшего профессионального образования. Таким образом, обобщая вышеизложенное мы считаем, что профориентационная работа общеобразовательных учреждений призвана обеспечить: 1) углубленное изучение учащимися отдельных дисциплин программы полного общего образования; 2) успешную социализацию учащихся; 3) возможность построения школьных индивидуальных образовательных программ; 4) подготовку учащихся к получению среднего специального высшего профессионального образования. В этой связи, для оптимизации профориентационной направленности учебно-воспитательного процесса в сельской (малокомплектной) школе, опираясь на концепцию профессионального обучения в сельской школе А.Остапенко и А.Скопина [144], мы предлагаем следующее:

1) разработать программы профильного обучения, обеспечивающие углубленное изучение учащимися предметов, возможность поступления в среднее специальное учреждение и высшее учебное заведение, успешную социализацию и выстраивание индивидуальных образовательных траекторий;

2) провести согласование этих программ со средними специальными учреждениями, высшими учебными заведениями и родителями учащихся, то есть профессиональное согласование по условиям поступления в средние специальные учебные заведения, высшее учебное заведение и общественное согласование;

3) провести сертификацию образовательных учреждений или групп образовательных учреждений, а также учителей, на возможность реализации ими программ профильного обучения;

4) провести предпрофильную подготовку девятиклассников, позволяющую им сделать обоснованный выбор программы (программ) профильного обучения;

5) провести эксперимент по освоению программ профильного обучения;

б) приступить к широкомасштабной реализации профильного обучения.

Анализ литературы [144; 130], опытно-экспериментальная работа показала, что обучение в старших классах может быть как профильным, так и непрофильным (универсальным). Формы непрофильного обучения могут быть многообразными: в условиях непрофильных классов, непрофильных внутриклассных или разновозрастных групп, в условиях индивидуального обучения. Переходный этап к профильному обучению предполагает плавное изменение соотношения количества старшеклассников, обучающихся по непрофильным программам, к количеству обучающихся по профильным программам в сторону увеличения второго. По нашему мнению, обеспечить изучение всех типов профилей в рамках углубленного изучения общепринятых школьных предметов очень сложно, поэтому имеет смысл вести речь о профильном обучении в сфере дополнительного образования (искусство, спорт и другие) и выделении трех типов профессионального обучения - индивидуального, социализирующего и предвузовского.

Индивидуальный тип профессионального обучения обеспечивает реализацию учащимся личной образовательной траектории, не обязательно выводящей его на послешкольное или дополнительное образование. Набор изучаемых профильных и элективных курсов при этом может быть абсолютно случайным, он определяется исключительно склонностями учащегося. Для реализации этого типа профильного обучения не требуется разработка и сертификация учителей общеобразовательных учреждений. Индивидуальные учебные планы учащихся разрабатываются на школьном уровне и не требуют согласований в вышестоящих органах.

Второй тип профильного обучения – социализирующий. Результатами обучения по этому профилю являются либо улучшение коммуникационных и адаптационных возможностей учащегося (изучение языка, культуры, ментальности, морали и права местных социумов), либо подготовка к непосредственной трудовой деятельности (знание рынка труда, технология,

экономика и предпринимательство, профессиональная подготовка), либо подготовка к получению начального и (или) среднего профессионального образования. Программы социализирующих профилей разрабатываются на муниципальном уровне, на этом же уровне проводится сертификация учителей и образовательных учреждений.

Третий тип профильного обучения – предвузовский (академический). Обучение по нему ликвидирует разрыв между конечным уровнем подготовки в школе и требованиями к начальному уровню знаний для успешного обучения в средних специальных учебных заведениях, высших учебных заведениях. Программы предвузовских профилей разрабатываются совместно с представителями педагогической науки и вузов и устанавливают начальные требования к учащимся 9-х классов для вхождения в профиль, содержание профильного обучения в 10-11-х классах и конечные результаты для успешного завершения профильного обучения и поступления в средние специальные учебные заведения, высшие учебные заведения.

В пределах второго (социализирующего) и третьего (академического) типов профильного обучения формируется номенклатура профилей. По нашему мнению, многообразие организационных моделей профильного обучения закономерно в условиях сельского социума. При разработке моделей профильного обучения в сельской школе, опираясь на мнение специалистов, мы предлагаем учитывать ряд факторов: а) количество и размеры школ в населенном пункте; б) особенности социокультурного пространства населенного пункта; в) удаленность села от районного и республиканского центров, транспортные возможности. Анализ литературы [130; 134; 144], наблюдения автора работы показали, что выделенные факторы, в первую очередь, влияют на темпы, качество, многообразие профильного обучения. Среди организационных моделей профориентационного обучения в сельской (малокомплектной) школе, представленных в литературе [130; 144], наибольший интерес, по нашему мнению, представляет модель А. Остапенко,

А. Скопина [144], учитывающая разновозрастной состав учащихся в учебных группах. Указанные авторы предлагают освоение общеобразовательных учебных курсов организовать по классам (в постоянных разновозрастных коллективах). Освоение профильных и элективных курсов проводить во временных смешанных разновозрастных коллективах, состоящих одновременно из учащихся 9-х, 10-х и 11-х классов. Комплектация и количество таких коллективов в школе, имеющей одну параллель 9-11-х классов, по их мнению, может колебаться от трех до пяти. Чередование разновозрастного и разновозрастного обучения позволит учащимся пребывать в разных социальных ролях (ведущего и ведомого) и в разных социальных условиях. По нашему мнению, представленная модель профессионального обучения наиболее оптимальна, с точки зрения ее практического применения.

Следующее, - пятое – организационно-педагогическое условие формирования образовательной среды села связано с управлением образованием. В управленческой литературе термин "управление" рассматривается с трех позиций. В соответствии с первой позицией управление определяется как деятельность (Й. Кхол, В. С. Лазарев, А. Файоль, Л. И. Суворов, Г. Х. Попов, М. М. Поташник и другие)[56; 57; 197; 198]. Например, В.С.Лазарев, рассматривая управление школой как деятельность, выделяет такие специфические ее составляющие, как функциональный состав (планирование, организация, контроль и руководство), целевое назначение (организованность совместной деятельности участников образовательного процесса и направленность ее на достижение образовательных целей и целей развития школы) и субъекты деятельности [197]

Согласно второй позиции, управление рассматривается как “воздействие” одной системы на другую, одного человека на другого или на группу (В.Г.Афанасьев, Л.Б.Ительсон, О.В.Козлова, М.Майков, А.А.Орлов, Н.С.Сунцов, Н.Д.Хмель, А.В.Филиппов и другие) [123]. Для сторонников этой

позиции управление – это целенаправленное воздействие субъекта на объект, с целью его изменения.

Сторонники третьей позиции под управлением понимают взаимодействие субъектов (А.Т.Абрамов, В.Г.Афанасьев, П.И.Третьяков, Т.К.Чекмарева, Т.И.Шамова, Д.В.Юдин и другие) [223; 240]. Под взаимодействием в философии понимается сложный многообразный процесс, в котором изменение сторон происходит не просто взаимосвязанно, а взаимообусловленно [181]. Его суть состоит в неразрывности прямого и обратного воздействия, органического сочетания изменений, воздействующих друг на друга субъектов. Кроме того, взаимодействие – целостная, внутренне дифференцированная, саморазвивающаяся система [181]. Такое понимание взаимодействия, представляющего суть управления, предполагает взаимное изменение управляющих и управляемых. По нашему мнению, толкование школьного управления в последнем варианте в большей степени соответствует реальной управленческой практике. В этом случае управление школой рассматривается как взаимодействие администрации, трудового коллектива, учащихся, родителей, общественности, различных организаций и ведомств по реализации познавательных, воспитательных целей на основе решения кадровых, материально-финансовых, организационных, педагогических и других задач. Исходя из предмета данного исследования, мы рассмотрим педагогический маркетинг, как одну из задач управления школой.

Педагогический маркетинг понимается нами как вид организационно-педагогической деятельности, основанный на интеграции педагогических, экономических и управленческих подходов к созданию целостной системы оказания образовательно-воспитательных услуг населению, обеспечивающий совершенствование качества среднего образования в сельской школе. Развитие педагогического маркетинга в системе сельского образования школьников востребовано нынешним состоянием образовательной деятельности в стране, детерминировано спецификой сельской школы, характеризующейся

мобильностью, динамичностью содержания работы и наличием широких возможностей перестройки управленческих подходов. Экспериментально установлено, что значительная часть семейного бюджета тратится на обучение детей. Причем речь идет не о приобретении учебников или спортивной формы, а о платных образовательных услугах. По мнению специалистов [123; 169], современных потребителей образовательных услуг можно разделить условно на три группы: 1) потребители, имеющие ярко выраженный заказ; 2) потребители, имеющие потребности, но не сформировавшие свой заказ системе образования по тем или иным причинам; 3) индифферентные потребители. По нашему мнению, выполнить заказ первых потребителей, помочь сформировать заказ вторым и развить потребность в образовательных услугах у третьих - это и есть основные цели образовательного (педагогического) маркетинга в системе сельского среднего образования. Значительное место в педагогическом маркетинге занимает проблема взаимосвязи государственного образовательного заказа и индивидуальных образовательных потребностей. Опыт работы автора исследования показывает, что на практике учебное заведение может оказаться в двойственном положении: с одной стороны, потребитель (индивидуальный гражданин) требует определенного ассортимента образовательных услуг, с другой стороны, данный ассортимент может не отвечать требованиям государства. Поэтому, по нашему мнению, педагогический маркетинг должен быть нацелен как на удовлетворение образовательных запросов населения, так и на реализацию государственного образовательного заказа. Для реализации этой услуги необходима не только хорошо подготовленная команда педагогов, предлагающая конкурентоспособный товар (знания, навыки, умения), но и изучение образовательных потребностей учащихся. Проводимая в ходе исследования опытно-экспериментальная работа, показала, что маркетинговая служба, в системе сельского образования, прежде всего, должна выполнять задачи, ориентированные на сбор информации о состоянии демографической и

социально-экологической среды, с целью определения ассортимента образовательных услуг, возможности реализации изделий изготавливаемых учащимися на занятиях кружков и уроках производительного труда.

Следующее, – шестое организационно-педагогическое условие формирование образовательной среды села связано с деятельностью социального педагога. Современный ученик сельской школы сталкивается с множеством личных и социальных проблем, которые мешают его успешной учебе и дальнейшему включению в полнокровную жизнь общества. В числе типичных проблем школьника сельские учителя, как правило, называют низкий уровень общего развития. Сформированным мотивом обучения, востребованностью в семье учебного труда обладают лишь дети с высоким и средним уровнем развития. Большая же часть учеников не стремится к умственной деятельности, к ценностям образования. Сельским школам, большинство которых малочисленны, недоступны классы с углубленным изучением предметов. В классах с малой наполняемостью резко возрастает число контактов учителя с детьми, усиливается нагрузка на учеников, что ведет к быстрой утомляемости, падению интереса к предмету и учебе. Условия обучения в малочисленной школе требуют от учителя разнообразных форм и методов индивидуальной работы с каждым учащимся, дифференцированного подхода к ребенку, увеличения объема самостоятельной работы для способных учащихся, дозированной нагрузки – для менее способных. Известно, что в разноуровневом классе психологически работать труднее, как учителю, так и учащимся. В этой ситуации возрастает потребность учителей в глубинном знании личностных особенностей и возможностей каждого ученика, в умении определять уровень их подготовленности. Возникает необходимость в систематической работе с родителями, обучении их приемам контроля за процессом овладения знаниями, в сохранении здоровья ребенка. Данные статистики убедительно свидетельствуют об устойчивом ухудшении здоровья сельских школьников [210]. Это связано с резким ухудшением жизни семьи,

несбалансированным питанием, влиянием чрезмерной учебной нагрузки на организм ребенка, экологической обстановкой и другими факторами. Экспериментально установлено, что также возрастает число детей с задержкой в интеллектуальном развитии, имеющих целый ряд хронических заболеваний. К моменту окончания школы этот показатель, естественно, ухудшается. Следствием являются те или иные ограничения в выборе профессии по состоянию здоровья. Поэтому школа вынуждена заботиться и о здоровье школьников. По нашему мнению, школьный социальный педагог призван содействовать решению этих проблем, уменьшая разрыв между уровнем подготовки выпускников сельских и городских школ. Безусловно, профессионально подготовленный учитель, фонд школьной библиотеки, материальное и методическое оснащение учебного процесса являются главными факторами в получении детьми качественного образования. Однако, школьный социальный педагог не должен забывать о самом ребенке, об отношении к нему дома и в школе, о создании такого микроклимата во всей общинной среде, который бы способствовал физическому и нравственному здоровью сельских детей. Исследование показало, что социальные педагоги сельских образовательных учреждений специализируются на создании благоприятной среды в учебном заведении, помогают учащимся и педагогам в решении разного рода проблем, в установлении широких контактов с социальным кружением. Школьная администрация конкретизирует формы взаимодействия социального педагога с классными руководителями, воспитателями и с другими должностными лицами. Вместе с учителями, психологами, медицинской сестрой, родителями школьный социальный педагог определяет круг деятельности школьной социальной службы, призванной заботиться о физическом, психическом, интеллектуальном, нравственном здоровье школьников. Участвуя в создании надлежащих условий для детей, он сотрудничает не только со школой, но и с сельским клубом, музеем, библиотекой, фельдшерско-акушерским пунктом, с родителями. Так,

например, взаимодействие социального педагога и классного руководителя может осуществляться в следующих направлениях: обмен информацией о конкретном ребенке, о его здоровье, интересах, условиях семейного воспитания, совместная работа по планированию воспитательной работы с детьми и родителями, оказание помощи семье, использование ее воспитательного потенциала, совместное проведение родительских собраний, консультаций, внеклассных и внешкольных мероприятий, совместный анализ результатов проводимой работы. Опытно-экспериментальная работа показала, что школьный социальный педагог выступает как связующее звено между семьей, школой и общиной. Изучая детей и их окружение, социальный педагог собирает информацию, связанную с нуждами школьников, помогает им устранить причины, которые отрицательно влияют на посещаемость и успеваемость. Он организует оздоровительные мероприятия между уроками (психотерапия, прогулки на воздухе, фитотерапия и другие), в поле его зрения – контроль за качеством питания детей, работа учащихся – консультантов по учебным предметам. Школьный социальный педагог принимает участие в разработке альтернативных учебных планов и программ, внедрении новейших воспитательных технологий обучения. Он помогает учителям приструнить нарушителей дисциплины, выявить причины пропуска занятий, неуспеваемости и так далее. Проводя индивидуальные беседы с родителями, школьный социальный педагог помогает им разобраться в проблемах, связанных с учебой подростка, и решить их совместными усилиями. Он поддерживает доверительные отношения с семьями и учителями-предметниками. Социальный педагог привлекает родителей к активному участию в школьных делах, в разработке индивидуальных программ обучения. Он оказывает содействие обучению детей-инвалидов на дому, дает информацию об учебных заведениях района, области выпускникам школ. В случае крайней необходимости вмешивается в разрешение проблемной ситуации в семье, чтобы снять конфликт и предотвратить его серьезные последствия для ребенка.

Школьный социальный педагог имеет право представлять школу в различных организациях, занимающихся вопросами образования и воспитания детей. Он устанавливает прямые связи между школой и учреждениями района с целью расширения образовательной базы, использования местного потенциала в учебном процессе. Особое внимание школьный социальный педагог уделяет детям «группы риска», с ослабленным здоровьем, из малообеспеченных, социально неблагополучных семей. Он хорошо знает условия их жизни, заботиться и о предоставлении им социальных льгот, предусмотренных законодательством. Совместно с организациями и учреждениями общины он разрабатывает меры по оказанию помощи проблемным семьям. Школьный социальный педагог хорошо представляет возможные последствия воспитания ребенка в неблагополучной семье (заниженная самооценка, страх, агрессивность, депрессия, плохая посещаемость, прекращение учебы, уход из школы, приобщение к алкоголю, наркомания, проституция). Анализируя ситуацию, в которой оказался ребенок, социальный педагог вместе с ним ищет возможности ее улучшения. Он взаимодействует со специалистами различных социальных служб, учреждений для оказания помощи детям, нуждающимся в опеке или попечительстве, в трудоустройстве, лечении и так далее. Заинтересованность детей той или иной областью знаний, развитие их творческих способностей также является одной из задач школьного социального педагога. Во внеурочное время он стремится занять школьников полезным творческим делом, которое бы отвечало их интересам и потребностям. Школьный социальный педагог может стать организатором лекционных курсов по таким актуальным вопросам, как здоровый образ жизни, права ребенка и других. Таким образом, школьный социальный педагог – это друг, советчик, помощник детей, активный участник процесса образования. Вместе с учителями и родителями он помогает детям осознавать необходимость непрерывного образования на протяжении всей их жизни. Социальный педагог всегда в курсе всех жизненных проблем родителей, детей.

Выявляя трудности семьи, социальный педагог дифференцирует выявленные проблемы и «выводит» на их решение специалистов районных социальных служб. Он участвует в разрешении семейных конфликтов, поддерживает женщин, чьи мужья злоупотребляют алкоголем, контролирует состояние здоровья детей, их родителей, помогает детям в развитии индивидуальных способностей и интересов. Совместно с родителями и заинтересованной общественностью стремится создать на селе безопасные условия для жизни и досуга детей. Опытно-экспериментальная работа показала, что в условиях ограниченных возможностей социальной помощи, самым действенным средством положительного педагогического влияния на семью, является моральная поддержка со стороны социального педагога, возможность «поговорить по душам». Он постоянно общается с подшефными семьями, строит отношения с ними на основе диалога, что помогает ему разобраться в сложной системе взаимоотношений, влиять на отношения в семье, на ситуацию в семейной микросреде. Общение социального педагога и родителей – процесс сложный и многогранный. Социальному педагогу необходимо четко представлять себе цель посещения семьи и его результаты. Прежде, чем идти в семью, нужно продумать ответы на следующие вопросы: для чего необходимо это посещение; что хорошего есть в ребенке, на какие положительные качества личности нужно опираться, от чего отталкиваться в разговоре; какова сейчас обстановка в семье; на какую «почву» ляжет этот разговор о ребенке; что я хочу слышать от родителей, что я могу услышать от родителей; какими я вижу результаты посещения. Опытно-экспериментальная работа показала, что при общении социального педагога с родителями учащихся целесообразно следовать следующим рекомендациям:

1. Любите искренне этого ребенка, с уважением относитесь к его родителям, от души желайте им помочь.
2. Хорошо оденьтесь, старайтесь, чтоб от Вас исходил дух оптимизма, доброжелательности, больше улыбайтесь.

3. Называйте всех членов по имени (отчеству).

4. Помните о том, что человек больше любит рассказывать о себе, не торопите его, поощрите его рассказ.

5. Ведите разговор так, чтобы члены семьи видели, что Вы уважаете мнение всех, являетесь равным собеседником. Не оставляйте за собой право последнего голоса.

6. Никогда не говорите, что кто-то не прав. Тщательно выбирайте слова и выражения. Помните: одно неверно выбранное Вами слово может разрушить всю беседу.

7. Если Вы сами не правы, сразу же признайте это.

8. На протяжении всего разговора помните о цели своего посещения. Направьте разговор так, чтобы собеседник сам пришел к желаемому выводу. Пусть он считает, что эта мысль принадлежит ему самому.

Таким образом, к организационно-педагогическим условиям формирования образовательной среды села прежде всего можно отнести сокращение сельских школ; особенности организации урока, как основной формы учебно-воспитательного процесса; межкультурную коммуникацию; профориентационную направленность учебно-воспитательного процесса; особенности управления образованием; деятельность социального педагога.

Обобщая все вышеизложенное, можно отметить, что трансформация российского общества приводит к созданию в субъектах Российской Федерации новой образовательной среды, важной характеристикой которой является культурный плюрализм. Этому способствует и реализация принципа вариативности образования в государственной образовательной политике; разграничение полномочий федеральных и региональных органов управления образованием в определении содержания образования; выделение федерального и национально-регионального компонентов в содержании образования. Опираясь на мнение специалистов (А.Ю.Белогурова, Л.Л.Супруновой, М.Н.Кузьмина и других), мы считаем, что федеральный и

национально-региональный компоненты государственных образовательных стандартов должны иметь общую концептуальную основу, которая в условиях полиэтничности российского общества, многообразия типов образовательных учреждений и форм реализации национально-регионального компонента могла бы способствовать сохранению единого культурного и образовательного пространства России [28; 113]. Разделяя мнение М.Н.Кузьмина, мы считаем, что общая задача российской школы – быть единым социокультурным механизмом процесса модернизации российского полиэтнического социума в консолидированную надэтническую целостность [28; 113]. В 1978 году К.Левин-Стросс писал, что «мировая цивилизация не может быть в мировом масштабе ни чем иным, кроме как коалицией культур, каждая из которых сохраняет свою самобытность» [28]. В реализации этой задачи значительная роль принадлежит поликультурному образованию, как совокупности знаний, способов деятельности и опыта эмоционально-ценностного отношения, отражающей значимость культурного многообразия, как для социального прогресса, так и для индивидуального развития человека. На наш взгляд, в структуре поликультурного образования национально-региональный компонент призван реализовать ряд функций, способствующих формированию у детей и подростков мировоззренческой установки на конструктивное сотрудничество с носителями различных этнических и других культурных ценностей.

Проводимый в ходе исследования анализ литературы [28; 185; 186] показал, что среди специалистов нет единого мнения о том, что такое национально-региональный компонент. Исходя из понимания основной структурной единицы национально-регионального компонента, мы разделили выявленные точки зрения на три группы.

В первую группу мы объединили определения, в которых национально-региональный компонент государственного образовательного стандарта соотносится с содержанием образования или с какой-то его частью. Например, национально-региональный компонент определяется как та часть содержания

образования, в которой отражено национальное и региональное своеобразие культуры; как совокупность природных, экономических, экологических, историко-социокультурных и других особенностей региона, отраженных в содержании образования и воспитания; как педагогически отобранный материал в контексте базового содержания предмета, раскрывающий типичное и особенное в социально-экономическом, политическом и духовном развитии конкретного региона; как часть содержания образования, обеспечивающая особые интересы в области образования субъектов Федерации; как система знаний о культурных, исторических и социальных ценностях, которые отражают самобытность того или иного народа, его этнические идеалы [192; 193]. По мнению специалистов, эти определения основаны на общем представлении о национально-региональном компоненте государственного образовательного стандарта как содержании образования или его части и относятся к разряду би- или полипараметральных. В связи с этим возникают вопросы: каким может (или должно) быть соотношение национальной и региональной составляющих содержания национально-регионального компонента государственного образовательного стандарта; будут ли пропорции между ними отличаться в субъектах Российской Федерации, относящихся к разным типам образования, то есть к национально-государственным и административно-территориальным; на каких основаниях комплектуются и преломляются в содержании национально-регионального компонента государственного образовательного стандарта многообразные особенности региона; по каким критериям отбирается учебный материал для национально-регионального компонента государственного образовательного стандарта, и как он согласуется с федеральным компонентом содержания образования; что представляют собой особые интересы в области образования субъектов Федерации и каким образом предполагается их изучать при проектировании национально-регионального компонента государственного образовательного стандарта; ценности и этнические идеалы какого народа должны быть

представлены в содержании национально-регионального компонента государственного образовательного стандарта как система знаний, если все субъекты Российской Федерации объективно являются полинациональными и поликультурными образованиями? К сожалению, в работах специалистов, которые составили первую группу определений национально-регионального компонента, ответов на эти вопросы нет.

Во вторую группу мы объединили определения, которые рассматривают национально-региональный компонент как совокупность определенных норм. Например, национально-региональный компонент представителями этой группы понимается как составляющая норм образования, относительно характера, содержания, направленности, структуры и временных параметров которой достигнут консенсус в обществе и государстве и которая служит целям интеграции образования и выпускников образовательных учреждений данного региона в местный социум; как комплекс норм и требований к структуре и обязательному минимуму содержания образования и уровню подготовки выпускников общеобразовательных учреждений, имеющий национально-значимые ценности и традиции народа, проживающего на территории данного региона; как современная форма государственного нормирования содержания образования, которая является эффективным механизмом оптимизации соотношения национально-региональных и федеральных компонентов государственных образовательных стандартов и сохранения единого образовательного пространства в условиях демократизации и гуманизации общего среднего образования [192; 193; 186; 185]. Определения второй группы, по признанию специалистов, обогащают совокупную концепцию понятия «национально-региональный компонент государственного образовательного стандарта. Однако, в связи с определениями второй группы, специалисты тоже ставят немало вопросов: что представляет собой норма образования, кем и по каким параметрам она устанавливается в условиях демократизации и гуманизации общего среднего образования; какова процедура согласования

интересов общества и государства в целях и содержании регионального образования; по каким критериям формируется комплекс норм и требований? К сожалению ответов на эти вопросы нет.

В третью группу мы объединили определения, в которых национально-региональный компонент рассматривается и как содержание образования, и как комплекс норм, обеспечивающих интеграцию личности учащегося в социокультурное пространство региона. Авторы, чьи точки зрения составили третью группу, понимают национально-региональный компонент как ту часть содержания и процесса образования, в которой отражаются региональные особенности, актуализированные целями социализации личности школьника в условиях социокультурной среды своего региона. По нашему мнению, подобный подход к определению национально-регионального компонента мы считаем наиболее правильным. Важными положениями определений этой группы являются: смысл ведущего понятия не ограничивается задачами стандартизации общего образования, а определяется в максимально широком социокультурном и педагогическом контекстах; проектирование национально-регионального компонента распространяется не только на содержание, но и на процесс образования; содержание и процесс образования в их региональном аспекте детерминируются целями социализации личности школьника в конкретной социокультурной среде; актуализируется необходимость привести использование понятия “регион” в сфере образования в соответствие с современными научными определениями.

Исходя из такого понимания национально-регионального компонента содержания образования, можно выделить следующие его функции.

Во-первых, - это философско-культурологическая функция, направленная на формирование этнического самосознания как составной части планетарного сознания, преодоление узконационалистического мышления, негативных предрассудков и стереотипов по отношению к другим народам и их культурам. Культурологическое знание в современном мире выступает основой для

формирования поликультурного мышления и гуманитарной грамотности. Данная функция, по нашему мнению, ответственна за формирование «ценностных ориентаций»- фиксированных установок, относительно тех элементов действительности, которые являются лично значимыми для индивида. Исследование показало, что проблема социализации напрямую связана с включением в структуру личности ценностных ориентаций, которые позволяют уловить наиболее общие социальные доминанты мотивации поведения, истоки которой следует искать в социально-экономической природе общества, его морали, идеологии, культуре, в особенностях классового и социально-группового сознания той среды, в которой формировалась социальная индивидуальность и где протекает повседневная жизнедеятельность человека. Возникновение установок, согласно подходу Д.Н.Узнадзе, связано с общественной деятельностью человека [92]. Процесс социализации сопровождается путем формирования у индивида системы ценностных ориентаций, которая развивается при взаимодействии определенных внешних и внутренних факторов. Опираясь на мнение специалистов [92; 152], к внешним факторам мы относим ценностную направленность окружающих, которая проявляется в их поведении. При этом, индивидуальное своеобразие самой системы ориентаций каждой личности, по нашему мнению, определяется взаимодействием внешнего фактора с внутренним, таким, как совокупность фиксированных установок, усвоение которых предваряет процесс образования системы ценностных ориентаций. Изучение механизмов их формирования, на наш взгляд, дает возможность целенаправленно осуществлять воспитание человека, научно-обоснованно подходить к разработке технологий социализации личности в системе воспитательных воздействий. Исследование показало, что первостепенное значение для формирования психических особенностей человека оказывает социально-этническая среда, представляющая собой этническое окружение, влияющее на формирование национального сознания и самосознания личности, формирование ориентаций и нравственного

опыта человека. Основу такого опыта человека составляют нравственные принципы и идеалы, традиции, представления о гуманности, взаимоотношениях между людьми, понятия о смысле жизни, без которых невозможно нормальное функционирование любого общества. Рождение человека уже предполагает вхождение индивида в систему этнических связей, характеризуемой определенной системой ценностей. Именно социальная среда формирует представления индивида о ценностях. Общественный прогресс характеризуется непрерывным процессом передачи культурного наследия от одного поколения людей к другому, который через различные социальные институты (семью, школу и другое) приводит в действие механизмы социализации личности, помогающие усваивать необходимые навыки, знания, культурные нормы и ценности. Именно поэтому, социализация может пониматься как прогресс формирования системы фиксированных установок и ориентаций личности. Так как представления о ценностях определенных предметов и явлений, окружающей жизни формируются прежде всего под влиянием социально-этнической среды, именно характерные для нее процессы и явления, усвоенные индивидом, становятся его ценностными ориентациями. Причем они, в свою очередь, влияют на формирование системы, для которой характерно установление определенных соотношений между ценностями и их ранжирование в соответствии с возрастанием значимости как для самого индивида, так и для социума. Именно социализация, как процесс и результат приобщения индивида к основам национальной, российской и мировой культуры, является важнейшим механизмом развития личности, которое можно охарактеризовать как поликультурное по своему содержанию и направленности.

Следующая функция национально-регионального компонента содержания образования - этикогуманистическая, учитывающая идеи поликультурности общества и этики межнационального общения, отражающая с позиций гуманизма в содержании образования и способах учебной деятельности

культурный опыт человечества в его конкретных этнонациональных формах. Термин «гуманизм» включает в себя систему нравственно-этнических ценностей и идеалов. Цицерон употреблял этот термин в значении человечность [152]. Несмотря на некоторые особенности толкования гуманизма в различных культурно-исторических условиях, в конечном счете, он оформляется как система ценностных ориентаций, в центре которых оказывается человек как высшая ценность. Определение гуманизма заключается в том, что это принцип мировоззрения, признающий человека высшей ценностью, а общечеловеческие нормы поведения – основой человеческой деятельности, предполагающий создание условий для разностороннего и гармоничного развития человека – сознательного субъекта своих действий. Основные компоненты гуманизма – это золотое правило нравственности; единство цели (достижение счастья человека, разностороннее развитие его способностей) и выбранных средств (соблюдение золотого правила нравственности при любых обстоятельствах); нравственная культура личности; универсальность, то есть применимость гуманизма ко всем социальным системам; свобода, то есть возможность человека действовать самостоятельно, в соответствии со своими способностями и мировоззрением; создание условий для разностороннего проявления и гармоничного развития всех способностей личности. Проявление компонентов гуманизма, как принципа мировоззрения, в поведении человека позволяет говорить о воспитании гуманных качеств личности. Гуманность – это комплекс качеств личности, в которых выражается отношение человека к человеку: признание человека высшей ценностью, уважение его чести и достоинства; проявление заботы о человеке на основе различных нравственных черт – чуткости, отзывчивости, доброты, тактичности, скромности, сочувствия; нетерпимость ко всякому злу – фальши, лицемерию, унижению, оскорблению, равнодушию, подхалимству, грубости, высокомерию, бестактности; умение действовать самостоятельно в соответствии со своими способностями и мировоззрением.

Процесс воспитания гуманности, как комплекса качества личности, и позволяет использовать понятие «гуманизация образования», которое раскрывает педагогический аспект гуманизма. Под гуманизацией понимается принцип образования, суть которого заключается в установлении гуманистических взаимоотношений между всеми членами школьного коллектива и создании педагогических условий для воспитания гуманных качеств личности в процессе ее разностороннего и гармоничного развития. Компоненты гуманизации образования – это потребность человека в эмоциональном контакте, заключающаяся в желании индивида чувствовать себя предметом заинтересованности и симпатии, в способности к эмпатийному пониманию окружающих; межличностное гуманистическое общение между всеми членами школьного коллектива, психолого-педагогические способы воздействия на сознание и поведение друг друга; личностно-ролевое участие школьников в организации учебно-воспитательного процесса; гуманистическая направленность личности педагога; умение всех членов школьного коллектива рефлексировать и стремиться к самовоспитанию гуманных качеств; устойчивое гуманистическое сознание и поведение всех членов школьного коллектива. Необходимым условием эффективной гуманизации учебно-воспитательного процесса является диалектическая взаимосвязь работы по формированию гуманистического сознания с развитием навыков гуманного поведения, проявляющаяся в межличностном гуманистическом общении между всеми членами школьного коллектива, умении членов школьного коллектива рефлексировать и составлять программу самовоспитания, преобладании психолого-педагогических методов в управлении учебно-воспитательным процессом на всех уровнях управленческой структуры. Анализ опытно-экспериментальной работы показал, что психолого-педагогические методы управления учебно-воспитательным процессом составляют три группы:

- 1) методы, формирующие гуманистическое сознание: обсуждение гуманистических проблем; анализ компонентов гуманизма; проведение бесед и

рассказов о гуманизме; обсуждение вариантов решения социальных проблем с точки зрения гуманизма; организация наблюдения за развитием гуманистических качеств личности; самостоятельная работа с литературой о гуманизме; деловые и ролевые игры; выпуск альманахов о гуманизме; разъяснение смысла психолого-педагогических методов управления;

2) методы, формирующие гуманное поведение: уважительное обращение к учителям и родителям по имени и отчеству, по имени к детям; умение выслушивать любого собеседника; мажорное настроение; уважение чужого мнения; дружелюбный тон общения; умение признавать свою неправоту; создание учителям и учащимся хорошей репутации, условий для роста; гуманистическая направленность личности учителя; организация рефлексии; создание благоприятного психологического климата; принятие Кодексов чести учителя и учащихся; показ приемов гуманистической деятельности; коллективная творческая деятельность учителей, учащихся, родителей; дифференцированная помощь друг другу в овладении гуманистическими навыками поведения и тому подобное;

3) методы, стимулирующие гуманное поведение: искреннее признание заслуг других людей; выражение одобрения по поводу малейшей удачи окружающих; частые вариативные поощрения и тому подобное.

Следующим условием гуманизации образования является личностно-ролевой подход к организации учебно-воспитательного процесса, проявляющийся в участии школьников, как субъектов педагогического процесса, в корректировке, организации, планировании собственного образования, выполнении некоторых социальных ролей под руководством учителя, приоритете деятельностного развития.

К условиям гуманизации образования относится и гуманистическая направленность руководителя школы, умеющего оптимально сочетать педагогические и управленческие функции в своей деятельности, способного

создать творческий педагогический коллектив единомышленников, члены которого владеют педагогическим мастерством по гуманизации образования.

Следующим условием организации образования на принципе гуманизма является учет уровня развития гуманизации учебно-воспитательного процесса для постановки задач адекватных ближайшим перспективам развития.

Обобщая результаты исследования, мы считаем, что потребность в гуманизации учебно-воспитательного процесса вытекает из объективных законов развития общества. Однако, для реализации этой потребности необходима всесторонняя сознательная деятельность всех членов общества, направленная на то, чтобы наполнить гуманистическим смыслом все формы общения между людьми, все социальные институты, все социальные механизмы. Важное место в этом процессе занимает гуманистическая ориентация сознания и поведения молодого поколения.

Третья функция национально-регионального компонента содержания образования – гуманитарно-гностическая, нацеленная на формирование активного познавательного интереса индивидов к родной, российской и зарубежной культурам; на отражение в содержании образования самобытности и уникальной родной культуры во взаимосвязи с российской и мировой; на формирование умений творчески использовать полученные знания для решения нравственных и социальных проблем. По нашему мнению, формирование поликультурного познавательного интереса диалектично взаимосвязано с приобщением ребенка к цивилизованным знаниям и ценностям, с обеспечением национальной самоидентификации. При этом, как показала опытно-экспериментальная работа, реализация национально-регионального компонента в образовательной практике стимулирует появление «факторов узнавания» и «факторов конкретизации», формирует качества исследователя, активизирует действие механизмов познания окружающей действительности, имеющих «полигностическое» значение. Проводимый в ходе исследования анализ литературы [214] показал, что идентификация индивида с этнической группой

начинается с 3-4 лет. В ходе развития у ребенка начинает формироваться осведомленность, включающая в себя знания о своей и чужой группах. Существует представление, что этнический ярлык, получаемый ребенком на начальных стадиях формирования его представлений о себе от ближнего социального окружения, первоначально никак не соотносится с его этнической осведомленностью. Ребенок, рожденный в русской, еврейской или татарской семье, будет называть себя русским, евреем или татаринном задолго до осознания своей этнической принадлежности. Первоначально этническая идентификация основывается на таких показателях, как внешность, язык, элементы материальной культуры (еда, одежда), обычаи. Но постепенно повышается способность ребенка воспринимать, описывать, интерпретировать этнические признаки. Ребенок включает в комплекс этнических признаков все новые элементы : общность предков, общность исторической судьбы, религию. В последние годы особое внимание исследователей привлек такой аспект формирования этнической идентичности, как появление у индивида чувства неизменности и устойчивости этнических характеристик, то есть этническая константность [239]. Исследование показало, что формирование этнической константности утверждаясь в сознании индивида в подростковом возрасте, завершает собой как формирование этнической идентичности, так и процесс поэтапного осознания неизменности основных психосоциальных характеристик. Разделяя мнение М. Бернала, П. Найта и других авторов [239], мы считаем, что осознание ребенком неизменности половых характеристик наступает в 2-2,5 года, расовых - 8-9 лет, а этнических, в процессе которого необходимо использование сложных механизмов социокультурной идентификации и межпоколенной передачи информации, - не ранее 12-13 лет. Экспериментально установлено, что этническая идентичность идет более успешно, если социализация ребенка проходит в широкой полиэтнической среде.

Четвертая функция национально-регионального компонента содержания образования – воспитательно-рефлексивная, ориентированная на восприятие и осознание важности культурного многообразия для развития личности и прогресса цивилизации; становление нравственных представлений и оценок, связанных с культурным плюрализмом; создание условий для превращения их в устойчивые убеждения и навыки конструктивного гуманного поведения. В философской литературе современная цивилизация трактуется как индустриальная цивилизация техногенного типа [181]. XX век наиболее остро продемонстрировал антагонизм между материальными ценностями и общечеловеческими нравственно-этическими ориентирами. Опытно-экспериментальная работа показала, что реализация национально-регионального компонента содержания образования в педагогической практике формирует поликультурное мышление и гуманитарную грамотность, которые создают условия для положительной воспитательной рефлексии, формируют человека гражданином мира, дают возможность проявлению гуманистических ценностей и ориентиров, толерантности, противостоящих дегуманистическому мышлению и проявлениям ксенофобии.

Пятая функция национально-регионального компонента содержания образования – личностно-развивающая, в процессе которой пробуждается и развивается интерес человека к самому себе, системе потребностей, интересов, установок, направленных на осознание себя как личности, субъекта этноса, гражданина российского государства, гражданина мира. Процесс обучения призван опираться на современные концепции и методики личностно-ориентированного обучения и воспитания. По нашему мнению, только глубоко индивидуальный подход к учащимся, реальное обеспечение конкретных условий для развития природных способностей и задатков каждого ребенка позволит школе успешно решить проблему формирования личности, активно мыслящей и эффективно действующей в сложном современном мире. В этой связи, по нашему мнению, уместно согласиться на антропологическую

концепцию личности С.И.Гессена, согласно которой могущество индивидуальности коренится не в ней самой, не в природной мощи ее психофизического организма, но в тех духовных ценностях, которыми проникаются тело и душа, и которые просвечивают в них как задания его творческих устремлений. По мнению С.И.Гессена именно через приобщение к миру «сверхличных» ценностей происходит созидание самой личности [28].

Обобщая все вышеизложенное, мы считаем, что, реализуя охарактеризованные функции, национально-региональный компонент содержания образования приобретает типические черты и становится связующим звеном в решении образовательных задач локального и общероссийского уровня. Опираясь на анализ литературы [28] и результаты опытно-экспериментальной работы, мы полагаем, что национально-региональный компонент содержания общего образования должен реализовываться в образовательной практике с учетом следующих принципов:

1. Принцип диалектической включенности национальной культуры в систему российской и мировой культуры. Этот принцип выражает систему общекультурных императивов, присущих в равной степени всем этнокультурным образованиям. Несмотря на определенное своеобразие, каждая этнокультура характеризуется универсальными поливариантными составляющими, связанными с одинаковыми для каждой монокультуры стадийными факторами развития. Национальная категория, выражая категорию единичного, включена в культуру мировую, выступающую в качестве всеобщего.

2. Принцип историко-культурной и цивилизованной направленности национального образования, предполагающий основной вектор организации учебно-воспитательного процесса направлять в сторону изучения истории и культуры своего народа и народов, проживающих в данном регионе. В рамках данного принципа раскрывается историческая обусловленность тех или иных явлений прошлого и настоящего, фольклор, национальное искусство, обычаи и

традиции. При этом само понятие «национальная культура» приобретает обширный, всеобъемлющий и многоаспектный смысл, как интегративная категория, объединяющая всевозможные аспекты идентификации социума в российской и мировой культуре. Данный принцип ориентирует участников педагогического процесса не диалектический анализ места и роли своего народа и народов-соседей в общей культурной традиции России и всего мира. При этом важно отметить, что в системе содержательной реализации данного принципа необходимо опираться на идеи поликультурности и толерантности в образовании и воспитании, которые обеспечивают согласованность национального подхода с идеями формирования «представителя мировой культуры и цивилизации».

3. В образовательной практике при реализации национально-регионального компонента социального образования, необходимо опираться на принцип объективного историзма в изложении основ национальной и мировой культуры. Неоправданная идеализация народной истории способна создать у учащихся иллюзию того, что, копируя опыт прошлого, механически перенося в современность архаические обычаи и нравы, можно решить сложнейшие проблемы, определить стратегию развития своего народа и мировой цивилизации. Опытно-экспериментальная работа показала, что недостаточно подготовленный учитель, как правило, пойдет по пути наименьшего сопротивления, реализуя на практике упрощенные схемы и подходы.

4. Принцип поликультурной идентификации и самоактуализации личности, основанный на включении в региональное содержание образования знаний о человеке и обществе. Личностно-ориентированный подход позволяет формировать у подрастающего поколения гуманистическое мировоззрение и гуманитарную грамотность, создавать условия для самопознания, саморазвития и самореализации личности в системе поликультурности современного мира. Самоактуализация человека выражается в стремлении к возможно полному выявлению и развитию своих личностных возможностей в условиях быстро

меняющегося мира. Самоактуализирующийся человек способен жить и творить только в «открытом» мире, а не в мире ограниченном национальными рамками и монокультурными догмами. Человек, обладающий целостным миропониманием и поликультурной ориентацией в познании окружающей действительности, способен найти применение своего жизненного и творческого потенциала, самореализоваться в системе «открытого диалога» и цивилизованно значимой деятельности.

5. Принцип глобальности культурно-образовательного процесса, отвечающий за развитие целостного поликультурного мировоззрения, коммуникативных особенностей личности в современном мире, включающих преодоление языковых, религиозных, расовых, национальных барьеров. Данный принцип должен выступать доминирующим фактором в определении содержания образования, привлечение информационных, коммуникативных форм и методов организации образовательного процесса. Этнокультурное образовательное пространство любой национальной школы должно быть максимально открыто для идей прогресса, гуманизма, непрерывного диалога культур, их взаимодействия и взаимообогащения в ходе сложного исторического развития данного этноса. При этом национально-региональные аспекты образования должны служить составной частью общемирового культурно-образовательного процесса. Реализация данного положения в школьной практике обуславливает особые требования к деятельности преподавания. Учитель должен выступать не только как носитель и передатчик национальной культуры со всеми ее специфическими особенностями, но и как широко мыслящий, образованный наставник, способный определить место национальной культуры в общемировой поликультурной системе, как посредник между различными культурами. Очевидно, что национальное образование отражает некоторые философско-религиозные аспекты. Религия и народные верования играют этнообразующую, этноинтегрирующую роль. Многовековой поиск народных истин, нравственного идеала происходил

преимущественно в религиозных формах. Обычаи, традиции современной жизни также в определенной степени носят культовый характер. В этой связи, в системе национально-регионального обучения возникает серьезная проблема внесения в светское, главным образом гуманитарное образование, элементов духовного воспитания. По нашему мнению, решение проблемы следует искать в двух направлениях: во-первых, в насыщении учебных программ курсами, раскрывающими процесс духовного развития своего народа и всей цивилизации, иллюстрирующими историческую роль религиозного знания как формы личного самопознания и самосовершенствования; а во-вторых, в усилении мировоззренческих акцентов в преподавании естественнонаучных дисциплин, направленных на активное формирование в сознании учащихся современной научной картины мира.

6. Принцип поликультурной толерантности и интеробразовательной перспективы. В условиях глобализации мировых процессов и культурной конвергенции система образования рассматривается как эффективный механизм этнокультурной идентификации личности и одновременно как средство гармонизации межэтнических отношений. По мнению Раджи Рой Сингх, глобализирующее движение, как становится очевидно уже сейчас, приведет к обновлению и возрождению различных языков и культур. Многообразие, а не однородность будет стержнем динамичной глобальной системы, и именно это явится одним из самых трудных испытаний человечества перед будущим. Там, где образование выступает фактором развития, образование играет ключевую роль. Поэтому важно, чтобы в педагогическом процессе нашло свое практическое воплощение поликультурное взаимодействие различных социокультурных образований. Современная образовательная практика должна выбрать вектором своего развития плюрализм, подчеркивающий множественность культур и самодостаточный характер каждой культуры.

7. Принцип диалога культур. Ведущим принципом реализации любого образования и воспитания выступает социокультурный контекст развития личности, предполагающий всемирный учет национальных особенностей и определении их значимости в интернациональном и поликультурном мире. Данное положение определяет образовательную стратегию, ориентированную на формирование личности, способную к активной и эффективной жизнедеятельности в многонациональной среде, обладающую развитым чувством уважения и понимания различных этнических культур. По нашему мнению, данная образовательная стратегия способна решать следующие задачи: во-первых, содействовать глубокому и разностороннему овладению учащимися основ национальной культуры, что, в свою очередь выступает важнейшим условием их интеграции в другие культуры; во-вторых, способствовать формированию у подрастающего поколения представлений о многообразии этнических культур, воспитанию толерантного отношения к национально-культурным различиям, что создает условия для самореализации личности в полиэтнической среде; в-третьих, всемерно приобщать к основам мировой культуры, раскрывать объективные причины процесса глобализации в современном мире, взаимозависимости и взаимопомощи народов и этносов в решении актуальных проблем развития цивилизации. Реализация в образовании принципа национального в контексте интернационального призвана создавать условия для формирования национального самосознания учащихся параллельно с освоением или соответствующих социальных и нравственных норм поведения: «Я – представитель своего этноса», «Я – россиянин», «Я живу в содружестве народов России», «Я – гражданин мира». Диалог культур в образовательно-воспитательном процессе предполагает определение своеобразия каждой из национально-культурных систем на основе анализа и сопоставления. При этом выявляется, с одной стороны, общечеловеческое содержание каждой национальной культуры, с другой – характерные для них «национальные картины мира» и особенности мировоззрения и

мировосприятия. Необходимо, чтобы приобщение к другой культуре не отчуждало личность учащегося от родной, не ослабевало, не ущемляло национальные чувства. При этом сам эффект идентификации, неизбежно возникающий при реализации принципа диалога культур, может осуществляться в нескольких вариантах. В одном случае, учащиеся узнают в другой этнической культуре знакомое, близкое, но в ином национальном контексте. В другом, - происходит усвоение непривычных мировоззренческих взглядов, эстетических вкусов и представлений, что, в конечном итоге, способствует расширению социального и нравственно-этического опыта самих учащихся.

Резюмируя вышеизложенное, мы считаем, что реализация национально-регионального компонента содержания образования на основе рассмотренных принципов способствует развитию поликультурности в образовании, созданию условий для введения учащихся в этническую, российскую и мировую культуру. Это позволит им осознать свою уникальность, выработать представление об общих нравственно-этических нормах, особенностях мировоззрения, верований, а также наиболее полно раскрыть свои задатки и дарования, как необходимые предпосылки для процесса воспроизводства и обогащения национальной культуры в контексте мирового культурного развития. В свою очередь определение своеобразия, роли и места родной культуры в общецивилизованном процессе призвано способствовать расширению социальной мобильности личности, обеспечению единого культурного и образовательного пространства.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1.

Задачи данной главы состояли в изучении системообразующих факторов социокультурного пространства села; уточнении определения термина

поликультурное образование; выявлении организационно-педагогических условий формирования поликультурной образовательной среды села. В ходе решения этих задач, мы пришли к следующим выводам.

1. Социокультурное пространство поселения – одно из основных условий социализации, образования. К системообразующим факторам социокультурного пространства села можно отнести, во-первых, язык, посредством которого мы обобщаем и абстрагируем окружающую действительность, обеспечиваем внутреннему движению мысли внешнюю форму бытия. Язык – это первооснова духовной культуры человека. Важную роль в формировании социокультурного пространства села играет использование пословиц, которые являются частью языка и которые можно рассматривать как стереотип, отсеянный временем и отложившийся в народной памяти.

1.2. Вторым системообразующим фактором социокультурного пространства села является общение, выполняющее такие задачи, как обмен информацией и демонстрация отношения друг к другу; формирование умений и навыков или развитие профессиональных качеств; обмен деятельностью, инновационными приемами, средствами, технологиями; осуществление коррекции, изменение мотивации поведения; взаимное влияние, сострадание и взаимное понимание и другие. Исходя из многофункциональности общения, можно выделить в его структуре следующие аспекты: 1) информационно-коммуникативный (общение рассматривается как вид личностной коммуникации, в процессе которой осуществляется обмен информацией); 2) интерактивный (общение анализируется как взаимодействие индивидов в процессе кооперации); 3) гносеологический (человек выступает как субъект и объект социального познания); 4) аксиологический (изучение общения как процесса обмена ценностями); 5) нормативный (выявляющий место и роль общения в процессе нормального регулирования поведения индивидов, а также процесс передачи и заключения норм в обыденном сознании, реального функционирования

стереотипов поведения); 6) семиотический (общение выступает как специфическая знаковая система, с одной стороны, и посредник в функционировании различных систем, с другой); 7) социально-практический аспект общения, где процесс рассматривается в качестве обмена результатами деятельности, способностями, умениями и навыками.

1.3. Третьим системообразующим фактором социокультурного пространства села является национально-культурная идентификация его жителей. На процесс национально-культурной идентификации оказывают влияние желание самого индивида принадлежать к определенной социальной группе; особенности исторического развития этноса; тип самосознания этноса (интернационалистический, националистический, надэтнический). При успешной национально-культурной идентификации, основанной на интернационалистическом типе этнического самосознания, развивается межкультурная коммуникация – взаимодействие представителей различных культур, опосредованное языком и эксплицирующее общее и специфическое на уровне субъект-объектных и субъект-субъектных отношений.

1.4. Четвертым системообразующим фактором социокультурного пространства села являются традиции - элементы социального и культурного наследия, передающиеся от поколения к поколению и сохраняющиеся в определенных обществах и социальных группах в течении длительного времени. К наиболее распространенным традициям села, мы относим ценности, правила поведения, виды деятельности, календарную обрядность, религиозные и мифологические представления, топонимику, прозвища и другое.

2. К организационно-педагогическим условиям формирования образовательной среды села относится следующее:

2.1. Сокращение общего числа сельских школ; классификация большинства действующих учебно-воспитательных учреждений как малокомплектных.

2.2. Особенности организации урока, как основной формы учебно-воспитательного процесса (межвозрастной состав учащихся на уроке;

распространение самостоятельной работы учащихся; наличие зрительных, слуховых и других отвлекающих факторов; смешанная языковая среда и другое).

2.3. Межкультурная коммуникация и этническая толерантность, для оптимизации которых целесообразна: диагностика межкультурной коммуникации и этнической толерантности у учащихся и педагогов; организация учебно-методических семинаров для учителей, педагогов дополнительного образования с целью повышения педагогического мастерства по формированию и развитию культуры межнациональных отношений у учащихся; создание координационного центра по взаимодействию тех управленческих структур, которые принимают участие в решении данной проблемы; организация кабинетов психолого-педагогической помощи при сельских школах.

2.4. Профориентационная направленность учебно-воспитательного процесса образовательных учреждений, в которой можно выделить три аспекта: 1) познавательный, связанный с использованием на уроках познавательной информации о той или иной профессии; 2) нравственно-этический, предполагающий приобщение учащихся к нравственно-этическим нормам, эталонам поведения людей той или иной группы профессий; 3) мировоззренческий, связанный с формированием ценностных ориентиров, убеждений по отношению к той или иной профессиональной деятельности.

2.5. Организация педагогического маркетинга, который понимается нами как вид организационно-педагогической деятельности, основанный на интеграции педагогических, экономических и управленческих подходов к созданию целостной системы оказания образовательно-воспитательных услуг населению, обеспечивающий совершенствование качества среднего образования в сельской школе.

2.6. Деятельность социального педагога сельских образовательных учреждений, который специализируется на создании благоприятной среды в

учебном заведении, помогает учащимся и педагогам в решении разного рода проблем, в установлении широких контактов с социальным кружением.

3. Трансформация российского общества приводит к созданию в субъектах Российской Федерации новой образовательной среды, важной характеристикой которой является культурный плюрализм. Общая задача российской школы – быть единым социокультурным механизмом процесса модернизации российского полиэтнического социума в консолидированную надэтническую целостность. В реализации этой задачи значительная роль принадлежит поликультурному образованию, как совокупности знаний, способов деятельности и опыта эмоционально-ценностного отношения, отражающей значимость культурного многообразия, как для социального прогресса, так и для индивидуального развития человека.

4. Поликультурное образование – это процесс и результат формирования целостного поликультурного мировоззрения личности, сочетающего этническое самосознание и развитое чувство уважения и понимания различных этнических культур. Содержание поликультурного образования есть совокупность отражающих культурное многообразие знаний, способов деятельности, опыта эмоционально-ценностного отношения, опыта творческой деятельности.

5. Национально-региональный компонент содержания образования выполняет следующие функции: во-первых, - это философско-культурологическая функция, направленная на формирование этнического самосознания как составной части планетарного сознания, преодоление узконационалистического мышления, негативных предрассудков и стереотипов по отношению к другим народам и их культурам. Следующая функция национально-регионального компонента содержания образования - этикогуманистическая, учитывающая идеи поликультурности общества и этики межнационального общения, отражающая с позиций гуманизма в содержании образования и способах учебной деятельности культурный опыт человечества в

его конкретных этнонациональных формах. Третья функция национально-регионального компонента содержания образования – гуманитарно-гностическая, нацеленная на формирование активного познавательного интереса индивидов к родной, российской и зарубежной культурам; на отражение в содержании образования самобытности и уникальной родной культуры во взаимосвязи с российской и мировой; на формирование умений творчески использовать полученные знания для решения нравственных и социальных проблем. Четвертая функция национально-регионального компонента содержания образования – воспитательно-рефлексивная, ориентированная на восприятие и осознание важности культурного многообразия для развития личности и прогресса цивилизации; становление нравственных представлений и оценок, связанных с культурным плюрализмом; создание условий для превращения их в устойчивые убеждения и навыки конструктивного гуманного поведения. Пятая функция национально-регионального компонента содержания образования – личностно-развивающая, в процессе которой пробуждается и развивается интерес человека к самому себе, системе потребностей, интересов, установок, направленных на осознание себя как личности, субъекта этноса, гражданина российского государства, гражданина мира.

5. Реализация национально-регионального компонента содержания образования осуществляется с учетом следующих принципов: принцип диалектической включенности национальной культуры в систему российской и мировой культуры; принцип историко-культурной и цивилизованной направленности национального образования; принцип объективного историзма в изложении основ национальной и мировой культуры; принцип поликультурной идентификации и самоактуализации личности; принцип глобальности культурно-образовательного процесса; принцип поликультурной толерантности и интеробразовательной перспективы; принцип диалога культур.

Глава 2. УПРАВЛЕНИЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕМ НАЦИОНАЛЬНО-РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

В предыдущей главе, рассматривая проблемы поликультурного образования сельских школьников, мы отметили, что исходное умение, которое должно быть положено в основу профессиональной подготовки педагога – это умение проектировать, организовывать и анализировать социально-педагогическую деятельность, ее результаты. Содержание деятельности педагога определяется потребностями той социальной среды, в которой он осуществляет свою работу. Следовательно, педагог должен уметь выявлять эти потребности, определять их реальность, анализировать результаты предыдущей деятельности, извлекать из нее уроки для себя и для своих коллег. В этой связи, задачи данной главы состоят в выяснении принципов управления педагогическим проектированием; разработке технологии управления проектированием национально-регионального компонента содержания образования в сельской школе; организации опытно-экспериментальной работы по проверке влияния полученного в результате реализации технологии управления содержанием национально-регионального компонента на качество образования сельских школьников.

2.1. Принципы управления педагогическим проектированием

Задача данного параграфа – выяснить принципы эффективного управления педагогическим проектированием. Педагогическое проектирование – вид социального проектирования. Социальное проектирование стало научной и практической проблемой не так давно. Появление класса новых сложных задач в сфере экономики, культуры, образования, градостроительства, дизайна, среди прочих типов социально-инженерной деятельности выделило социальное

проектирование как разновидность социальных технологий. Проектирование означает определение версий или вариантов развития или изменения того или иного явления [181]. Для того, чтобы точно и однозначно осмыслить суть проектирования, необходимо соотнести его с понятиями, которые являются близкими по смыслу и значению: планирование, предвидение, прогнозирование, конструирование.

Термин «проектирование» происходит от латинского «projectus» - брошенный вперед; это – процесс создания прототипа, прообраза предполагаемого или возможного объекта, состояния; это специфическая деятельность, результатом которой является научно, теоретически и практически обоснованное определение вариантов прогнозируемого и планового развития новых процессов и явлений. По мнению специалистов, проектирование – тип исследования, деятельность по созданию, совершенствованию проекта, этап социально-управленческого цикла [69; 98]. Специалисты выделяют разные виды проектирования: техническое проектирование, в ходе которого идет решение задач при разработке проектно-сметной документации; социальное проектирование, как проблемную организацию мышления, деятельности [69; 98].

Планирование, в специальной литературе определяется, как научно и практически обоснованное определение целей, выявление задач, сроков, темпов и пропорций развития того или иного явления, его реализации и претворения в интересах общества [69].

Предвидение – в узком смысле – предсказание, в более широком – предпочтительное знание о событиях или явлениях, которые существуют, но не зафиксированы в наличном опыте [69]. Предвидение может быть простым предвосхищением, предугадыванием, основанным на биологических и психофизиологических способностях (начальная ступень), и собственно предвидением (высшая ступень) – человеческим представлением о будущей судьбе самого себя, своих качеств, своего окружения и ближайшей контактной

микросреды. Научное предвидение, по мнению специалистов, основывается на выявлении закономерностей развития явления или события, когда известны причины его зарождения, формы функционирования и ход развития [175].

Прогнозирование – есть форма предвидения, выражающаяся в целеполагании, программировании и управлении планируемым процессом, явлением на основе выявленных параметров его возникновения, существования, устойчивых форм и тенденций развития [167]. Прогнозирование связано с предвидением направления развития процесса, явления в будущем, посредством переноса на него представлений о том, как развивается процесс, явление в настоящем. Указанный перенос осуществляется с помощью методов экстраполяции, моделирования и экспертизы. Выражается прогнозирование в анализе прогнозного фона, формировании исходных прогнозных и нормативных моделей, обоснованием поисковых прогнозов и их оценке. Прогноз – это научно обоснованное суждение о возможных состояниях объектов в будущем или об альтернативных путях и сроках их осуществления. Прогноз, считают специалисты, как познавательная модель, носит дескриптивный (описательный) характер [187].

Конструирование – это интеллектуальная деятельность, состоящая в целенаправленном построении в идеальной форме какого-либо объекта, который не является преднамеренным воспроизведением другого объекта [187]. Конструирование осуществляется посредством мысленного комбинирования различных факторов, их подбора и связывания в новый объект. Конструироваться могут как осуществимые объекты, так и объекты, которые создать невозможно. Конструирование может быть направлено на практические потребности, а может носить и игровой характер. Социально-конструктивное творчество – это процесс, совершающийся в идеальной форме в психике субъекта творчества. Поэтому субъект оперирует не материальными предметами, а идеальными формами, являющимися инобытием реальных предметов. Соответственно и непосредственный продукт творчества

представляет собой идеальный объект, который получает выражение в определенной знаковой форме. Этот идеальный продукт есть первичный вид той реальности, которой предстоит материализоваться в формах социальной жизнедеятельности. Однако, будучи первичным, во временном отношении по отношению к будущей, целенаправленно создаваемой реальности, идеально сконструированный объект имеет корни в самой материальной действительности. Она детерминирует его появление на свет и предоставляет средства для последующей материализации. Исследование показало, что конструирование используется при формировании целей и определении плана деятельности, разработке технологий, определении параметров будущих результатов действий и другом.

От конструирования, как идеального созидания предмета, следует отличать реконструирование и деконструирование, или декомпозицию, искусственного предмета. Реконструирование часто относится специалистами, как к интеллектуальной деятельности, так и к практической. Этот термин используется в нескольких смыслах: во-первых, как коренное переустройство или перестройка какого-либо искусственного объекта; во-вторых, как восстановление первоначального облика какого-либо объекта по его остаткам, следам, письменным источникам. Понятие «реконструирование» дополняет понятие «конструирование». Реконструирование в области педагогики может использоваться, например, для выявления особенностей социальных отношений в педагогическом, ученическом коллективах.

Деконструирование – построение идеальной модели, в которой определяются процедуры демонтажа искусственного объекта, его разработка на части или вообще разрушение, или нарушение нормального функционирования. Данная идеальная модель носит нормативный характер.

Таким образом, социальное проектирование – это создание прообраза социальных объектов, социальных качеств, социальных процессов и отношений.

Цель проектной деятельности, как вида социального творчества – это социальный проект, то есть создание оптимальной организации коллективных отношений, с учетом объективных условий и жизнедеятельности различных социальных групп на определенный отрезок времени.

Субъектом социального проектирования могут быть как отдельные личности, так и организации, трудовые коллективы, социальные институты и тому подобное, ставящие своей целью организованное, целенаправленное преобразование социальной действительности. Необходимая атрибутивная сторона субъекта проектирования – его социальная активность, непосредственное участие в процессе проектирования. От знания и умения, творчества и мастерства, культуры и уровня мышления субъекта проектной деятельности, от конкретных способностей людей выдавать оригинальные идеи во многом зависит качество разрабатываемых проектов.

Исследование показало, что в проблемное поле социального проектирования попадают объекты самой различной природы: 1) объекты, поддающиеся организованному воздействию: элементы, подсистемы и системы материального и духовного производства (средства и предметы труда, социальная деятельность, урок, образовательная программа, педагогическая система, учебно-воспитательный процесс, методические объединения и тому подобное); 2) человек, как субъект социального процесса, с его потребностями, интересами, ценностными ориентациями, установками, социальным статусом (педагоги, учащиеся и их родители); 3) различные элементы и подсистемы социальной структуры общества (клубы, кружки, советы самоуправления и тому подобное); 4) разнообразные общественные отношения (политические, идеологические, управленческие, эстетические, нравственные, семейно-бытовые, межличностные и тому подобное); 5) элементы образа жизни (жизненные позиции, способы жизнедеятельности, качество и стиль жизни и тому подобное).

Анализ специальной литературы [55] показал, что наиболее общепринятой является следующая схема социального проектирования: уяснение проблемы (проблемная ситуация) – социальный заказ – социальный паспорт – цели проекта – задачи проекта – изыскательный прогноз – нормативный прогноз – верификация и корректировка – модель – конструктор – проект.

Дальнейший анализ специальной литературы [55] показал, что при выявлении этапов проектирования образовательных систем, специалисты опираются на схему, предложенную авторским коллективом под руководством М.Поташника в книге «Управление развитием школы» [197]. Авторы этой книги выделяют диагностический, прогностический, организационный, практический, обобщающий этапы.

Однако, по нашему мнению, для проектирования национально-регионального компонента содержания образования, наиболее удачна схема педагогического проектирования предложенная Н.А.Алексеевым [37]. Данная схема включает десять этапов:

1. Определение цели проектирования (целеполагание).
2. Выяснение системы педагогических факторов и условий, влияющих на достижение цели (ориентировка).
3. Описание педагогической действительности, подлежащей проектированию (диагностика исходного состояния).
4. Фиксирование (выбор) уровня и оперативных единиц педагогического мышления для принятия решений по созданию проекта (рефлексия).
5. Выдвижение гипотез о вариантах достижения цели и оценка вероятности их достижения в конкретных условиях (прогнозирование).
6. Построение конкретной модели (проекта) педагогического объекта (моделирование).
7. Построение методики измерения параметров педагогического объекта (экстраполирующий контроль).
8. Реализация проекта (внедрение).

9. Оценка результатов осуществления проекта и сравнение их с теоретически ожидавшимися (оценивание).

10. Построение оптимизированного варианта конкретного педагогического объекта (коррекция).

Данная схема специфицирована относительно проектирования в системе личностно-ориентированного обучения, поэтому наиболее оптимальная для проектирования национально-регионального компонента содержания образования.

Успех социального проектирования зависит от комплекса внешних и внутренних предпосылок, которые делают это действие необходимым и социально значимым. Анализ литературы [37; 55] и результаты опытно-экспериментальной работы позволили выявить внешние предпосылки социального проектирования: 1) общественная потребность в целенаправленном изменении и развитии тех или иных социальных систем или социальных объектов, их свойств или взаимоотношений; 2) социальная необходимость в преодолении стихийного развития социальных процессов и обеспечение их направленности в область удовлетворения социальных потребностей; 3) потребность в реализации социального творчества; 4) социальная необходимость в планомерном, предсказуемом, прогнозируемом и управляемом развитии социальных систем и процессов; 5) потребность в создании динамичных социальных систем, которые характеризуются сбалансированностью отношений внутри самой системы и гармонизацией отношений с другими системами; 6) ориентация на оптимальные формы бытия социальной системы, ее эффективности, рациональности; 7) социальная потребность в реализации конструктивного характера социальных процессов; 8) социальная потребность в снижении уровня социальной деструкции, уровня социальной энтропии, неупорядоченности, неорганизованности и нестабильности.

Наряду с внешними предпосылками, которые можно назвать факторами социальной детерминации социального проектирования, существуют и такие предпосылки, которые выступают внутренними детерминантами данного процесса. К ним можно отнести следующее: 1) многофакторность, вариативность социальных процессов и, как следствие этого, противоречивость, неупорядоченность подходов к их разработке; 2) принципиальная невозможность полностью реконструировать сложный социальный процесс и систематически прогнозировать во всех конкретных проявлениях его развития; 3) развитие, усложнение социальных отношений, развитие теории, практики социального проектирования, его места и значения в общественной жизни; 4) возрастание потребности создания единой теории социального проектирования, обобщающей эмпирический опыт и теоретические разработки в этой области; 5) развитие комплекса социальных и гуманитарных наук, являющихся основой теории социального проектирования.

Таким образом, социальное проектирование можно рассматривать как вид социального творчества, в том числе и педагогического, в котором сочетаются и наука (гипотеза, выбор вариантов решения, исследование), и искусство (идея, замысел), и технология (разработка способов достижения цели, организация процесса достижения результата, продукт, оценка продукта).

Анализ специальной литературы [37; 55] показал, что социальное проектирование опирается на следующие принципы: 1) ясность – общепонятность, которая способствует однозначной распознаваемости предмета проекта; 2) детерминированность – отсутствие произвола в применении принципов, соответствующих данному методу; 3) направленность – подчиненность определенной цели, задачам; 4) результативность – способность обеспечивать помимо запланированных результатов другие, не менее важные; 5) надежность – способность с большей вероятностью

обеспечивать получение исходного результата; б) экономность – способность давать результат с наименьшими затратами времени и средств.

Проводимый в ходе исследования анализ литературы [37; 55] показал, что существуют разные основания для классификации социальных проектов. Например, основой классификации социальных проектов может быть модель ситуации, которая позволяет структурировать единое социокультурное пространство, представив его в виде относительно самостоятельных сфер проблематики, соответствующих определенным сегментам культуры. Исходя из этого критерия, могут быть следующие социальные проекты:

1) историко-культурные проекты, задачи которых – восстановление и развитие культурно-исторической среды обитания, ценностей и традиций; воспитание молодежи на основе непосредственного контакта с историей и культурой; формирование социально и граждански активной личности; творческое освоение исторического и культурного опыта и тому подобное;

2) физкультурно-оздоровительные проекты, направленные на предоставление человеку дополнительных условий для достижения физического и психического благополучия; обеспечение широкого выбора программ физкультурно-оздоровительной ориентации, формирование навыков самостоятельного обеспечения нормальной жизнедеятельности организма;

3) педагогические проекты, ориентированные на разностороннее развитие личности, распространение гуманистической этики;

4) психологические проекты, задачи которых – адаптация личности, снятие напряженности и так далее;

5) проекты по художественной культуре, направленные на развитие профессионального искусства и народного творчества, внеклубных форм самодеятельности;

б) проекты в сфере профессиональной культуры, которые решают профориентационные, социально-реабилитирующие, профессионально-адаптирующие, профессионально-компенсирующие задачи;

7) политические проекты, направленные на активизацию общественно-политической жизни и повышение уровня компетентности граждан в социально-политических вопросах; вовлечение широких слоев населения в процесс местного самоуправления;

8) информационно-просветительные проекты, направленные на развитие позитивных социально-политических инициатив граждан по разработке и выдвижению моделей общественного самоуправления; создание организационно-правовых условий для самореализации личности в сфере общественно-политической деятельности.

Таким образом, опираясь на вышеизложенное, мы считаем, что управление педагогическим проектированием – это совокупность управленческих действий, результатом которых является комплект документов, определяющих систему научно обоснованных целей и мероприятий по решению проблемы, организацию педагогических процессов в пространстве и во времени. Анализ специальной литературы [37; 55] показал, что в советский период развития педагогики проектирование рассматривалось как реализация (на теоретическом и практическом уровнях) алгоритмов по определению основных составляющих учебно-воспитательного процесса: выбор и формулировка задач урока, выбор методов и средств обучения, воспитания, форм проведения урока, выбор оптимальной структуры урока или иных учебных мероприятий и тому подобное. Наиболее развернутую форму такие алгоритмы приобрели в работах, выполнявшихся на основе идей оптимизации учебно-воспитательного процесса. Субъект учения, в такого рода алгоритмах, представлен на уровне необходимости учета его индивидуальных особенностей. Проектирование было составной частью организации учебно-воспитательного процесса и выступало как необходимое его звено (планирование учебно-воспитательного процесса), но само по себе не обсуждалось. Отсутствие рефлексии позволяло "не терять из виду" специфику педагогического проектирования. Но это же и обедняло теорию и

практику проектирования, не позволяя ей заимствовать некоторые общие положения из других областей знания и, прежде всего, из теории социального проектирования. Кроме того, с 1980-ых годов начинает развиваться системно-структурная методология анализа деятельности, в том числе и проектировочной деятельности, что также оставалось вне поля зрения педагогики (Б.Г.Блауберг, О.И.Генисаретский, А.Г.Раппапорт, Г.П.Щедровицкий, Э.Г.Юдин и другие) [228; 240]. В педагогической психологии был свой аспект проектирования, в большей степени связанный с личностью учащегося и ориентированный на особенности психологии его познавательной деятельности. Если педагоги "только учитывали" индивидуальные особенности, то психологи пытались конструировать внутренний мир учащегося. Причем, даже отечественное программированное обучение практически изначально отказалось от идеи "черного ящика" и детально занялось разработкой проблемы интериоризации (П.Я.Гальперин, Н.Ф.Талызина и другие). Сюда же следует отнести работы по психологии творчества в их прикладном педагогическом аспекте (Я.А.Лономарев, Т.В.Кудрявцев, З.И.Калмыкова и другие), в которых создавались обобщенные модели механизмов творчества, ориентация на которые позволяет проектировать специфическую педагогическую среду по стимулированию самостоятельности и инициативности учащихся. В педагогической психологии были предприняты и первые попытки рефлексии специфики и структуры учебной деятельности, идя от ученика, а не от социального заказа или от особенностей предметного содержания учебного знания (И.И.Ильясов, В.Я.Ляудис и другие) [39]. С 1990-ых годов стали появляться работы, в которых обсуждаются вопросы методологии педагогического проектирования (Ш.А Амонашвили, Б.С.Гершунский, В.И.Гиецинский, И.Я.Лернер, П.Г.Щедровицкий и другие) [228; 240]. Общее направление разработок в данной области, касается проектной деятельности вообще и социального проектирования в частности. Обращение к общим вопросам проектирования

заставило педагогов более точно и глубоко говорить о специфике проектирования педагогической деятельности.

В ходе исследования были выявлены принципы управления педагогическим проектированием:

I. Принцип системности, то есть исследование общеобразовательного учреждения как системы, которая включает две составляющие:

- а) внутреннюю структуру – совокупность взаимосвязанных компонентов, обеспечивающих процесс взаимодействия субъекта управления с объектом;
- б) внешнюю структуру, включающую связь с внешней средой.

К внутренней структуре общеобразовательного учреждения можно отнести численность учащихся и их качественную характеристику, количество персонала (педагогического, вспомогательного, административного), его средний возраст и профессиональную подготовку, режим работы; состояние материально-технической базы, традиции, цель деятельности (назначение); образовательные процессы; а также психологические, эстетические, пространственные, санитарно-гигиенические условия. Внутренняя структура – это уникальная, сугубо индивидуальная, очень часто неосознаваемая система норм, обычаев, традиций, стилей поведения. Это организационная культура общеобразовательного учреждения, которая отражает сложившийся порядок, характер взаимоотношений, то есть это субкультуры педагогов, детей, управления.

К внешней структуре можно отнести характеристику социума (населения микрорайона, наличие торговых точек, культурно-просветительских и спортивных организаций); контакты с учеными, общественными организациями, средствами массовой информации, искусством, религией, родителями; социально-экономическая и политическая ситуация в районе, городе, регионе, стране и так далее.

Условием глубокого изучения структуры системы, ее качественного анализа является определение свойств системы. Опираясь на вышеперечисленные

публикации [39; 153; 228; 270], мы предлагаем выделить следующие свойства общеобразовательного учреждения как системы:

1. Первичность целого (системы), то есть не компоненты образуют целое (систему), а целое делает возможным существование компонентов: человеческих, материальных, технических, информационных, нормативно-правовых и других, связанных между собой так, что благодаря этому реализуются функции управления общеобразовательным учреждением.

2. Неаддитивность – несводимость свойств системы к сумме свойств составляющих ее компонентов и невыводимость свойств целостной системы из свойств компонентов, то есть каждый компонент может рассматриваться только во взаимосвязи с другими компонентами системы. На практике это может проявляться в рациональном сочетании прав, обязанностей и ответственности за счет рационального определения сферы подчиненности, составления должностных инструкций, где четко оговорено, за что человек отвечает, какими правами пользуется для выполнения обязанностей и в чем будет выражаться ответственность за их невыполнение.

3. Сложность структуры системы, которая характеризуется количеством уровней иерархии управления системой; многообразием компонентов и связей; сложностью поведения и неаддитивностью свойств; объемом информации, необходимой для управления, и другими. В специальной литературе [153] чаще всего выделяют четыре типа структур управляющих систем в образовательном учреждении. Простейший из них – линейный, представляющий собой иерархию субъектов, выстроенных в порядке субординации. Другой тип – функциональный: субъекты выстраиваются в органиграмме в соответствии со своим предназначением, функциональными обязанностями. Третий тип – смешанный, линейно-функциональный: связи, отношения субъектов характеризуются одновременно и субординацией и координацией. Такие структуры развиты и по вертикали и по горизонтали. Четвертый тип – матричный, проблемно-целевой, отражающий самые разные группы людей:

совет по развитию школы, экспертную комиссию, творческие группы, исследовательские коллективы, организационные комитеты и другие, создающиеся для решения какой-то задачи и распускающиеся после ее решения. Элементы матричной структуры вводятся в сложившуюся линейно-функциональную структуру на какой-то срок и, как правило, не изменяют число уровней в вертикальной иерархии [197,с.250-251]. Как показало исследование, для матричных структур очень трудно скоординировать горизонтальные связи, ибо сами структурные образования временны.

4. Вертикальная целостность системы, то есть количество уровней иерархии и степень их взаимосвязи; степень влияния субъекта управления на объект. Как показало проводимое исследование, при построении структуры управления целесообразно опираться на следующие принципы: оптимальность звеньев структуры, которые определяются объективной необходимостью; оптимальный объем управления; соразмерность прав, обязанностей, ответственности субъектов и объектов управления, их единство, сочетание и соотношение; диалектическая взаимосвязь управления, соуправления, самоуправления, материальные условия, фонд заработной платы. Исходя из этого, целесообразно выделить четырех вертикальных уровней в структуре управления. Первый – уровень руководителя общеобразовательного учреждения, на котором могут быть и различные индивидуальные и коллективные субъекты управления: совет учредителей, бухгалтер, попечительский совет, общественные организации педагогов и другие. Второй – уровень заместителей руководителя общеобразовательного учреждения, на котором так же могут быть различные индивидуальные и коллективные субъекты: педологический консилиум, методический совет и прочее. Третий – уровень учителей, руководителей клубов, родительских комитетов и тому подобного. Четвертый – уровень учащихся, которые могут создавать советы дел, органы самоуправления, секции, клубы и так далее.

5. Горизонтальная обособленность системы – количество связей между подсистемами одного уровня, их зависимость и интегрированность по горизонтали. На каждом горизонтальном уровне разворачивается своя структура органов, объединений, комиссий, советов, комитетов, творческих групп, клубов и тому подобного. К примеру, на уровне учащихся могут быть различные органы самоуправления, объединения, комиссии и тому подобное.

6. Иерархичность системы, при которой каждый компонент может рассматриваться как подсистема. К примеру, заместитель директора общеобразовательной школы по научно-методической работе может создавать различные творческие группы учителей, экспертные комиссии, научно-методические советы и прочее. Личностно-ролевой подход к организации учебно-воспитательного процесса может проявляться в участии школьников как субъектов в корректировке, организации, планировании собственного образования, выполнении некоторых социальных ролей под руководством учителя, приоритете деятельностного развития.

7. Открытость системы, то есть интенсивность обмена информации с окружающей средой; количество систем внешней среды, взаимодействующих с данной системой; степень влияния других систем на данную систему; совместимость системы с другими системами. На практике это может проявляться в существовании попечительских советов, совета учредителей, совета выпускников и так далее.

8. Целенаправленность системы, под которой понимается «дерево целей». Для оптимального построения «дерева целей» необходимо владеть информацией как о проблемах общеобразовательного учреждения, так и об инновациях, имеющих место в системе образования.

9. Приоритет качества различных подсистем (объектов), который обеспечивает выживание системы. На практике это может проявляться в системе критериев. В современной научной литературе под критериями понимаются признаки, на основании которых производится оценка чего-либо

[140]. Проблему критериев деятельности общеобразовательного учреждения можно отнести к категории вечных, ибо на каждом историческом этапе к ним выдвигались разные подходы. В нашей стране, к примеру, в период развития социализма и авторитарной педагогики государство само разрабатывало критерии деятельности общеобразовательных учреждений. Отнесем сюда устав общеобразовательной школы, правила для учащихся общеобразовательных школ, законы пионеров Советского Союза и так далее. Деятельность оценивается по внешним показателям, без учета конкретных условий. Недостаточно были разработаны и методы изучения, обработки диагностического материала. В 1970-1980-е годы активизировались поиски научно обоснованных рекомендаций к оценке учебно-воспитательного процесса. Среди многообразных научных подходов к критериям учебно-воспитательного процесса, по нашему мнению, можно выделить две точки зрения. Сторонники первой (Ю.И.Бабанский, Е.С.Рабунский, В.М.Галазунский, М.И.Шилова и другие) считают, что критериями учебно-воспитательной деятельности является развитие личности учащегося, подразумевая под этим успеваемость, воспитанность [145]. Однако, как известно, для успешного развития личности учащегося необходимы определенные условия: гуманизация, демократизация педагогического процесса и другие. К сожалению, условия, обеспечивающие успешное развитие личности школьника, сторонниками первой точки зрения не рассматриваются как критерии учебно-воспитательного процесса. Сторонники второй точки зрения (В.И.Андреев, В.А.Караковский, В.П.Беспалько, Н.В.Кузьмина и другие) считают, что при определении критериев эффективности учебно-воспитательного процесса необходим системный подход, позволяющий проникнуть в закономерности образовательной деятельности [31]. Однако, все перечисленные выше авторы, рассматривают лишь критерии учебно-воспитательного процесса, а ведь это лишь один из компонентов

общеобразовательного учреждения как системы. Критерии должны охватывать все подсистемы общеобразовательного учреждения.

10. Эмерджентность, то есть цели компонентов системы могут не совпадать с целями системы. Например, цели учредителей могут не совпадать с целями педагогического коллектива; цели руководителей общеобразовательного учреждения могут не совпадать с целями научно-исследовательских коллективов; формальная структура может вступить в противоречие с неформальной, созданной на основе дружеских связей, симпатий, интересов и прочего.

11. Непрерывность функционирования и развития системы за счет противоречий в различных сферах деятельности, многообразия форм и методов функционирования, развития и прочего. Так, В.И.Андреев, исследуя диалектику воспитания и самовоспитания творческой личности, считал, что единица анализа учебно-воспитательной деятельности – диалектико-педагогическое противоречие, которое, являясь целостным образованием, потенциально содержит в себе все элементы учебно-воспитательного процесса: цели, содержание, принципы, методы, средства, формы организации, результаты [17, с. 8-9].

12. Инерционность системы, то есть скорость изменения выходных параметров системы в ответ на изменение входных параметров. На практике это может проявляться в возникновении новых организационных структур (попечительский совет, творческие коллективы), новых функциональных обязанностях и прочем.

13. Адаптивность системы к внешней среде: матричная структура управления; новые функциональные обязанности; новые цели и задачи и так далее.

14. Инновационный характер деятельности системы, основанной на различных нововведениях, постоянном развитии.

II. Принцип маркетинговой ориентации, который заключается в следующих требованиях к управлению: проводить комплекс работ по формированию портфеля новшеств и инноваций, ресурсосбережению и комплексному развитию, нацеленному на сохранение или достижение конкурентных преимуществ организации. При этом должна быть постоянная ориентация на потребности и интересы учащихся, их родителей, проявляющаяся на практике в тезисе: «делать то, что нужно, а не то, что удастся». В литературе по менеджменту эта мысль звучит так: «Производите то, что нужно потребителю, а не то, что вам удалось произвести» [151, с.56]. В коллективной монографии «Управление развитием школы», под редакцией М.М.Поташника, проанализированы три основных подхода к стратегии развития школы. Основными принципами маркетингового подхода к управлению общеобразовательным учреждением могут быть: тщательный учет потребностей, состояния и динамики спроса при принятии решений; создание условий для максимального приспособления к структуре спроса, исходя не из сиюминутной выгоды, а из долгосрочной перспективы; воздействие на потребителя образовательных услуг посредством рекламы, технологий паблик рилейшнз; постоянное проведение маркетинговых исследований.

III. Принцип функциональности руководства, который заключается в определении функций руководителя общеобразовательного учреждения как системы: маркетинг, диагностика, планирование, организация процессов, учет и контроль, мотивация и регулирование и другие. К примеру, организация процессов связана с реализацией планов, распределением функциональных обязанностей между участниками, определением их прав, ответственности, механизма взаимодействия.

Контроль связан с обеспечением выполнения программ, планов, заданий, документов, реализующих управленческие решения. Контроль может быть определен как постоянный и структурированный процесс, направленный на проверку выполнения заданий. Контроль можно разделить на четыре стадии:

мониторинг и анализ результатов; сравнение достигнутых результатов с запланированными и выявление отклонений; прогнозирование последствий сложившейся ситуации; корректирующие действия. Оптимальность контроля, по нашему мнению, обеспечивается, во-первых, компетентностью и культурой, проявляющейся в психолого-педагогических методах воздействия на контролируемых: искренний интерес; улыбка, мажорное настроение; обращение по имени и отчеству; поощрение контролируемого к самоанализу; уважение к мнению контролируемого; доброжелательный тон; искренняя похвала за успехи; указание на ошибки не прямо, а косвенно и тактично; предоставление контролируемому возможности спасти свой престиж. Во-вторых, дифференциацией и индивидуализацией, заключающейся в разнообразных формах контроля: административном контроле, взаимоконтроле, самоконтроле и других [17]. Благодаря контролю управление приобретает обратную связь, без которой оно не может существовать. Контроль позволяет выявить положительные и негативные факты бытия общеобразовательного учреждения, сопоставить деятельность с намеченными целями и задачами, провести стимулирование персонала и учащихся, планирование, прогнозирование.

IV. Принцип установления нормативов, что включает общепринятые и обязательные правила, порядок осуществления чего-либо, образец действия; средняя величина чего-либо, установленная мера [181, с.656]. Сущность данного принципа заключается в установлении нормативов управления по всем подсистемам общеобразовательного учреждения как системы: обучению, воспитанию и другим. Эти нормативы должны отвечать требованиям комплексности, эффективности, обоснованности, перспективности применения по масштабу и по времени. Нормативами функционирования компонентов внешней среды, системы общеобразовательного учреждения его, руководитель не управляет, но он должен иметь банк этих нормативов, строго соблюдать их и принимать участие в их развитии. На практике данный

принцип может проявляться и в системе критериев, о которой мы уже упоминали выше. К примеру, критериями обученности учащихся могут быть объем и качество их знаний, умений, навыков; критериями воспитанности – овладение гуманистическими навыками поведения, мотивация поступков и так далее.

V. Принцип комплексности, при котором должны учитываться технические, экологические, экономические, организационные, социальные, психологические, при необходимости и другие (например, политические, демографические) аспекты проектирования и их взаимосвязи, так как, если упустить один из них, то проблема может и не быть полностью решенной. Так, определяя уровни структуры управления общеобразовательным учреждением, целесообразно выявить демографическую, этнографическую, квалификационную и другие структуры.

VI. Принцип интеграции, то есть исследование и усиление взаимосвязей между субъектами и объектами управления проектированием. Это означает создание специальных управленческих структур, обеспечивающих взаимообмен и взаимосвязи. Усиление взаимосвязей между уровнями управления по вертикали, то есть в соуправлении и самоуправлении. Соуправление – это участие в выработке и принятии решения всех членов школьного коллектива. А указанные меры ответственности тех, кто принимал решение, и передача ряда функций по управлению в руки учителей, учащихся, родителей, их органов и организаций – это самоуправление. Таким образом, соуправление и самоуправление предполагают, прежде всего, не органы, а деятельность: участие в планировании, работе координационного совета, выполнение групповых, индивидуальных поручений и тому подобное. Взаимодействие субъектов проектирования по горизонтали, которое проявляется в сотрудничестве, взаимопомощи, организации временных творческих коллективов, советов дел, научно-методических советах, созданий комиссий, клубов и тому подобном.

VII. Принцип директивной регламентации функций, прав, обязанностей, нормативов качества, затрат, продолжительности, компонентов общеобразовательного учреждения как системы, в нормативных актах (приказах, распоряжениях, указаниях, стандартах и тому подобном). В основе данного принципа прежде всего лежат организационно-административные методы управления, которые опираются на следующие системы.

Во-первых, систему законодательных актов страны и региона: федеральные, региональные законы, указы, постановления, государственные стандарты, положения, инструкции, утвержденные федеральными, региональными органами для обязательного применения на территории всей страны или региона. Законодательные акты должны быть объединены в систему, глобальной целью которой является повышение качества, к примеру, образования. Далее определяются цели первого, второго, третьего уровней («дерево целей»). К сожалению, прецедента разработки законодательных актов с подобным «дерево целей» в системе образования в настоящее время нет.

Во-вторых, - это система нормативно-директивных и методических документов общеобразовательного учреждения и вышестоящей организации: методики, положения, инструкции, приказы, распоряжения, указания и тому подобное. Документы этой системы должны регламентировать состав, содержание и взаимосвязи элементов всех подсистем общеобразовательного учреждения, а также технические и экономические документы.

В-третьих, - это система оперативного руководства, то есть планы, программы, задания и тому подобное.

VIII. Принцип управленческой поддержки, целью которого является оказание помощи работнику в осознании своих возможностей, творческих способностей на основе применения концепций поведенческих наук к построению и управлению организацией. На практике, данный принцип, может реализовываться через комплекс стимулов и мотивов, систему

межличностного гуманистического общения между всеми членами школьного коллектива: обращение к персоналу по имени и отчеству, к учащимся по имени; умение выслушивать любого собеседника – учителя, ученика, родителя и других; мажорное настроение; искренний интерес к персоналу, ученикам, родителям, уважение к их мнению; умение признавать свою неправоту; дружелюбный тон общения; искреннее стремление смотреть на проблемы с точки зрения собеседника (учителя, учащегося, родителя, других); искреннее признание заслуг персонала и учащихся; указание на ошибки персонала косвенно, а не прямо, очень тактично; выражение одобрения по поводу малейшей удачи персонала и учащихся; создание персоналу, учащимся хорошей репутации; частые поощрения; создание условий для творческого роста педагогического мастерства преподавателей; создание благоприятного нравственно-психологического климата, условий для свободного общения, традиций коллективного отдыха и тому подобное.

IX. Принцип учета конкретной ситуации, согласно которому пригодность различных методов управления, определяется конкретной ситуацией. Самым эффективным методом является тот, который более всего адаптирован к ситуации. Под методами управления общеобразовательным учреждением мы понимаем возможные способы деятельности всех субъектов и объектов управления, обеспечивающих оптимальную проектную деятельность для достижения поставленной цели. В педагогической науке единой системы классификации методов управления общеобразовательным учреждением нет. Разнообразные подходы к классификации таких методов проанализированы, к примеру, М.М.Поташником [197], С.Э.Карклиной [100].

Обобщая вышеизложенное, можно отметить, что рассмотренные нами принципы управления педагогическим проектированием не дублируют друг друга, а раскрывают его разные аспекты. Следующая задача нашего исследования состоит в выяснении технологии проектирования национально-регионального компонента содержания образования в сельской школе.

2.2. Технология управления проектированием национально-регионального компонента содержания образования в сельской школе

Задача данного параграфа состоит в разработке технологии управления проектированием национально-регионального компонента содержания образования в сельской школе. Под технологией (от греческого *techné* – искусство, мастерство и *logos* – учение) принято понимать совокупность производственных операций, методов и процессов в определенной отрасли производства; приемов, применяемых в каком-либо деле [181, с.132].

Анализ литературы [153; 187; 197] показал, что трактовку понятия "педагогическая управленческая технология" в педагогике можно свести к трем основным точкам зрения.

Во-первых, педагогическая управленческая технология отождествляется с формой организации учебного процесса (без дифференциации формы как способа обучения и, например, как системы взглядов на характер управления процессом обучения). По этой трактовке к педагогическим управленческим технологиям относят: модульное обучение, контекстное обучение и другое.

Второй вариант трактовки педагогической управленческой технологии может быть представлен подходом В.Ф.Башарина, выделившего три уровня, на которых можно вести обсуждение данного понятия: методологический (на котором родовое понятие педагогическая управленческая технология представляет собой педагогическую категорию), уровень обобщенных педагогических технологий (на котором педагогические управленческие технологии дифференцируются по сферам: воспитание, обучение и общение) и уровень конкретных педагогических управленческих технологий (здесь педагогические управленческие технологии представлены как образцы творческой педагогической деятельности).

Третий вариант трактовки связывает сущность педагогических управленческих технологий с оптимальным выбором методов (объяснительно-

иллюстративный, проблемный, программированный и так далее) и форм (рассказ, беседа, семинар, самостоятельная работа и так далее) для получения максимального результата в конкретных условиях обучения.

По нашему мнению, общим для всех точек зрения является подход к педагогическим управленческим технологиям как рационально организованной деятельности, характеризующейся определенной последовательностью операций, позволяющей получить результат с наименьшими затратами.

Результатом разработки технологии управления проектированием национально-регионального компонента содержания образования в сельской школе стала модель эффективных условий проектирования национально-регионального компонента как фактора поликультурного образования сельских школьников (рис. 2), которая включает следующие элементы: а) создание координационного центра по взаимодействию управленческих структур; б) материальное стимулирование разработки педагогами авторских разработок по реализации национально-регионального компонента; в) организация творческих учебно-методических семинаров для учителей, педагогов дополнительного образования; г) организация кабинетов поликультурного сопровождения при сельских школах.

Первым управленческим шагом должна выступать организация взаимодействию управленческих структур, призванных обеспечить эффективность педагогической инновации. Создание координационного центра позволяет стратегически и оперативно решать вопросы определения уровня инноваций, размеров и порядка материального стимулирования педагогов, проведение творческих учебно-методических семинаров для учителей, педагогов дополнительного образования, создание и пополнение материально-ресурсной базы.

Наиболее существенным в работе координационного центра является экспертиза уровня педагогической инновации. Объектом экспертизы служит не только реальная деятельность, но и программы предстоящих экспериментов.



Рис 2. Технология управления проектированием национально-регионального компонента содержания образования в сельской школе

Представим основные элементы экспертизы, выявленные в ходе разработке технологии управления проектированием национально-регионального компонента содержания образования в сельской школе

1. Актуальность нововведения, то есть соответствие потребностям общеобразовательного учреждения, социальному заказу, региональной и местной политике в области образования.

2. Определение темы, объекта и предмета эксперимента. Тема эксперимента должна отражать его суть и поэтому быть четкой и ясной.

Определение объекта и предмета обеспечивает научную грамотность эксперимента, его лучшую организацию. Объект эксперимента - это то педагогическое пространство, в рамках которого и находится то, с чем будут экспериментировать (педагогический или ученический коллектив, учебно-воспитательный процесс, методика преподавания какого-либо предмета и так далее). Предмет эксперимента - это конкретная часть объекта или процесс, в нем происходящий, или аспект проблемы, с которым, собственно, и будут экспериментировать. Предмет, чаще всего, совпадает с темой эксперимента.

3. Формулировка целей и задач эксперимента, постановка гипотезы. Цель эксперимента должна отражать его суть и, как правило, начинаться с глаголов: выяснить, выявить, сформировать, обосновать, провести, определить, создать, построить. Цель должна быть взаимосвязана с темой и предметом.

Задачи - это комплекс взаимосвязанных, более частных целей, направленных на достижение основной цели. Задачи должны отражать тот комплекс (веер) проблем, которые необходимо решить в ходе эксперимента для достижения цели.

Гипотеза - это развернутое предположение, где максимально подробно изложена технология нововведения, благодаря которому ожидается получить более высокую результативность педагогического процесса. Как правило, гипотеза формулируется в форме сложноподчиненного предложения с придаточными предложениями типа «Если..., то...» или «Чем..., тем...».

4. Выбор конкретных методов эксперимента, определение сроков проведения. Методы эксперимента условно делятся на две группы:

а) эмпирические (основанные на опыте), включающие изучение литературы, нормативно-правовых актов, педагогическое наблюдение, опросы, тестирование, обобщение и тому подобное;

б) теоретические, включающие историко-генетический метод, моделирование, сравнение, обобщение, абстрагирование, классификацию, систематизацию и прочее.

Сроки эксперимента определяют его начало и конец и зависят от цели. Принято выделять и этапы эксперимента, то есть последовательность решения задач в пределах установленных сроков. Чаще всего выделяют следующие этапы:

- 1) диагностический, для которого характерно выявление проблемы;
- 2) прогностический, то есть постановка целей, определение задач, формулировка гипотезы, выбор методов, прогнозирование ожидаемых результатов;
- 3) организационный, предполагающий создание всех необходимых условий для проведения эксперимента: материальных, кадровых, научно-методических, финансовых, мотивационных, организационных; определение экспериментальных и контрольных объектов для сравнения; выбор критериев оценки ожидаемых результатов; наличие системы мероприятий по реализации поставленных задач с указанием сроков, ответственных исполнителей, объемов финансирования (или необходимого материально-технического обеспечения), то есть план эксперимента;
- 4) практический, на котором фиксируется исходное состояние предмета, отслеживаются текущие результаты, получают контрольные срезы;
- 5) обобщающий, то есть обработка данных, соотношение результатов с целью, задачами, гипотезой; оформление и описание хода и результатов эксперимента.

5. Инновационный потенциал, то есть творческая новизна идей, заключающаяся в прогнозировании ожидаемых положительных результатов, составлении методических рекомендаций и прочем.

6. Комплексное обеспечение проекта, то есть подбор законов, подзаконных актов, нормативно-правовых документов, направленных на обеспечение эксперимента; создание психолого-педагогических условий, способствующих оптимизации эксперимента. Ю.П.Азаров, рассматривая проблемы воспитания, отмечает, что решающую роль в развитии исследовательских начал каждого

отдельного учителя играет то ближайшее окружение, в которое попадет педагог. И микроклимат педагогического коллектива, и те идеи, которыми он живет, и те традиции, которые он хранит, и система отношений, которая царит в нем, - все это в значительной мере определяет направление творческих поисков каждого педагога [153, с.170]. Комплексное обеспечение предполагает и организацию системы информационных связей, посредством различных информационных технологий; и определение путей эффективного взаимодействия с органами управления образованием.

7. Резюме о руководителе проекта и участниках его команды, то есть - их пол, возраст, стаж педагогической работы и стаж работы в данном учреждении; категория; уровень педагогического мастерства; наличие публикаций, методических разработок; определение полномочий и прочее.

8. Система мероприятий по реализации поставленных задач с указанием сроков, ответственных исполнителей, объемов финансирования (или необходимого материально-технического обеспечения), то есть плана эксперимента (см.таблицу 1).

Таблица 1.

План эксперимента

Задача	Мероприятия	Сроки	Ответственный исполнитель	Объем финансирования (перечень материально-технического оборудования)

9. Экспертное заключение, составленное на основе комплексной проверки и контроля качества документов, входящих в состав проекта; профессионализма

руководителя проекта и его команды; оптимальности поставленной цели и задач.

Результаты исследования и анализ литературы [153, с.167-172; 197, с.146-151,235-236] позволили сформулировать принципы, на основании которых следует проводить экспертизу проекта:

- наличие независимой, нечетной группы специалистов, исследователей, работающих на контрактной основе, и выступающих арбитрами в спорных ситуациях по результатам экспертизы;

- проведение прогнозирования результатов и планирование расходов, для определения предполагаемой эффективности и времени контроля;

- определение методов контроля, соответствующих теме, предмету, цели, задачам эксперимента;

- составление развернутой рецензии, включающей характеристику положительных аспектов; обоснование замечаний; предложения по оптимизации программы; оценку полноты (наличие всех структурных частей) и целостности (согласованность между всеми структурными частями) программы;

- наличие единой экспертной оценки по представленным проектам, как, к примеру, это имеет место в Российском гуманитарном научном фонде: 5 - проект заслуживает безусловной поддержки; 4 - проект заслуживает поддержки; 3 - проект может быть поддержан; 2 - проект не заслуживает поддержки; 1 - проект не заслуживает рассмотрения экспертным советом.

В зависимости от темы, предмета, цели эксперимента, экспертизу проводит либо экспертный совет школы, либо экспертный совет района. На основании решения экспертного совета, эксперимент открывается и закрывается. Открыть эксперимент – значит, заключить соответствующие договоры, реализовать программу. Закрывать эксперимент – значит, сделать финансовую отчетность; обобщить и проанализировать результаты; оформить акт о внедрении,

удостоверенный подписью председателя экспертного совета или руководителя органа управления образованием, при котором этот совет работает, и печатью.

Основными функциями координационного центра по взаимодействию управленческих структур являются: научно-методическое обеспечение, связанное с отбором содержания и разработкой региональной программы, проектированием и разработкой методологической системы изучения регионального содержания, подготовкой учебно-методических пособий для учителей и учащихся; организация опытно-экспериментальной работы по региональной программе на основе разработанной методологической системы, изучение эффективности этой работы; целенаправленный поиск, выявление педагогического опыта по проблеме, создание банка данных о деятельности учителей; отбор содержания, программирование, проектирование повышения квалификации, трансформация единичного опыта учителей в массовый.

Результатом внедрения технологии управления проектированием национально-регионального компонента содержания образования в сельской школе должны становиться авторские модели по реализации национально-регионального компонента. В ходе анализа литературных источников нами определены параметры трех возможных моделей реализации национально-регионального компонента: историко-краеведческой, полилингвальной и социокультурной.

Историко-краеведческая модель национально-регионального компонента призвана способствовать формированию личности выпускника как достойного гражданина, знатока, пользователя и создателя культурных ценностей и традиций России, Татарстана. Основные задачи реализации историко-краеведческой модели национально-регионального компонента:

- развитие у учащихся этнического самосознания;
- формирование культуры межэтнического общения, уважения к истории и культуре своего и других народов;

- формирование у учащихся понимания социокультурного вклада Республики Татарстан, татарского и удмуртского народов в историю Российской цивилизации;
- изучение школьниками целостности истории и культуры русского, татарского и удмуртского этносов;
- реализации гарантированного права учащихся на получение комплекса знаний о природе, истории, экономике и культуре Республики Татарстан;
- углубление у учащихся навыков проектной, поисково-исследовательской работы, сбору, обработке и систематизации полевого историко-этнографического материала, созданию и деятельности школьного музея.

Содержанием историко-краеведческой модели национально-регионального компонента является разнообразие традиций, обычаев и культурных особенностей народов Поволжья; особенности этнокультурного возрождения и культурно-исторической самоидентификации этнических групп Поволжья; природно-климатические, экономические, исторические, социокультурные особенности региона; требования к уровню общекультурной подготовки, гражданственности и толерантности учащихся; опыт историко-краеведческой работы в регионе.

В результате должны формироваться: знание специфики истории и культуры края; умение узнавать и формулировать проблемы в контексте региональной тематики (полиэтничность, поликонфессиональность, толерантность и другое), видеть возможные пути решения этих проблем, осознанно излагать их; навыки самостоятельной проектной и поисково-краеведческой деятельности, работы с документальными источниками, таблицами, схемами, картами; навыки взаимоконтроля и самоконтроля; умение участвовать в дискуссиях, ясно выражать свои позиции, согласовывать свое мнение с мнением окружающих.

Полилингвальная модель национально-регионального компонента призвана реализовать следующие социально-педагогические условия:

1. Создание ситуации речевого общения. Требование современной дидактики – обучать не языку, а общению на языке – предполагает целостное представление и исследование ситуации как некоторой многоплановой структуры, все уровни и компоненты которой связаны между собой интеграционно. Такой подход диктуется и спецификой методики, которая прибегает к данным лингвистики, психологии, социологии и других наук, используя их для собственных целей и рассматривая под собственным углом зрения. Речевую ситуацию мы рассматриваем как сумму социальных условий речевого общения, экстралингвистических, внешних по отношению к речи. К числу коммуникативно- значимых компонентов речевой ситуации мы относим тему и цель общения, взаимоотношения его участников, характер окружающей обстановки, условия, в которых протекает коммуникация.

2. Учет закономерностей билингвизма и полилингвизма. В процессе обучения языку учащихся-билингвов (полилингвов) различные взаимодействия систем изучаемого языка с приобретенными навыками и умениями усложняются и расширяются. Наблюдения позволили выявить наиболее важные комбинации, связанные с интерференцией и переносом родного языка и языка-посредника при обучении русскому языку как второму. Опора на родной язык и язык-посредник в значительной степени помогает при выявлении сходных языковых явлений, так как учащийся легче усваивает материал по аналогии; в случаях же расхождения - опора на родной язык и язык-посредник предупреждает ошибки, связанные с языковой интерференцией. Речь идет, следовательно, об учете положительного переноса; учете отрицательной интерференции, определении целесообразного использования перевода и границ такого использования.

3. Учет коммуникативных потребностей обучаемых. В настоящее время разработка любого коммуникативно-ориентированного содержания начинается с установления коммуникативных потребностей обучаемых. Предполагается, что если установить их совокупность, то уже одним этим обеспечивается

коммуникативный, то есть наиболее современный и прогрессивный, тип обучения. При вычленении набора коммуникативных потребностей в той или иной области деятельности школьника, на том или ином временном ее отрезке (этапе) часто исходят из необходимости их максимальной детализации. В основе этого требования лежит уверенность, что такая детализация обеспечит необходимую и достаточную минимизацию привлекаемых для обучения речевых средств. Такой подход неизбежно предполагает большее использование механизма имитации, нежели генерализации. А между тем многие психологи и методисты полагают, что именно генерализация - центральное звено в обучении речи.

4. Оптимальное соотношение языковой, речевой и коммуникативной компетенции. Языковая, речевая и коммуникативная компетенции соотносятся и в обучении, и реальном речеупотреблении носителей языка таким образом, что каждая последующая из названных компетенций обеспечивается предыдущей. Предполагается, что в учебном процессе перейти от первой компетенции ко второй можно через отработку речевых операций, а для этого необходимо установить должную пропорцию в применении системного, функционального и собственно коммуникативного подходов. Абсолютизация последнего может затормозить обучение не в меньшей мере, чем абсолютизация любых других подходов. Методика должна быть гибкой и многообразной, как гибок и многообразен сам язык. Для установления оптимального соотношения языковой, речевой и коммуникативной компетенции как задач обучения необходимо прежде всего четко их разграничить. Этому способствуют свойства самого языкового средства. Они проявляются на трех ступенях: форма и значение - употребление - функционирование - норма.

5. Соответствие языкового материала задаче обучения тому или иному виду речевой деятельности. В самом деле, соотнесение языковых средств по функциональным стилям во многом определяется именно их целевым

предназначением для обслуживания того или иного вида речевой деятельности. Свободное говорение на бытовые темы (и аудирование) обслуживается разговорной речью с ее многочисленными особенностями; чтение и письмо на темы науки и производства - книжно-письменным типом литературного языка, представленным его научно-техническим стилем; чтение и письмо на темы общественно-политического и публицистического характера - тем же типом, но общественно-публицистическим стилем; аудирование и говорение на те же темы - устными разновидностями публичной речи, сочетающими в себе особенности письменного стиля и разговорной речи. Функциональные разновидности литературного языка обеспечивают своим материалом наиболее адекватное реальной речевой действительности воплощение методического принципа соответствия языкового материала виду речевой деятельности.

Социокультурная модель национально-регионального компонента призвана удовлетворить потребности социума в подготовке востребованных профессий, удовлетворить потребности учащихся в образовании, культурном досуге, укреплении физического здоровья, трудовой и общественной полезной занятости; развивать детские, подростковые социальные инициативы, содействовать социально значимой деятельности молодежных общественных организаций, движений, объединений.

У каждого народа свой, очень дорогой для него, багаж ценностей – культурных, исторических, нравственных, бытовых. Мы живем на земле, сельское хозяйство для жителей района – основное занятие. Поэтому содержание социокультурной модели национально-регионального компонента в сельской школе – новое «крестьянское образование».

Для реализации социокультурной модели национально-регионального компонента в сельской школе требуется внесение изменений в содержание образования: 5-6 классы – цветоводство, овощеводство; 7-8 классы – овощеводство и плодоводство; 9-11 классы – пчеловодство и полеводство.

Оканчивая школу, учащийся должен знать специфику и природы с/х производства и быть готовым к практической жизни на селе. Эти особенности с/х среды отражаются в специфике сельской школы, которая проявляется в характере, формах, методах, приемах подготовки школьников к жизни, труду, общественной деятельности, а следовательно, и в содержании образования. Требуется разработать систему, когда при изучении основ естественно-математических наук акцент смещается на раскрытие взаимосвязей с предметами, средствами и технологией с/х производства, общественно-гуманитарных знаний – с организацией производства, планированием и экономикой. Особое внимание нужно уделить отбору ведущих идей с/х производства: разработать сквозные профильные программы по интеграции предметов естественно-математического цикла с с/х содержанием. Кроме системы знаний нужно разработать познавательные и практические задачи, которые учат самостоятельно добывать, применять знания, творчески мыслить и действовать.

Также, не менее важным условием создания социокультурной модели национально-регионального компонента является идея: воспитать любовь к земле, желание жить и работать на ней в согласии. Неоценима в этом роль полевых практикумов для учащихся. Ежегодно в конце мая можно, чтобы младшие школьники вели экологическую работу: расчищали полянки, родники, сажают цветы. Учащиеся 6-7 классов изучали состав флоры отдельных экосистем и выявляют редкие исчезающие растения с последующей регистрацией. Восьмиклассники изучали местные реки: течение, глубину, берега. В конце работы проводили конференции, где рассказывали о результатах исследований, организовывали выставки. Примерные темы рефератов: «Экологический паспорт села», «Изучение видов птиц в окрестностях села», «Видовой состав экосистемы луга», «Влияние атмосферных загрязнений на растения и животных» и т.д.

2.3. Опытнo-экспериментальная работа по проверке влияния национально-регионального компонента на качество образования сельских школьников

Опытнo-экспериментальная работа по изучению влияния национально-регионального компонента на качество образования проводилась с 1999 года по 2004 год в Агрызском районе Республики Татарстан. В районе проживают представители разных народов: татары, русские, удмурты, марийцы, поэтому большое значение придается формированию и развитию национального менталитета. Мирно сосуществуют две религии: мусульманская и христианская. Развивается особое культурное пространство. Но для всех народов приоритетным является интерес всестороннего развития республики, района и проживающих в ней людей. В районе функционируют 21 общеобразовательных татарских школ, 5 – смешанных (русско-татарских), 6 – русских, 4 – удмуртских и 5 – марийских школ.

Результаты опытнo-экспериментальной работы фиксировались в дневниках наблюдений администрации учебно-воспитательных учреждений, учителей, учащихся, родителей, диссертанта. Экспериментальными учебно-воспитательными учреждениями стали Сарсак-Омгинский лицей (в дальнейшем ОУЭ 1 – образовательное учреждение экспериментальное 1), Кичкетанская общеобразовательная школа (в дальнейшем ОУЭ 2 – образовательное учреждение экспериментальное 2). Контрольными учебно-воспитательными учреждениями стали Девятернинская общеобразовательная школа имени Тажи Гизата (в дальнейшем ОУК 1 – образовательное учреждение контрольное 1) и Красноборская общеобразовательная школа (в дальнейшем ОУК 2 – образовательное учреждение контрольное 2). В исследовании приняли участие 268 учителей, 477 учащихся, 340 родителей.

Сущность опытнo-экспериментальной работы состояла в управлении и сопровождении разработок педагогами экспериментальных школ содержания и

способов реализации национально-регионального компонента, теоретически обоснованных в диссертации в главе 1.

Результаты опытно-экспериментальной работы оценивались по двум параметрам: процессуальному и образовательному. Под процессуальными результатами опытно-экспериментальной работы в нашей работе понимается создание и наполнение педагогами экспериментальных образовательных учреждений каждой из выделенных ранее моделей национально-регионального компонента: историко-краеведческой, полилингвальной и социокультурной. Под образовательными результатами опытно-экспериментальной работы мы понимаем изменение в поликультурной образованности учащихся экспериментальных образовательных учреждений.

В качестве детального рассмотрения процессуальных результатов опытно-экспериментальной работы опишем изменения, происходившие в ходе эксперимента в образовательном учреждении №1 – Сарсак-Омгинском лицее (приложение 1).

Историко-краеведческая модель в Сарсак-Омгинском лицее призвана способствовать развитию у учащихся этнического самосознания, как важнейшего фактора социализации личности; пониманию социокультурного вклада Республики Татарстан, татарского и удмуртского народов в историю Российской цивилизации; изучению школьниками целостности истории и культуры русского, татарского и удмуртского этносов; расширению, углублению и конкретизации знаний учащихся по учебным дисциплинам, предусмотренных федеральным компонентом содержания образования; реализации гарантированного права учащихся на получение комплекса знаний о природе, истории, экономике и культуре Республики Татарстан, независимо от типа учебного заведения; углублению навыков проектной деятельности учащихся; формированию у учащихся навыков поисково-исследовательской работы, сбору, обработке и систематизации полевого историко-этнографического материала, созданию и деятельности школьного музея. Из

цели и задач проекта следует, что наличие национально-регионального компонента в школьном историческом образовании, позволит помочь ученикам осмыслить события и явления в контексте отечественной и мировой истории и культуры, представлять различие и сходство в судьбах народов Поволжья и России в целом; актуализировать задачи формирования мировоззренческой, нравственной, политической культуры учащихся, позитивного отношения школьников к «Малой Родине». Опытно-экспериментальная работа показала, что для эффективной реализации историко-краеведческой модели национально-регионального компонента исторического образования необходимо учитывать следующее:

- 1) разнообразие традиций, обычаев и культурных особенностей народов Поволжья;
- 2) особенности этнокультурного возрождения и культурно-исторической самоидентификации этнических групп Поволжья;
- 3) формы и методы воспитания культуры межэтнического общения, уважения к истории и культуре своего и других народов;
- 4) природно-климатические, экономические, исторические, социокультурные особенности региона;
- 5) возрастающие требования к уровню общекультурной подготовки, гражданственности и толерантности учащихся к процессу их социализации;
- 6) опыт историко-краеведческой работы в регионе;

В ходе исследования мы выяснили, что основными формами реализации историко-краеведческой модели национально-регионального компонента в содержании исторического образования являются:

1. Разработка тем, в соответствии с национально-региональным компонентом содержания образования и включение их в учебные программы основной общеобразовательной школы в 5-9 классах.
2. Разработка и внедрение модульных курсов по историческому краеведению для углубленного, целостного, системного изучения

социокультурных процессов с первого по одиннадцатый класс за счет часов школьного компонента базисного учебного плана.

3. Введение факультативных занятий по историческому краеведению, исходя из интересов и склонностей школьников.

4. Организация внеурочной и внешкольной коллективной и индивидуальной проектной, историко-краеведческой и поисково-музейной деятельности учащихся.

В частности, Лазаревой Л.Д. и Маркитоновой В.И. был разработан экспериментальный курс по краеведению для учащихся удмуртов. Ход работы над экспериментальным курсом постоянно обсуждался на педсоветах, методических объединениях, где отмечалась ориентация этих уроков на развитие духовности и высоких идеалов учащихся. Возникла идея введения таких факультативов для учащихся марийцев и татар (в лицее 60 процентов учащихся – татары, 30 процентов – удмурты, 10 процентов – марийцы). Был разработан курс «Этнокультура», развивающий идеи любви, красоты, благородства, материнства, народной мудрости. Целью курса стало приобщение учащихся к художественным, культурным ценностям региона, родного края, своего народа и села, воспитание национальной гордости, возрождение духовного наследия, традиций и обычаев. В настоящее время этот курс читают как для детей-удмуртов, так и для детей-марийцев. На этих уроках дети знакомятся с историей возникновения народов, их религии, рассматривают ее культурно-нравственные ценности и значение в мировой цивилизации.

Опытно-экспериментальная работа показала, что в ходе реализации данной модели по национально-региональному компоненту в историческом образовании, у учащихся формируются следующие знания, умения, навыки:

- 1) знание специфики истории и культуры края;

2) умение узнавать и формулировать проблемы в контексте региональной тематики (полиэтничность, поликонфессиональность, толерантность и другое), видеть возможные пути решения этих проблем, осознанно излагать их;

3) навыки самостоятельной проектной и поисково-краеведческой деятельности, работы с документальными источниками, таблицами, схемами, картами;

4) навыки взаимоконтроля и самоконтроля;

5) умение участвовать в дискуссиях, ясно выражать свои позиции, согласовывать свое мнение с мнением окружающих.

Беседы с участниками опытно-экспериментальной работы позволили нам выявить проблемы, с которыми чаще всего встречаются учителя, в ходе реализации историко-краеведческой модели национально-регионального компонента в историческом образовании:

а) подбор учебного материала и его адаптация к возрасту учащихся;

б) разработка познавательных задач, творческих заданий, вопросов для диалогов и дискуссий, проектов, поисковой деятельности учащихся;

в) оптимальное сочетание аудиторных занятий с внеклассными формами (экскурсии, работа в музее, встречи с интересными людьми и тому подобное);

г) формирование у учащихся интереса к историческому краеведению.

Полилингвальная модель национально-регионального компонента в Сарсак-Омгинском лицее призвана создать условия для осуществления права детей на освоение родных языков. Например, открыты классы для детей-удмуртов, где некоторые уроки (физкультура, музыка, труд), классные часы, мероприятия проводятся на удмуртском языке. В 2002-2003 учебном году учителя удмуртского языка Сарсак-Омгинского лицея Николаева Т.С., Гаврилова Е.И. удостоены диплома I степени за авторскую программу «Шудоньесын кылбугор (игровой словарь) для учащихся 1-7 классов», а «Сборник диктантов на нравственные темы» учителей татарского языка отмечен благодарственным письмом Министерства Образования республики Татарстан. Одним из

важнейших направлений работы по развитию национального образования является преподавание предмета "Татарский язык". С целью заинтересованности в изучении языка, учителями разрабатываются таблицы, учащимся даются индивидуальные карточки, в которых предлагается составлять кроссворды, писать рефераты и так далее. Большие возможности для воспитания национальной самодостаточности включает в себя изучение русского языка и литературы в тесной связи с изучением родного татарского языка.

Язык - признак нации. Знать язык своих предков - это значит знать историю, культуру, традиции, литературу своего народа. Уроки родного языка призваны показать живую связь поколений, заставить задуматься об исторической судьбе языка и ощутить себя ответственными за сбережение языка, за соблюдение норм, выработанных в течении длительного времени. Родной язык и родная природа тесно связаны между собой на тех уроках, на которых используются тексты, посвященные родному краю, языку, людям. Так, например, после изложения материала, посвященного природе родного края, в 9 классе учащимся предлагается подготовить эссе: "С чего начинается любовь к родине?". Воспитание национального самосознания состоит в том, чтобы показать, что именно родной язык обеспечивает для каждого соотечественника возможность понять другого, быть понятым, приобщиться к исторической судьбе народа, испытать эстетическое наслаждение от культуры владения речью. Проведение интегрированных уроков выявляет связь между языками, расширяет кругозор, воспитывает чувство патриотизма у учащихся, разнообразит виды урочной и внеурочной деятельности.

Например, учащиеся 8 класса выполняют творческое задание: написать сочинение-письмо, которое включает три компонента: вводная часть написана на русском языке, основная часть - на английском, где учащиеся пишут своим друзьям из Англии о своей родной Республике; в заключении - приглашение зарубежных друзей в Татарстан. Исследование показало, что использование

национально-регионального компонента в системе изучения иностранного языка позволяет развить у школьников чувство принадлежности к мировой культуре, способствовать осознанию ими ценности проживания в плюралистическом обществе с множеством культур, межкультурного сотрудничества. В этом плане учителями данного предмета ведется работа по формированию страноведческого материала по географии, литературе, истории Татарстана с целью применения на уроках иностранного языка.

Именно включение регионального компонента в образовательную программу является основным условием приобщения учащихся к культуре той местности, где он живет. Поэтому при обучении иностранному языку большой объем учебного материала отводится национальной культуре (традиции, праздники, нормы поведения). Вместе с тем активно используется лексика с национально-культурной тематикой, нормы речевого этикета. Традиционными стали в Сарсак-Омгинском лицее вечера, посвященные творчеству удмуртских писателей; дети с большим желанием посещают кружок «Удмуртское народное творчество», где знакомятся с обычаями и традициями народа. Учащиеся являются активными юнкорами газеты «Зечбур», «Кизили», а сотрудники газет и журналов, писатели и поэты – частые гости в лицее. На базе дополнительного образования в Сарсак-Омгинском лицее организован фольклорный кружок «Кинай», выступление которого радует зрителей не только Агрызского района Республики Татарстан, но и жителей Удмуртской Республики. Участники «Кинай» неоднократно становились дипломантами районного конкурса «Волшебный калейдоскоп». Организованы две группы: младшая – 1-5 классы, старшая – 6-11 классы. Они являются как бы детищем фольклорного ансамбля бабушек, который действует при сельском доме культуры. Есть с кого детям брать пример: ансамбль бабушек объездил уже почти всю Удмуртию, постоянно участвует в республиканских конкурсах фольклорных групп.

Учащиеся Сарсак-Омгинского лицея занимают призовые места в районной и республиканской олимпиадах по родным языкам. Ежегодно учащиеся становятся призерами конкурса сочинений и награждаются путевками в лагерь «Шунды» Удмуртской Республики. В средних и старших классах проводится работа по углублению и расширению знаний учащихся о жизни и творчестве татарских писателей и художников, в частности, классиков татарской литературы - Хади Такташа, Мусы Джалиля, А. Алиша и других.

В рамках воспитательной работы ежегодно проводится месячник национального искусства, где учащиеся знакомятся с обычаями и традициями татарского народа. Каждый год, 26 апреля в день рождения Г. Тукая, в лицее проводится "Праздник поэзии", где звучат стихи и поются песни. Развитие национального самосознания и патриотизма воспитывается как на уроках, так и во внеурочное время. Интерес к культуре, традициям поддерживается постоянно проводимыми неделями татарского языка, литературно-поэтическими и музыкальными встречами, выпуском стенгазет к знаменательным датам.

В рамках реализации социокультурной модели национально-регионального компонента в Сарсак-Омгинском лицее разработаны и апробированы программы кружков: для учащихся 5-6 классов – кружки по цветоводству, овощеводству; для учащихся 7-8 классов – кружки по овощеводству и плодоводству; для учащихся 9-11 классов – кружки по пчеловодству и полеводству. По нашему мнению, оканчивая школу, учащийся должен знать основы производства и быть готовым к практической жизни на селе. В Сарсак-Омгинском лицее преподавателями естественно-математических предметов активно применяются методы актуализации изучаемого материала с позиции сельско-хозяйственного производства. Разработаны профильные программы по интеграции предметов естественно-математического цикла с сельско-хозяйственными дисциплинами (полеводство, пчеловодство, овощеводство и другие) и по ним выпущены сборники. Кроме системы знаний в сборниках

имеются познавательные и практические задачи, которые учат школьников творчески мыслить и действовать. Сборники учителей удостоены Дипломами I и II степеней на конкурсах авторских программ и учебно-методических материалов в 1998, 2000, 2003 годах республики Татарстан.

Значительное место в учебно-воспитательном процессе Сарсак-Омгинского лицея занимают полевые практикумы для учащихся. Ежегодно в конце мая младшие школьники ведут экологическую работу: расчищают полянки, родники, сажают цветы. Учащиеся 6-7 классов изучают состав флоры отдельных экосистем и выявляют редкие, исчезающие растения с последующей регистрацией. Восьмиклассники изучают реку Сарсак: течение, глубину, берега. В конце работы проводится конференция, где учащиеся рассказывают о результатах исследований, организуется выставка ученических работ, старшеклассники готовят рефераты. Ученические рефераты имеют разнообразную тематику и содержание: «Экологический паспорт села», «Изучение видов птиц в окрестностях села», «Видовой состав экосистемы луга», «Влияние атмосферных загрязнений на растения и животных» и так далее. При изучении таких школьных предметов, как химия и география, находят отражение вопросы, связанные с экономическими и сельскохозяйственными особенностями Агрызского района, республики, ее национально-культурным условиям развития. Так, например, по химии включается материал о развитии химической промышленности республики.

В Сарсак-Омгинском лицее осуществляется «профориентационная» работа, которая опирается на блок предметов определенной направленности, давая учащимся второй ступени возможность попробовать свои силы и соизмерить свои интересы и потребности. Содержание и формы обучения в Сарсак-Омгинском лицее приближены к вузовским: введена зачетная система по профильным дисциплинам; проходит защита рефератов. В профориентационные классы, естественно-математический и аграрный Сарсак-Омгинского лицея приезжают учиться учащиеся из 5 – 6 школ Агрызского

района. Учащиеся естественно-математического класса, в свою очередь, подразделяются на время занятий по профилям, согласно структурным подразделениям сельско-хозяйственного производства, на 4 группы: экономическую, инженерную, биолого-агронимическую, животноводческую. На элективных курсах происходит еще более дифференцированное политехническое обучение и трудовая подготовка учащихся. Десятилетний опыт сотрудничества Сарсак-Омгинского лицея с Ижевской государственной сельскохозяйственной академией (ГСХА) выявил проблемы школьной подготовки не только на этапе поступления в вуз, но и на этапе учебы в нем. Так, на инженерных факультетах вузов студентам 1 курса очень трудно даются предметы «Инженерная графика» и «Начертательная геометрия». Значит, в лицее явно нужен элективный курс с более серьезной подготовкой по этому уклону. Для учащихся биолого-агронимической группы для изучения обязательны «Экология», «Агрехимия», основа агрономии, агробиология и другие. Для активизации обучения учащихся профильных классов созданы специальные сборники задач по математике, физике, химии, включающие задания и упражнения с сельско-хозяйственным содержанием. Кроме этого в Сарсак-Омгинском лицее введены специальные предметы для получения дополнительной профессии: для юношей – «Тракторист-машинист 3 класса», «Мастер сельскохозяйственного производства», для девушек – «Плодовоовощевод», «Мастер сельскохозяйственного производства», «Счетовод». Сотрудничество Сарсак-Омгинского лицея с Ижевской государственной сельскохозяйственной академией позволяет сохранить единое образовательное пространство и лучше решить проблемы социализации и самоопределения выпускников.

У каждого народа свой, очень дорогой для него, багаж ценностей – культурных, исторических, нравственных, бытовых. Мы живем на земле, сельское хозяйство для жителей района – основное занятие. Поэтому содержание национально-регионального компонента образования, его

назначение должно быть новое «крестьянское образование». Возрастающее воздействие человека на природу, усиление экологических проблем привели к тому, что одной из актуальных задач в учебно-воспитательном процессе стало формирование у школьников экологической культуры. В Сарсак-Омгинском лицее накоплен определенный опыт по данному направлению. При этом, учитывая возрастные особенности учащихся, экологическое воспитание начинается с простых, будничных вещей, а не с глобальных проблем. Фундаментом экологического воспитания является отработка навыков правильного поведения на природе. Ученики должны знать, почему нельзя бросать мусор везде, почему нужно сажать цветы и почему нельзя ломать ветви деревьев. Это должно войти в сознание ребенка. Только на этом фундаменте его можно учить дальше. Знание о природе, тесное с ней общение издревле были известны любому народу, что нашло отражение в многочисленных пословицах, поговорках. В процессе изучения географии уделяется внимание не только изучению природных особенностей родного края, но и охране природы. В процессе изучения географии Татарстана и природоведения изучаются вопросы, связанные с воспитанием экологической культуры в условиях перехода к рыночной экономике. Формирование экологической культуры учащихся осуществляется не только на уроках, но и на внеклассных мероприятиях. В их числе - Неделя биологии. В рамках этой недели проводится "День птиц", учащиеся пишут сочинения на экологические темы: "Что такое экологические привычки?", "Почему Красная книга красного цвета?" и так далее. Сочинения свидетельствуют о том, что ребята занимают активную жизненную позицию. Дети справедливо считают: чтобы заботиться о березовой роще, роднике, раненой птице совсем необязательно быть членом зеленого патруля. Вполне очевидно, что чем теснее общение с природой, тем эффективнее экологическое воспитание. С этой целью в лицее регулярно проводятся экскурсии по родному краю, где ученики черпают материал к урокам природоведения, литературы, биологии, рисованию, музыке. В этой

связи, среди учащихся периодически проводится конкурс на тему "Мой Татарстан".

В рамках социокультурной модели в Сарсак-Омге открыты школа раннего развития детей; открытый воскресный детский сад; школа дополнительного образования детей, подростков, молодежи (кружки, клубы, секции, любительские объединения, открытые классы, творческие мастерские, классы искусств); школа образования взрослых по проблемам сельской молодежи (курсы, лектории); открытый институт семейного воспитания (родительская школа, материнская школа, «Бабушкины секреты», «Школа отцовского воспитания»); курсовая подготовка и переподготовка социально-педагогических кадров; воскресная школа для детей верующих; муниципальные образовательные программы средств массовой информации; досуговые программы; досуговые клубы («деревенская горница», «Мастерская народных ремесел», клуб «Историко-культурное наследие», игроклуб, пресс-клуб, клуб спорта и здоровья, клуб экологии и туризма); семейная гостиная; семейные клубы по интересам; женский молодежный клуб; литературно-музыкальный салон; клуб для мужчин; спортивно-оздоровительный и реабилитационный комплекс; игровые площадки для детей; летний лагерь открытого типа; дискотеки; массовые праздники; опытное хозяйство; производственные цехи малого предприятия; биржа труда; надомный труд для инвалидов; общественные работы в сельскохозяйственном производстве, по благоустройству села; мастерские народных ремесел; бюро добрых услуг для населения.

Для оценки результативности работы по критерию «поликультурной образованности школьников» было проведено три измерения познавательной активности школьников: во время первого измерения (октябрь 1999 года) были выявлены исходные данные; во время второго измерения (февраль 2001 года) – промежуточные данные; во время третьего (декабрь 2002 года) – итоговые данные.

Типы поликультурной познавательной активности школьников: нулевая (выраженная объектная «безмятежная» позиция), ситуативная (преимущественно объектная «догматическая» позиция), исполнительская (преимущественно субъектная «карьерная» позиция), исполнительская (выраженная субъектная «активно-свободная» позиция).

При первом типе поликультурной познавательной активности учащийся пассивен, слабо реагирует на требования учителя, не проявляет заинтересованности ни в совместной, ни в индивидуальной работе, а включается в деятельность только под давлением педагога. Такой учащийся чаще всего руководствуется следующими пословицами:

- Горбатого могила исправит.
- Две собаки грызутся – третья не приставай.
- Дело не волк – в лес не убежит.
- Моя хата с краю, ничего не знаю.
- Не в деньгах счастье.
- Работа дураков любит.
- С кем поведешься, того и наберешься.
- Яблоко от яблони недалеко падает.

У учащегося не развиты эмоциональные, интеллектуальные и поведенческие навыки для обучения во взаимодействии. Налицо выраженная объектная позиция в учебном процессе. Тактика учителя в данном случае основана на создании такой атмосферы занятий, которая снимала бы у школьника чувство страха, зажатости.

Второй тип поликультурной познавательной активности реализуется преимущественно в объектной позиции ученика. Такой ученик выбирает следующие пословицы:

- Не нашим умом, а божьим судом.
- Оттерпимся, до чего-нибудь дотерпимся.
- Что не делается – все к лучшему.

- Все по-новому да по-новому, а когда же будет по-доброму?
- Говорить правду – терять дружбу.
- Худой мир лучше доброй ссоры.
- Старый друг лучше новых двух.
- Правда – хорошо, а счастье – лучше.

Характерные показатели этого типа — проявление интереса и активности лишь в определенных ситуациях (интересное содержание урока, необычные приемы преподавания), что, скорее, связано с эмоциональной возбудимостью, часто неподкрепленной наработанными навыками к самостоятельной работе. Во время урока эти ученики предпочитают объяснение нового материала повторению; легко подключаются к новым видам работы, однако при затруднениях также легко могут потерять интерес к учебе. Ученики, относящиеся к этому типу познавательной активности, могут удивлять учителя быстрыми и правильными ответами, но такое происходит лишь эпизодически. Тактика учебного взаимодействия с этими учащимися — подкрепление их субъектного (активного) состояния в учебной деятельности не только в начале, но и в процессе работы.

Учащиеся с активным отношением к познавательной деятельности (третий тип поликультурной познавательной активности), как правило, любимы учителями. Они выбирают такие пословицы, как:

- Всяк сверчок знай свой шесток.
- Дают – бери, бьют – беги.
- Дружба дружбой, а служба службой.
- Лучше синица в руках, чем журавль в небе.
- Не в свои сани не садись.
- Руби дерево по себе.
- С волками жить – по-волчьи выть.
- Гусь свинье не товарищ.

Такие ученики систематически выполняют домашние задания, с готовностью включаются в те формы работы, которые предлагает педагог. Именно на них опирается учитель при изучении новой (непростой) темы, и они же «выручают» учителя в «трудных ситуациях» («открытые уроки», посещение уроков представителями администрации и тому подобное). Главный плюс этих учащихся — стабильность и постоянство.

Творческий - четвертый тип поликультурной познавательной активности характеризуется выраженной субъектной позицией учащегося. Такие ученики выбирают для руководства к действию следующие пословицы:

- Не место красит человека, а человек – место.
- Правда в огне не горит и в воде не тонет.
- Богу молись, а своего ума держись.
- Риск – благородное дело.
- Под лежачий камень вода не течет
- Золото и в грязи блестит
- До неба высоко, до царя далеко.
- На бога надейся, да сам не плошай.

Эти школьники обладают нестандартным мышлением, яркой образностью восприятия, сугубо индивидуальным воображением, неповторимым отношением к окружающему миру. Однако именно они часто создают проблемы в учебной деятельности, которая опирается на последовательность, логику, основательность.

Оценка результативности работы по критерию «поликультурной образованности школьников», полученная в ходе троекратной обработки пословиц, предпочитаемых старшеклассниками четырех школ (двух экспериментальных и двух контрольных) представлена в таблице 2. Данные проверялись на статистическую достоверность (G – критерий сдвига).

Таблица 2.

Результаты поликультурной образованности школьников

Школы	Типы поликультурной познавательной активности школьников											
	Нулевая			Ситуативная			Исполнительская			Активно-свободная		
	1 срез	2 срез	3 срез	1 срез	2 срез	3 срез	1 срез	2 срез	3 срез	1 срез	2 срез	3 срез
ОУЭ1	24%	18%	<u>8%</u>	12%	8%	7%	36%	40%	44%	28%	34%	<u>41%</u>
ОУЭ2	31%	<u>21%</u>	18%	15%	13%	12%	38%	<u>45%</u>	41%	16%	21%	<u>29%</u>
ОУК1	26%	22%	21%	17%	25%	27%	35%	33%	28%	22%	20%	24%
ОУК2	31%	40%	34%	28%	19%	22%	27%	29%	33%	14%	12%	11%

Подчеркнуто – статистически достоверный сдвиг (уровень $p \leq 0,05$).

В таблице отражено, что в экспериментальном образовательном учреждении №1 – Сарсак-Омгинском лицее к декабрю 2002 года статистически достоверно снизилось количество учащихся с «нулевым» уровнем поликультурной познавательной активности и достоверно выросло число учащихся с «активно-свободным» уровнем, что безусловно доказывает эффективность предложенной нами управленческой технологии побуждения педагогов к разработке и внедрению национально-регионального компонента содержания образования. В экспериментальном образовательном учреждении №2 – Кичкетанской общеобразовательной школе также найдены статистически достоверные сдвиги: к февралю 2001 года снизилось количество учащихся с «нулевым» уровнем поликультурной познавательной активности и выросло - с «исполнительским», а к декабрю 2002 года статистически достоверно увеличилось число учащихся с «активно-свободным» уровнем. В контрольных школах статистически достоверного роста или снижения данных не обнаружено.

Все это позволяет сделать вывод о том, что национально-региональный компонент содержания общего образования сельских школьников становится фактором их поликультурного образования, так как реализованы следующие условия:

- 1) управление проектированием национально-регионального компонента опирается на системообразующие факторы социокультурного пространства;
- 2) при проектировании педагоги исходят из комплекса принципов: диалектической включенности национальной культуры в систему российской и мировой культуры; историко-культурной и цивилизованной направленности национального образования; диалога культур; объективного историзма в изложении основ национальной и мировой культуры; поликультурной идентификации и самоактуализации личности;
- 3) национально-региональный компонент реализует ряд функций: философско-культурологическую, этико-гуманистическую, гуманитарно-гностическую, воспитательно-рефлексивную, личностно-развивающую.

Динамика результатов диагностики поликультурной образованности школьников в экспериментальных образовательных учреждениях в сравнении с контрольными убедительно доказывает, что национально-региональный компонент содержания общего образования сельских школьников становится фактором их поликультурного образования. Этому способствуют следующие, созданные в эксперименте условия: а) материальное стимулирование разработки педагогами авторских разработок по реализации национально-регионального компонента; б) организация творческих учебно-методических семинаров для учителей, педагогов дополнительного образования; в) создание координационного центра по взаимодействию управленческих структур; г) организация кабинетов поликультурного сопровождения при сельских школах.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

1. Анализ различных принципов управления педагогическим проектированием позволил выделить те из них, которые являются наиболее эффективными:

- Принцип системности, то есть исследование общеобразовательного учреждения как системы, которая включает две составляющие:
 - а) внутреннюю структуру – совокупность взаимосвязанных компонентов, обеспечивающих процесс взаимодействия субъекта управления с объектом;
 - б) внешнюю структуру, включающую связь с внешней средой.
- Принцип маркетинговой ориентации, который заключается в следующих требованиях к управлению: проводить комплекс работ по формированию портфеля новшеств и инноваций, ресурсосбережению и комплексному развитию, нацеленному на сохранение или достижение конкурентных преимуществ организации.
- Принцип функциональности руководства, который заключается в определении функций руководителя общеобразовательного учреждения как системы: маркетинг, диагностика, планирование, организация процессов, учет и контроль, мотивация и регулирование и другие.
- Принцип установления нормативов, что включает общепринятые и обязательные правила, порядок осуществления чего-либо, образец действия; средняя величина чего-либо, установленная мера.
- Принцип комплексности, при котором должны учитываться технические, экологические, экономические, организационные, социальные, психологические, при необходимости и другие (например, политические, демографические) аспекты проектирования и их взаимосвязи.
- Принцип интеграции, то есть исследование и усиление взаимосвязей между субъектами и объектами управления проектированием. Это означает

создание специальных управленческих структур, обеспечивающих взаимообмен и взаимосвязи.

- Принцип директивной регламентации функций, прав, обязанностей, нормативов качества, затрат, продолжительности, компонентов общеобразовательного учреждения как системы, в нормативных актах (приказах, распоряжениях, указаниях, стандартах и тому подобном).

- Принцип управленческой поддержки, целью которого является оказание помощи работнику в осознании своих возможностей, творческих способностей на основе применения концепций поведенческих наук к построению и управлению организацией.

- Принцип учета конкретной ситуации, согласно которому пригодность различных методов управления, определяется конкретной ситуацией.

2. Технологии управления проектированием национально-регионального компонента содержания образования в сельской школе как рационально организованная деятельность, характеризующаяся определенной последовательностью операций, позволяющей получить результат с наименьшими затратами включает следующие элементы: а) создание координационного центра по взаимодействию управленческих структур; б) материальное стимулирование разработки педагогами авторских разработок по реализации национально-регионального компонента; в) организация творческих учебно-методических семинаров для учителей, педагогов дополнительного образования; г) организация кабинетов поликультурного сопровождения при сельских школах.

3. Основными функциями координационного центра по взаимодействию управленческих структур являются: научно-методическое обеспечение, связанное с отбором содержания и разработкой региональной программы, проектированием и разработкой методологической системы изучения регионального содержания, подготовкой учебно-методических пособий для учителей и учащихся; организация опытно-экспериментальной работы по

региональной программе на основе разработанной методологической системы, изучение эффективности этой работы; целенаправленный поиск, выявление педагогического опыта по проблеме, создание банка данных о деятельности учителей; отбор содержания, программирование, проектирование повышения квалификации, трансформация единичного опыта учителей в массовый

4. Результатом реализации технологии управления проектированием национально-регионального компонента в сельской школе становится создание педагогами экспериментальных образовательных учреждений следующих моделей национально-регионального компонента: историко-краеведческой, полилингвальной и социокультурной.

5. Историко-краеведческая модель реализует формирование культуры межэтнического общения, уважения к истории и культуре своего и других народов; формирование у учащихся понимания социокультурного вклада Республики Татарстан, татарского и удмуртского народов в историю Российской цивилизации; изучение школьниками целостности истории и культуры русского, татарского и удмуртского этносов; реализации гарантированного права учащихся на получение комплекса знаний о природе, истории, экономике и культуре Республики Татарстан; углубление у учащихся навыков проектной, поисково-исследовательской работы, сбору, обработке и систематизации полевого историко-этнографического материала, созданию и деятельности школьного музея. Методами и формами историко-краеведческой модели выступают: уроки с национально-региональным компонентом содержания образования и включение их в учебные программы основной общеобразовательной школы в 5-9 классах; модульные курсы по историческому краеведению для углубленного, целостного, системного изучения социокультурных процессов с первого по одиннадцатый класс; факультативные занятия по историческому краеведению, исходя из интересов и склонностей школьников; внеурочная и внешкольная коллективная и

индивидуальная проектная, историко-краеведческая и поисково-музейная деятельность учащихся.

6. Полилингвальная (многоязыковая) модель формирует у учащихся языковые способности, понимание речи и смыслов разных культур, умения применять устойчивые языковые конструкции разных языков в урочной и внеклассной деятельности. Методами и формами полилингвальной модели выступают: интегрированные уроки; некоторые уроки (физкультура, музыка, труд), классные часы, мероприятия на удмуртском языке; творческие задания, сочинение-письмо, предмет "Татарский язык".

7. Социокультурная модель национально-регионального компонента призвана удовлетворить потребности социума в подготовке востребованных профессий, удовлетворить потребности учащихся в образовании, культурном досуге, укреплении физического здоровья, трудовой и общественной полезной занятости; развивать детские, подростковые социальные инициативы, содействовать социально значимой деятельности молодежных общественных организаций, движений, объединений. Методами и формами социокультурной модели, созданными в эксперименте стали: досуговые клубы: «Деревенская горница», «Мастерская народных ремесел», «Историко-культурное наследие», игроклуб, пресс-клуб, клуб спорта и здоровья, клуб экологии и туризма, семейные клубы по интересам; женский молодежный клуб, клуб для мужчин, семейная гостиная, литературно-музыкальный салон; спортивно-оздоровительный и реабилитационный комплекс; игровые площадки для детей; летний лагерь открытого типа; дискотеки; массовые праздники; опытное хозяйство: производственные цехи малого предприятия; биржа труда; общественные работы в сельскохозяйственном производстве, по благоустройству села; мастерские народных ремесел; бюро добрых услуг для населения.

8. Динамика результатов диагностики поликультурной образованности школьников в экспериментальных образовательных учреждениях в сравнении с

контрольными убедительно доказывает, что национально-региональный компонент содержания общего образования сельских школьников становится фактором их поликультурного образования. Этому способствуют следующие условия: управление проектированием национально-регионального компонента опирается на системообразующие факторы социокультурного пространства; при проектировании педагоги исходят из комплекса принципов: диалектической включенности национальной культуры в систему российской и мировой культуры; историко-культурной и цивилизованной направленности национального образования; диалога культур; объективного историзма в изложении основ национальной и мировой культуры; поликультурной идентификации и самоактуализации личности; национально-региональный компонент реализует ряд функций: философско-культурологическую, этико-гуманистическую, гуманитарно-гностическую, воспитательно-рефлексивную, личностно-развивающую.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Цель данной работы – теоретически обосновать и экспериментально проверить комплекс условий проектирования национально-регионального компонента как фактора поликультурного образования сельских школьников. Для достижения данной цели нужно было решить ряд задач. В ходе решения этих задач оказалась уточнена сущность поликультурного образования сельских школьников как процесса и результата формирования целостного поликультурного мировоззрения личности, сочетающего этническое самосознание и развитое чувство уважения и понимания различных этнических культур; предложена технология управления проектированием национально-регионального компонента содержания образования; определена совокупность условий успешной реализации функций национально-регионального компонента в содержании поликультурного образования сельских школьников.

В диссертационной работе определены принципы реализации национально-регионального компонента содержания образования: принцип диалектической включенности национальной культуры в систему российской и мировой культуры; принцип историко-культурной и цивилизованной направленности национального образования; принцип объективного историзма в изложении основ национальной и мировой культуры; принцип поликультурной идентификации и самоактуализации личности; принцип глобальности культурно-образовательного процесса; принцип поликультурной толерантности и интеробразовательной перспективы; принцип диалога культур. Выделены функции национально-регионального компонента содержания общего образования: философско-культурологическая, этико-гуманистическая, гуманитарно-гностическая, воспитательно-рефлексивная, личностно-развивающая. Представлена классификация типов поликультурной познавательной активности школьников: нулевая (выраженная объектная «догматическая» позиция), ситуативная (преимущественно объектная «безмятежная» позиция), исполнительская (преимущественно субъектная «карьерная» позиция), творческая (выраженная субъектная «активно-свободная» позиция).

Разработанные методические рекомендации по реализации национально-регионального компонента содержания образования используются в педагогической практике. Материалы исследования могут быть использованы в деятельности любых общеобразовательных учреждений, районных отделов управления образованием.

Исследование доказало, что содержание управление разработкой национально-регионального компонента будет адекватно задачам повышения качества образования в сельской школе, если: 1) процесс разработки и внедрения национально-регионального содержания будет проходить не только на уровне отдельных учителей, но и на уровне управления (на уровне методических объединений школы, управленческих структур школы и самого

руководителя школы); 2) национально-региональное содержание будет разрабатываться в школе не как самоцель, а как результат маркетинга (изучения спроса на это содержание в окружающем социуме, определения потребностей в нем в сфере экономического, культурного и т.д. развития района); 3) в основу проектирования национально-регионального содержания положить национальные (этнокультурные) особенности народов, составляющих основной контингент сельской школы. Таким образом, поставленные задачи решены и работу можно считать выполненной.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Нормативно-правовые акты

1. Федеральный закон РФ «Об образовании». – Казань: Школа, 2004. – 67 с.
2. Федеральный закон: о внесении изменений и дополнений в Закон РФ „Об образовании. - М.: Ось-89, 1997.- 64 с.
3. Учебные стандарты школ России. Государственные стандарты начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования: В 2 кн. / Под ред. В.С. Леднева, Н.Д. Никандрова, М.Н. Лазутовой. - М., 1998. - 125 с.
4. Конституция РТ. – Казань: Школа, 2005. – 79 с.
5. Закон Республики Татарстан “О языках народов Республики Татарстан”. // Сов. Татария, 1992. – 72 с.
6. Государственная программа Республики Татарстан по сохранению, изучению и развитию языков народов Республики Татарстан. / Ведомости Верховного Совета Татарстана. - Казань: Татарское книжное издательство, 1994. - № 8-9.
7. Закон РФ от 23 октября 1991 г. “О языках народов РФ”. // Собр. законодательства РФ. - № 31 от 31 авг. - 1998.
8. Концептуальные основы национального просвещения Республики Татарстан. Проект. // Магърифат.- Казань, 2000. - 19 февраля.
9. Закон Республики Татарстан «О свободе совести и религиозных объединениях». - Казань: Школа, 1998. – 71 с.
10. Программа развития, воспитания детей и учащейся молодежи в системе образования РТ на 2000 – 2004 гг. - Казань: Школа, 2000. – 83 с.

2. Книги и статьи.

11. Аванесов В.С. Форма тестовых знаний / Учебное пособие. – М.: Исследовательский центр гособразования СССР, 1991. – 36 с.
12. Акбашев Р.А. Малокомплектная школа: проблемы, поиски, решения. - Казань: Таткнигоиздат., 1992. - 165 с.
13. Акбашев Р.А. Малокомплектная школа: проблемы, поиски, решения: Пособие для учителей и руководителей школ. Трудовое воспитание и обучение учащихся. - Казань: Таткнигоиздат., 1992. – 170 с.
14. Аклаев А. Р. Язык в системе национальных ценностей и интересов // Духовная культура и этническое самосознание наций./ Под ред. Аклаева А.Р. - М.: Педагогика, 1990. Вып. 1. - С. 12-38.
15. Амонашвили Ш.А. Единство цели: Пособие для учителя. – М., 1987. – 208 с.
16. Ангеловски К. Учителя и инновации: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 159 с.
17. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. – Казань: Изд-во Казанского университета, 1988. - 238 с.
18. Андреев С.А. Вопросы национальной психологии. – Новосибирск. 1996. - 64 с.
19. Андрейко А.З. Сельская школа- комплекс – новый тип учебного заведения // Сборник учебно-методических материалов из опыта работы Коткозерской сельской экспериментальной школы-комплекса / Отв. ред. – Андрейко А.З. – Петрозаводск, 1996. – 110 с.
20. Арнольдов А.И. Живой мир социальной педагогики. (В поддержку актуальной науки). – М.: Просвещение, 1999. – 136 с.

21. Арутюнов С. А. Фантом безэтничности // Расы и народы. - М., 1989. Вып. 19. - С. 22-24.
22. Архипова М.П., Волович Л.А., Ибрагимов Г.И. Педагогические технологии в интеграции гуманитарной и профессиональной подготовки студентов профессиональной школы гуманитарного профиля. – Казань: Школа, 1997. - 235 с.
23. Асадуллин А.Ш. Заглядывая в прошлое методической науки: Из методического наследия по преподаванию русского языка в национальной школе. - Казань: Мастер Лайн, 2001. - 256 с.
24. Бабанский Ю.И. Избранные педагогические труды. – М., 1989. - 558с.
25. Бабкина Н.А., Ильин А.Г. и др. Трудовое воспитание сельских школьников в условиях перехода к рыночным отношениям. – М.: ВНИК «Школа – микрорайон», 1991. – 248 с.
26. Байбородова Л.В. Условия организации педагогического процесса в малочисленной сельской школе. Воспитание и развитие личности: Материалы международной научно-практической конференции 13-14 мая 1997 г. – М.: Институт развития личности РАО, 1997. – С.25-28.
27. Белл Р.Т. Социолингвистика: цели, методы и проблемы. / Пер. с англ.; Предисловие А.Д. Швейцера. - М.: Междунар. отношения, 1980. - 318 с.
28. Белогуров А.Ю. Поликультурный аспект национально-регионального компонента содержания образования / Вестник Пятигорского лингвистического университета: ПГЛУ, 2000. -№3. – С. 59 – 65.
29. Белоенко О.К., Грудинский Н.В., Монгуш К.К. Воспитание школьников на традициях родного края. (Из опыта Дулебской

- школы Белоруссии). – М.: Изд-во ВНИК «Школа-микрорайон», 1991.- 312 с.
30. Бернс Р. Развитие. Я- концепции и воспитание. - М., 1986. – 116 с.
 31. Беспалько В.П. Слагаемые педагогические технологии. - М., 1989.- 190 с.
 32. Беспалько В.П., Татур Ю.Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов: - М.: Высшая школа, 1989. - 144 с.
 33. Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем (проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технических обучающих систем). – Воронеж: Изд-во Воронежского университета, 1977. -304 с.
 34. Бим-Бад Б.М. Воспитание человека обществом и общества человеком. – М.: Педагогика, 1996. -№5. – С.3-9.
 35. Бирюкова Т.С. Возрождение традиции народной педагогики – воспитания «всем миром» (из опыта Масканурской и Староторьяльской школ Республики Марий-Эл). – М.: Изд-во ВНИК «Школа-микрорайон», 1991. – 112 с.
 36. Битинас Б. Многомерный анализ в педагогике и психологии. – Вильнюс: НИИ школ Министерства просвещения Литов. ССР, 1971. – 348 с.
 37. Блауберг И.Г., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода.- М.:Наука, 1973. - 270с.
 38. Богданова О.С. Нравственное воспитание старшеклассников. – М., 1988. – 206 с.
 39. Богомолова Н.Н. Ситуационно-ролевая игра как активный метод социально-психологической подготовки. - В сб.: Теоретические и методологические проблемы социальной психологии. / Под ред.

- Г.М.Андреевой, Н.Н.Богомоловой. - М.: Изд-во МГУ, 1977. - С. 183-204.
40. Богоудинова Р.З. Национально-региональный фактор в системе образования. // Этнокультурный фактор совершенствования системы образования Республики Татарстан. / Материалы межрегиональной научно-практической конференции. - Казань: РИЦ "Школа", 2000. – С. 111 - 121.
 41. Бойко В.В., Ковалев А.Г., Панферов В.Н. Социально-психологический климат коллектива и личность.- М.:Мысль, 1983. - 207с.
 42. Болтышев Ю.П. Сетевое планирование в школе. - М.:Педагогика, 1980.- 80 с.
 43. Большой толковый словарь русского языка / сост. гл. ред. С.А.Кузнецов. - СПб.: «Норинт», 2000. - 1536 с.
 44. Бондарь В.И. Управленческая деятельность директора школы.- Киев, 1987. - 156 с.
 45. Боровиков Л.И., Кузьбожева М.В., Монгуш К.К. Народная педагогическая культура и художественное воспитание детей. – М.: Изд-во ВНИК «Школа-микрорайон», 1991. – 219 с.
 46. Броневщук С.Г. Сельская школа на современном этапе. Основы профильной дифференциации учащихся. – М.: ИОО МО РФ , 1997. – 182 с.
 47. Бромлей Ю.В. Этнические функции культуры и этнография. - М.: Мысль, 1978. -120 с.
 48. Васильев Ю.В. Педагогическое управление в школе: методология, теория, практика.- М.:Педагогика, 1990. -144с.
 49. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. - 4-е изд., перераб. и доп. - М.: Рус. яз., 1990. - 246 с.

50. Внутришкольное управление: Вопросы теории и практики / Под ред. Т.И.Шамовойц.-М.:Педагогика,1991.-191с.
51. Волков К.Н. Психологи о педагогических проблемах: Кн.для учителя / Под ред.А.А.Бодалева. – М.: Просвещение, 1981.-128с.
52. Воробьева Л.И., Петровский В.А., Фельдштейн Д.И. Психологическая роль и место подросткового возраста в онтогенезе // Психология современного подростка. - М.: Педагогика, 1987. - С. 6-36.
53. Воронцова Т.Е. Сочетание общеобразовательной и профессиональной подготовки сельских подростков в условиях учебного центра./ Ин-т общего образования. – М.: Педагогика, 1993. – 89 с.
54. Воспитательная система сельской школы. Проблемы, поиски, находки, опыт: Сб.материалов научно-практической конференции./ Сост. А.А.Чернушевич. – Брянск, 1993. – 154 с.
55. Вульфов Б.З. Социальный педагог в системе общественного воспитания.// Педагогика,- 1992. – С.56 – 61.
56. Габдуллин Г.Г.Организационно-педагогические основы управления общеобразовательной школой: Уч.пособие.- Казань: Казанский государственный пед.институт, 1985.- 108с.
57. Габдуллин Г.Г. Перестройка школы: проблемы управления.- Казань: Каз.гос.пед.унив., 1990. -20 с.
58. Габдулхаков В.Ф. Региональная концепция системы повышения квалификации учителей русского языка и литературы. - Казань: Каз.пед.унив., - 1998. - С. 12-34.
59. Габдулхаков В.Ф. Современная языковая коммуникация и технологии развития речевой деятельности в условиях билингвизма. – Казань: Каз.пед.унив., - 1999. - 207 с.

60. Гайфуллин В.Г. Образование в Татарстане: проблемы и перспективы. // Казань: Народное образование, 2000. - № 7. - С. 78-82.
61. Галазунский В.М. О структуре процесса индивидуализации воспитания и критериях его измерения // Измерения в исследовании проблем воспитания / Под. ред. Киричука А.В. – Тарту: Из-во гос.университета, 1973. – С. 26 – 28.
62. Галкина Е.М. Методологический аспект изучения проблемы этнической идентичности / Духовная культура и этническое самосознание нации. - М.: Просвещение, 1990. - Вып.1. - С. 57-82.
63. Галямина Г.И. Работа комплексного историко-краеведческого клуба “Исток-39”. / Историческое образование в школе и вузе в условиях его диверсификации. (Региональный компонент: теория и практика). / Республ. научно-практ. конф.: Тезисы докл. и сообщ. - Новосибирск, 2000. - С. 48-51.
64. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. Сб. Исследования мышления в советской психологии. - М.:Педагогика, 1966. - С. 89-96.
65. Гатауллина М.Х. Ведущие тенденции развития татарской национальной школы. - Казань: Академия наук Республики Татарстан, - 2001. - 127 с.
66. Гершунский Б.С. Философско-методологические основания стратегии развития образования в России. - М.: Просвещение, 1993. - 160 с.
67. Гильмеева Р.Х. Профессиональная компетентность учителя. (Образовательная программа, методические рекомендации). - Казань: ИПКРО РТ, 2000. - 65 с.
68. Горская Г.И., Чуракова Р.Г. Организация учебно-воспитательного процесса в школе. - М.:Просвещение,1986.- 206 с.

69. Горфункель А.Х. Гуманизм – реформация – контрреформация / Культура возрождения и реформации / Под ред. В.И.Рутенберга.- Л.:Наука, 1981.-с.6-19.
70. Готкин Л.Г. Развитие разносторонних интересов подростков в условиях воспитательного комплекса сельского микрорайона (из опыта Скаткинской средней школы Свердловской области). – М.: Изд-во ВНИК «Школа – микрорайон», 1991. – 120 с.
71. Греханкина Л.Ф. Региональный компонент в структуре содержания образования. // Педагогика. - 1999. - № 8. – 82 с
72. Гурьянова М.П. Социально-педагогическая поддержка сельского населения. – М.: Изд-во АСОПиР РФ, 2000. – 184 с.
73. Гурьянова М.П. Сельская школа и социальная педагогика. – Минск: Изд-во «Амалфея», 2000. - 448 с.
74. Гусейнов А. Золотое правило нравственности. – М.:Молодая гвардия, 1988.-270 с.
75. Гусинский Э.Н. Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода. - М.: Школа, 1994. - 269 с.
76. Днепров Э.Д. Современная школьная реформа в России. - М.: Педагогика, - 1998. - 214 с.
77. Донцов А. И., Стефаненко Т. Г., Уталиева Ж. Т. Язык как фактор этнической идентичности // Вопросы психологии.– М.: Педагогика, -1997. - С. 75-86.
78. Дулкарнаева Т.Г. Из опыта организации этносоциологического исследования как одной из предпосылок формирования гражданской культуры. // Этнокультурный фактор совершенствования системы образования Республики Татарстан. / Материалы межрегиональной научно-практической конференции. - Казань: РИЦ “Школа”, 2000. - 172 с.

79. Дешериев Ю.Д., Протченко И.Ф. Основные аспекты исследования двуязычия и многоязычия. // Проблемы двуязычия и многоязычия. - М.: Просвещение, 1976. – 198 с.
80. Евграфов А.Д., Шацкий С.Т. О воспитании детей в сельских школах.// Школа и производство. -1978. - №6.- С. 22-24.
81. Есаджанян Б.М. Обучение языкам в гомогенной среде как гарант формирования поликультурного социума. // Известия Академии педагогических и социальных наук. - М.: Педагогика, - 2001. - № 5. - С. 13-20.
82. Жильцов П.А. Каким быть учителю сельской школы.// Педагогика.- 1992. - № 7-8. - С.62-66.
83. Жинкин Н.И. Язык - речь - творчество: Исследования по семантике, психолингвистике, поэтике. - М.: Лабиринт, 1998. - 336 с.
84. Загвязинский В.И., Гильманов С.А.Творчество в управлении школой.- М.: Педагогика,1992.-240 с.
85. Закиев М.З. Татары: Проблемы истории и языка. // Сб. статей по проблемам лингвистики, возрождения и развития татарской нации). - Казань: Школа, 1995. - 464 с.
86. Закирьянов К.З. Языковая подготовка учащихся в национальной школе. // Известия Академии педагогических и социальных наук. - М.: Педагогика, - 2001. - № 5. - С. 61-66.
87. Зверева В.И. Организационно-педагогическая деятельность руководителя школы.- М.:Новая школа,1997 -319 с.
88. Беспалько В.П., Татур Ю.Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов – М.: Высшая школа, 1989. – 341 с.
89. Здравомыслов А. Г. Этнополитические процессы и динамика национального самосознания россиян // Социс. - 1996. - С. 23-32.

90. Ибрагимов Г.И. Принципы проектирования инновационных технологий обучения. // Инновации в профессиональном образовании: теория и практика: Материалы науч.-практ. конф. / Под ред. П.Н. Осипова. - Казань: ИСПО РАО, 1997. - 180 с.
91. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. - СПб.: Питер, 2000. - 512 с.
92. Инновационные процессы в образовании / Под ред. В.И. Загвязинского. - Тюмень, 1990. - 143 с.
93. Исламшин Р.А. Национально-региональный компонент в программе. // Магариф. - Казань, 1997. - № 5. - С. 5-6.
94. Исламшин Р.А., Габдулхаков В.Ф. Развитие коммуникативной культуры в школе. // Известия Академии педагогических и социальных наук. - М.: Педагогика, - 2001. - № 5. - С. 71-82.
95. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. - М., 1990. - 144 с.
96. Камалдинова Э.Ш. Молодежь как объект и субъект социальной деятельности. // Советская педагогика. - 1988. - №9. - С. 56-60.
97. Капто А.Е. Организация внутришкольного управления. - М.: Знание, 1991. - 46 с.
98. Караковский В.А. Воспитательная система школы: Педагогические идеи и опыт формирования. - М.: Изд-во Новая школа, 1992. - 128 с.
99. Караковский В.А. Общечеловеческие ценности - основа учебно-воспитательного процесса // Воспитание школьников. - М.: Изд-во Новая школа, 1993. - №1. - С. 4-8.
100. Карклина С.Э. Оклассификации методов внутришкольного управления // Советская педагогика. - М.: Педагогика, - 1984. - №9. - С. 48-50.
101. Кирсанов А.А. Индивидуализация учебной деятельности школьников. - Казань: Тат. Кн. изд-во, 1980. - 207 с.

102. Козленко С.И. Сущность регионального компонента обществознания. // Преподавание истории и обществознания в школе. – М.: Педагогика, 2001. - № 4. - С. 34-45.
103. Конаржевский Ю.А. Педагогический анализ как основа управления школой.-Челябинск: Челяб.ГПИ, 1978.-100 с.
104. Конаржевский Ю.А. Внутришкольный менеджмент. - М.: Педагогика, 1992.-289с.
105. Конвенция о правах ребенка // Советская педагогика.- М.: Педагогика, 1991. - №10. – С.10-12.
106. Концепция воспитания учащейся молодежи./ А.А.Бодалев, Л.И.Новикова и др.// Педагогика,1992. -№3.- С.8-9.
107. Концепция социального воспитания учащихся. – М.: Изд-во ВНИК «Школа-микрорайон», 1990 - С.66.
108. Кораблева Г.В. Инновационные изменения в структуре сети общеобразовательных школ (на примере Уральского региона) // Регионология, 2000.- С.196-202.
109. Королева К.П. Семейное воспитание и школа. – М.: Педагогика, 1994. – 67 с.
110. Коротков В.М. Самоуправление школьников.- М.:Просвещение, 1976.-175 с.
111. Коротков В.М. Общая методика учебно-воспитательного процесса.- М.:Просвещение, 1983.-224с.
112. Кричевский В.Ю. Управление школьным коллективом.- Л.:Изд-во ЛГУ, 1985. – 189 с.
113. Кузьмин М.Н. Образование в условиях полиэтнической и поликультурной России // Педагогика, 1996, - №6. – С.9-17.
114. Куриленко Т.Н. Управление школой.- Минск, 1988-172 с.
115. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. - М.: Смысл, 1999. - 220 с.

116. Лихачев Б.Т. Этнопсихотерапевтические аспекты воспитания. // Педагогика. - 1995. - № 1. - С. 40-44.
117. Логвинов И.И. Имитационное моделирование учебных программ.- М.:Педагогика,1980.-127с.
118. Манке Г.Г. Сельская школа-комплекс: результаты социально-педагогического исследования (на примере школ Белгородской обл.) // Советская педагогика. – 1988. - №8. – С.25-28.
119. Марков М. Технология и эффективность социального управления.- М.:Прогресс, 1982.-267с.
120. Марков М. Теория социального управления.- М.:Прогресс,1978.- 447 с.
121. Маркова А.К. Психология труда учителя. - М.: Просвещение, 1993. - 283 с.
122. Махмутов М.И. О философии образования и национальном самосознании. // Научный Татарстан, 1997. – 35 с..
123. Менеджмент в управлении школой/ Научн.ред.Т.И.Шамова.-М.: Просвещение, 1992.- 315 с.
124. Методы системного педагогического исследования: Учебн.пособие/ Под ред.Н.В.Кузьминой.- Л.:Изд-во ЛГУ, 1980.-172 с.
125. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы). - М.:Просвещение, 1994. - 216 с.
126. Михайлов С.М., Коршунова О.Н. Традиции взаимовлияния культур народов Поволжья. - Казань: ФЭН, 1997. - 106 с.
127. Михальченко В.Ю. Национально-языковые конфликты на языковом пространстве бывшего СССР. // Язык в контексте общественного развития. - М.: Просвещение, 1994. - С. 195-221.
128. Монахов В.М. Педагогическое проектирование - современный инструментарий дидактических исследований. // Школьные технологии. - 2001. - № 5. - С. 75-89.

129. Мухаметзянова Г.В. Психолого-педагогические проблемы развития образования в условиях дифференцированной социокультурной и этнокультурной среды. // Этнокультурный фактор совершенствования системы образования Республики Татарстан. / Материалы межрегиональной научно-практической конференции. - Казань: РИЦ "Школа", 2000. - 172 с.
130. Мухаметзянова Г.В. Региональная система профессионального образования// Специалист. – 1994. - №5. – С.18-20.
131. Мухаметзянова Г.В. , Масленникова В.Ш., Ширшов В.П. Теория и практика подготовки выпускников ССУЗ к социокультурной и социально-педагогической деятельности в регионе: Учебное пособие. – Казань: ИССО РАО, 1996. – 112 с.
132. Мухаметзянова Г.В., Низамов Р.А. Педагогическая культура татарского народа. – Казань: Заря – Таһ,- 1994. -144 с.
133. Науменко Л.И. Этническая идентичность. Проблемы трансформации в постсоветский период // Этническая психология и общество. - М.: Педагогика, 1997. - С. 76-88.
134. Наумов Н.Г. Особенности развития образования в сельском районе. – Тула, 1999. – 196с.
135. Национальная доктрина развития образовательно-воспитательных систем в Республике Татарстан (проект). - Казань: Центр истории и теории национального образования Института истории АНТ, 1998. - 56 с.
136. Нигматов З.Г. Социалистический гуманизм: Педагогика и школа.- Казань: Татарское книжное издательство, 1988.- 271 с.
137. Новейший философский словарь / сост.А.А.Гризанов. М.:Изд. В.М.Скакун, 1998.-896 с.
138. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб.пособие./ Е.С.Полат, М.Ю.Кухаркина,

- М.В.Моисеева, А.Е.Петров; под ред. Е.С.Полат.- М.:ИЦ «Академия», 2001.-272 с.
139. Ожегов С.И. Словарь русского языка.- М.:Педагогика, 1995. – 748 с.
140. Организация образования в сельской местности России. Исторический очерк / Под ред. А.М. Цирульникова. – М.: ИШ и МИО. 1993.- 185 с.
141. Организация работы сельских школ в условиях содружества: Сб.материалов / Сост. Л.Н.Пикова. - Киров, 1991. – С. 52.
142. Осипов П.Н. Облик и ориентация будущих сельских специалистов // Социс.- 2003.-№10.-С.47.
143. Осипов П.Н., Двояшкина К.Н., Садыколва Р.Б. Подготовка специалистов среднего звена для села: опыт, проблемы, тенденции: Пособие для руководителей и педагогов ССУЗ. – Казань: РИЦ «Школа», 2003. – 88 с.
144. Остапенко А., Скопин А. Пути реализации концепции профильного обучения в сельской школе.//Журнал «Сельская школа». – 2003. - №4. – С.20-21.
145. Петросян М.И. Гуманизм: Опыт философско-этнического и социологического исследования проблемы.- М.: Мысль, 1964.-335 с.
146. Пикельная В.С. Теоритические основы управления. Школоведческий аспект. - М.: Высшая школа,1990. - 173 с.
147. Поличка Н.П. Понятие НРК. Обобщенная модель. // Теоретико-методологические проблемы разработки содержания национально-регионального компонента государственного образовательного стандарта общего среднего образования. / Под ред. Л.А. Степашко. - М.: Просвещение, 2000. - С. 55-56.
148. Половцева М.А. Исторические аспекты регионализации общего образования в отечественной дидактике. // Теоретико-

- методологические проблемы разработки содержания национально-регионального компонента государственного образовательного стандарта общего среднего образования. / Под ред. Л.А. Степашко. - М., 2000. - С. 29-34.
149. Поляков С. История, опрокинутая в прошлое. //Школьное обозрение. - 2000. - № 1. - С. 5-23.
150. Поршнева Б. В. Противопоставление как компонент этнического самосознания. - М., 1973. – 230 с.
151. Пугачева Н.Б. Теория и практика политической социализации личности.- Ижевск: Изд-во ИжГСХА, 2000.-241с.
152. Пугачева Н.Б. Управление общеобразовательным учреждением инновационного типа. – Ижевск: Изд-во УдГУ, 2002. – 285 с.
153. Пугачева Н.Б. Инновационные технологии в управлении образованием. – Ижевск: Изд-во КИГИТ, 2002.- 245 с.
154. Разумный В.А. Система образования на рубеже третьего тысячелетия. - М.: Просвещение, 1996. - 214 с.
155. Региональный компонент содержания образования: программно-методическое обеспечение. / Под общей ред. А.А. Баранова. - Ульяновск, 1998. - 78 с.
156. Российская педагогическая энциклопедия: В 2-х т. /Главн. ред. В.В. Давыдов. - М.: Большая рос. энциклопедия, 1993. - Т. 1. - 608 с.
157. Российское образование: состояние, проблемы, перспективы. Доклад В.М.Филлипова // Регионология, -2000.-С.89-107.
158. Русский язык как государственный язык РФ в школах с нерусским языком обучения: Временный государственный образовательный стандарт. - М., 1993. – 21 с.
159. Сабаткоев Р.Б. Единое образовательное пространство - важнейшая социально-педагогическая проблема. // Известия Академии педагогических и социальных наук. - М. - 2001. - № 5. - С. 7-12.

160. Сагитова Л. Этничность в современном Татарстане. - Казань, 1998. - 98 с.
161. Севан О.Г. Сохранение, освоение и использование историко-культурного наследия в сельской среде.- М.: Научно-исследовательский институт культуры, 1990.- 116 с.
162. Сельская молодежь: условия жизни (по результатам социологического исследования) / Автор- Г.В.Морозова. – Казань: Госкомитет РТ по делам детей и молодежи, 1998. - 56с.
163. Сельская школа в системе социального воспитания // Научно-методический бюллетень ВНИКАП « Школа-микрорайон»./ Под.ред. М.П.Гурьяновой, В.Е.Львова, И.Ф.Выдрина – Москва – Запорожье: Изд-во ВНИК «Школа-микрорайон»,1990.- 113 с.
164. Смолин А.М. Методы активного обучения. – М.: Высшая школа, 1991. – 176 с.
165. Семенов В.И. Малочисленная школа: опыт совместимого творчества детей, педагогов и родителей/ Воспитательные системы современной школы: опыт, поиски, перспективы. / Под редакцией Л.И.Новиковой, Н.Л.Селивановой. – М.: ИТОП РОО, 1995. – С. 78-84
166. Сигуан М., Макки У.Ф. Образование и двуязычие. / Пер. с фр. - М.: Педагогика, 1990. - 184 с.
167. Симонов В.П. Диагностика личности и профессионального мастерства преподавателя. - М.: МПА, 1995.- 200с.
168. Симонов В.П. Образовательный стандарт: что в основе? // Специалист. - 1993.- № 11-12 - С. 26-28.
169. Симонов В.П. Системный подход- основа педагогического менеджмента. // Педагогика. - 1994 - № 1.- С.14-19.
170. Симонов В.П. Педагогический менеджмент. – М.: Педагогическое общество России. 1992.- 427 с.

171. Симуш П.И. Социально-философские проблемы развития села. – М.: Знание, 1982, -С.64.
172. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов. / Беспалько В.П., Татур Ю.Г. - М.: Высш.шк., 1989.-141 с.
173. Скаткин М.Н. Методика и методология педагогических исследований. - М.: Педагогика, 1996.-150 с.
174. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. - М.: Педагогика, 1980. - 96 с.
175. Слостёнин В.А., Тамарин В.Э. Методологическая культура учителя. // Советская педагогика. - 1990.- № 7.- С. 64-73.
176. Словарь по этике / Под ред. А.Гусейнова. – М.: Изд-во полит.лит-ры, 1989.- 447с.
177. Смолин О.Н. Российская национальная доктрина образования: размышления над концепцией. // Педагогика. - М., 1999. - № 7. - С. 3-14.
178. Собкин В.С., Писарский П.С. Социокультурный анализ образовательной ситуации в мегаполисе. - М., 1992.- 211 с.
179. Собкин В.С., Писарский П.С. Типы региональных образовательных ситуаций в Российской Федерации. - М., 1998. – 184 с.
180. Советский энциклопедический словарь / Гл.ред. А.М.Проходов.- М.: Советская энциклопедия, 1989.- 1632с.
181. Социальная защита человека: региональные модели. / Под ред. В.Г.Бочаровой, М.П.Гурьяновой. – М.: Изд-во АСОиР РФ, 1995. – 185с.
182. Степашко Л.А. Философия и история образования. - М.: Просвещение, 1999. - 120 с.

183. Стефаненко Т. Г. Социальные стереотипы и межэтнические отношения // Общение и оптимизация совместной деятельности. - М.: Просвещение, 1987. - С. 242-250.
184. Стефаненко Т. Г. Методы исследования этнических стереотипов // Стефаненко Т. Г., Шлягина Е. И., Ениколопов С. Н. Методы этнопсихологического исследования. - М.: Просвещение, 1993. - С. 55-78.
185. Стрелова О.Ю. Национально-региональный компонент гуманитарного образования: проблемы проектирования и реализации в контексте гуманистической парадигмы образования. - М.: Педагогика, 2001. - 87 с.
186. Стрелова О.Ю. Национально-региональный компонент: вероятностные поля смыслов и значений понятия. // Стандарты и мониторинг в образовании. - 2002. - № 4. - С. 27-32.
187. Суворова Г.Ф. Инновационные процессы в сельской школе. Школа будущего рождается сегодня: инновационный опыт российской и американской школы. - М.: ИТП и МИО РАО, 1995. - С.58-63.
188. Суворова Г.Ф. Чему учить в сельской школе// Сов.педагогика.- М.: Педагогика, - 1992. - №3, - С.31-36.
189. Судаков В.В. Стандарты общего среднего образования в регионах Российской Федерации. - М., 1999. - 56 с.
190. Сусоколов А. А. Структурные факторы самоорганизации этноса // Расы и народы. - М., 1990. Вып. 20. - С. 5-39.
191. Сычев Ю.В. Микросреда и личность // Философские и социальные аспекты.- М.: Мысль, 1974. - 192 с.
192. Тишков В.А. О феномене этничности. // Этнограф. Обзорение. - 1992. - № 6. - С. 7-8.
193. Тишков В. А. Очерки теории и политики этничности в России. - М.:Просвещение, 1997. - 156 с.

194. Уемов А.И. Системный подход и общая теория систем. – М.: Мысль, 1978. – 272 с.
195. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения.- М.:Педагогика, 1990.-188с.
196. Учитель: статьи. Документы. Педагогический поиск. Воспоминания / Сост. Д.Л.Брудный. – М.: Политиздат, 1991. – 350 с.
197. Управление развитием школы: Пособие для руководителей образовательных учреждений / Под ред. М.М.Поташника и В.С.Лазарева.- М.: Новая школа, 1995.- 464 с.
198. Управление современной школой. Пособие для директора школы / Под ред. чл. корр. РАО, д-ра пед.наук М.М.Поташника. –М.: АПП ЦИТП, 1992.-168 с.
199. Управление современной школой / Курдюмова И.М..- М.: АПП ЦИТП, 1992.-168 с.
200. Учитель в воспитательной системе сельской малокомплектной школы «Школа-социум»/ Сост. Т.И.Куренкова. – Тула: ТГПУ, 1996. – 36 с.
201. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. -1 – 2. – М.: Просвещение, 1974.
202. Фельдштейн Д.И. Психологические основы общественно-полезной деятельности подростков / Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Академии пед.наук СССР. – М.: Педагогика, 1982. – 224 с.
203. Фельдштейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе. – М.: Педагогика, 1989. – 208 с.
204. Филлипов Ф.Р. Школа и социальное развитие общества. – М.: Педагогика, 1990. -160 с.
205. Филонов Г.Н. Социальная педагогика: научный статус и прикладные функции.// Педагогика. – 1994. - №6. – 74 с.

206. Фридман Л.М. Изучение личности учащегося и ученических коллективов. – М.: Просвещение, 1988. – 207 с.
207. Хараш А.У. Межличностный контакт как исходное понятие устной пропаганды// Вопросы психологии // Педагогика, 1977-.№ 4.-С.52-63
208. Хрестоматия по возрастной психологии: Учебное пособие для студентов / Под ред. Д.И.Фельдштейна. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 256 с.
209. Харисов Ф.Ф. Этнокультурный потенциал реформирования системы образования в Республике Татарстан.// Национально-региональный компонент содержания образования.- Казань: Школа, 1998. – 81 с.
210. Харисов Ф.Ф. Язык и нация: проблемы экологии в условиях полилингвизма.- Казань: Школа, 1998.-72 с.
211. Харисов Ф.Ф. Основы методики обучения татарскому языку как неродному.- Санкт-Петербург: Филиал изд-ва „Просвещение,, - 2001.- 431 с.
212. Харитонов М.Г. Народная культура воспитания во внеучебной деятельности учащихся этнопедагогических классов.- М.: Просвещение, 1994.- 68 с.
213. Ходусов А.В. Методологическая культура учителя и условия ее формирования в системе современного педагогического образования.- М.:Курск, 1997.-357 с.
214. Хотинец В.Ю. Этническое самосознание и его роль в развитии индивидуальности человека: Учебное пособие.- Ижевск: Изд-во УдГУ, 1996.-305 с.
215. Хузиахметов А.Н. Интегративная концепция социализации и индивидуализации личности школьника.- Казань: Изд-во Казанского университета, 1997.-45 с.

216. Цирульников А.М. Вариативная организация и развитие сельской школы. – М.: МИРОС, 1994. – 104 с.
217. Цирульников А.М. Педагогические основы вариативной организации сельской школы. – М.: Новая школа, 1992. – 90 с.
218. Чепурных Е.Е. Социальная защита детства в сфере образования.- М.: Монография, 2001. – 186с.
219. Шакирова Л.З. , Габдулхаков В.Ф. О координации содержания обучения русскому и татарскому языкам.// Актуальные проблемы формирования языковой личности средствами полилингвизма, культуры и национальных традиций. – Казань.: Изд-во Казанского университета, 1998.- С.13 – 14.
220. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. - М.: Педагогика, 1982. - 208 с.
221. Шамова Т.И. Исследовательский подход в управлении школой.- М.: Знание,1991.-64с.
222. Шамова Т.И., Малинин А.М., Тюлю Г.М. Инновационные процессы в школе как содержательно-организационная основа механизма ее развития.- М.:Знание, 1993.-164с.
223. Шамова Т.И. Управление образовательными системами: Уч.пособие / Шамовой Т.И., Т.М, Давыденко, Г.Н.Шибанова, под ред. Шамовой Т.И.- М.:НЦ «Академия», 2002 – 320 с.
224. Шакуров Р.Х. Социально-педагогические основы управления: Руководитель и педагогический коллектив.- М.: Просвещение, 1990.- 206 с.
225. Шалаев И.К. Программно-целевой подход в управлении педагогическим коллективом общеобразовательной школы.- М.: Мос.гос.пед.институт им.Ленина, 1987.-135 с.
226. Шаповалов В.К. Этнокультурная направленность российского образования. - М.: Знание, 1997. - 160 с.

227. Шведова Н.Ю. Смысловой строй языка как основа его жизнедеятельности. // Русский язык и современность. Проблемы и перспективы развития русистики.- Часть 1.-М.: Просвещение,1991.- С.30.
228. Щедровицкий Г.П. Система педагогических исследований (методологический анализ) / Педагогика и логика –М.: Касталь, 1993. – 234 с.
229. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. - Л.: Наука, Ленингр. Отд-ние, 1974. - С. 319-344.
230. Шилова М.И. Изучение воспитанности школьников.- М.: Педагогика.1982.-104с.
231. Шлягина Е. И., Ениколопов С. Н. Методы этнопсихологического исследования. - М.: Просвещение, 1993. - С. 28-54.
232. Чиров Н.А. Кадровые технологии. – М.: Эксмен, 2000. – 352 с.
233. Чошанов М.А. Обзор таксономий учебных целей в педагогике США. – М.:Педагогика, - №4, - 2000, - С. 86-91
234. Чучин-Русов А.Е. Образование и культура. // Педагогика. - 1998. - № 1. - С. 9-18.
235. Эксперимент в школе: Организация и управление.- М.:Педагогика,1991.- 213 с.
236. Элькин Г. Д. Психология речи. - Одесса: Изд-во Од. ун-та, 1971. - 112 с.
237. Эльконин Д.Б. Психология игры. - М.: Педагогика, 1978. - 304 с.
238. Эльконин Д.Б., Давыдов В.В. Некоторые психологические проблемы построения учебных программ. / Тезисы докладов на II съезде общества психологов. Вып. 5. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963. - 71 с.
239. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. / Пер. с англ. Общая ред. и предисл. Толстых А.В. - М., 1996. - 235 с.

240. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности // Природа. – 1979. - № 12. – С. 105 – 107.
241. Юсупов И.М. Психология взаимопонимания.- Казань:Татарское кн.изд-во, 1999. - 192 с.
242. Юсуфбекова Н.Р. Общие основы педагогической инноватики.- М.:Педагогика, 1991.- 215 с.
243. Я в хозяева пойду. Программа для фермерских классов средней профессиональной школы Нижегородской обл.//Учительская газета. – 1993. - №1. – С.16-17.
244. Aboud F. E. The development of ethnic self-identification and attitudes // Childeren's ethnic socialization: Pluaralism and development. Newbury Park, 1987. P. 32-55.
245. Albert R. D. The intercultural sensitizer or culture assimilator: A cognitive approach // Handbook of intercultural training. N. Y., 1883. Vol. 2. P. 186-217.
246. Banaji M. R., Prentice D. A. The self in social contexts // Annular Review of Psychology. 1994. Vol. 45. P. 297-332.
247. Banks M. Ethnicity: Anthopological Constructions. - L. - N.Y., 1996. P. 23-56.
248. Bargal D., Bar H. A Lewinian approach to intergroup workshops for Arab-Palestinian and Jewish youth // J. of Social Issues. 1992. Vol. 48. P. 139-154.

3.Диссертации и авторефераты диссертаций

249. Азовский А.М. Развитие всеобщего среднего образования в сельской местности Татарской АССР (1930-1952 гг.) // Автореф. дис... канд. пед. наук. - Казань, 1959. - 19 с.
250. Алдошина М.И. Эстетическое воспитание сельских школьников средствами народного искусства// Автореф.дисс. ...канд.пед.наук.- М., 1997.-19 с.
251. Алексеев Н.А. Педагогические основы проектирования личностно-ориентированного обучения // Автореф.дисс...д-ра пед.наук.- Екатеринбург, 1997. – 40с.
252. Андрейко А.З. Сельский социокультурный комплекс как фактор развития образования: Автореф.дисс...канд.пед.наук. – М., 1996. – С. 24.
253. Антонова Т.Р. Школьные традиции как фактор личностно-значимого развития подростков сельских образовательных учреждений // Автореф. дисс....канд.пед.наук. – Белгород, 1997 -С. 18.
254. Антонова Н. В. Личностная идентичность педагога и особенности его общения // Автореф. дис... канд. психол. наук. - М., 1995. - 20 с.
255. Бажина И.А. Становление и развитие принципа регионализации образования в педагогической теории и практике. // Автореф. дис... докт. пед. наук. – Казань, 2003. – 37 с.
256. Бочарова В.Г. Социальная микросреда как фактор формирования личности школьника // Дисс...д-ра пед.наук. – М., 1992. – 401с.
257. Гайнуллова Л.А. Сценарное моделирование инновационных образовательных процессов в региональной системе СПО (на примере Республики Татарстан). // Дисс...на соиск.уч.ст.к.п.н. – Научн.рук.: Г.И.Ибрагимов. – Казань,2000.- 402 с.

258. Гайнеттинов М.Л. организационно-педагогические условия применения ЭВМ в управлении народным образованием // Автореф. дис... канд. пед. наук. - Казань, 1993. - 18 с.
259. Гвоздева Г.П. Влияние урбанизации деревни на распределение свободного времени сельского населения (на примере Западной Сибири) // Автореф. дис... канд. экон. наук. - Новосибирск, 1984. - 18 с.
260. Гильденков М.Ю. Развитие новых форм организации экологического образования сельских школьников // Автореф. дисс... канд. пед. наук. - НИИ трудовой подготовки и профориентации, 1992. - 16 с.
261. Груздев И.Ф. проблема ученического самоуправления отечественной общеобразовательной школе в период поиска путей ее реформы (1980-е-начало 1990-х гг.) // Дисс... канд. пед. наук. - М., 1992. - 159 с.
262. Давлекамова Г.В. Подготовка студентов педагогического вуза к изучению этнопедагогической среды в полинациональном регионе. // Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Волгоград, 1998. - 20 с.
263. Дмитриев Г.Д. Основные направления разработки современной теории школьного образования в развитых капиталистических странах // Автореф. дис... канд. пед. наук. - М., 1988. - 36 с.
264. Домнина В.В. Обучение учащихся приемам самостоятельной познавательной деятельности (на уроках истории) // Дисс... канд. пед. наук. - Харьков, 1983. - 250 с.
265. Дровадева Л.С. затруднения учителей малокомплектных сельских школ в воспитательной деятельности и пути их предупреждения в процессе подготовки учительских кадров в педагогическом вузе // Дисс... канд. пед. наук. - Ростов-на-Дону, 1990. - С.219.

266. Загуменов Ю.Л. Пути демократизации внутришкольного управления // Дисс...канд.пед.наук.-М.,1998.-188С.
267. Закатова И.Д. Развитие социально-педагогических функций общеобразовательной школы в современных условиях// Автореф.дисс...канд.пед.наук. – М.,1996. – С.16.
268. Зубков В.А. Тенденции социального развития села в процессе агропромышленной интеграции, (филос.-социал,анализ) // Автореф.дисс...д-ра филос.наук. – Саратов, 1993.- С.36.
269. Игнатьева В.И. Развитие чувашской устной речи учащихся с многонациональным составом: Обучение грамматической стороне говорения на начальном этапе // Дис... канд. пед. наук. - Чебоксары, 1998. - 200 с.
270. Исаева Т.Е. Формирование самостоятельности как интегрального качества личности подростка // Автор.дисс...канд.пед.наук. – Ростов-на-дону, 1990. – 20с.
271. Караковский В.А. Воспитательная система школы как объект педагогического управления // Дисс...докт.пед.наук. –М., 1989.- 395с.
272. Корнилова А.Г. Социальное воспитание школьников в наследноусловной общине // Автореф.дисс... д-ра пед.наук. – М., 1997. –С.33.
273. Лозовская М.А. Организация фронтальных, групповых и индивидуальных самостоятельных работ учащихся // Дисс...канд.пед.наук.- М., 1974.-197с.
274. Леонова Н.В. Региональные и национальные традиции в социальной работе с молодежью в сельском социуме // Дисс...канд.пед.н.- Ижевск, 2005. – 231 с.
275. Лянцевич В.М. Методические особенности разработки национально-регионального компонента государственных

- образовательных стандартов по географии (на примере географии Республики Коми). // Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - М., 1999. - 21 с.
276. Максимова В.Н. Сущность и функции межпредметных связей в целостном процессе обучения // Автореф.дисс...докт.пед.наук.-Л.: 1981.-20с.
277. Матьяш О.И. Проблема целей воспитания в современной буржуазной педагогике // Дисс...докт.пед.наук.-Л., 1981.-20с.
278. Мизинцев В.П. Количественная оценка эффективности и качество учебного процесса // Дисс...докт.пед.наук. - М.,1992.-397с.
279. Морозова Н.А. Особенности подготовки учителей в ИПК к работе в условиях сельской малочисленной школы // Дисс... канд.пед.наук. – СПб., 1995, - С.196.
280. Николаев В.А. Теория и методика формирования этнопедагогической культуры учителя. //Дисс. ... доктора пед. наук. - М., 1998. - 409 с.
281. Орлов А.Н. Организационно-педагогические основы управления подготовкой учителя //Дисс...канд.пед.наук.-М.,1992.-334с.
282. Пугачева Н.Б. Формы организации учебно-воспитательного процесса общеобразовательной школы на принципе гуманизма // Дисс...канд.пед.наук.- Казань,1996.-240 с.
283. Пугачева Н.Б. Управление общеобразовательными учреждениями инновационного типа // Дисс... доктора пед.наук. – Казань, 2004. – 455 с.
284. Рогачев С.А. Социально-педагогические условия совершенствования образовательного процесса в сельской малочисленной школе // Автореф. дисс... канд.пед.наук. – Воронеж, 1997. –С.22.

285. Слостёнин В.А. Формирование личности учителя школы в процессе профессиональной подготовки // Автореф. дис... докт. пед. наук. - М.: Московский госуд.инст.им.В.И.Ленина, 1977. - 28 с.
286. Туктамышов Н.К. Социально-педагогические основы перехода к двуязычному образованию в высшей школе. // Автореф. дис... докт. пед. наук. - Казань, 2001.-41с.
287. Тюлю Г.М. Исследовательский подход в управленческой деятельности руководителя общеобразовательных школ // Дисс...канд.пед.наук.- М.,1986.-240с.
288. Хузиахметов А.Н. Формирование социального опыта сельских школьников в совместном труде со взрослыми (13.00.01) // Дисс... на соиск.уч.ст.к.п.н. – Казань, 1991.- 250 с.
289. Чошанов М.А. Теория и технология проблемно-модульного обучения в профессиональной школе.// Автореферат дисс.... док.пед.наук.- Казань, 1996. – 38 с.
290. Шакирова А.Ф. Формирование культуры межнациональных отношений сельской молодежи в полиэтнической социальной среде. // Автореф.канд.дис... – Казань, 2003. – 18 с.
291. Шарай Н.А.Особенности управления гимназией // Дисс...канд.пед.наук.-М.:1994.-255с.
292. Швецова И.Г. Социализация сельского подростка средствами народной культуры // Автореф. дисс... канд.пед.наук. – Красноярск, 1997. – С.22.
293. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М., 2001.- 365с.

**Общая характеристика Сарсак-Омгинского лицея
Агрызского района республики Татарстан как экспериментальной
площадки районного отдела образования**

Со дня принятия в 1992 году закона «О языках народов Республики Татарстан» и чуть больше года спустя в ноябре 1993 года Закона «Об образовании» прошло более десяти лет. Но и проблемы и трудности были не один день. По существу мы должны были возродить, с одной стороны, национальные школы, с другой – развить и совершенствовать двуязычие на новой политической, культурно - исторической и нравственно – психологической основе. Как найти эту «золотую середину», чтобы рано или поздно не произошло размежевания школьников по национально-региональному признаку? Школа с национальной подоплекой никогда не сможет стать интернациональной. И на сегодня еще есть нерешенные вопросы, но за все годы реализации законов, несмотря на предостережения оппонентов, в районе не было и нет конфликтов на национальной почве, не наблюдалось ни одного случая национальной непримиримости. В районе функционируют две общеобразовательные школы с татарскими, одна с русскими гимназическими классами, 26 татарских, 4 удмуртские, 5 марийских, 6 общеобразовательных русских школ. В русских школах татарский язык и литература изучаются как самостоятельный учебный предмет.

Сарсак-Омгинский лицей известен в районе не только тем, что одним из первых в республике получил статус лицея, а еще тем, что здесь обучаются более 300 детей разных национальностей. Издавна эта удмуртская деревня славилась своей образованностью, сюда приходили дети из татарских деревень обучаться русскому языку и получать хорошие знания. Такое переплетение народов ставит задачу: формирование дружественных, гуманных

межнациональных отношений, развития чувства равенства языков и культур. В лицее созданы условия каждому народу для сохранения и развития родного языка. Наряду с изучением русского и татарского языков как двух государственных, здесь не обделяются вниманием и так называемые малые народы. Еще до принятия закона Республики Татарстан «О языках народов РТ» в качестве одной из вариативных дисциплин было введено краеведение. Опыт работы наших учителей Лазарева Л.Д. и Маркитонов В.И. по освоению авторского курса «История, литература, искусство удмуртского народа» обобщался на совместном семинаре с учителями Мало-Пургинского района Удмуртской Республики. Ход работы над экспериментальным курсом постоянно обсуждался на педсоветах, на методических объединениях, где отмечалась высокая ориентация этих уроков на развитие духовности и идеалов учащихся. Возникла идея введения таких факультативов для учащихся марийцев и татар (в лицее 60% учащихся – татары, 30% - удмурты, 10% - марийцы). С целью воспитания нового поколения юных граждан был создан курс «Этнокультура», обогащенная мыслями о любви, детях, красоте, благородстве, материнстве, народной мудрости. На этих уроках происходило приобщение учащихся к художественным, культурным ценностям региона, родного края, своего народа и села, воспитание национальной гордости, возрождение духовного наследия, традиций и обычаев. Дети также знакомятся с историей возникновения народов, их религии, рассматривают ее культурно-нравственные ценности и значение мировой цивилизации.

Основополагающим принципом национального образования в лицее является реализация демократического и конституционного права изучения и воспитания учащихся на их родном языке, в лицее созданы все условия для осуществления этого права. В рамках федерального компонента базисного учебного плана дети татары и удмурты изучают свой родной язык, а из часов регионального компонента организовано изучение татарского языка для детей удмуртов и марийцев. Уроки ведут опытные учителя, имеется несколько

кабинетов татарских и удмуртских языков. В начальной ступени открыты классы с воспитанием на удмуртском языке, где некоторые уроки (физкультура, музыка, труд), классные часы, мероприятия проводятся на родном языке. Учителя родных языков (татарского и удмуртского) на своих уроках успешно работают по проблеме лица «Создание методических условий для осуществления принципов развивающего обучения по традиционным программам».

Чтобы не произошло семантического наложения языков, методическое объединение филологов проделало очень важную и нужную работу: приведены к единообразию грамматические обозначения, составлен календарно-тематический план параллельного изучения грамматических тем по языкам. Вопросы преподавания татарского и удмуртского языков постоянно в центре внимания районного отдела образования и администрации лица.

В тесном сотрудничестве с Мало-Пургинским районным отделом образования Удмуртской Республики функционирует районное методическое объединение учителей удмуртского языка, где обсуждаются вопросы теории и практики преподавания, проблемы билингвизма, традиции воспитания.

Учителя других предметов успешно работают над созданием таких педагогических технологий, которые могли бы помочь в изучении богатого педагогического опыта различных народов. Учет воспитательных традиций различных этносов, их сохранение и обогащение в условиях естественного развития - так понимается нами термин «национально-региональный компонент» в условиях национальной школы. На уроках математики, физики, химии, географии стараются найти любые возможности введения национально-регионального компонента, учителя русского языка и литературы широко используют сравнительное сопоставительное изучение терминов, понятий, мотивов, образов и так далее. Цель нашей работы – монокультурное образование, то есть помочь учащимся понять свою культуру, уважать другую

культуру, увидеть роль обобщений и стереотипов между различными культурами, осознать свое «я», найти ответ на вопрос «Кто я такой (такая)?»

Кропотливая, целенаправленная работа педагогов дает свои результаты. Учащиеся лица занимают призовые места на районных и республиканских олимпиадах, ежегодно становятся призерами конкурсов и смотров. На сегодня 7 выпускников обучаются на факультете удмуртской филологии Удмуртского государственного университета, 12 выпускников на факультете татарской филологии Удмуртского государственного университета, Казанского государственного университета, Елабужского государственного педагогического института.

Национальная идея – это долговременная, созидательная программа народа. В своей деятельности постоянно используя прогрессивные педагогические идеи, достижения современной педагогической науки и практики наши учителя разрабатывают свои авторские программы, сборники, методические пособия, участвуют в республиканских и районных конкурсах. В 2002 – 2003 учебном году учителя удмуртского языка Николаева Т.С., Гаврилова Е.И. удостоены Диплома I степени за авторскую программу «Шудонъесын кылбугор (игровой словарь) для 1-7 классов», «Сборник диктантов на нравственные темы» учителей татарского и русского языков отмечены Благодарственными письмами У Республиканского конкурса авторских программ и учебно – методических материалов.

Изучение языка – важное, но не главное в национальном вопросе. Необходимо воспитать национальную гордость, возродить духовное наследие, традиции, обычаи. Традиционными стали в лицее вечера, посвященные творчеству удмуртских и татарских писателей, жизни и деятельности знаменитых людей. Дети с большим желанием посещают кружки удмуртского и татарского народного творчества, где знакомятся с обычаями и традициями народов, являются активными корреспондентами газет и журналов «Зечбур», «Кизили», «Сабантуй», «Ялкын». Участники фольклорного кружка «Кинай» и

«Чулпан» частые гости зрителей школ и сельских клубов. Они неоднократно становились дипломантами районного конкурса «Волшебный калейдоскоп». Особую популярность завоевал удмуртский фольклорный ансамбль, который действует при сельском доме культуры. Ведь есть детям с кого брать пример: ансамбль бабушек объездил уже почти всю Удмуртию, постоянно участвует в республиканских конкурсах фольклорных групп.

На каждый исторический вызов школа старается находить адекватный ответ, формулируя и задачу дня, и перспективные цели. Сегодня, когда идет отработка идеи введения профильной школы, хочется поделиться мыслями об одном из направлений профильной сельской школы, которая органически связана с ее образом жизни, историей и культурой. Наша школа сельская и поэтому подход к ее реформированию, развитию должен быть особенным, учитывающим специфику земледельческого труда и тех тысячелетий производственных и национально – культурных традиций, хранительницей которых издревле была крестьянская община. Именно в деревне сохранились еще истоки национальной культуры, традиции воспитания, уклада жизни, ведения хозяйства. В каждом сельском районе должны быть открыты такие школы: в I и II ступенях внимание на раскрытие национальных взаимосвязей, национально-региональный компонент в технологии уроков всех образовательных областей, целенаправленная внеклассная работа; III ступень – углубленное изучение языков, истории; сопоставительное изучение родственных языков, обучение навыкам исследовательской и проектной деятельности учащихся. Назрела необходимость создания таких педагогических технологий, которые могли бы помочь в изучении богатого педагогического опыта различных народов. Учет воспитательных традиций различных этносов, их сохранение и обогащение в условиях естественного развития.

Фундамент многонациональной сельской школы в том, что национальное образование – средство развития личности, причем, каждой личности без исключения.

Региональный аспект образования нашел отражение на многих экспериментальных уроках.

Вот фрагмент урока географии Халиковой Танзили Габдулловны в 8-м классе по теме «Строение поверхности РТ»:

Задача: сформировать у учащихся представление о рельефе своей местности с точки зрения его с/х использования.

Оборудование: физическая карта Республики Татарстан, геоморфологическая карта, карта сельхозугодий местного коллективного предприятия.

Задание 1 (групповая работа учащихся).

Обсудите, какое влияние рельеф оказывает на сельскохозяйственное производство (размещение сельхозугодий, размещение сельско-хозяйственных культур).

Задание 2. (групповая работа учащихся).

Обсудите, какие знания нам необходимы для характеристики рельефа своей местности (основные формы рельефа, средняя высота местности, расположение наибольших и наименьших высот, микроформы рельефа, форма и длина склонов, уклоны, пойменные долины, овражно-балочные формы и т.д.). Какие источники информации вам необходимы для составления характеристики рельефа местности?

Задание 3. (групповая работа учащихся).

Используя карты, дайте характеристику рельефа своей местности с точки зрения возможности его с/х использования, особо выделите участки, которые, по вашему мнению, наиболее удобные для использования с/х производстве. Сравните ваши выводы с картой сельхозугодий местного коллективного предприятия. Докажите целесообразность своих выводов.

Фрагмент урока по теме «Сказуемое» имел целью:

- ознакомление с жизнедеятельностью крупнейшего лингвиста, работавшего в Казанском университете и положившему начало Казанской лингвистической школе;

- выявление степени обученности по данной теме.

Учительница рассказала, что Иван Александрович Бодуэн де Куртенэ – крупнейший русский и польский лингвист, руководитель Казанской лингвистической школы. Он совершил переворот в науке о языке: до него в лингвистике господствовало историческое направление, а языки исследовались исключительно по письменным памятникам. Бодуэн доказал, что сущность языка – в речевой деятельности. Он призывает к изучению живых языков и диалектов.

Сам Бодуэн де Куртенэ в течение многих лет изучает разные индоевропейские языки, которыми овладевает настолько, что пишет свои работы не только на русском и польском, но и на немецком, французском, чешском, итальянском, литовском и других языках.

Бодуэн де Куртенэ известен в науке о языке как фонетист. Им создано много ценных работ по фонетике. Но Бодуэн занимался вопросами орфографии.

В 1912 году вышла его книга «Об отношении русского письма к русскому языку». В этой работе впервые в русской науке ставится проблема взаимоотношения букв и фонем русского языка.

I Закрепление:

Текст рассказа учительницы был представлен в печатном виде и по нему была организована работа со сказуемыми.

Урок по этнокультуре в 4-м классе был проведен учительницей Маркитоновой Светланой Борисовной. Урок был посвящен особенностям национальной удмуртской одежды.

Цели:

1) знакомство с изготовлением одежды, его эволюция; особенности; сравнительная характеристика татарского, русского, удмуртского и марийского костюмов;

2) воспитание уважением, любви и национальной одежде;

Оборудование: выставка книг, эпитафия, национальные костюмы

Ход урока:

Организационный момент

1) – Здравствуйте. Садитесь. Начнём наш урок.

- О чём говорить будем, узнаете из стихотворения:

Сарсак-Омга-мынам гуртэ!

Со туж пичи ке но, мусо

Удмурт мынам гуртэ

Сои ник со мыным дуно

Бен, кемалась ни ми гуртын,

Куд-ог кылъёс бигер сямен кошко

Айбат, хазер, вакыт но барынгы

Куноосты но утялтом пось белишен но чак-чакен

Бен мар карод-бигер пушкын ми улиськом

Нош сюләмам мынам всяк удмурт кырзан

Ведь мон удмурт, чупрес удмурт кылам.

Верам, кырзан, эктэм удмурт сямен потэ.

Сое мактам, ушъям потэ.

Кыче чебер, кыче усто!

Удмурт дисен-возьвыл сяська потисько.

- Вы наверно поняли о чём речь пойдёт на уроке?

- Правильно, мы будем говорить об удмуртской национальной одежде, увидим развитие и её особенности.

2) На доске пишем тему

Особенности национальной удмуртской одежды.

Эпиграф «Чебер кыльёс ке ой шедьты,

дэреме вералоз».

- Какой смысл заложен в эпиграфе?

- О чём может рассказать нам национальная удмуртская одежда?

(удмуртский народ не привык много говорить, за него говорит его внешний вид).

II. Новая тема.

Запишем вопрос?

- Что нужно для изготовления одежды? (Сырьё)

- Из чего и как шили одежду?

Шерсть	Лён
Стрижем овец	собираем
пушить	треплем лён
прядём	прядём
моем, красим	
прядем	отбеливаем
шьем	шьём

- Сообщение о прялке и способы прядения.

- Разгадаем загадки.

1. Купрес кус – дись сёто (Кубо - прялка).

2. Бергасько но бергасько но зок луисько (черс - прялка).

3. Думет вылын вал куас (черс - прялка).

- Когда обращаем внимание на приметы?

1. Черсэм ыж гон сюр-вай биниське ке, мар шуо (семьяд аляк луоз).

2. Черсыку нюжазэ кузь кыстиськод ке? (кыдёке бызёз)
3. Малы Ымусьтон нуналэ бызьымтэ нылъёс кубоен никылало вылэм? (Пыш, етин мед удалтоз шуыса)

- Давайте споём, чтобы работалось веселее (Песня «Лымы тодьы»)

- Сообщение о ткацком станке и принципе его работы.

- Вот теперь у нас готово платье (показываем шерстяное и льняное платье скатерть).

- Устали, давайте отдохнем (физкультминутка)

Толбыт ужам ужъесмес

Вай даньялом табере

Вырт пырти но кись пырти но

Галяк мед потоз.

(Показываем движения пряжи и ткача)

III. Вот какое красивое платье сшили.

Что вы видели?

О чем может рассказать вам это платье

- Ученые мира высоко ценят удмуртское национальное платье. Вот что говорит венгерский ученый этнограф языковед Бернат Мункачи:

«Я убедился что роскошь удмуртов значительно превосходит наших один только айшон стоит не менее 50 рублей кроме того немало было чистого серебра».

А побывал он в наших краях в 1885 году почти 116 лет назад.

Краеву из Кировской области в книге «Вятские записки» Лебедев писал: « В одной удмуртской песне девушка поет про летящую одежду. Ее могло вызвать только отношение к одежде как к искусству. К искусству которым женщина начинает заниматься уже подростком. В простом геометрическом орнаменте она как бы заплетает свои желания, свою речь. Эти фигурки нежно названы «Ясный месяц» «Кукушкин глаз». И все красным-красно».

- Где мы сейчас видим удмуртскую одежду? (телевидение театр фольклорные ансамбли)

- Какие народы проживают рядом с удмуртами? (татары русские марийцы)

- Что объединяет одежду этих народов и чем они различаются?

- Одежда какого народа схожа с удмуртской? (марийская одна языковая семья)

- Что нужно сделать для того чтобы сохранить, не потерять, не забыть наши национальные традиции? (носить национальную одежду создавать музеи).

Закрепление.

- Какой путь проходят шерсть и лен прежде чем превратятся в платье?

- Правильно ли выбран эпиграф? Почему вы так решили?

- Знаете ли вы песни стихи и танцы посвященные удмуртскому платью?

Давайте споем.

Итог.

- Что понравилось на уроке? Что вам запомнилось?

- Я думаю, что мы не забудем наш удмуртский язык наши песни танцы и традицию.

- Но чего-то на нашем платье не достает? (украшений)

Об этом мы с вами поговорим на следующем уроке.

Домашнее задание - сделать эскиз современного платья с элементами национальной удмуртской одежды.