



Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере массовых
коммуникаций, связи и охраны культурного наследия.

Свидетельство о регистрации

ПИ № ФС 77-35570

от 04.03.2009

Зарегистрирован Международным центром стандартной нумерации сериаль-
ных изданий (International Standart Serial Numbering — ISSN) с присвоением
международного стандартного номера

ISSN 2079-8717

от 27.05.2010

Материалы журнала размещаются на сайте научных журналов
Уральского государственного педагогического университета:

journals.uspu.ru

Материалы журнала размещаются на платформе **Российского индекса
научного цитирования** (РИНЦ) Российской универсальной научной
электронной библиотеки.

Журнал включен в базу данных European Reference Index for the Humanities
(ERIH PLUS), id 486677.

Включен в каталог Роспечать. Подписку можно оформить в любом почтовом
отделении России.

ИНДЕКС 81954

Включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов
и изданий, в которых должны быть опубликованы основные результаты дис-
сертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук, Решением
Президиума Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и
науки РФ.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

доктор педагогических наук, профессор
Б. М. ИГОШЕВ
главный редактор

доктор педагогических наук, профессор А. А. СИМОНОВА
доктор филологических наук, профессор А. П. ЧУДИНОВ
заместители главного редактора

доктор педагогических наук, профессор Л. В. ВОРОНИНА
ответственный редактор

кандидат филологических наук, доцент М. Б. ВОРОШИЛОВА
выпускающий редактор

кандидат филологических наук И. С. ПИРОЖКОВА
заведующий отделом перевода

Министр общего и профессионального образования Свердловской области	Ю. И. БИКТУГАНОВ	(Екатеринбург, Россия)
доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО	Э. Ф. ЗЕЕР	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, кандидат технических наук, профессор	О. А. КОЗЛОВ	(Москва, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Е. В. КОРОТАЕВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор филологических наук, профессор	М. Л. КУСОВА	(Екатеринбург, Россия)
кандидат педагогических наук	Ли Минь	(Чанчунь, Китай)
доктор психологических наук, профессор	С. А. МИНЮРОВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор психологических наук, доцент	О. С. ПОПОВА	(Минск, Беларусь)
доктор наук, профессор	Г. В. ПШЕБИНДА	(Кросно, Польша)
доктор философских наук, профессор	Л. Я. РУБИНА	(Екатеринбург, Россия)
доктор психологических наук, профессор	Э. Э. СЫМАНЮК	(Екатеринбург, Россия)
доктор философии	М. Н. УШЕВА	(Благоевград, Болгария)
доктор педагогических наук, профессор	Т. Н. ШАМАЛО	(Екатеринбург, Россия)

Ural State Pedagogical University

PEDAGOGICAL EDUCATION IN RUSSIA

2016. № 9

EDITORIAL BOARD:

Doctor of Pedagogy, Professor
B. M. IGOSHEV
Editor-in-Chief

Doctor of Pedagogy, Professor A. A. SIMONOVA
Doctor of Philology, Professor A. P. CHUDINOV
Deputy Editors

Doctor of Pedagogy, Professor L. V. VORONINA
Executive Editor

Candidate of Philology, Associate Professor M. B. VOROSHILOVA
Managing Editor

Candidate of Philology, I. S. PIROZHKOVA
Head of Translation Department

Minister of General and Professional Education of Sverdlovsk Oblast	YU. I. BIKTUGANOV	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Psychology, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education	E. F. ZEER	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Candidate of Technical Sciences, Professor	O. A. KOZLOV	(Moscow, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	E. V. KOROTAEVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Philology, Professor	M. L. KUSOVA	(Ekaterinburg, Russia)
Candidate of Pedagogy	LI MIHN	(Changchun, China)
Doctor of Psychology, Professor	S. A. MINIUROVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Psychology, Associate Professor	O. S. POPOVA	(Minsk, Belarus)
PhD, Professor	G. V. PRZEBINDA	(Krosno, Poland)
Doctor of Philosophy, Professor	L. YA. RUBINA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Psychology, Professor	E. E. SYMANIUK	(Ekaterinburg, Russia)
PhD	M. N. USHEVA	(Blagoevgrad, Bulgaria)
Doctor of Pedagogy, Professor	T. N. SHAMALO	(Ekaterinburg, Russia)

СОДЕРЖАНИЕ

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Бунькова А. Д. Проблема охраны слуха в подготовке бакалавров в области музыкально-компьютерных технологий	6
Вашляев Б. Ф., Вашляева И. Р., Пушкарева И. Н., Сазонов И. Ю. Конструирование тренирующих воздействий	12
Галагузова Ю. Н., Ильина Т. Б. Диагностический инструментарий оценки результатов формирования этнопедагогической компетентности педагогов в системе повышения квалификации	17
Гоголина Т. В., Иванова Е. Н. Приемы работы с текстом при обучении аннотированию студентов-редакторов в вузе	24
Дмитриев В. А., Яфальян А. Ф. Развитие креативной личности педагога-музыканта	30
Мельникова М. Л., Чебыкина И. В. Этническая толерантность студентов как предмет междисциплинарного исследования	36
Плещев В. В., Рассамагина Ф. А. Эффективные методы формирования профессионально-творческой компетентности будущих специалистов	42
Попов С. Е. Компьютерные инструменты в формировании представлений о вероятностном описании поведения физических объектов	51
Пушкарева Н. Б., Чикова О. А. Реализация общих дидактических принципов обучения студентов физике посредством демонстрационного эксперимента с применением документ-камеры	57
Франц С. В., Шалагина Е. В. Страбизм в определении организации самостоятельной работы студентов	66
Карпенко О. А. The teacher's role in students' organizational culture formation	72

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА

Абдуллаева С. Г. О ценности и психологическом содержании гражданственности в условиях поликультурной образовательной среды	77
Колесникова Г. Г. Особенности реализации педагогического творчества воспитателя дошкольного образовательного учреждения в системе непрерывного образования	83
Позолотина Е. В. К проблеме оценивания коммуникативной компетентности педагога дошкольного образовательного учреждения	90
Рябова Е. И. Особенности физического развития детей дошкольного возраста, обучающихся в условиях инклюзивного образования	95
Толмачева Е. С. О роли культурного пространства школы в формировании и развитии толерантного сознания учащихся	99
Чооду Ш. С.-М. Модель формирования умения решать физические задачи у учащихся национальных школ Республики Тыва	104

Якшигулов Ф. М.

Педагогическая технология взаимодействия
дошкольной образовательной организации и семьи
с целью защиты прав и достоинств ребенка 111

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ В ОБРАЗОВАНИИ**Васягина Н. Н.**

Межведомственное взаимодействие и социальное партнерство
в профилактике делинквентного поведения подростков 117

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ**Бахтина И. Л., Попов М. В.**

Общеобразовательные школы и учительство Екатеринбурга
в годы российской революции (февраль 1917 – июнь 1918 гг.) 123

РЕЦЕНЗИИ**Комарова З. И.**

Репрезентация культурного знания в мегаязыке науки 136

Информация для авторов 140

УДК 612.85:621.395.623.65:78
ББК Р683 +Щ310.6

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.02

Бунькова Анна Дмитриевна,

доцент, кафедра художественного образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: tolchennikova@mail.ru

ПРОБЛЕМА ОХРАНЫ СЛУХА В ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ В ОБЛАСТИ МУЗЫКАЛЬНО-КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: восприятие музыки; наушники; нарушения слуха; охрана слуха.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются некоторые аспекты профессиональной подготовки бакалавров в области музыкально-компьютерных технологий и звукорежиссуры в области обеспечения охраны жизни и здоровья учащихся учреждений общего и дополнительного образования; доказываемость необходимости введения в дисциплины профильной подготовки учебных материалов по характеристике современных технических средств звукоусиления. Описывается восприятие музыки как физиологический и физический процесс; приводятся данные зарубежных и отечественных медицинских исследований о негативном влиянии динамики звука на слуховую систему человека; дается характеристика окружающей современного человека звуков с позиции их громкости и допустимости нахождения человека в зоне повышенного звукового давления; раскрываются наиболее частые причины снижения уровня слуха у человека. Также освещаются вопросы влияния современных систем звукоусиления музыки на слуховые органы человека; приводятся данные опроса студентов о степени их информированности в области охраны слуха у детей и молодежи; раскрывается механизм влияния наушников на слуховой аппарат; дается характеристика современных наушников с позиции их влияния на слух человека, затрагиваются вопросы гигиены и профилактики при работе с разными типами современных наушников. Данные исследования в сфере профилактики нарушений слуха, а также негативного влияния на слуховую систему человека при использовании разных типов наушников рассматриваются в рамках различных дисциплин: «Информационные технологии в музыке», «Цифровые технологии в инструментальном исполнительстве», «Звукорежиссура», «Акустика», «Психоакустика», «Современные аудиовизуальные технологии», «Разработка мультимедиа продуктов», «Звукорежиссура телевидения и радиовещания», «Основы студийной звукозаписи», «Основы композиции и компьютерной аранжировки» при подготовки бакалавров по направлению подготовки «44.03.01. Педагогическое образование», профиль – художественное образование (Музыкально-компьютерные технологии в образовании).

Bun'kova Anna Dmitrievna,

Associate Professor, Department of Art Education, Ural State Pedagogical University

THE PROBLEMS OF HEARING PROTECTION IN TEACHING BACHELORS OF MUSICAL AND COMPUTER TECHNOLOGIES

KEYWORDS: perception of music; headphones; hearing impairment; hearing protection.

ABSTRACT. The article discusses some aspects of professional training of Bachelors in the sphere of musical and computer technologies and sound engineering from the point of view of health care of the students of secondary schools and additional education institutions. The necessity to introduce training materials concerning modern sound amplifiers into the core subject programs is proved. Perception of music is viewed as a physiological and physical process. The results of the foreign and domestic medical research works are analyzed, which prove negative impact of loud sounds on the nervous system of a person. Characteristic of the sounds that influence a person is given from the point of view of their loudness and the risks for a person of being in the area with high sound pressure. The most frequent causes of hearing impairment are discussed. The problem of the influence of modern amplifiers on the organs of hearing is studied; the results of the survey among the students to find out their knowledge of hearing safety of children and young people are presented. The mechanism of the influence of the headphones on the organs of hearing is disclosed; the questions of reducing the damaging effect of the modern headphones are covered. The results of the research in the sphere of prophylaxis of hearing impairment and reducing the negative impact of the headphones on the organs of hearing of a person are touched upon in different subjects included in the educational program for Bachelors in "Pedagogical Education" – Artistic Education (Musical and Computer Technologies in Education), among them: "Information Technologies in Music", "Digital Technologies in Playing and Singing", "Sound Engineering", "Acoustics", "Psychoacoustics", "Modern Audio and Visual Technologies", "Multimedia Development", "Sound Engineering in the Sphere of TV and Radio", "The Bases of Studio Operation" and "The Bases of Musical Composition and Computer Adaptation".

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 – Педагогическое

образование (уровень бакалавриата), утвержденному Минобрнауки России (приказ от 4 декабря 2015 г.), одной из важнейших общепрофессиональных компетенций,

которыми должен обладать будущий педагог, является «готовность к обеспечению охраны жизни и здоровья обучающихся (ОПК-6)». Это в равной степени относится и к бакалаврам в области музыкально-компьютерных технологий.

Как известно, музыка – один из древнейших видов искусства, где в интонации воплощается «определенный» в звуках строй души. По мнению известного музыковеда В. В. Медушевского, осознание музыки слушателем – превращение интонации в символ и мысль. Для высокой музыки характерны согласованность, единство меры звука, энергии и смысла.

Музыка сегодня является неотъемлемой частью жизни каждого человека благодаря огромнейшей работе в области массового музыкального воспитания детей и юношества, осуществляемого в рамках учреждений общего и дополнительного образования, а также учреждениями культуры и искусства и средствами массовой коммуникации. Благодаря экспрессивности и связи с движением и ритмом музыка полнее, чем какой-либо другой вид искусства, позволяет выразить эмоции, переживания, которые невозможно передать словами. Практика показывает, что в связи с широким развитием и распространением средств массовой коммуникации слушание (восприятие) музыки является основной формой удовлетворения музыкальных потребностей личности, так как каждый ребенок (как младший школьник, так и подросток) и юноша в арсенале своих гаджетов имеет определенный запас музыкальных произведений, которые постоянно слушает и чаще всего через наушники.

В основе восприятия музыки, пишет М. Ю. Самакаева, лежат те же психофизиологические закономерности, которые характерны для человеческого восприятия вообще: «Как и всякая деятельность, восприятие, включая в себя познание, оценку, воссоздание и общение, делится на несколько стадий. Предварительная – это возникновение интереса к произведению, которое предстоит услышать, и установки на его восприятие. Основные стадии: слушание как физиологический и физический процесс; понимание и переживание музыки; ее интерпретация и оценка» [15, с. 8].

Рассмотрим более подробно восприятие музыки как физиологический и физический процесс. Звуковые сигналы, окружающие человека, представляют собой колебания воздуха с разной частотой и силой, они возбуждают слуховые рецепторы, находящиеся в улитке внутреннего уха. Рецепторы активируют первые слуховые нейроны, после чего сенсорная информация пе-

редается в слуховую область коры большого мозга через ряд последовательных отделов, которых особенно много в слуховой системе человека, являющейся одной из важнейших дистантных сенсорных систем в связи с возникновением у него речи как средства межличностного общения.

Слуховая система человека – чрезвычайно сложный аппарат, приспособленный в основном для восприятия негромких звуков. Несмотря на то что слуховая система человека представляет собой уникальный и совершенный механизм, возможности ее ограничены при восприятии таких параметров, как звуковое давление, частота, временные интервалы и др., что всегда учитывалось композиторами XVII–XX веков при создании музыкальных произведений. И если ранее потребление музыки осуществлялось в основном в концертных и театральном залах, а затем и с помощью прослушивания музыкальных произведений в грамзаписи, то в настоящее время технические средства позволяют бесконечно усиливать динамику звука.

Окружающие нас в современной жизни звуки в специальной литературе условно разделяют на следующие группы:

- звуки, вызывающие болевые ощущения: 150 дБ – пики в рок-музыке; 140 дБ – выстрел пушки, запуск ракеты; 130 дБ – отбойный молоток; 120 дБ – рок-музыка на расстоянии 1–2 м, многополосные системы в автомобиле;
- звуки чрезвычайно громкие: 100–110 дБ – рок-концерт в зале, 106 дБ – ударные установки, литавры; 90 дБ – газонокосилки, метро, грузовой транспорт;
- громкие звуки: 80 дБ – шум улицы; 70 дБ – пылесос; 60 дБ – разговор, посудомоечная машина;
- средние звуки: 50 дБ – дождь, 40 дБ – тихая комната;
- слабые звуки: 30 дБ – шепот, зал библиотеки.

Медицинскими исследованиями установлено, что допустимое время нахождения в зоне повышенного звукового давления различно: для 90 дБ – до 8 часов, для 95 дБ – до 4 часов, для 100 дБ – до 2 часов, для 105 дБ – до 1 часа, 110 дБ – до 30 минут, 115 дБ – до 15 минут, 120 дБ – недопустимое звуковое давление, при котором может произойти повреждение слуха.

Слух, являясь одним из значимых органов чувств, очень важен в жизнедеятельности человека. Слух помогает общаться с окружающим миром, качественно обучаться, полноценно развивать интеллект и психику. Однако сегодня уже более 10 % всего населения земного шара по разным причинам страдает нарушениями слуха разной

степени тяжести – от тугоухости до полной глухоты. Большую роль в нарушении слуха у человека играют внешние воздействия, особенно громкие или усиленные звуки, так как воздействие на слуховой аппарат громких звуков в течение длительного времени приводит к необратимым потерям слуха (называемым нейросенсорной глухотой), вызванным повреждениями волосковых клеток внутреннего уха.

Последние исследования медицины показывают, что музыка любого рода может приводить к ухудшению слуха, если в течение длительного времени на малом расстоянии от уха создаются звуки с уровнями, приносящими вред слуху. Например, появившиеся мощные системы звукоусиления, которые используются для различных мероприятий (концерты рок-, металл- и других групп), неизбежно приводят к постепенному ухудшению слуха, особенно у молодого поколения, как у слушателей, так и у профессионалов-музыкантов, звукорежиссеров, так как на современных концертах, если находиться рядом со звуковым оборудованием, можно получить уровни звука 120-130 дБ.

Негативное влияние на слуховые органы обнаруживается по сдвигу порога слышимости после того, как они подверглись акустическому возбуждению. Как показывает практика, обычно вначале возникает временный сдвиг порога, который исчезает после периода восстановления (период этот может достигать 16 часов). Если ухо подвергается очень длительным или очень высоким и частым акустическим возбуждающим воздействиям, может возникнуть постоянный сдвиг порога слышимости, указывающий на действительное ухудшение слуха.

В последнее время в России значительно возросло количество людей, которые ежедневно пользуются наушниками, особенно учащиеся образовательных школ и студенты. Частое использование наушников при высоком уровне громкости на улице, в спортзале, в транспорте, неизбежно приводит к ухудшению слуха, о чем свидетельствуют многочисленные научно-медицинские исследования. К сожалению, на электронных устройствах отсутствуют предупреждения о возможных неблагоприятных последствиях для здоровья, в лучшем случае о вреде упоминается в инструкциях. Статистика о прогрессировании снижения слуха неутешительна. При проведении медицинских осмотров врачи констатируют нарушения слуха у детей и подростков. С возрастом эти люди, вероятнее всего, будут вынуждены пользоваться слуховыми аппаратами, поэтому так важно внимательнее изучить эту проблему.

Для обоснования непосредственного влияния использования наушников на слух кратко рассмотрим механизм проведения и восприятия звуковых сигналов.

Звуковая волна проходит в слуховой проход, вызывая колебания барабанной перепонки, которая, в свою очередь, проводит колебания на цепь трех косточек: молоточек, наковальню и стремечко. Механическое колебание передается в улитку, где перелимфа воздействует на волосковые клетки и уже в улитковом ганглии колебания превращаются в электрический импульс. Этот импульс, поступая в центры слуха височной доли коры головного мозга, обеспечивает восприятие звуков. Чем больше сила звуковых сигналов, тем сильнее колеблется перепонка. Ухудшение слуха может возникать при возникновении нарушения одного из этапов проведения звука.

Причин нарушения слуха много, они могут быть как врожденные, так и приобретенные. Но так как в современном обществе возрастает процент людей с ухудшением слуха, использующих наушники, мы рассмотрим именно эту причину.

В процессе прослушивания музыки в наушниках при высоком уровне громкости многие не раз замечали снижение слуха, но не уделяли данной проблеме должного внимания. Безусловно, с возрастом начинается возрастная деградация органов слуха у каждого индивидуально. Однако неутешительная тенденция ухудшения слуховых способностей у молодых лиц не может не вызывать беспокойство.

При постоянном использовании наушников передача звуковых сигналов становится значительно хуже, люди начинают испытывать дискомфорт: шум и звон в ушах, головокружения, нарушение пространственной ориентации, при этом звуки умеренной громкости воспринимаются глухими, сливающимися, сконцентрироваться на отдельном звуке сложно. Поврежденные сенсорные элементы внутреннего уха постоянно посылают нервные импульсы в головной мозг вне зависимости от того, поступает ли на самом деле звук. В результате и возникают ощущения звона и шума в ушах. Этот звук может достигать уровня в 90 дБ. При этом у человека возникают проблемы во взаимодействии с окружающим миром.

Вред от наушников напрямую связан с их функцией по передаче звука, особенно очень громкого. В норме человеческое ухо воспринимает звуки от 10-15 дБ. Если громкость прослушиваемой музыки превышает 60 дБ – возникает дискомфорт. Критичного уровня 80-100 дБ достигать нежелательно. Громкость 130-140 дБ (дискотека или рок-концерт) может привести к появлению боли

в ушах или даже к травме. Здоровые барабанные перепонки без ущерба могут переносить громкость плеера в 110 дБ максимум в течение 1,5 минут. Качество звука также очень важно, поэтому при необходимости использования наушников нужно обращать внимание на качество устройства.

Под воздействием резких ударов звуковых волн барабанная перепонка колеблется с большой амплитудой. Из-за этого она постепенно теряет свою эластичность, и у человека притупляется слух.

Высокий уровень громкости влияет и на другие системы организма. Нарастание звукового сигнала провоцирует стресс. Когда звук нарастает, организм производит много гормонов стресса, например, адреналин. При этом сужаются кровеносные сосуды, замедляется работа кишечника. В дальнейшем все это может привести к нарушениям работы сердца и кровообращения.

Для выявления наличия специальных знаний в области охраны слуха у будущих педагогов художественного образования нами был проведен опрос студентов-бакалавров Института музыкального и художественного образования. Студентам предлагалось ответить на следующие вопросы:

- *Что, по Вашему мнению, влияет на ухудшение слуха у человека?*

- *Какой предел громкости допустим для человеческого слуха?*

- *При какой динамике музыки Вы чувствуете себя комфортно?*

- *Часто ли Вы пользуетесь наушниками?*

- *Чем Вы руководствуетесь при выборе наушников?*

- *С какой научной литературой по вопросам охраны слуха Вы знакомы?*

Полученные ответы показали, что большинство студентов никогда не задумывались о проблеме охраны слуха и, соответственно, не знакомы с научными исследованиями в этой области. Многие никогда не обращали внимание на состояние своего слуха. Большинство студентов постоянно пользуются наушниками при прослушивании музыки через плеер, но никогда не изучали характеристики данных изделий. Многие студенты считают для себя комфортной громкую динамику, особенно на рок-концертах, на вечеринках в клубах, на молодежных тусовках и т. п.

Все выше сказанное подтверждает актуальность проблемы охраны слуха детей, подростков и юношества в современных условиях окружающей жизни. Данная проблема должна найти отражение в содержании таких учебных дисциплин, как «Основы композиции и компьютерной аранжировки», «Цифровые технологии в инстру-

ментальном исполнительстве», «Инструментоведение в компьютерной аранжировке», «Акустика», «Звукорежиссура», «Звукотехника» и др.

Особо следует выделить вопрос о гигиене использования наушников как при слушании музыки, так и при осуществлении профессиональной музыкальной деятельности (компьютерная звукозапись, обработка и премастеринг).

Сегодня ассортимент наушников очень разнообразен, но любые виды музыкальных наушников со временем приводят к ухудшению слуха. Однако проведенные исследования свидетельствуют о том, что наименее опасными для слуха являются накладные полноразмерные наушники, так как они обеспечивают наименьшую нагрузку на барабанную перепонку.

При использовании вставных наушников, максимально приближающих источник звука к внутреннему уху, значительно увеличивается нагрузка на перепонку. В хрящевой части прохода кожа раздражается, что способствует повышенному выделению железомы серы. Использование таких наушников не должно превышать 2-3 часа с громкостью до 60 % от возможного уровня.

Наличие достаточного количества ушной серы говорит о хорошей работе эндокринных желез. Ушная сера является защитным барьером слухового прохода и барабанной перепонки. В ее функции входит бактерицидная активность, удаление из слухового прохода слущивающегося эпителия, а также предупреждение проникновения внутрь уха из окружающей среды чужеродных веществ и микроорганизмов. Сера постепенно выделяется из уха во время жевания или разговора, а также выносятся наружу вместе с ростом кожи.

Наиболее опасными считаются внутриканальные наушники. При их использовании звуковой сигнал, минуя ушную раковину, непосредственно попадает в слуховой проход. Вследствие этого ушная раковина не может способствовать усилению звука и человек вынужден увеличивать громкость поступающего сигнала сверх нормы. В дополнение происходит обтурация наружного слухового прохода, что препятствует эвакуации серы с микрофлорой из наружного слухового прохода, сера уплотняется, может развиться воспаление. В результате образуется серная пробка.

«Меломаны» предпочитают продолжительное время слушать громкую музыку. Со временем слуховой анализатор перестает справляться с завышенными нагрузками и уровень слуха значительно снижается. Звуковой сигнал хуже проводится – человек хуже слышит и увеличивает уровень гром-

кости. Звук свыше 90 дБ приводит к поражению и атрофии чувствительных волосковых клеток в улитке, в результате развивается неврит, возможны кровоизлияния в органы слуха. Звуковая волна идет непосредственно на среднее ухо, что приводит к появлению болевых ощущений от любого шума. Вначале погибают волосковые клетки, воспринимающие высокие ноты, поэтому человек не замечает прогрессирующую глухоту.

На сегодняшний день слух снижен примерно у каждого четвертого человека. Но люди, пользующиеся много часов полноразмерными наушниками в силу своих профессиональных обязанностей (радисты, звукорежиссеры, диспетчеры), в меньшей степени подвергаются радикальному ухудшению слуха в отличие от поклонников плееров с внутриканальными наушниками.

Рассмотрим разные типы наушников и влияние каждого из них.

Наушники открытого типа частично пропускают внешние звуки, достигая более естественного, «прозрачного» звучания. Несмотря на отсутствие звукоизоляции, здесь отсутствует превалирующий бас, «резонансные» призвуки, а само звучание более объемное, и можно услышать детали, которые не будут слышны в наушниках закрытого типа.

Открытое акустическое оформление оставляет аудиальную связь с окружающим миром. При этом высокий уровень внешнего шума в таких наушниках отрицательно отразится на слышимости звука. К тому же открытые наушники, работающие на большой громкости, могут мешать окружающим.

Наушники полуоткрытого типа обладают большинством свойств открытых, обеспечивая приличную звукоизоляцию.

Наушники закрытого типа не пропускают внешний шум и обеспечивают максимальную звукоизоляцию, что позволяет использовать их в шумных средах, а также при необходимости полностью сосредоточиться на прослушивании. Наушники такого типа оказывают наибольшее давление на среднее ухо. В них больше баса, чем в самой записи.

Универсальные критерии выбора наушников – качество звучания и эргономические свойства наушников, которые характеризуют удобство и комфорт эксплуатации изделия в системах «человек – среда – изделие».

У наушников есть еще одно неприятное качество. Человеческое ухо вынуждено постоянно адаптироваться к громким звукам, поэтому со временем приходится постепенно увеличивать уровень громкости, чтобы получить тот же эффект, что и раньше. Кроме того, наушники заставляют слуховой

анализатор работать в условиях акустической изоляции, искажая звуковое восприятие внешней среды. Изоляция также усиливает эффект глухоты.

Важным моментом является выживание человека в наушниках на улицах большого города. Исследованиями доказано, что наушники сужают поле зрения. Это значит, что у человека, идущего в наушниках, боковое зрение почти не используется. Можно сказать, что такие люди находятся «в разных измерениях»: тело – в реальном мире, а один из важнейших органов чувств, слух, – в виртуальном, созданном усилиями звукорежиссеров. Эти миры не имеют общих точек приложения, и поэтому мозг не может адекватно оценивать окружающую обстановку. В итоге подобного «раздвоения» можно получить травмы.

Конечно, наушники предназначены не только для развлечения. Многие слушают аудиокниги, занимаясь домашними делами, однообразной работой, в общественном транспорте. А слабослышащим людям наушники просто помогают услышать окружающие звуки. Но не стоит забывать о правилах использования наушников.

В творческой сфере даже профессиональные музыканты, в зрелом возрасте столкнувшиеся с ухудшением слуха, но при этом владеющие своим инструментом на интуитивном уровне, все равно вынуждены ограничить или даже полностью прекратить выступления и занятие музыкой. Например, Фил Коллинз заявил о завершении своей концертной деятельности из-за прогрессирующего снижения слуха.

Непосредственный вред наушников не доказан, но есть данные о влиянии на слух громкости, длительности прослушивания музыки, качества ее звучания и правильного подбора наушников. Нарушение правил провоцирует возникновение осложнений и даже таких заболеваний, как наружный отит. Сами наушники являются источником инфекции, особенно при использовании несколькими людьми. Это также способствует развитию воспалительных процессов.

Кроме того, снижение слуховой чувствительности сказывается на психологическом состоянии человека. Привычка постоянного прослушивания музыки рано или поздно ведет к стойкому мнению, что музыка – всего лишь ненавязчивый фон. В результате падает ее значимость в жизни человека. Утрачиваются смысл, идея, образы, призыв. Появляется раздражительность, беспокойство, бессонница. При игнорировании подобных симптомов возможно развитие неблагоприятных изменений внутреннего уха.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Бунькова А. Д., Мещеряков С. Н. Студийная звукозапись и основы звукорежиссуры : монография / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2014.
2. Буторина Н. И. Проблемы отбора содержания электронной презентации и ее оформления // Информационные технологии в художественном образовании : сб. мат-лов второй Междунар. науч.-практ. конф., 20-22 нояб. 2007 г. Екатеринбург : РГППУ, 2007. С. 48-56.
3. Горбунова И. Б. Компьютеры в обучении музыке. М. : РГПУ, 2002.
4. Денисов Э. Современная музыка и проблемы эволюции композиторской техники. М. : Советский композитор, 1986.
5. Макурова Л. С. Компьютерные технологии и развитие творческих способностей учащихся // Информационно-коммуникационные технологии в системе образования Свердловской области : сб. мат-лов обл. науч.-практ. конф., 18-19 мая 2006 г. Екатеринбург : ИПРО, 2006. С. 98-103.
6. Мэттьюз М., Пирс Дж. Р. Компьютер в роли музыкального инструмента // В мире науки, 1987. № 4. С. 72.
7. Мансфельдер Э. Музыка, речь и компьютер : пер. с нем. Киев : BHV, 1995.
8. Маховер Т. Фабрикант искусственной музыки // Техника – молодежи. 1995. № 2. С. 24-25.
9. Медведев Е., Трусова В. «Живая» музыка на РС. СПб. : БХВ–Петербург, 2001.
10. Медведев Е., Трусова В. Реальность виртуального звука. СПб. : БХВ–Петербург, 2002.
11. Петелин Ю. В. Уроки музыки на компьютере. Музыкально-компьютерная дактилоскопия // Магия ПК. 2001. № 4. С. 18-20.
12. Погорелов С. Т. Информационные технологии в художественном образовании // Информационно-коммуникационные технологии в системе образования Свердловской области : сб. мат-лов Междунар. интернет-конф., 18-19 мая 2006 г. Екатеринбург : ИПРО, 2006. С. 112-116.
13. Самакаева М. Ю. Развитие восприятия музыки у старшеклассников. Свердловск : СГПИ, 1989.
14. Цоллер С. А. Создание музыки на ПК: от простого к сложному. СПб. : БХВ–Петербург, 2004.
15. Bunkova Anna Dmitrievna, Vasnina Anjela Vladimirovna Choice of earphones and influence of their use on organs of hearing // European Journal of Biomedical and Life Sciences. 2015. № 4. P. 45-49.

R E F E R E N C E S

1. Bun'kova A. D., Meshcheryakov S. N. Studiynaya zvukozapis' i osnovy zvukorezhissury : monografiya / Ural. gos. ped. un-t. Ekaterinburg, 2014.
2. Butorina N. I. Problemy otbora sodержaniya elektronnoy prezentatsii i ee oformleniya // Informatsionnye tekhnologii v khudozhestvennom obrazovanii : sb. mat-lov vtoroy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., 20-22 noyab. 2007 g. Ekaterinburg : RGPPU, 2007. S. 48-56.
3. Gorbunova I. B. Komp'yutery v obuchenii muzyke. M. : RGPU, 2002.
4. Denisov E. Sovremennaya muzyka i problemy evolyutsii kompozitorskoy tekhniki. M. : Sovetskiy kompozitor, 1986.
5. Makurova L. S. Komp'yuternye tekhnologii i razvitie tvorcheskikh sposobnostey uchashchikhsya // Informatsionno-kommunikatsionnye tekhnologii v sisteme obrazovaniya Sverdlovskoy oblasti : sb. mat-lov obl. nauch.-prakt. konf., 18-19 maya 2006 g. Ekaterinburg : IRRO, 2006. S. 98-103.
6. Mett'yuz M., Pirs Dzh. R. Komp'yuter v roli muzykal'nogo instrumenta // V mire nauki, 1987. № 4. S. 72.
7. Mansfel'der E. Muzyka, rech' i komp'yuter : per. s nem. Kiev : BHV, 1995.
8. Makhover T. Fabrikant iskusstvennoy muzyki // Tekhnika – molodezhi. 1995. № 2. S. 24-25.
9. Medvedev E., Trusova V. «Zhivaya» muzyka na RS. SPb. : BKhV–Peterburg, 2001.
10. Medvedev E., Trusova V. Real'nost' virtual'nogo zvuka. SPb. : BKhV–Peterburg, 2002.
11. Petelin Yu. V. Uroki muzyki na komp'yutere. Muzykal'no-komp'yuternaya daktiloskopiya // Magiya PK. 2001. № 4. S. 18-20.
12. Pogorelov S. T. Informatsionnye tekhnologii v khudozhestvennom obrazovanii // Informatsionno-kommunikatsionnye tekhnologii v sisteme obrazovaniya Sverdlovskoy oblasti : sb. mat-lov Mezhdunar. internet-konf., 18-19 maya 2006 g. Ekaterinburg : IRRO, 2006. S. 112-116.
13. Samakaeva M. Yu. Razvitie vospriyatiya muzyki u starsheklassnikov. Sverdlovsk : CGPI, 1989.
14. Tsoller S. A. Sozdanie muzyki na PK: ot prostogo k slozhnomu. SPb. : BKhV–Peterburg, 2004.
15. Bunkova Anna Dmitrievna, Vasnina Anjela Vladimirovna Choice of earphones and influence of their use on organs of hearing // European Journal of Biomedical and Life Sciences. 2015. № 4. P. 45-49.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Л. В. Матвеева.

Вашляев Борис Федорович,

кандидат педагогических наук, профессор, заведующий научно-исследовательской лабораторией, Екатеринбургский филиал ФГБОУ ВПО «Уральский государственный университет физической культуры»; 620146, г. Екатеринбург, ул. Шаумяна, д. 85; e-mail: boris.sport2014@ya.ru

Вашляева Ирина Рафисовна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра теории и методики физической культуры, Екатеринбургский филиал ФГБОУ ВПО «Уральский государственный университет физической культуры»; 620146, г. Екатеринбург, ул. Шаумяна, д. 85; e-mail: boris.sport2014@ya.ru

Пушкарева Инна Николаевна,

кандидат биологических наук, доцент, заведующий кафедрой теоретических основ физического воспитания, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26, к. 257; e-mail: inna.ru.80@mail.ru

Сазонов Игорь Юрьевич,

кандидат педагогических наук, профессор, кафедра теории и методики физической культуры, Екатеринбургский филиал ФГБОУ ВПО «Уральский государственный университет физической культуры»; 620146, г. Екатеринбург, ул. Шаумяна, д. 85; e-mail: sport-ural@mail.ru.

КОНСТРУИРОВАНИЕ ТРЕНИРУЮЩИХ ВОЗДЕЙСТВИЙ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: спортивная тренировка; многофакторность; двигательное задание; тренирующее воздействие; спортивная подготовленность; конструирование; интеграция; модуляция.

АННОТАЦИЯ. Подготовка спортсмена включает педагогические принципы и методы, психологические состояния и процессы, биологические закономерности функционирования структур и организма в целом. В подготовке спортсмена задействованы различные специалисты, которые зачастую односторонне рассматривают проблемы тренировки. Биологи в своей трактовке объяснения тренировочных эффектов вытесняют педагогические подходы к построению тренировочного процесса, зачастую делая выводы лишь по отдельным показателям. А тренер, не имея достаточных знаний о природе человека, пытаясь учесть требования специалистов медико-биологического профиля, искажает движение, пренебрегает педагогическими принципами спортивной тренировки, воспринимает биологические закономерности функционирования структур и организма в целом в качестве методических рекомендаций. В итоге возникают методические ошибки, дорого обходящиеся спортсмену. Спортивная педагогика традиционно сводится к перебору уже имеющихся вариантов решений, перспективы видятся в увеличении нагрузок. Однако необходимо планировать и отслеживать не только тренировочную нагрузку, но и ответные реакции спортсмена. При этом в тренировочном процессе нецелесообразно опираться только на адаптивную реакцию, которая может быть «аварийной» и не характеризовать спортивную подготовленность. Спортивная тренировка не сводится к адаптации (приспособлению) к чему-либо, это прежде всего совершенствование, выход на новый уровень развития человека. Спортивная тренировка реализуется только через выполнение двигательного задания. В этом процессе на спортсмена оказывают влияние множество факторов и взаимосвязей, зачастую неизвестных тренеру или малоизученных. При этом тренер должен дать спортсмену двигательное задание с конкретными параметрами, учитывающими это множество факторов в тренировочном процессе. Конструирование тренирующих воздействий – процесс соединения элементов двигательного задания спортсмену в целостную картину тренировки. Постановка двигательного задания основывается на большом количестве детерминант, уследить за которыми в реалиях тренировки бывает проблематично. Во избежание методических ошибок это множество целесообразно дифференцировать в несводимые группы, в числе которых психические состояния и психологические процессы, соотношение аэробного и анаэробного энергообеспечения, нервно-мышечная регуляция. Взаимная модуляция этих групп приводит к интеграции всех факторов и обеспечивает целостность тренировочного процесса.

Vashljaev Boris Feorovich,

Candidate of Pedagogy, Professor, Head of Research Laboratory, Ekaterinburg Institute of Physical Training, branch of Ural State University of Physical Training; 620146, Ekaterinburg, Russia.

Vashljaeva Irina Rafisovna,

Candidate of Pedagogy, Senior Lecturer, Department of Theory and Physical Training Methodology, Ekaterinburg Institute of Physical Training, branch of Ural State University of Physical Training, Ekaterinburg, Russia.

Pushkareva Inna Nikolaevna,

Candidate of Biology, Associate Professor, Head of Department of Theoretical Foundations of Physical Education, Institute of Physical Culture, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Sazonov Igor Jurevich,

Candidate of Pedagogy, Professor, Department of Theory and Physical Training Methodology, Ekaterinburg Institute of Physical Training, branch of Ural State University of Physical Training, Ekaterinburg, Russia.

CONSTRUCTION OF TRAINING EFFECTS

KEY WORDS: sports training; variety of factors; motional task; training effect; physical development; construction; integration; modulation.

ABSTRACT. Training of a sportsman includes pedagogical principles and methods, psychological states and processes, biological laws of functioning of the systems and the body in general. Different specialists are involved in the training process, who often have a limited view of a training. The biologists explain training effects disregard of the pedagogical approaches to the training process, their conclusions are based on a few parameters. A trainer, having little knowledge of the nature of a human being, tries to comply with the requirements of the biologists and thus violates the process, doesn't take into account pedagogical principles of a sports training and treats biological laws of the functioning of the systems and the body as methodological recommendation. It results in mistakes, which harm the sportsman. Sport pedagogy is traditionally limited to the number of the existing solutions of the problem, the perspectives are in the increase of the workload. It is necessary to plan and monitor not only the training workload, but the sportsman's reaction to it as well. At the same time, it is important to regard only adaptive reaction, which can be "emergency-biased" and may not characterize the level of physical development of a sportsman. Sport training should not be limited to adaptation (accommodation) to something, it is, first of all, perfection and transition to a new level of development. Sport training consists in physical exercise. A lot of factors influence a sportsman in this process, which are usually unknown to the trainer or poorly explored. At the same time, the trainer should give the sportsman a task with certain parameters, with regard to the factors of the training process. Construction of the training effects is the process of joining the elements of the physical exercise into a unified view of the training. The choice of the physical exercise is based on a great number of determiners, which are difficult to follow in the real training process. To avoid methodological mistakes it is necessary to divide these factors into groups, including psychological states and processes, correlation of aerobic and anaerobic energy systems and neuro-muscular regulation. Mutual modulation of these groups results in the integration of all the factors and provides integrity of the training process.

Подготовка спортсмена – это сложный, многофакторный процесс, который включает педагогические принципы и методы, психологические состояния и процессы, биологические закономерности функционирования структур и организма в целом. Многоаспектность объективно приводит к тому, что в подготовке спортсмена задействованы различные специалисты, зачастую односторонне рассматривающие проблемы тренировки. В биологии трактовка тренировочных эффектов вытесняет педагогические подходы к построению тренировочного процесса. Биологические показатели могут многое объяснить в постоянно возникающих проблемах спортивной тренировки, но зачастую делаются выводы по отдельным показателям и не принимается во внимание, что свойства частей не являются свойствами целого. При этом игнорируется положение, высказанное Л. П. Матвеевым, о том, что «теория физической культуры интегрирует знания смежных наук о человеке, выводя при этом собственные принципы и закономерности, несводимые к принципам и закономерностям других наук» [11].

Однако не теряет актуальности выражение великого педагога Яна Амоса Коменского: «В отдельных специальностях и науках почти все создают себе особые принципы, на основании которых строят и защищают свои воззрения, ставя ни во что то, что другие выводят из своих предположений. Однако, таким образом, оказывается невозможным отыскать во всем разлитую и везде стремящуюся к соединению истину» [8].

Парадигмы, отражающие познания о спортивных движениях, биологов и тренеров, разные. В результате тренер, не имея достаточных знаний о природе человека, пытаясь учесть требования специалистов медико-биологического профиля, искажает

движение, пренебрегает педагогическими принципами спортивной тренировки, воспринимает биологические закономерности функционирования структур и организма в целом в качестве методических рекомендаций. Все это приводит к тому, что из-за взаимонепонимания возникают методические ошибки, дорого обходящиеся спортсмену.

Спортивная педагогика традиционно выстраивается на эмпирической основе, которая сводится к перебору уже имеющихся вариантов решений. В результате, перспективы видятся в увеличении нагрузок. Но, оставаясь в прежних методических рамках, тренер не может получить результат, поэтому и «призывает на помощь» фармакологическую поддержку, чтобы «прикрыть» свое методическое бессилие. Вот и получается, что, не надеясь на методику, тренеры опираются на фармакологию и попадают в «допинговую ловушку» со всеми хорошо известными на сегодня «результатами».

В. Б. Коренберг рассматривает тренирующее воздействие как «воздействие физического, физиологического либо психологического фактора, вызывающее желательную адаптивную реакцию организма, которая приводит к повышению уровня функциональной, технической либо психологической – вообще спортивной – подготовленности» [9]. Таким образом, необходимо планировать и отслеживать не только тренировочную нагрузку, но и ответные реакции спортсмена. Однако вряд ли в тренировочном процессе целесообразно опираться только на адаптивную реакцию, которая может быть «аварийной» и не характеризовать спортивную подготовленность. Но самое главное, спортивная тренировка не сводится к адаптации (приспособлению) к чему-либо. Это прежде всего созидание, совершенствование, выход на новый уровень развития че-

ловека. Л. П. Матвеев обоснованно утверждает, что «лишь из представлений об адаптации, какими бы они ни были детальными и содержательными сами по себе, интегративное и строго адекватное содержание рассматриваемого принципа построения тренировки не вытекает (вообще это относится ко всем принципам, направляющим человеко-развивающую деятельность)» [10].

Спортивная тренировка реализуется только через выполнение двигательного задания. В этом процессе, как уже отмечалось, на спортсмена оказывает влияние множество различного рода факторов и взаимосвязей, зачастую неизвестных тренеру или малоизученных. При этом тренер должен дать спортсмену двигательное задание с конкретными параметрами, учитывающими это множество факторов в тренировочном процессе.

Факторы (компоненты) тренировочной нагрузки носят описательный характер и достаточно подробно классифицированы в работах многих авторов [11; 12; 15]. Такие факторы, как психические состояния, психологические и биологические процессы, объясняющие тренировочные эффекты, весьма разнообразны и могут классифицироваться по педагогическим, психологическим, психофизическим, физиологическим, биохимическим и биомеханическим критериям [2; 3; 5; 6; 7; 16; 17; 18]. Таким образом, в тренирующем воздействии очевидна необходимость интеграции многих факторов, которая будет осуществляться через модуляцию – изменение во времени величин, характеризующих какой-либо регулярный процесс под влиянием других процессов [1].

Любая двигательная деятельность детерминирована следующим:

- психологическими состояниями и процессами;
- энергообеспечением;
- нервно-мышечной регуляцией.

Таким образом, в двигательном задании спортсмену целесообразно сгруппировать выше обозначенное разнообразие факторов именно в несводимые группы, обязательно присутствующие в тренировочном процессе, и интегрировать их во взаимосвязях (модуляциях). Это является методическим условием постановки и реализации двигательного задания спортсмену, пренебрежение которыми неизбежно приведет к методической ошибке.

Интеграция обусловлена цельностью и неделимостью человеческой сущности. Таким образом, любое двигательное задание, направленное на отдельные стороны спортивной подготовки, через взаимосвязи и модуляцию несводимых факторов будет оказывать влияние на спортсмена в целом.

Конструирование тренирующих воздействий – соединение и модуляция несводимых обобщенных факторов постановки и реализации двигательного задания спортсмену с компонентами двигательного задания спортсмену. Тренирующее воздействие является единичным элементом тренировки, поскольку приводит к тренировочному эффекту [4].

Рассмотрим подробнее обобщенные группы факторов и модуляции (рис. 1).

1. Психические состояния и психологические процессы. Психические состояния, например, утомление, апатия, возбуждение, радость и другие, являются фоном спортивной деятельности. Психологические процессы, например, формирование личностных и социальных потребностей, целеполагание, мотивация, эмоции и другие, инициируют спортивную деятельность и определяют ее протекание. Психические состояния и психологические процессы детерминируют отношение к деятельности и собственно деятельность, что является основой формирования человека [14; 16].

Именно они взаимно модулируются биологическими процессами в движениях и двигательных действиях. Так, угнетенное состояние психики снижает уровень биологических процессов или, например, утомление снижает психическую активность. Равно как и психическое возбуждение или положительный психический фон приводят к повышению уровня физических возможностей, так и в свою очередь высокая физическая работоспособность дает ощущение радости бытия. В основе психологических состояний и процессов лежат материальные биологические процессы, что в совокупности рассматривается (интегрируется) в психофизиологии. Весьма заметно проявляется взаимосвязь психики и биологии человека в эмоциях [13].

2. Соотношение аэробного и анаэробного энергообеспечения движений и двигательных действий детерминировано такими аэробными процессами, как окисление жиров, аэробный гликолиз, и анаэробными процессами, в числе которых расщепление креатинфосфата, анаэробный гликолиз. *Соотношение аэробного и анаэробного энергообеспечения*, обусловленное конкретным движением с определенной интенсивностью и длительностью, вызывает структурные, функциональные и психические изменения в спортсмене [4; 5; 16; 17; 18].

3. Нервно-мышечная регуляция (техника движений и тактика двигательных действий) – развитие уровней регуляций, формирование умений и навыков, специфические сосудисто-мышечные реакции,

биомеханическая и биохимическая оптимизация. *Техника и тактика* спортсмена выстраиваются тренером, их эффективность определяется способностью успешно решать двигательную задачу при наименьших собственных усилиях и затратах. Отсюда видно, что в управлении движениями соб-

ственная сила не является фактором нервно-мышечной регуляции движений, а успешность решения двигательной задачи определяется кинематическими характеристиками, в числе которых скорость, ускорение, угловое перемещение частей тела [3].



Рис. 1. Блок-схема конструирования тренирующих воздействий

Но поскольку именно приложение сил, согласно законам физики, обеспечит требуемые кинематические параметры, необходимо при наименьших собственных усилиях наилучшим образом использовать силы природы и инерционные силы, возникающие, например, при маховых движениях.

Теоретический подход к тренировке как конструирование тренирующих воздействий – соединение элементов (компонентов) двигательного задания спортсмену, в рамках законов природы человека и его деятельности, – позволяет исключить методические ошибки, поскольку охватывает все аспекты спортивной деятельности.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Анохин П. К. Избранные труды. Философские аспекты функциональной систем. М. : Наука, 1978.
2. Бегун П. И. Биомеханика: учеб. для вузов / П. И. Бегун, Ю. А. Шукейло. СПб. : Политехника, 2000.
3. Бернштейн Н. А. Физиология движений и активность. М. : Наука, 1990.

4. Вашляев, Б. Ф. Методология конструирования тренирующих воздействий // Теория и практика физической культуры. 2011. № 2. С. 34-38.
5. Волков Н. И., Несен Э. Н., Осипенко А. А., Корсун С. Н. Биохимия мышечной деятельности. Киев : Олимпийская литература, 2000.
6. Жуков Д. А. Биология поведения: гуморальные механизмы. СПб. : Речь, 2007.
7. Ильин Е. П. Психология спорта. СПб. : Питер, 2010.
8. Коменский Ян Амос. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. М. : Учпедгиз, 1939.
9. Коренберг В. Б. Спортивная метрология: словарь-справочник : учеб. пособие. М. : Советский спорт, 2004.
10. Матвеев Л. П. Общая теория спорта и ее прикладные аспекты. СПб. : Лань, 2005.
11. Матвеев Л. П. Основы спортивной тренировки : учеб. пособие для ин-тов физической культуры. М. : Физкультура и спорт, 1997.
12. Платонов В. Н. Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте. Общая теория и ее практические приложения. Киев : Олимпийская литература, 2004.
13. Психомоторная организация человека : учебник для вузов. СПб. : Питер, 2003.
14. Рудик П. А. Психологические аспекты спортивной деятельности // Психология и современный спорт : сб. науч. работ психологов социалистических стран. М. : Физкультура и спорт, 1973. С 14-40.
15. Теория и методика физической культуры : учебник / под ред. проф. Ю. Ф. Курамшина. М. : Советский спорт, 2004.
16. Уэйнберг Р. С. Основы психологии спорта и физической культуры. Киев : Олимпийская литература, 2001.
17. Физиология адаптационных процессов / О. Г. Газенко, Ф. З. Меерсон и др.; под ред. П. Г. Костюка. М. : Наука, 1986.
18. Физиология спорта / Дж. Х. Уилмор, Д. Л. Костил. Киев : Олимпийская литература, 2001.

REFERENCES

1. Anokhin P. K. Izbrannye trudy. Filosofskie aspekty funktsional'noy sistem. M. : Nauka, 1978.
2. Begun P. I. Biomekhanika: ucheb. dlya vuzov / P. I. Begun, Yu. A. Shukeylo. SPb. : Politehnika, 2000.
3. Bernshteyn N. A. Fiziologiya dvizheniy i aktivnost'. M. : Nauka, 1990.
4. Vashlyayev, B. F. Metodologiya konstruirovaniya treniruyushchikh vozdeystviy // Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury. 2011. № 2. S. 34-38.
5. Volkov N. I., Nesen E. N., Osipenko A. A., Korsun S. N. Biokhimiya myshechnoy deyatel'nosti. Kiev : Olimpiyskaya literatura, 2000.
6. Zhukov D. A. Biologiya povedeniya: gumoral'nye mekhanizmy. SPb. : Rech', 2007.
7. Il'in E. P. Psikhologiya sporta. SPb. : Piter, 2010.
8. Komenskiy Yan Amos. Izbrannye pedagogicheskie sochineniya : v 2 t. M. : Uchpedgiz, 1939.
9. Korenberg V. B. Sportivnaya metrologiya: slovar'-spravochnik : ucheb. posobie. M. : Sovetskiy sport, 2004.
10. Matveev L. P. Obshchaya teoriya sporta i ee prikladnye aspekty. SPb. : Lan', 2005.
11. Matveev L. P. Osnovy sportivnoy trenirovki : ucheb. posobie dlya in-tov fizicheskoy kul'tury. M. : Fizkul'tura i sport, 1997.
12. Platonov V. N. Sistema podgotovki sportsmenov v olimpiyskom sporte. Obshchaya teoriya i ee prakticheskie prilozheniya. Kiev : Olimpiyskaya literatura, 2004.
13. Psikhomotornaya organizatsiya cheloveka : uchebnyk dlya vuzov. SPb. : Piter, 2003.
14. Rudik P. A. Psikhologicheskie aspekty sportivnoy deyatel'nosti // Psikhologiya i sovremennyy sport : sb. nauch. rabot psikhologov sotsialisticheskikh stran. M. : Fizkul'tura i sport, 1973. S 14-40.
15. Teoriya i metodika fizicheskoy kul'tury : uchebnyk / pod red. prof. Yu. F. Kuramshina. M. : Sovetskiy sport, 2004.
16. Ueynberg R. S. Osnovy psikhologii sporta i fizicheskoy kul'tury. Kiev : Olimpiyskaya literatu-ra, 2001.
17. Fiziologiya adaptatsionnykh protsessov / O. G. Gazenko, F. Z. Meerson i dr.; pod red. P. G. Kostyuka. M. : Nauka, 1986.
18. Fiziologiya sporta / Dzh. Kh. Uilmor, D. L. Kostil. Kiev : Olimpiyskaya literatura, 2001.

Статью рекомендует канд. филол. наук, доцент Ю. Р. Тагильцева.

УДК 371.14:371:39
ББК Ч404.78+Ч465

ГСНТИ 14.37.00

Код ВАК 13.00.08

Галагузова Юлия Николаевна,

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики, Институт педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: yung.ektb@mail.ru

Ильина Татьяна Борисовна,

аспирант, кафедра педагогики, Институт педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: ttn188@yandex.ru

ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ОЦЕНКИ РЕЗУЛЬТАТОВ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: этнопедагогическая компетентность; структурные и функциональные критерии и показатели; низкий, пороговый, оптимальный уровни.

АННОТАЦИЯ. В данной статье авторы обращаются к актуальной проблеме формирования этнопедагогической компетентности у педагогов, работающих с полиэтническими детскими коллективами. Выделение критериев и показателей оценки сформированности этнопедагогической компетентности как результата обучения по программе дополнительного профессионального образования в системе повышения квалификации рассматривается как условие разработки и реализации данной программы. Выявлено, что оценку сформированности этнопедагогической компетентности необходимо осуществлять на основе мотивационно-личностного критерия (показатель – сформированность поликультурно значимых личностных качеств), когнитивно-праксеологического критерия (показатель – степень освоения знаний и овладения умениями) и деятельностно-поведенческого критерия (показатель – способность осуществлять трудовые действия и функции обучения, воспитания и развития в соответствии с поликультурными требованиями профессионального стандарта «Педагог»). Перечень показателей обоснован анализом психолого-педагогических исследований и профессионального стандарта «Педагог». Представлен инструментальный диагностический показатель, охарактеризованы уровни сформированности этнопедагогической компетентности – низкий, пороговый, оптимальный.

Galaguzova Yuliya Nikolaevna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of Department of Pedagogy, Institute of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Il'ina Tat'yana Borisovna,

Post-graduate Student of Department of Pedagogy, Institute of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

DIAGNOSTIC TOOLS TO EVALUATE THE RESULTS OF FORMATION OF ETHNO-PEDAGOGICAL COMPETENCE OF TEACHERS IN THE TRAINING SYSTEM

KEY WORDS: ethno-pedagogical competence; structural and functional criteria and indicators; low threshold; optimum levels.

ABSTRACT. In this article the authors address the topical problem of formation of ethno-pedagogical competence of the teachers working with multi-ethnic children's groups. The selection of the criteria and indicators of evaluation of the level of the competence formation in the course of training under the program of additional professional education is viewed as a condition of its development and implementation. It is revealed that evaluation of ethno-pedagogical competence formation is to be based on several criteria: 1) motivational and personal criteria (indicator is the level of formation of important multicultural personal qualities); 2) cognitive-praxiological criteria (indicator is the degree of development of knowledge and skills) and 3) action-behavioral criteria (indicator is the ability to carry out professional functions of training, education and development in accordance with the multicultural requirements of the professional standard "Teacher"). The list of indicators was composed with the help of the analysis of psycho-pedagogical research and the professional standard "Teacher". The tools for evaluation of the indicators have been identified and the levels of formation of ethno-pedagogical competence (low, threshold, optimum) are given.

Новые социокультурные реалии XXI века обусловлены процессами глобализации и миграции, вследствие которых страны «становятся общающимися сосудами, позволяющими своим гражданам и культурным феноменам перетекать из од-

ного государства в другое» [9, с. 8]. Проблема приема и адаптации мигрантов решается в том числе и в системе образования, так как приезжают они вместе с детьми. Однако сложность ее решения связана с тем, что рост количества детей-ми-

грантов в образовательных организациях меняет условия обучения, воспитания, социализации учащихся, расширяя функции учителя и дополняя прежние функции новым содержанием. Теперь, чтобы найти индивидуальный подход к любому ребенку – и к мигранту, и к представителю принимающего населения, – а также выбрать адекватные технологии работы с детским коллективом, педагог должен опираться на учет этнического фактора.

Поликультурность, ставшая характеристикой социальной и образовательной реальности, продиктовала появление новых квалификационных требований к педагогической деятельности в профессиональном стандарте «Педагог». Они по существу являются поликультурными: «знание основ поликультурного образования», «освоение и применение психолого-педагогических технологий... для адресной работы с различными контингентами учащихся», среди которых дети-мигранты, «формирование и реализация программ развития универсальных учебных действий, образцов и ценностей социального поведения, ... формирование толерантности и позитивных образцов поликультурного общения», «навыков поведения в изменяющейся поликультурной среде» [10].

Система повышения квалификации, являясь подсистемой дополнительного профессионального и непрерывного образования, отвечает на вызовы времени и способна помочь педагогам приобрести в соответствии с поликультурными условиями педагогической деятельности и требованиями профессионального стандарта «Педагог» этнопедагогическую компетентность – интегративное личностное качество, характеризующее готовность и способность педагога выполнять функции обучения, воспитания и развития в условиях поликультурности в соответствии с поликультурными требованиями профессионального стандарта «Педагог» [4, с. 71].

Однако задача разработки и реализации дополнительной профессиональной программы в системе повышения квалификации требует определения критериев, показателей и методов оценки результатов образования – того, что «должен будет знать, понимать и / или быть в состоянии продемонстрировать обучающийся по окончании процесса обучения или его части» [5, с. 9]. При этом главной при обучении по дополнительной профессиональной программе является вторая часть – продемонстрировать способность «эффективно реализовать в профессиональной деятельности приобретенные во время обучения знания, умения» [там же]. Таким образом,

оцениваются как структурные (знания, умения, опыт, личные качества и установки), так и функциональные результаты.

В целях дальнейшего анализа подходов к выделению результатов и критериев и разработки диагностического инструментария оценки этнопедагогической компетентности отметим, что соответственно этим группам результатов А. А. Вербицкий и М. Д. Ильязова выделяют структурные и функциональные критерии, при этом показателями функциональных критериев являются, по мнению авторов, характеристики процесса педагогической деятельности и ее результата [1, с. 37].

Большинство авторов диссертационных исследований, посвященных формированию необходимых в условиях поликультурности качеств у студентов – будущих педагогов, при определении критериев и показателей ориентируются на структурные результаты и критерии. Так, в соответствии с мотивационно-ценностным, когнитивным, операционным компонентами поликультурной компетентности, Ю. В. Ломакина, М. П. Пушкарева, В. Ю. Штыкарева выделяют одноименные критерии и предлагают диагностировать как их показатели поликультурные качества, знания, умения, активность, импровизацию [6; 11; 16].

С. Н. Федорова критериями сформированности этнопедагогической компетентности называет следующие: 1) познавательно-гностический, показателями которого являются этнопедагогические, профессиональные знания, совокупность знаний о природе и особенностях этнопедагогической деятельности и т. п.; 2) процессуальный, данными о сформированности которого выступают этнопедагогические умения и методические компетенции; 3) рефлексивный, проявляющийся в способности к самонаблюдению, самопознанию, самоконтролю при осуществлении этнопедагогической деятельности; 4) ценностно-мотивационный критерий с показателями «интеллигентность, патриотизм, восприятие студентом себя как представителя своей национальности» [14, с. 44-47].

Е. В. Фалунина среди критериев готовности педагогов к работе в пространстве современного поликультурного образования и к взаимодействию с детьми и подростками-мигрантами называет степень структурированности психолого-педагогической готовности к работе в современном образовании, наличие гуманистических ценностно-смысловых мотиваций и ориентаций на личностно ориентированную педагогическую деятельность, степень развития профессионально значимых личностных качеств и педагогической направленности,

сформированность конкретных умений и навыков работы в поликультурной образовательной среде и взаимодействия со всеми субъектами образовательного процесса. Необходимые знания в данной диссертации оказываются показателем критерия, который требует «наличия и конгруэнтности полученных ЗУНов» [13, с. 221-222].

Согласно положениям А. А. Вербицкого и М. Д. Ильязовой, можно заметить, что в данных работах не представлены критерии и показатели оценки функциональных результатов обучения: процесса деятельности (процессуальный функциональный критерий) и продукта деятельности (функциональный результативный критерий) как объектов оценивания. Это вполне естественно, так как «у выпускников педагогического вуза могут быть оценены только готовность к работе в поликультурной образовательной среде, т. е. знаниевая и частично умениевая составляющая компетенции» [3, с. 333].

Закономерно, что в исследованиях, посвященных формированию необходимых в условиях поликультурности качеств у работающих педагогов, используются критерии функционального характера: наряду со структурными результатами оцениваются процесс педагогической деятельности и ее результаты. Так, А. В. Науменко предлагает брать за основу оценки кросскультурной компетентности поведенческие характеристики – продуктивные / непродуктивные способы реагирования в ситуациях межкультурного взаимодействия [7, с. 37].

М. Д. Дюжакова считает, что о сформированности поликультурной компетентности должны свидетельствовать «продукты» деятельности учителя, поэтому предлагает анализировать академические и личностные достижения учащихся разных национальностей. Она рекомендует привлекать методики оценки включенности воспитательных и образовательных действий педагога в деятельность школы по распространению поликультурных ценностей в социуме [3, с. 338].

Е. В. Нечаева среди критериев оценки эффективности подготовки учителей к работе в мультикультурном коллективе учащихся называет «эффективность проведения в образовательном учреждении воспитательной работы поликультурной направленности, повышение интереса учащихся к

этнопсихологической и межкультурной тематике, их участие в конкурсах и ролевых играх» [8]. А. М. Хупсарокова, Ф. П. Хакунова критерием сформированности деятельностно-поведенческого компонента поликультурной компетентности у студентов называют показатель активности и успешности действий [15, с. 53-54].

Опираясь на выводы, сделанные в рассмотренных работах, в связи с планируемым внедрением профессионального стандарта «Педагог» в 2016-2017 гг., передачей функции аттестации педагогов в Центры оценки квалификации считаем актуальным при определении результатов и соответствующих им критериев и показателей опираться на квалификационные требования профессионального стандарта «Педагог». Структура требований стандарта отражает как функциональные процессуальные характеристики деятельности педагога при описании трудовых действий, так и структурные – необходимые умения, знания и другие качества. Кроме того, как и в исследованиях М. Д. Дюжаковой, Е. В. Нечаевой, при оценивании сформированности этнопедагогической компетентности у педагога будут учитываться результаты его деятельности – достижения учащихся, детских коллективов, с которыми работает педагог, уровень удовлетворенности детей и родителей – то, что А. А. Вербицкий и М. Д. Ильязова называют функциональными результативными характеристиками.

Оценка сформированности этнопедагогической компетентности осуществляется на основе критериев – мотивационно-личностного, когнитивно-праксеологического и деятельностно-поведенческого. При этом критерий будет пониматься как признак, который является средством для суждения о формируемом профессиональном качестве – этнопедагогической компетентности, а показатели – как данные о мере (степени) проявления этого признака.

Представим критерии и показатели для оценки сформированности личностно-мотивационного, когнитивно-праксеологического, деятельностно-поведенческого компонентов этнопедагогической компетентности, которые разработаны с учетом поликультурных требований профессионального стандарта «Педагог», в табл. 1.

Планируемые результаты, критерии и показатели оценки сформированности компонентов этнопедагогической компетентности

Планируемые результаты (на основе поликультурных требований профессионального стандарта «Педагог»)	Оцениваемые в баллах показатели 0 – показатель не проявляется; 1 – единичное проявление; 2 – оптимальное проявление
Личностно-мотивационный критерий	
1. Сформированность поликультурно значимых личностных качеств (этнической идентичности на уровне нормы, эмпатии, толерантности)	Уровень эмпатии Индекс толерантности Тип этнической идентичности
Когнитивно-праксеологический критерий	
2. Знание психолого-педагогических основ поликультурного образования, в том числе нормативных документов	Составление и научное и нормативное обоснование перечня критериев деятельности педагога в полиэтническом детском коллективе, которые позволяют делать следующий вывод: 1) знания не освоены – 0; 2) освоены на уровне принятия и понимания – 1; 3) освоены на уровне применения и творчества – 2.
3. Знание методов диагностики учебных и личностных проблем ребенка в полиэтническом детском коллективе и умение разрабатывать и реализовывать индивидуальные образовательные маршруты.	Решение проблем, составление характеристики и индивидуального образовательного маршрута ребенка осуществляется на основе учета этнопсихологических, этнопедагогических особенностей ребенка и его семьи
4. Знание законов развития личности и проявления личностных свойств в соответствии с этнопсихологическими и этнопедагогическими особенностями и умение использовать и апробировать специальные подходы к обучению в целях включения в образовательный процесс обучающихся, для которых русский язык не является родным.	В планах индивидуальной и воспитательной работы предусматривается использование специальных подходов к обучению в целях включения в образовательный процесс обучающихся, для которых русский язык не является родным.
5. Знание основных закономерностей семейных отношений в соответствии с этнопедагогическими традициями этноса и этнокультурными ценностями и умение устанавливать педагогически целесообразные отношения с представителями семей и планировать воспитательную деятельность с учетом культурных различий.	Воспитательная деятельность планируется (проектируется) с детьми и представителями семей на основе учета этнопедагогических традиций этноса и включения этнокультурных ценностей в воспитательный процесс.
6. Знание особенностей межгруппового взаимодействия в полиэтническом детском коллективе и умение анализировать реальное состояние дел в учебной группе, поддерживать в детском коллективе деловую, дружелюбную атмосферу.	Характеристика детского коллектива дана с учетом особенностей межгруппового взаимодействия в полиэтническом детском коллективе, предусматриваются меры профилактики межэтнических конфликтов и поддержки в детском коллективе деловой, дружелюбной атмосферы.
7. Знание особенностей межличностного взаимодействия в полиэтническом детском коллективе и умение защищать достоинство и интересы обучающихся, помогать детям, оказавшимся в конфликтной ситуации и/или неблагоприятных условиях.	План воспитательной работы и характеристики детского коллектива отражают особенности межличностного взаимодействия в полиэтническом детском коллективе, выделены группы детей, нуждающиеся в защите их достоинства и интересов, предусмотрены мероприятия и технологии организации помощи обучающимся, оказавшимся в конфликтной ситуации и/или неблагоприятных условиях.
Деятельностно-поведенческий критерий	
1. Осуществление профессиональной деятельности в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов и реальными учебными возможностями детей.	Осуществляет профессиональную деятельность в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов и реальными учебными возможностями детей.
2. Оценка параметров и проектирование психологически безопасной и комфортной образовательной среды, разработка программ профилактики межэтнической напряженности в классе и в школе; применение психолого-педагогических технологий для адресной работы с детьми-мигрантами.	Оценивает параметры и проектирует психологически безопасную и комфортную образовательную среду, разрабатывает программы профилактики межэтнической напряженности в классе и в школе.
3. Формирование толерантности и позитивных образцов поликультурного общения.	Применяет психолого-педагогические технологии для адресной работы с детьми-мигрантами и формирования толерантности и позитивных образцов поликультурного общения.
4. Наличие положительной динамики результатов в обучении детей-мигрантов; наличие достижений полиэтнического детского коллектива, сформированность безопасной и комфортной образовательной среды.	Может продемонстрировать результаты педагогической деятельности (достижения детей, коллектива, свои).
5. Удовлетворенность детей и родителей процессами обучения, воспитания и развития.	Показатели удовлетворенности в анкетах детей и родителей.

Показателем мотивационно-личностного критерия этнопедагогической компетентности является сформированность поликультурно значимых личностных качеств – этнической идентичности, толерантности, эмпатии, выделенных на основе

анализа психолого-педагогических исследований А. Н. Джуринского, Г. Д. Дмитриева, Д. Диардорфф, М. А. Манойловой, Л. Г. Почебут, В. К. Рощупкина, Г. У. Солдатовой, А. А. Сыроедовой и др. и результатов пилотажного исследования. Для диагности-

ки типа этнической идентичности целесообразно использовать опросник «Типы этнической идентичности» (авторы Г. У. Солдатова, С. В. Рыжова), толерантности – экспресс-опросник «Индекс толерантности» (авторы Г. У. Солдатова, О. А. Кравцова, О. Е. Хухлаев, Л. А. Шойгерова), эмпатии – тест определения способности педагога к эмпатии В. В. Бойко.

Когнитивно-праксеологическому критерию соответствуют показатели уровня усвоения необходимых знаний в области социальной психологии, этнопсихологии, этнопедагогике, поликультурного образования и овладение умениями, показателем которых должен стать уровень решения учебно-профессиональных проблем в контекстно-профессиональной учебной деятельности: оцениваться знания и умения должны на основе полноты перечня критериев деятельности педагогов в условиях поликультурности, решения и составления ими кейсов, проектирования уроков, планов воспитательной работы, мероприятий и их анализа на соответствие задачам, стоящим перед педагогом в полиэтническом детском коллективе, составления и коллективного обсуждения характеристик детей-мигрантов и соответствующих индивидуальных образовательных траекторий (программ).

Критерием деятельности-поведенческого компонента является способность педагога осуществлять функции обучения, воспитания и развития обучающихся в условиях поликультурности на качественном уровне, который проявляется в процессе труда как выполнение трудовых действий в соответствии с требованиями профессионального стандарта «Педагог» и наличия образовательных результатов у обучающихся и детского полиэтнического коллектива. Основными методами для оценки качества образовательного процесса являются наблюдение, экспертная оценка. Качество результата педагогической деятельности оценивается на основе документированного подтверждения результатов – портфолио педагога, его учеников, полиэтнического детского коллек-

тива, показателей удовлетворенности в анкетах родителей и учащихся.

Об уровне сформированности критериев необходимо судить по выраженности показателей. В целях организации оценки этнопедагогической компетентности как результата освоения дополнительной профессиональной программы предлагается выделить низкий, пороговый и оптимальный уровни сформированности этнопедагогической компетентности. Представим уровни сформированности этнопедагогической компетентности в соответствии с показателями, свидетельствующими о степени проявленности критериев, в табл. 2.

Объективность оценки этнопедагогической компетентности на основе критериев и показателей обеспечивается за счет стандартизации условий и процедуры оценки, а также благодаря использованию диагностических листов самооценки и экспертной оценки, перевода выявленных критериев и показателей в количественные эквиваленты с дальнейшей математической статистической обработкой.

Данный диагностический инструментарий был экспериментально апробирован во время пилотажного исследования на выборке из 23 педагогов общеобразовательных школ в ноябре – декабре 2015 года в рамках авторского семинара (20 часов) «Основы этнопедагогике: педагогическая деятельность в соответствии с поликультурными требованиями профессионального стандарта «Педагог»» на площадке информационно-методического центра Октябрьского района г. Екатеринбурга. Проведенное пилотажное исследование показало валидность, надежность и эффективность разработанной системы критериев, показателей и уровней для оценки сформированности этнопедагогической компетентности и целесообразность их использования как диагностического инструментария в системе повышения квалификации для подготовки педагогов к работе в условиях поликультурности в соответствии с поликультурными требованиями профессионального стандарта «Педагог».

Уровни проявления критериев этнопедагогической компетентности педагогов

Показатели низкого уровня	Показатели порогового уровня	Показатели оптимального уровня
Мотивационно-личностный компонент		
Этническая идентичность по типу «этнонигилизм, этноэгоизм, этно-изоляция, этнофанатизм». Показатели толерантности и эмпатии на низком уровне.	Позитивная этническая идентичность по типу «норма». Показатели толерантности и эмпатии на среднем и высоком уровне.	Позитивная этническая идентичность по типу «норма». Показатели толерантности и эмпатии на высоком уровне.
Когнитивный компонент		
Необходимые знания не освоены, нормы и критерии деятельности, соответствующие условиям поликультурности, не выработаны, умения, позволяющие реализовывать педагогические функции в полиэтнических детских коллективах, не сформированы.	Система поликультурных, этнопсихологических и этнопедагогических знаний освоена в полном объеме на уровне понимания и принятия. Перечень необходимых умений принят как норма, необходимость овладения ими рассматривается как критерий деятельности, однако опыт успешного применения знаний и умений недостаточен.	Система поликультурных, этнопсихологических, этнопедагогических знаний освоена в полном объеме на уровне применения и творчества. Сформированные умения позволяют реализовывать педагогические функции в полиэтнических детских коллективах на высоком уровне в соответствии с требованиями к трудовым действиям профстандарта.
Деятельностно-поведенческий компонент		
Не осуществляется профессиональная деятельность в соответствии с реальными учебными возможностями детей. Не диагностируются проблемы полиэтнического детского коллектива, не разрабатываются программы профилактики межэтнической напряженности в классе и школе в целях формирования безопасной образовательной среды. Незнание технологией адресной работы с детьми-мигрантами ведет к отсутствию системной работы по формированию толерантности и позитивных образцов поликультурного общения. Отсутствуют результаты в обучении детей-мигрантов, нет достижений полиэтнического детского коллектива, низкая удовлетворенность детей и родителей процессами обучения, воспитания, развития.	Осуществляется профессиональная деятельность в соответствии с ФГОС с учетом реальных учебных возможностей ребенка. Осуществляется оценка параметров и проектирование психологически безопасной и комфортной образовательной среды. Профилактика межэтнической напряженности в классе и школе, которую осуществляет педагог, не имеет программного характера. Психолого-педагогические технологии для адресной работы с детьми-мигрантами применяются изредка или вообще не применяются. Ведется работа по формированию толерантности и позитивных образцов поликультурного общения, но она не имеет системного характера. Представлена положительная динамика в обучении отдельных учеников-мигрантов. Сформирована безопасная доброжелательная среда, но нет свидетельств о достижениях полиэтнического детского коллектива. Показатели удовлетворенности детей и родителей выше среднего.	Профессиональная деятельность осуществляется в соответствии с ФГОС с учетом реальных учебных возможностей ребенка. Осуществляется оценка параметров и проектирование психологически безопасной и комфортной образовательной среды. Разрабатываются и реализуются программы профилактики межэтнической напряженности в классе и школе. Психолого-педагогические технологии для адресной работы с детьми-мигрантами применяются регулярно и эффективно. Формирование толерантности и позитивных образцов поликультурного общения осуществляется на примере поведения педагога и в результате воспитательных воздействий, имеющих системный характер. Зафиксирована положительная динамика учебных результатов всех учеников полиэтнического детского коллектива. Сформирована безопасная и комфортная образовательная среда. Представлены достижения полиэтнического детского коллектива. Высокие показатели удовлетворенности в анкетах детей и родителей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вербицкий А. А., Ильязова М. Д. Инварианты профессионализма: проблемы формирования : монография. М. : Логос, 2011.
2. Вишнякова С. М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. М. : НМЦ, 1999.
3. Дюжакова М. В. Педагогическое образование в условиях развития миграционных процессов : на материале России и США : дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2009.
4. Ильина Т. Б. Структура и содержание этнопедагогической компетентности педагогов // Педагогическое образование в России. 2016. №3. С. 69-81.
5. Использование результатов обучения при проектировании образовательных программ УрФУ / О. И. Ребрин, УрФУ. Екатеринбург : Ажур, 2012.
6. Ломакина Ю. В. Формирование поликультурной компетентности студентов педагогического колледжа средствами народной педагогики : дис. ... канд. пед. наук. Уфа, 2012.
7. Науменко А. В. Формирование кросскультурной компетентности как структурного компонента профессионального сознания педагога дошкольного образовательного учреждения : монография. Мурманск : МГГУ, 2012.
8. Нечаева Е. А. Подготовка педагога к профессиональной деятельности в мультикультурном коллективе учащихся : дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2008.
9. Протасова Е. Ю., Родина Н. М. Интеркультурная педагогика младшего возраста : учебник. М. : ФОРУМ, 2011.

10. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». URL:http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/.
11. Пушкарева М. П. Формирование поликультурной компетентности будущих учителей русского языка и литературы в образовательном процессе вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Брянск, 2011.
12. Симонова А. А. Компетентностный подход в дополнительном профессиональном образовании // Понятийный аппарат педагогики и образования : сб. науч. тр. / отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова. Вып. 7. Екатеринбург, 2012.
13. Фалунина Е. В. Психолого-педагогическая модель системы подготовки будущих учителей к работе в пространстве современного образования : дис. ... д-ра психол. наук. М., 2012.
14. Федорова С. Н. Формирование этнокультурной компетентности будущих педагогов : дис. ... д-ра пед. наук. М., 2006.
15. Хупсарокова А. М, Хакунова Ф. П. Предметно-содержательные компоненты поликультурной компетентности педагога // Вестник Адыгейского гос. ун-та. Серия 3: Педагогика и психология. 2011. № 1. С. 50-55.
16. Штыкарева В. Ю. Дидактические основы этнопедагогической подготовки будущего учителя в образовательном пространстве вуза : дис. ... канд. пед. наук. Петрозаводск, 2005.

REFERENCES

1. Verbitskiy A. A., Il'yazova M. D. Invarianty professionalizma: problemy formirovaniya : monografiya. M. : Logos, 2011.
2. Vishnyakova S. M. Professional'noe obrazovanie: Slovar'. Klyuchevye ponyatiya, terminy, aktual'naya leksika. M. : NMTs, 1999.
3. Dyuzhakova M. V. Pedagogicheskoe obrazovanie v usloviyakh razvitiya migratsionnykh protsessov : na materiale Rossii i SShA : dis. ... d-ra ped. nauk. SPb., 2009.
4. Il'ina T. B. Struktura i sodержanie etnopedagogicheskoy kompetentnosti pedagogov // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2016. №3. S. 69-81.
5. Ispol'zovanie rezul'tatov obucheniya pri proektirovanii obrazovatel'nykh programm UrFU / O. I. Rebrin, UrFU. Ekaterinburg : Azhur, 2012.
6. Lomakina Yu. V. Formirovanie polikul'turnoy kompetentnosti studentov pedagogicheskogo kolledzha sredstvami narodnoy pedagogiki : dis. ... kand. ped. nauk. Ufa, 2012.
7. Naumenko A. V. Formirovanie krosskul'turnoy kompetentnosti kak strukturnogo komponenta professional'nogo soznaniya pedagoga doshkol'nogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya : monografiya. Murmansk : MGGU, 2012.
8. Nechaeva E. A. Podgotovka pedagoga k professional'noy deyatel'nosti v mul'tikul'turnom kollektive uchashchikhsya : dis. ... kand. ped. nauk. Kaliningrad, 2008.
9. Protasova E. Yu., Rodina N. M. Interkul'turnaya pedagogika mladshego vozrasta : uchebnik. M. : FORUM, 2011.
10. Professional'nyy standart «Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doshkol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchegoobrazovaniya) (vospitel', uchitel')». URL:http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/.
11. Pushkareva M. P. Formirovanie polikul'turnoy kompetentnosti budushchikh uchiteley russkogo yazyka i literatury v obrazovatel'nom protsesse vuza : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Bryansk, 2011.
12. Simonova A. A. Kompetentnostnyy podkhod v dopolnitel'nom professional'nom obrazovanii // Ponyatiynyy apparat pedagogiki i obrazovaniya : sb. nauch. tr. / otv. red. E. V. Tkachenko, M. A. Galaguzova. Vyp. 7. Ekaterinburg, 2012.
13. Falunina E. V. Psikhologo-pedagogicheskaya model' sistemy podgotovki budushchikh uchiteley k rabote v prostranstve sovremennogo obrazovaniya : dis. ... d-ra psikhol. nauk. M., 2012.
14. Fedorova S. N. Formirovanie etnokul'turnoy kompetentnosti budushchikh pedagogov : dis. ... d-ra ped. nauk. M., 2006.
15. Khupsarokova A. M, Khakunova F. P. Predmetno-soderzhatel'nye komponenty polikul'turnoy kompetentnosti pedagoga // Vestnik Adygeyskogo gos. un-ta. Seriya 3: Pedagogika i psikhologiya. 2011. № 1. S. 50-55.
16. Shtykareva V. Yu. Didakticheskie osnovy etnopedagogicheskoy podgotovki budushchego uchitelya v obrazovatel'nom prostranstve vuza : dis. ... kand. ped. nauk. Petrozavodsk, 2005.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. С. А. Новоселов.

Гоголина Татьяна Владимировна,

кандидат филологических наук, доцент, кафедра общего языкознания и русского языка, Институт филологии, культурологии и межкультурной коммуникации, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: gogolintatv@yandex.ru.

Иванова Евгения Николаевна,

кандидат филологических наук, доцент, кафедра общего языкознания и русского языка, Институт филологии, культурологии и межкультурной коммуникации, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: z3411828@yandex.ru.

ПРИЕМЫ РАБОТЫ С ТЕКСТОМ ПРИ ОБУЧЕНИИ АННОТИРОВАНИЮ СТУДЕНТОВ-РЕДАКТОРОВ В ВУЗЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: аннотация; тип издания; технологии обучения; редактирование; эксперимент.

АННОТАЦИЯ. В статье обобщен методический опыт профессионально ориентированного обучения студентов-редакторов. Представлены формы организации работы с текстами издательских стандартов и книжных аннотаций к научным, учебным, научно-просветительским, литературно-художественным, справочным изданиям в рамках аудиторных занятий. Выделены типичные ошибки в аннотациях. Анализируется книжная аннотация гибридных типов изданий, имеющих черты научного и просветительского, научно-популярного и популярного изданий. Экспериментально верифицируется гипотеза о диагностичности такого рода аннотаций в плане отражения типологических признаков издания, не получившего еще стандартного определения в ГОСТе, но существующего в реальной редакторской практике. В обосновании типа издания испытуемые опираются на содержательную или тематическую характеристику издания (научные факты / бытовая тема), стилистические особенности аннотации (наличие / отсутствие разговорных конструкций и лексики, использование книжной и специальной лексики, научный / разговорный стиль изложения) и обозначение читательского адреса в тексте аннотации. Предлагаемые формы работы с текстом позволяют повысить мотивацию студентов-редакторов к изучаемому предмету, выработать навыки анализа готовых аннотаций к некоторым типам изданий и создания собственных аннотаций. Предложенные в статье методические решения могут быть использованы в практике высшего педагогического образования.

Gogolina Tatiana Vladimirovna,

Candidate of Philology, Associate Professor, Department of General Linguistics and Russian, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

Ivanova Evgenia Nikolaevna,

Candidate of Philology, Associate Professor, Department of General Linguistics and Russian, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

ANNOTATION TECHNIQUES IN THE COURSE OF PROSPECTIVE EDITORS TRAINING

KEY WORDS: abstract; type of edition; technologies of training; editing; experiment.

ABSTRACT: The article summarizes methodological experience of professionally focused training of students-editors. The forms of organization of the work with the texts of editorial standards and abstracts to scientific, educational, scientific and educational, literary and reference editions are presented. Typical mistakes in abstracts are discussed. The article analyzes the book abstract of hybrid types of the editions having features of scientific and educational, popular scientific and popular genres. The hypothesis is confirmed about the diagnostic character of such abstracts in respect of reflection of typological features of the edition, which didn't receive definition in the state standard specification, but exists in real editorial practice. To determine the type of edition the students base themselves upon the content or thematic characteristic of publications (scientific facts/everyday topic), the stylistic features of the summary (presence/absence of spoken structures and vocabulary, the use of literary and special vocabulary, scientific/conversational style of presentation) and the designation of the reader's address in the text of the abstract. The forms of work with the text can improve motivation of students-editors to the subject, to develop the skills of analysis of the abstracts to some types of editions and to create their own abstracts. The methodological solutions can be used in the practice of higher pedagogical education.

Организация современного издательского процесса требует от выпускника вуза (редактора) разносторонних профессиональных навыков и умений, например, в сферах, непосредственно граничащих с редактированием, – креативной стилистики [11] и журналистики [12]. Кроме

того, он должен быть компетентным и в частных приемах работы с «дефектными текстами» [14, с. 134] различных функциональных стилей и жанров.

Особое внимание редактору приходится уделять **аннотациям** как самому лаконичному жанру научного стиля. В издатель-

ской практике необходимо не только оценить аннотацию, предлагаемую автором к той или иной книге или статье, с точки зрения логичности изложения, композиционной стройности, специфики языкового оформления, но и составить ее самостоятельно особенно в тех случаях, когда редакция или издательство сами выступают инициаторами публикаций. Данное конкретное обстоятельство становится очевидным в период производственной практики студентов и требует от организаторов образовательного процесса практикоориентированного подхода в подготовке студентов-редакторов.

На занятиях (как лекционных, так и практических) в вузе можно использовать различные приемы при обучении редакторов составлению аннотаций к различным типам изданий.

Одна из технологий обучения (ставшая уже традиционной) – работа с текстами стандартов по издательскому делу, которая предполагает не только собственно знакомство студентов с содержательной стороной этих текстов, но и определение приоритетов в практической деятельности будущих редакторов. Данная деятельность может стать частью лекционного занятия по теме «Тексты научно-информативного подстиля в редакторской практике».

Например, по ГОСТу 7.86-2003, **аннотация издательская** – это аннотация, содержащая краткую характеристику издания с точки зрения его целевого назначения, содержания, читательского адреса, издательско-полиграфической формы и других его особенностей.

Аннотация к литературно-художественному изданию включает следующие сведения: целевое **назначение** и **читательский адрес** издания, **сведения об авторе**, сведения о **составителе** сборника, если он известен своей литературной и иной деятельностью, и о других лицах, принимавших участие в подготовке издания, **жанр** произведения, его **стилистические особенности** [6].

Аннотация **на другие виды изданий** включает следующие сведения: целевое **назначение** [5], **данные об авторе**, которые позволяют судить об авторитетности издания (профессия, должность, ученая степень, звание и др.), **жанр** произведения, если он не указан в библиографическом описании (монографию, статью, очерк, практическое пособие, учебник, энциклопедию, языковой словарь и др. – по ГОСТу 7.60), **краткое раскрытие темы** издания, которое должно отразить специфику его содержания и его отличия от близких по теме (проблеме) и целевому назначению изданий,

т. е. должны быть выделены те моменты содержания, которые несут в себе новизну [6].

Как правило, в той или иной степени тип издания транслируется в самом тексте аннотации.

На практическом занятии обсуждаются образцы аннотаций к некоторым типам изданий (студенты заранее самостоятельно отбирают материал и готовят сообщения по этим аннотациям, стараясь выделить специфические признаки типа издания, отраженные в аннотации к нему).

В конце данного занятия студенты под руководством преподавателя заполняют таблицу, в которой обозначают специфику аннотаций к некоторым типам изданий. Отметим, что, несмотря на имеющиеся общие рекомендации к аннотированию изданий, предложенные в стандарте, указанном выше, нет четко сформулированных признаков аннотаций к основным типам изданий для редакторов. Представим их ниже, резюмируя собственный методический опыт (общие требования к издательской аннотации не отражаются):

- аннотации к **научным** изданиям содержат аспекты анализа или характеристики материала, состав авторов научного сборника или коллективной монографии, особо значимые события научной биографии, терминологичность изложения;

- аннотации к **учебным** изданиям предполагают ссылку на образовательный стандарт, определение ступени обучения, обозначение авторской методики, указание на структуру издания с обозначением типов дидактического материала и новизну;

- аннотации к **научно-популярным** изданиям реализуют контактную функцию (между автором и читателем), раскрывают авторский замысел, содержат элементы привлечения читательского внимания (синтаксические фигуры, тропы);

- аннотации к **литературно-художественным** изданиям отличаются акцентом на основных сюжетных линиях произведения и введением элементов литературоведческого комментария, а также обозначением экранизаций;

- аннотации к **справочным** изданиям специфичны в плане определения практического применения сведений, указания актуальности и уникальности издания, количества словарных или справочных статей, принципов отбора языкового материала (для лингвистических словарей).

В дальнейшем совместно со студентами обсуждаются типичные ошибки, возникающие при написании аннотаций, которые представлены разрозненно как в тексте ГОСТа [6], так и в отдельных учебниках и учебных пособиях [4; 10; 13] для редакторов. Ни-

же предлагается перечень дефектов, выявляющихся при аннотировании изданий:

1) излишняя лаконичность аннотации, объем которой в среднем должен быть не менее 500 знаков, что, в свою очередь, приводит и к малоинформативности;

2) дублирование в тексте аннотации содержания / оглавления или названия книги;

3) включение одной и той же статьи в разные перечислительные ряды, отражающие аспекты исследования;

4) стилистические ошибки (лексический повтор, тавтология);

5) немотивированная лексическая «разнородность»: использование книжной лексики (научнообразной) и разговорной, даже просторечной и жаргонной;

6) злоупотребление двусоставными предложениями.

Наконец, студентам предлагается самостоятельно составить одну аннотацию на выбор к потенциальному изданию: аннотацию к научной статье по теме курсовой работы, аннотацию к курсу лекций по учебному предмету, аннотацию к сборнику художественных произведений, аннотацию к сборнику эссе, посвященных Дню учителя.

Экспериментальные методы исследования текста широко представлены в работах современных ученых (см. [1; 2; 8; 16; 17 и др.]), поэтому в качестве одного из приемов обучения студентов-редакторов может использоваться экспериментальная верификация типа издания, которая позволит определить качество представленной аннотации к тексту и ее целеустановку.

Рассмотрим подробнее аннотации к **научно-популярному, популярному, научно-просветительскому** типам изданий. Очевидно, что в современной практике наметилась тенденция к возникновению гибридных типов изданий, имеющих черты научного и просветительского, научно-популярного и популярного изданий: «Некоторые типы изданий пока не обозначены в ГОСТе, но существуют в реальной редакторской практике» (см. [3, с. 33]), некоторые имеют тенденцию к сближению и вследствие этого к размыванию жанровых границ (см. [18]). Как показывает современный издательский опыт, отнесенность издания к научному типу в ряде случаев не имеет достаточных оснований, но редакторы обозначают его именно так, чтобы придать подобному изданию определенную статусность и значимость. Чтобы помочь студентам разобраться в специфике аннотирования, можно провести с ними эксперимент, затем проанализировав его результаты. Мы провели такого рода эксперимент, представили студентам-редакторам количественную обработку его материалов и по-

просили интерпретировать полученное. В качестве испытуемых выступили 58 студентов Института филологии, культурологии и межкультурной коммуникации (УрГПУ) различных курсов, в том числе сами бакалавры-редакторы.

Стимульным материалом послужили тексты аннотаций к научно-популярному, научно-просветительскому и популярному типам изданий.

Инструкция: выберите из предложенного ниже списка типов изданий соответствующий каждой из аннотаций тип. Подпишите его рядом с аннотацией. Обоснуйте свой выбор.

Типы изданий: научное, популярное, научно-популярное, научно-просветительское, духовно-просветительское.

1. Солнечная система – наш галактический дом. Она останется им до тех пор, пока человечество не выйдет к звездам. Но знаем ли мы свой дом? Его размеры, адрес, происхождение, перспективы на будущее и «где что лежит»? Похоже, что мы знаем наш дом недостаточно. Иначе не будоражили бы умы открытия, сделанные в последние годы, открытия подчас удивительные и притом намекающие на то, какую прорву новых знаний мы должны обрести в дальнейшем. Уже в наше время каждая новая книга о Солнечной системе уверяет спустя считанные годы. Очень уж много информации приносят телескопы и межпланетные аппараты. Сплошь и рядом астрономические исследования и даже эксперименты кардинально меняют старые представления о том закоулке Галактики, где мы имеем удовольствие жить. Цель этой книги – дать читателю современное представление о Солнечной системе как части Галактики [7].

2. Письма и документы первого русского банкира и крупнейшего благотворителя П. А. Демидова относятся к блистательной эпохе русской истории, когда произошло укрепление российской государственности и были достигнуты выдающиеся успехи в области экономики, науки и культуры. XVIII век – время формирования грамматических норм современного русского литературного языка, накопления его словарного богатства. Издание дает возможность представить русский язык в деловой и дружеской переписке, почувствовать его связь с живой речью и фольклором.

Книга адресована историкам, экономистам, филологам и широкому кругу читателей [15].

3. Зачем мне замуж? Какой он мой мужчина? Где же познакомиться со своим принципом? Что мне нужно делать, чтобы

понравиться мужчине? Как себя вести на свидании, чтобы мой спутник пожелал и дальше со мной встречаться? Как сделать так, чтобы мой избранник женился? Огромное количество вопросов преследует даму, стремящуюся познакомиться с мужчиной и выйти за него замуж. Множество переживаний испытывает женщина, идущая по пути поиска своего жениха. Об этом я знаю, встречаясь с большим количеством женщин на своих приемах. Все это мне понятно и самой, как женщине. Книга, которую вы держите в руках, ответит на подвляющее большинство вопросов о том, как выйти замуж. В процессе ее написания, я собирала для вас самые лучшие советы и практики, спрашивала мнения и истории своих клиентов и знакомых женщин и мужчин, чтобы вы могли использовать их опыт в своей жизни тоже [9].

Количественная обработка полученных данных с ее интерпретацией выглядела следующим образом.

Аннотация № 1 к научно-популярному изданию

Ядро: научно-популярное (46); дальняя периферия: духовно-просветительное (7), крайняя периферия: научное (2), научно-просветительское (1), популярное (2).

Столь явно выделившееся ядро свидетельствует о том, что представленная в книге московского издательства «Эксмо» аннотация полностью соответствует его замыслу и отражает тип издания, призванный вызвать интерес у широкого круга читателей. Это связано с популяризацией научных идей по астрономии. Никто из респондентов не был знаком с содержанием данной книги. В обосновании научно-популярного типа издания респонденты опирались на содержательную характеристику книги в аннотации и популярный характер изложения. Свой выбор типа издания респонденты комментировали так: «Книга описывает научные достижения в области изучения физики», «Информация, представленная в аннотации, явно научная, серьезная, но книга ориентирована на массового читателя, доступна каждому, написана понятным языком» и т. п.

Отнесение этой книги к числу духовно-просветительных и научно-просветительских обусловлено непониманием испытуемыми особенностей данного типа изданий или попыткой за словом *просветительный* увидеть то, что традиционно делает книгу популярной, о чем свидетельствуют комментарии такого рода: «Книга просвещает читателя», «Книга несет научные знания каждому человеку, который захочет ее прочитать» и др. Если группа респондентов, отнесших данную книгу к научно-популяр-

ным, аргументированно обосновывала свой выбор, то вторая группа либо оставляла этот выбор без комментария, либо давала ответы типа «Просвещает широкие читательские массы», а то и «Интуитивно» и «Мне так кажется».

Аннотация № 2 к научно-просветительскому изданию

Ядро: научно-просветительское (30); ближняя периферия: научное (18), дальняя периферия: научно-популярное (6), духовно-просветительное (4).

В анализе аннотации к книге «Прокофий Акинфиевич Демидов. Письма и документы. 1735-1786», выпущенной Демидовским институтом г. Екатеринбурга, ядерная зона выделилась тоже весьма заметно. Комментарии респондентов носят следующий характер: «Книга основана на научных фактах и научным языком, адресована как специалистам, так и широкому кругу читателей», «Книга рассчитана на образованного читателя, который узнает для себя что-то новое, расширит свой научный кругозор», «Исторический подход интересен сейчас многим людям» и др. В обосновании научно-просветительского типа издания респонденты вновь опирались на содержательную сторону аннотации к данной книге и на научный стиль изложения, заметный даже по тексту аннотации.

В зоне ближней периферии оказалась отнесенность издания к числу научных, что часто сопровождалось комментариями типа «Книга способна заинтересовать узкий круг читателей в сугубо научных целях», «Надо обладать достаточными научными сведениями, чтоб прочитать такую книгу» и т. п. Основным критерием характеристики данной книги является ее научная проблематика и обозначение читательской аудитории прежде всего как специальной и только затем как широкой, что не укрылось от внимания респондентов: «Несмотря на приписку *широкий круг читателей*, интересна книга будет только филологам и историкам».

Аннотация № 3 к популярному изданию

Ядро: популярное (52); крайняя периферия: научно-популярное (2), духовно-просветительное (2).

По аннотации к книге Е. А. Истратовой «Как выйти замуж и не прогадать. 50 правил умной женщины» издательства «Мир и образование» респонденты абсолютным большинством голосов отнесли ее к типу популярных, что вполне закономерно, т. к. книга содержит советы популярной психологии в области гендерных взаимоотношений. Этому были посвящены основные комментарии участников эксперимента: «Стиль изложения и материал не может

претендовать на научность», «Она написана простым, доступным языком, ее может прочитать любой желающий, точнее желающая», «Легкое, забавное чтение», «Аннотация дана от первого лица» и др. Попытка респондентов определить данную книгу как научно-популярную или духовно-просветительную опиралась на то, что «девушкам надо откуда-то черпать свой жизненный опыт, а тут автор им делится».

Как следует из представленных количественных данных, наиболее однозначно были квалифицированы **популярное** и **научно-популярное** издания. **Научно-просветительское** издание получило соответствующее обозначение также значительным количеством реакций, что вполне закономерно: в аннотации на первый план выдвигаются собственно научные факты, излагаемые на страницах книги, и стиль ее написания, обозначение же читательской аудитории как широкой многими респондентами было подвергнуто сомнению.

В обосновании типа издания испытуемые опирались на **содержательную** или **тематическую** характеристику издания (научные факты / бытовая тема), **стили-стические** особенности аннотации (наличие / отсутствие разговорных конструкций и лексики, использование книжной и специальной лексики, научный / разговорный стиль изложения) и обозначение **читательского** адреса в тексте аннотации.

Таким образом, в подготовке редакторов вполне успешно могут сочетаться как традиционные формы обучения (рассмотрение текстов ГОСТов и конкретных образцов издательской практики), способствующие выработке общенаучных навыков анализа и синтеза, так и новационные (создание собственных аннотаций, экспериментальные методики), стимулирующие интерес студентов к изучаемому предмету, повышающие их мотивацию к профессиональному обучению в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белянин В. П. Основы психолингвистической диагностики. (Модели мира в литературе). М. : Тривола, 2000.
2. Болотнова Н. С. Филологический анализ текста: учеб. пособие. М. : Флинта, 2009.
3. Гоголина Т. В., Иванова Е. Н. Современное научное издание: к проблеме типологии // Научное мнение. 2014. № 9. С. 33-37.
4. Голуб И. Б. Литературное редактирование : учеб. пособие. М., 2010. URL: <http://www.biblioclub/book/84879/>.
5. ГОСТ 7.60-2003 «Издания. Основные виды. Термины и определения». URL: <http://libgost.ru/gost/>.
6. ГОСТ 7.86-2003 «Издания. Общие требования к издательской аннотации». URL: http://apel.ieml.ru/storage/files/poleznoe/GOST_7_86-2003.pdf.
7. Громов А. Н. Удивительная Солнечная система. М. : Эксмо, 2012.
8. Зорькина О. С. О психолингвистическом подходе к изучению текста // Язык и культура. Новосибирск, 2003. С. 205-210.
9. Истратова Е. А. Как выйти замуж и не прогадать. 50 правил умной женщины. М. : Мир и образование, 2015.
10. Котюрова М. П., Баженова Е. А. Культура научной речи. Текст и его редактирование: учеб. пособие. М., 2008. URL: http://e.lanbook.com/books/element.php?pl_id=1419.
11. Купина Н. А. Креативная стилистика и практическая филология // Стилистика сегодня и завтра : мат-лы конф. Ч. I. М. : Факультет журналистики МГУ, 2014. С. 140-144.
12. Макарова Л. С. Компетентностно-ориентированный подход в современном журналистском образовании // Вестник Нижегородского ун-та им. Н. И. Лобачевского. 2014. № 2-2. С. 452-455.
13. Накорякова К. М. Литературное редактирование: Общая методика работы над текстом. Практикум : учеб. пособие. М. : Икар, 2009.
14. Попова Т. В. Лингвистика дефектного текста // Уральский филологический вестник: серия «Язык. Система. Личность: Лингвистика креатива». 2012. № 3. С. 133-138.
15. Прокофий Акинфиевич Демидов. Письма и документы. 1735-1786. Екатеринбург : Демидовский институт, 2010.
16. Серышева Ю. В., Агаб С. Е. Психолингвистический эксперимент как метод исследования языковых явлений // Молодой ученый. 2015. № 11. С. 1688-1690.
17. Сорокин Ю. А. Психолингвистические аспекты изучения текста. М. : Наука, 1985.
18. Стеклова Т. И. Коллективная монография или сборник научных трудов: к проблеме типологии изданий // Филологические аспекты книгоиздания : сб. науч. ст. Вып. 2. Новосибирск : Гаудеамус, 2012. С. 264-273.

REFERENCES

1. Belyanin V. P. Osnovy psikholingvisticheskoy diagnostiki. (Modeli mira v literature). M. : Trivola, 2000.
2. Bolotnova N. S. Filologicheskii analiz teksta: ucheb. posobie. M. : Flinta, 2009.
3. Gogolina T. V., Ivanova E. N. Sovremennoe nauchnoe izdanie: k probleme tipologii // Nauchnoe mnenie. 2014. № 9. S. 33-37.
4. Golub I. B. Literaturnoe redaktirovanie : ucheb. posobie. M., 2010. URL: <http://www.biblioclub/book/84879/>.
5. GOST 7.60-2003 «Izdaniya. Osnovnye vidy. Terminy i opredeleniya». URL: <http://libgost.ru/gost/>.

6. GOST 7.86-2003 «Izdaniya. Obshchie trebovaniya k izdatel'skoy annotatsii». URL: http://apel.ieml.ru/storage/files/poleznoe/GOST_7_86-2003.pdf.
7. Gromov A. N. Udivitel'naya Solnechnaya sistema. M. : Eksmo, 2012.
8. Zor'kina O. S. O psikholingvisticheskom podkhode k izucheniyu teksta // Yazyk i kul'tura. Novosibirsk, 2003. S. 205-210.
9. Istratova E. A. Kak vyiti zamuzh i ne progadat'. 50 pravil umnoy zhenshchiny. M. : Mir i obrazovanie, 2015.
10. Kotyurova M. P., Bazhenova E. A. Kul'tura nauchnoy rechi. Tekst i ego redaktirovanie: ucheb. posobie. M., 2008. URL: http://e.lanbook.com/books/element.php?pl1_id=1419.
11. Kupina N. A. Kreativnaya stilistika i prakticheskaya filologiya // Stilistika segodnya i zavtra : mat-ly konf.. Ch. I. M. : Fakul'tet zhurnalistiki MGU, 2014. S. 140-144.
12. Makarova L. S. Kompetentnostno-orientirovanny podkhod v sovremennom zhurnalistском obrazovanii // Vestnik Nizhegorodskogo un-ta im. N. I. Lobachevskogo. 2014. № 2-2. S. 452-455.
13. Nakoryakova K. M. Literaturnoe redaktirovanie: Obshchaya metodika raboty nad tekstem. Praktikum : ucheb. posobie. M. : Ikar, 2009.
14. Popova T. V. Lingvistika defektnogo teksta // Ural'skiy filologicheskij vestnik: seriya «Yazyk. Sistema. Lichnost': Lingvistika kreativa». 2012. № 3. S. 133-138.
15. Prokofiy Akinfieyevich Demidov. Pis'ma i dokumenty. 1735-1786. Ekaterinburg : Demidovskiy institut, 2010.
16. Serysheva Yu. V., Agab S. E. Psikholingvisticheskiy eksperiment kak metod issledovaniya yazykovykh yavleniy // Molodoy uchenyy. 2015. № 11. S. 1688-1690.
17. Sorokin Yu. A. Psikholingvisticheskie aspekty izucheniya teksta. M. : Nauka, 1985.
18. Steksova T. I. Kollektivnaya monografiya ili sbornik nauchnykh trudov: k probleme tipologii izdaniy // Filologicheskie aspekty knigozdaniya : sb. nauch. st. Vyp. 2. Novosibirsk : Gaudeamus, 2012. S. 264-273.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. О. Б. Акимова.

Дмитриев Владислав Алексеевич,

кандидат педагогических наук, профессор, кафедра музыкального образования, Факультет искусств и дизайна, Нижневартовский государственный университет; 628605, Ханты-Мансийский автономный округ – Югра, Тюменская обл., г. Нижневартовск, ул. Ленина, д. 56; e-mail: dmitriev1802@mail.ru

Яфальян Алла Федоровна,

доктор педагогических наук, профессор, кафедра истории и теории исполнительского искусства, Уральская государственная консерватория имени М. П. Мусоргского; 620014, г. Екатеринбург, пр-т Ленина, д. 26; e-mail: yafalian@yandex.ru

РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОЙ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: образование в высшем учебном заведении; креативная личность; педагог-музыкант.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются особенности креативной личности, взаимосвязь креативности и творческой направленности, их различия и проявления. Формулируются проявления креативности на основе активности личности; предлагаются разнообразные виды музыкальной деятельности с целью развития креативности как качества личности у педагога-музыканта. Авторы рассматривают такие качества творческой направленности личности, как значимость, интенсивность, действенность, устойчивость с позиций креативности. Креативность, по мнению авторов, включает скорость, энергию, стремление к поиску новых путей и способов действия. Критериями креативности являются самопроизвольность – на соматическом уровне, напряженность (энергетичность) – на психическом уровне, поисковый характер – на ментальном уровне. Креативный педагог-музыкант способен освоить и включить учеников в следующие виды творческой направленности: *двигательно-творческий* (спонтанно-произвольный), *аффективно-творческий* (эмоционально-чувственный), *когнитивно-творческий* (осознанно-поисковый), *духовно-творческий* (интуитивный). Развитию креативной личности способствуют методы педагогической импровизации. Авторами определены условия применения импровизации, представлены игровые методы импровизации в музыкальной деятельности, в общении, в освоении знаний о музыке. Креативность личности проявляется в разнообразных видах музыкальной деятельности. К ним авторы относят алеаторику, пуантилизм, музыку тембров. Креативность личности педагога-музыканта характеризуется внутренней свободой, гармоничностью, выразительностью, стремлением к поиску новых способов взаимодействия с учениками.

Dmitriev Vladislav Alekseevich,

Candidate of Pedagogy, Professor, Department of Music Education, Faculty of Art and Design, Nizhnevartovsk State University (NVGU), Nizhnevartovsk, Russia.

Yafal'yan Alla Feodorovna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Department of History and Theory of Performing Arts, Ural State Conservatory named after M.P. Mussorgsky, Ekaterinburg, Russia

DEVELOPMENT OF THE CREATIVE PERSONALITY OF A TEACHER-MUSICIAN

KEY WORDS: education in higher school; creative personality; teacher-musician.

ABSTRACT. The article discusses the features of the creative personality, the relationship of creativity and creative orientation, their differences and manifestations. Manifestations of creativity on the basis of activity of the person are studied. The article offers a variety of musical activities to develop creativity as a quality of a teacher-musician. The authors examine such qualities of creative personality as importance, intensity, efficiency, sustainability from the point of creativity. Creativity, according to the authors, includes the speed, the energy, the desire to find new ways and means of action. The criteria of creativity are: spontaneity - at the somatic level, tension (energetic character) - on the psychological level, exploratory character - on the mental level. A creative teacher-musician is able to learn and to involve the students in the following types of creative activities: motional-creative (spontaneous and random); affective and creative (emotionally-sensitive); cognitive and creative (conscious retrieval); spiritual and creative (intuitive). Teaching improvisation techniques contributes to the development of creative personality. The authors determined the conditions of using improvisation, playing techniques are presented in musical improvisation activities, and in the acquisition of knowledge about music. Creativity of a personality manifests itself in various forms of musical activity. They include aleatory, pointillism, music of timbres. Creativity of a teacher-musician's personality is characterized by inner freedom, harmony, expressiveness and the desire to find new ways to interact with the students.

В подготовке музыканта-педагога чрезвычайно важно развивать креативность, которая включает быстроту мыслительных процессов, умение найти новое решение, способность нахождения оригинальных способов взаимодействия с уче-

никами. Музыка обладает колоссальными возможностями в развитии креативных качеств личности. Остановимся на них.

Креативная личность прежде всего обладает творческой направленностью, которая способствует нахождению новых путей

овладения различными видами деятельности, направленными на реализацию ее творческих возможностей. Различие понятий «креативность» и «творческая направленность» заключается в том, что первое связано с интеллектуальным развитием, а второе основано на практических видах деятельности, что обеспечивает развитие креативности мышления.

Рассмотрим, каковы же механизмы действия направленности личности. К. К. Платонов рассматривает ее как смутную потребность в проявлении, В. Н. Мясищев – как доминантное отношение к миру, Б. Г. Афанасьев – как необходимость, А. Н. Леонтьев – как мотив, А. Г. Асмолов – как свойство личности. Наиболее близким к нашему пониманию взаимосвязи креативности и направленности является определение С. Л. Рубинштейна [15], который рассматривает направленность как динамическую тенденцию, как стержень личности, как активную жизненную позицию. Причем творческая направленность, по А. А. Ухтомскому [16], представляет собой динамическую тенденцию к осознанию и реализации замысла, то есть *напрямую выходит на креативность*.

К. К. Платонов правомерно замечает, что направленность имеет врожденные задатки (свойства личности) и индивидуально отраженное общественное сознание (качество личности) [11, с. 80-81]. То есть направленность личности «организует» начало действия, которое определяет ее поступки, взгляды и креативный способ деятельности. Отсутствие направленности, по Н. Д. Левитову, создает вакуум и вызывает «интеллектуальный, творческий голод» [8].

Иными словами, направленность определяется динамическими тенденциями, четко выраженными доминантами в отношении к различным видам деятельности. В креативности же отражается осмысление устремлений на основе доминантности мыслительных процессов и выбора пути для осуществления творческой деятельности.

Функциональные особенности творческой направленности и креативности нами рассматриваются со следующих позиций: 1) содержания – направленность связана с предметом деятельности, а креативность – с мыслительным принятием решения; 2) активности, при которой возникает направленность на себя и креативность – на мыслительные процессы; 3) способа взаимодействия личности с миром. В данном случае самовыражение становится способом проявления творческой направленности и способом креативного осознания этого самовыражения.

Самовыражение возможно лишь при условии наличия креативности как качества

личности. Кроме того, А. Ф. Лосев [9] определяет выразительность как синтез двух планов: внешнего (очевидного) и внутреннего (подразумеваемого, осмысляемого). То есть самовыражение представляет собой *активную направленность* внутреннего (креативность) во внешних проявлениях (творческая направленность на окружающий мир). Применительно к педагогу-музыканту креативность как внутренний процесс проявляется в творческих методах взаимодействия с учениками.

В развитии креативной личности особую роль играют различные виды активности, которые можно классифицировать на разных основаниях: 1) как эволюционный процесс – генетическая, биологическая, физическая; 2) как свойство (природная активность) и качество личности (социальная активность); 3) как вид деятельности – игровая, учебная, трудовая; 4) как уровень проявления осознанности – соматическая (бессознание), психическая (подсознание), ментальная (сознание), духовная (сверхсознание) [17].

Педагогический аспект активности как свойства и качества креативной личности нами рассматривается на основе последнего подхода.

Соматическая активность креативной личности проявляется в мышечной реакции во время мыслительных процессов. Н. А. Бернштейн считал [3], что сознание представляет собой «модель потребностного будущего» как результата, к достижению которого стремится организм. В основе активного поведения человека, по Н. А. Бернштейну, лежит не реакция на внешнее воздействие, а реакция на преодоление внешних и внутренних препятствий в процессе решения по своей сути творческой задачи.

Л. С. Выготский выделил особую группу внутренних движений – речедвигательных, – состоящих из сложных элементов дыхательных, мускульных, вибрационных и звуковых реакций, которые образуют основу культуры человека, «систему внутренней или немой речи» [5]. Речедвигательная реакция у музыканта-певца тесно переплетается с певческо-двигательной, которая активно включает всю систему человека (дыхательную, мускульную, звуковую) и поэтому является сильным «активизатором» деятельности. То есть пение является природным источником творческой активности. Соматическая активность музыканта, бесспорно, связана с бессознательными процессами, у педагога она связана с интуитивным выбором педагогических методов, в чем и проявляется его креативность.

Психическая активность управляется подсознательными процессами и тесно свя-

зана с соматической активностью. В психологии нередко понятие «активность» применяется для обозначения следующих явлений: а) конкретной деятельности индивида; б) готовности к деятельности; в) состояния, противоположного пассивности; г) высокого уровня бодрствования; д) инициативности, то есть действия, основанного на внутренних импульсах. К особенностям психической активности относятся динамичность, мобильность, энергичность, а также легкость ее пробуждения, напряженность, длительность сохранения, интенсивность. По сути, это подтверждает идею о генетической взаимосвязи активности с направленностью и креативностью.

Смысл *ментальной активности* заключается в том, что мысль выступает в роли предварительного организатора поведения [5]. Взаимосвязь ментальной активности с креативностью личности заключается в способности изменить действительность в соответствии с собственными взглядами, интересами, целями. Если соматическая активность – это слепое, стихийное стремление к деятельности, то ментальная активность включает целенаправленные, осознаваемые доминантные действия.

Можно выделить уровни интеллектуальной активности: *репродуктивный* (пассивность, инертность), который указывает, что личность владеет одним освоенным способом действия и применяет его в любых случаях; *эвристический* – заключается в готовности искать новые способы решения; *креативный* – проявляется в инициативе, в стремлении находить ассоциативные связи.

Как свойства, они зависят от природной предрасположенности: *индивидуальный темп совершения действия, предрасположенность в напряженной деятельности, стремление к разнообразной деятельности*. Как качества личности, они основаны на приобретенном индивидуальном опыте и проявляются в *ритмичности действий, в предпочтении какого-либо вида деятельности, в овладении активными способами деятельности*.

Итак, креативность включает следующие элементы: 1) *скорость*; 2) *энергию*, связанную с напряжением; 3) *стремление к поиску* новых путей и способов действия. Креативность имеет устойчивую трехмерную структуру и проявляется на соматическом, психическом и ментальном уровнях. Ее критериями являются самопроизвольность – на соматическом, напряженность (энергетичность) – на психическом, поисковый характер – на ментальном уровне.

К качествам творческой направленности личности относятся *значимость, интенсивность, действенность, устойчи-*

вость (К. К. Платонов). Рассмотрим данные качества с позиций креативности.

Значимость, на наш взгляд, приобретает креативность в том случае, если личность проявляет стремление к поиску новых путей освоения мира, если происходит ее переключение на творческую установку. Вначале педагог-музыкант «включает» установку, точнее, ставит цель перед собой. «Творчество для себя» постепенно замещается на «творчество для других», что делает более значимым любой креативный процесс музыканта-педагога в работе с детьми.

Интенсивность креативной личности связана с ее эмоциональной окраской и динамичностью проявления. Чем более глубокие чувства испытывает личность, тем более сильными становятся подсознательные процессы, которые характерны для творческой личности. При этом необходимо развивать эмоциональную децентрацию (термин Р. Н. Бреслава) как способность учитывать интересы других. Это возможно при эмпатийном отношении к окружающим. Поэтому для педагога важно «сотворчество» и «творчество во благо всем», совместная деятельность и деятельность с отчуждением ее результата, что должно доставлять удовольствие и педагогу, и ученикам.

Действенность креативной личности можно развивать при условии самовыражения как естественного, самопроизвольного акта, как момента самореализации внутреннего потенциала во внешних проявлениях. В данном случае доминантными становятся бессознательные процессы. Лишь в процессе естественного самовыражения природная (биологическая и психическая) активность не подавляется, а становится причиной социальной активности. Самовыражение развивается и сохраняется в процессе различных видов фантазирования (графического, вербального, мелодического, ритмического, пластического, тембрового) [17], в процессе активного включения детей в различные виды деятельности (игровой, учебной, трудовой), которыми свободно владеет педагог-музыкант.

Устойчивость креативности зависит от сформированности сознания, стабильности эмоциональной сферы и активности личности в различных видах деятельности. При многократном педагогически организованном общении ученика с разнообразными объектами, при естественном самовыражении и сохранении природной активности творческая направленность приобретает более устойчивый характер.

Креативный педагог-музыкант обладает следующими видами творческой направленности, которые он прививает ученикам:

– *двигательно-творческий* (спонтанно-произвольный) вид направленности основан на бессознательных процессах, проявляется в ритмичности, пластичности, легкости, выразительности;

– *аффективно-творческий* (эмоционально-чувственный) вид направленности связан с подсознательными процессами, такая личность обладает чувством такта, стиля, яркими образами, фантазией;

– *когнитивно-творческий* (осознанно-поисковый) вид направленности связан с сознательными процессами, включает логичность, ясность, точность, выразительность мыслительной деятельности личности, то есть креативность мышления как способность к зарождению новых идей, понятий;

– *духовно-творческий* вид направленности определяется сверхсознательными процессами, такие личности обладают интуицией, развитым воображением, которые проявляются в таланте, нередко у таких педагогов обнаруживается дар предвосхищения, интуитивное предвидение результата; этого уровня может достичь зрелая личность, которая обладает самобытностью, талантливостью, одаренностью в работе с детьми, причем становление креативной личности возможно лишь в развитии «чувства дома» [12], в целостности всех процессов, в условиях освоения экспрессивных искусств [13].

Каковы же механизмы творческих реакций личности в процессе собственной деятельности? Творческая направленность личности проявляется в деятельности, в момент усилия, преодоления трудностей в работе с детьми.

Прежде всего, педагогу важно освоить «музыку среды». К. Бюхер утверждал, что ритмичная деятельность дает энергию и удовлетворение, так как она освобождает дух и предоставляет простор воображению [4, с. 93], помогает освоить окружающее пространство, в том числе и звуковое. Особое значение имеют слуховые ощущения: «Тонический звук оказывает возбуждающее действие присущим ему музыкальным элементом, подчиняет контролю всех, могущих слушать этот звук» и облегчает деятельность [там же, с. 15]. Это важно испытывать не только во время слушания музыки, но и при восприятии звукового окружающего мира.

Острота чувствительности, объемное сенсорное поле, наблюдательность связаны с активностью, целенаправленностью, осмысленностью [8]. Двигательная активность выражается в динамике, ритме и темпе. Педагог должен отслеживать динамику на уроках, которая отражается в активности или пассивности, энергичности или вялости движения. Темп на уроках должен быть разнообразным: привычный (естественный), максимальный

(доступный), заданный. Он упражняем, и можно овладеть различными темпами, несмотря на то что каждая личность имеет свой темп. Ритм характеризует степень средовой адаптации личности, уравновешенность эмоционального состояния, качество мыслительных процессов по их хаотичности или гармоничности. Плавные ритмические движения более продуктивны, менее утомительны. Особенности двигательных, как и музыкальных ритмов, – это акцентирование первого элемента каждого ритмического звена. «Образуется своеобразная двигательная мелодия» [8], которая имеет свой характер, свои особенности. Важны такие качества, как энергичность движений, сенсорная координация, точность.

Таким образом, ритм, темп и динамика являются универсальными характеристиками деятельности. Ритмичная, напряженная, энергичная физическая или умственная деятельность представляет собой необходимую составную часть креативной личности. Применительно к музыкальной деятельности, в основе которой лежат ритм, темп, динамика и другие средства музыкальной выразительности, можно утверждать, что музыка способна положительно влиять на активизацию творческой направленности личности.

В качестве содержательных компонентов, помимо традиционных, можно выделить следующие виды креативности:

- вербальная креативность – способность к словотворчеству для освоения и передачи информации, а также стимулирования и возбуждения речи;

- аудиальная креативность – способность к освоению шумового, звукового и музыкального мира, к звуковой импровизации и фантазированию;

- визуальная креативность – способность видеть, воспринимать и создавать в воображении образы объектов, предметов, явлений, воспринимать и создавать зрительно-пространственные звуковые композиции;

- пластическая креативность – способность использовать грацию, пластику движений в свободном самовыражении под музыку, владение методами эвритмии.

Причем субъективно-объективный характер креативности обеспечивает способность слушать и слышать окружающих людей и гибко, свободно находить способы естественного общения с ними, а ее субъективный характер выражается в способности к богатой внутренней жизни, к воображению и фантазии по воплощению возникающих образов в деятельности.

Причем креативность педагога проявляется в способности активизировать музыкальную деятельность детей. Для этого необходимо освоить методы педагогиче-

ской импровизации, которые зависят от реальных ситуаций:

- создавать проблемные ситуации, которые активизируют возникновение вопросов и стремление получить ответ;

- применять ситуации успеха, которые помогают ученику поверить в себя;

- использовать прием недосказанности, который развивает стремление задавать вопросы после занятия;

- разнообразить виды фантазирования, которые стимулируют выполнение заданий;

- использовать творческие методы – ассоциаций, стилизации, эвритмии, которые вызывают желание выполнять дополнительные задания («хочу еще»).

Безусловно, педагогу-музыканту важно освоить игру как способ жизнедеятельности. Причем должна учитываться энергетическая природа игры, игра как тренинг активности, игра как способ жизни, творчества и самовыражения. Игра на музыкальном инструменте как выражение самостоятельной деятельности должна вызывать приятные, необходимые траты накопившейся энергии и силы. Вначале игра зависит от природы, затем приобретает социальное значение. Тезис Ф. Шиллера, что искусство – это игра, в данном случае учитывается в обосновании музыкального фантазирования детей.

Пробудить, активизировать ребенка играть без напряжения, используя невосребованные силы – задача педагога. Еще в начале XX века педологи утверждали, что «в глубине человеческой души хранятся такие залежи талантов, энергии, такие родники поэзии, которые были бы способны обновить жизнь, если бы воспитатели сумели вывести их наружу» [14, с. 9].

«Творчество – часть нашего существования», – считает Н. Роджерс, но при помощи критики и оценок «заглушается» творческая активность детей [13, с. 164]. Свободное овладение музыкальным инструментом предполагает использование педагогом разнообразных игровых методов в работе с детьми. Активным игровым методом является импровизация: в музыкальной деятельности, в общении, в освоении знаний о музыке.

Креативность личности проявляется в разнообразных специфических видах музыкальной деятельности. К ним относятся але-

аторика, пуантизм, музыка тембров. Так, В. А. Моцарт любил использовать алеаторику. Обычно он, импровизируя, бросал кубики, и в зависимости от сочетания выпавших цифр сочинял музыкальное произведение. Применение таких приемов вносило игровой элемент и оживляло деятельность композитора. Музыка тембров использовалась в импрессионизме. Она представляет собой выстраивание драматургии такими методами как миксаж, монтаж фрагментов, контрастных мелодий, ритмов, тембров. Создается такая музыка различными способами, благодаря изменениям лада, ритма, темпа и других средств музыкальной выразительности. В пуантилизме мотив, тема, фраза создаются или отдельным тоном или интервалом. Тон становится носителем идеи и основой выстраиваемой гармонии. Педагог, освоивший алеаторный, сериальный, ладный и другие игровые способы, может разнообразить импровизационную деятельность в работе с детьми.

Импровизация может применяться в различных видах музыкального фантазирования, которое требует овладения необходимым объемом знаний, выработки слухового навыка, создания образа, перехода от регламентированного выполнения задания к фантазированию. Алгоритм в данном случае – навык, а импровизация – это разнообразные варианты исполнения с привлечением мелодических, вербальных, пластических, ритмических ассоциаций. При этом главным требованием становится музыкальность исполнения: красота, выразительность, ритмичность, проникновенность, «вслушивание».

Итак, креативность как качество личности развивается в процессе профессиональной подготовки педагога-музыканта, который, осваивая активные методы работы с детьми, способен развивать их креативность. Овладение педагогом-музыкантом креативностью в процессе различных видов деятельности характеризуется способностью к импровизации, гибкостью, развивает умение вносить игровые элементы в занятия, включать детей в игровые ситуации. Креативность личности педагога-музыканта характеризуется внутренней свободой, гармоничностью, выразительностью, стремлением к поиску новых способов взаимодействия с учениками.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов А. Г. Личность как предмет психологического исследования. М. : Моск. ун-т, 1984.
2. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Л. : ЛГУ, 1968.
3. Бернштейн Н. А. Физиология движений и активности. М. : Наука, 1990.
4. Бюхер К. Работа и ритм. М. : Изд-во О. П. Поповой, 1899.
5. Выготский Л. С. Психология искусства. М. : Педагогика, 1987.
6. Додонов Б. И. Эмоция как ценность. М. : Политиздат, 1978.
7. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. : Политиздат, 1975.
8. Левитов Н. Д. Психология труда. М. : Изд-во МП РСФСР, 1963.
9. Лосев А. Ф. Хаос и структура. М. : Мысль, 1997.

10. Мясищев В. Н. Проблема отношений человека и ее место в психологии // Вопросы психологии. 1957. №5. С. 142-154.
11. Платонов К. К. О системе психологии. М. : Мысль, 1972.
12. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М. : Прогресс, 1994.
13. Роджерс Н. Путь к целостности: человекоцентрированная терапия на основе экспрессивных искусств / пер. с англ. А. Б. Орлова. URL: <http://trialog.ru/library/scipubl/951132.htm>.
14. Румянцев Н. Е. Педология. М. : Изд-во О. Богдановой, 1910.
15. Рубинштейн С. Л. Человек и мир : в 2 т. Т. 2. М. : Наука, 1997.
16. Ухтомский А. А. Доминанта. М. - Л. : Наука, 1966.
17. Яфальян А. Ф. Теория и методика музыкального воспитания в начальной школе. Ростов н/Д. : Феникс, 2008.

REFERENCES

1. Asmolov A. G. Lichnost' kak predmet psikhologicheskogo issledovaniya. M. : Mosk. un-t, 1984.
2. Anan'ev B. G. Chelovek kak predmet poznaniya. L. : LGU, 1968.
3. Bernshteyn N. A. Fiziologiya dvizheniy i aktivnosti. M. : Nauka, 1990.
4. Byukher K. Rabota i ritm. M. : Izd-vo O. P. Popovoy, 1899.
5. Vygotskiy L. S. Psikhologiya iskusstva. M. : Pedagogika, 1987.
6. Dodonov B. I. Emotsiya kak tsennost'. M. : Politizdat, 1978.
7. Leont'ev, A. N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. M. : Politizdat, 1975.
8. Levitov N. D. Psikhologiya truda. M. : Izd-vo MP RSFSR, 1963.
9. Losev A. F. Khaos i struktura. M. : Mysl', 1997.
10. Myasishchev V. N. Problema otnosheniy cheloveka i ee mesto v psikhologii // Voprosy psikhologii. 1957. №5. S. 142-154.
11. Platonov K. K. O sisteme psikhologii. M. : Mysl', 1972.
12. Rodzhers K. R. Vzgl'yad na psikhoterapiyu. Stanovlenie cheloveka. M. : Progress, 1994.
13. Rodzhers N. Put' k tselostnosti: chelovekotsentrirovannaya terapiya na osnove ekspressivnykh iskusstv / per. s angl. A. B. Orlova. URL: <http://trialog.ru/library/scipubl/951132.htm>.
14. Rumyantsev N. E. Pedologiya. M. : Izd-vo O. Bogdanovoy, 1910.
15. Rubinshteyn S. L. Chelovek i mir : v 2 t. T. 2. M. : Nauka, 1997.
16. Ukhtomskiy A. A. Dominanta. M. - L. : Nauka, 1966.
17. Yafal'yan A. F. Teoriya i metodika muzykal'nogo vospitaniya v nachal'noy shkole. Rostov n/D. : Feniks, 2008.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Н. Г. Тагильцева.

Мельникова Маргарита Леонидовна,

кандидат психологических наук, доцент, кафедра общей психологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: melis_rft@rambler.ru

Чебыкина Ирина Витальевна,

кандидат социологических наук, доцент, кафедра социологии и социальной работы, Российский государственный профессионально-педагогический университет; 620012, г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, д. 11; e-mail: irinach@mail.ru

ЭТНИЧЕСКАЯ ТОЛЕРАНТНОСТЬ СТУДЕНТОВ КАК ПРЕДМЕТ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: миграция; мигранты; локализованные группы мигрантов; толерантность; базовые убеждения личности студентов.

АННОТАЦИЯ. Проведено междисциплинарное исследование проблемы миграции в ключе социологического и психологического аспектов. Миграция рассмотрена как объективный и в целом позитивный процесс в жизни общества, имеющий, тем не менее, определенные сложности, связанные с потенциальной дезадаптацией мигрантов, геттоизацией мигрантов и их объединением в локализованные группы и сообщества, негативным отношением к мигрантам со стороны местного населения. На теоретическом и эмпирическом уровнях проанализированы особенности миграции на Среднем Урале в целом и в Свердловской области в частности, основные источники и формы негативизма по отношению к мигрантам. В эмпирическом исследовании ставилась задача изучения особенностей базовых убеждений личности, этнической идентичности и этнической толерантности студентов, будущих специалистов социально значимых сфер Свердловской области. В результате исследования было установлено, что студенты, имеющие низкий уровень общей толерантности, могут проявлять этническую нетерпимость, формы неприятия образа жизни, чужих обычаев, традиций, могут не выделять другого человека как носителя общечеловеческой и личностной ценности, что для специалиста социальной сферы является недопустимым, поскольку по содержанию будущей деятельности на таких специалистах может лежать ответственность за интеграцию, сотрудничество и солидарность разных этносов региона.

Mel'nikova Margarita Leonidovna,

Candidate of Psychology, Associate Professor of the Department of General Psychology, Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Chebykina Irina Vital'evna,

Candidate of Sociology, Associated Professor of the Department of Sociology and Social Work, Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

ETHNIC TOLERANCE OF STUDENTS AS A SUBJECT OF INTERDISCIPLINARY RESEARCH

KEY WORDS: migration; migrants; localized groups of migrants; tolerance; basic beliefs of the individual students.

ABSTRACT. The interdisciplinary study of migration issues in the key sociological and psychological aspects is undertaken. Migration is considered as an objective and even positive development in society, which has, however, some problems associated with the potential maladjustment of the migrants, ghettoization of migrants and their associations into localized groups and communities, as well as the negative attitude towards migrants on the part of the local population. Migration in the Ural, especially in the Middle Ural and Sverdlovsk region is analyzed on the theoretical and empirical levels, special attention is paid to the forms and sources of negative attitude towards migrants. The empirical research task was to study the features of the basic beliefs of an individual, ethnic identity and ethnic tolerance of students – future professionals of socially important spheres of Sverdlovsk region. The study revealed that the students who have a low level of general tolerance may be ethnic intolerant to the lifestyle, customs and traditions of the other culture; they are not able to admit another person as a bearer of universal and personal value, which is unacceptable for the specialist of the social sphere, who is responsible for integration, cooperation and solidarity of different ethnic groups in the region.

Согласно данным ООН, Российская Федерация занимает второе место в мире (после США) по количеству иммигрантов – свыше 12 миллионов человек, что составляет 6,4 % населения страны [10, с. 10]. Рост современных межэтнической и международной миграции, по мнению специалистов, является серьезным фактором вызо-

ва для мировой социальной, экономической и политической систем, что актуализирует процессы изучения взаимных установок и стратегий межкультурного взаимодействия мигрантов и населения России.

У истоков социологического изучения миграции лежат работы Э. Дюркгейма, Т. Парсонса. Родоначальниками социоло-

гических теорий в сфере миграции являются Р. Парк и другие представители Чикагской школы социологии: Э. Берджесс, Ф. Знанецкий, У. Томас, Л. Вирт и др. Также миграцию в рамках процессов глобализации изучали Р. Альба, В. Ни, Р. Стоффер, М. Миллер и С. Сассен и др. В отечественной социологии изучением миграции занимались Т. И. Заславская, Ж. А. Зайончковская, В. В. Покшишевский, Л. Л. Рыбаковский, В. И. Переведенцев и др.

В социологическом дискурсе миграция рассматривается как объективный процесс, который выполняет в целом позитивную роль в жизни общества. Благодаря процессам миграции регулируются вопросы относительно спроса и предложения на рынке труда, становится возможной вертикальная мобильность и более полное удовлетворение индивидуальных и социально-групповых потребностей индивидов, происходит разрешение некоторых демографических проблем.

При этом процесс миграции привносит и некоторые трудности в функционирование и развитие общества. Адаптация к новой социокультурной среде может выступать серьезной проблемой, поскольку миграционный процесс затрагивает различные стороны жизни мигрантов. При невозможности взаимодействия с местным сообществом мигранты локализуются в рамках этнических сообществ с «развитыми и эффективно действующими экономическими и социальными сетями, механизмами взаимной поддержки и кооперации» [1; 7; 8; 11; 12; 16].

Среди основных проблем дезадаптации мигрантов можно упомянуть агрессию к местному населению и социальному устройству принимающей стороны, ответную агрессию со стороны местного населения (интолерантность, ксенофобия), дезориентацию мигранта в социокультурном окружении, образующуюся при замене общения с местным населением на комплекс неформальных взаимодействий на основе родственных, этнических и конфессиональных связей, девиантное и преступное поведение мигрантов, «геттоизацию» мигрантов, этнический антагонизм и вспышки расизма [3; 4; 16; 24].

Также к проблемам процесса миграции можно отнести рост напряженности на региональных рынках труда, развитие «теневой» экономики, снижение собираемости налогов, а также стоимости рабочей силы на рынке труда, вытеснение с рабочих мест представителей местного населения, незаконное занятие коммерцией нелегальными мигрантами [2].

«Геттоизация мигрантов» (пассивная автаркия) в большинстве научных трудов

описана как обратный интеграции процесс, как процесс сплочения мигрантов в «локализованные группы» внутри принимающего сообщества. По мнению В. В. Сулимина, «модель «геттоизации» – создание локальных, замкнутых, изолированных поселений, изоляции от окружающей культурной среды, реализующаяся в ситуациях, когда адаптанты, оказавшись в новом окружении, пытаются избежать прямых контактов с чужой культурой и тем самым устранить негативные симптомы культурного шока» [21, с. 85]. Способствует остроте проблемы и такое явление, как «мигрантофобия», характеризующая уровень негативной реакции местного населения на появление мигрантов [23].

Для Среднего Урала характерна традиция интенсивного миграционного обмена. Особенно велик приток трудовых мигрантов из таких стран, как Киргизия, Таджикистан, Узбекистан [22, с. 173]. Основная масса приезжих в год – жители России (59 %), мигранты из стран СНГ (33 %), 8 % – лица других государств. Мигрируют в основном мужчины в возрасте от 20 до 40 лет [19, с. 15]. Свердловская область расположена на пересечении транспортных путей, соединяющих европейскую часть России и Западную Европу с азиатскими странами, и является одним из наиболее развитых регионов России, что делает Свердловскую область привлекательной для иностранных граждан.

Свердловская область известна как регион с толерантным населением, но статистика правонарушений не позволяет считать ситуацию безоблачной. Мигранты все чаще становятся либо жертвами правонарушений, либо правонарушителями. При этом показано, что жители города сами усугубляют конфликтную ситуацию из-за наличия негативных установок по отношению к мигрантам, нежелания принимать «гостей» из зарубежных стран. Екатеринбургские исследователи отмечают неготовность горожан к взаимодействию с мигрантами из Средней Азии [9], **рост преступлений, совершенных местным населением против мигрантов** [18], **присутствие в речи местных жителей негативных и уничижительных эпитетов, которыми «награждают» мигрантов** [14]. **В немалой степени способствуют формированию негативных мнений о мигрантах СМИ, приводящие сомнительную статистику** [17], **использующие негативные оценочные суждения о мигрантах в заголовках** [13; 15] и **текстах публикаций** [6].

Кроме социологов проблемы миграции в городе изучаются в рамках аудиосоциологии, социолингвистики, культурологии, социальной психологии. В частности, С. Е. Вершинин, рассматривая проблемы межэтнического взаимодействия в акустическом аспек-

те, указывает на усиление этнического многоголосия в звуковом ландшафте города и звуки, связанные с религиозными обрядами, нарушающие привычное акустическое пространство горожан и приводящие к возникновению социального напряжения [5].

Приведенный анализ современного исследования мигрантов и миграции позволяет увидеть многоаспектность данного явления. Важнейшей задачей в данной ситуации становится изучение механизмов, способствующих взаимному принятию мигрантов и местного населения, что невозможно без изучения их базовых установок и убеждений, толерантности как свойства личности и навыка межличностного взаимодействия. Без учета толерантности и базовых убеждений личности как психологических компонентов личности любые исследования проблем мигрантов будут носить лишь описательный, констатирующий характер [20].

В психологии при изучении толерантности в центре внимания исследователей находятся такие аспекты, как экспликация понятия, характеристика и механизмы формирования, роль толерантности в общей структуре личности и межличностного взаимодействия (А. М. Байбаков, Дж. Бюдженталь, Е. Г. Виноградова, Д. В. Зиновьев, О. А. Овсянникова, К. Роджерс, О. Б. Скрябина, Г. У. Солдатова).

К настоящему времени в психологии накоплена богатая эмпирическая база исследований, где определены виды и формы толерантности, проанализирован компонентный состав, описаны функции данного явления (Н. К. Бахарева, В. В. Бойко, А. В. Зимбули, И. В. Крутова, В. А. Лекторский, Н. Я. Маркова, М. А. Перепелицына, В. А. Петрицкий).

Несколько меньше изучена проблема толерантности в связи с базовыми убеждениями личности как представлениями и идеями, ставшими мотивами поведения человека и определяющими отношение к разным сферам действительности. Немногочисленные исследования указывают на связь толерантности с эмпатией и общительностью как компонентой принятия и расположенности к другим с признаками самообладания и терпимостью. При этом базовые убеждения личности рассматриваются как ценностная основа межличностной толерантности (Н. Э. Сольнин, О. Г. Шаврина).

На наш взгляд, толерантность формируется на основе глубинных личностных свойств и качеств, которые образуют базовые убеждения личности. С позиции когнитивного подхода, такие убеждения являются основой для поддержания стабильности субъективной картины мира, обеспечивающей необходимую опору в социальном взаимодействии и выступающей в качестве внутренних детерминант поведения в постоянно меняющейся реальности. При этом если базовые убеждения личности имеют иррациональный, деструктивный характер, подвержены когнитивным искажениям или недоразвитию, то это может вносить аспекты нестабильности и деструктивности в межэтнические отношения.

В нашем исследовании мы ставили задачу изучения особенностей базовых убеждений личности, этнической идентичности и этнической толерантности студентов – будущих специалистов социально значимых сфер Свердловской области. Вслед за А. Г. Асмоловым под толерантностью понимаем сложное образование личности, которое проявляется в терпимости к чужому образу жизни, чужим обычаям, традициям, нравам, иным чувствам, мнениям и идеям, являющейся важнейшей ценностью межэтнических отношений в условиях роста многонациональности и поликультурности сообществ.

В исследовании приняли участие 240 студентов трех вузов г. Екатеринбурга в возрасте от 18 до 23 лет, обучающихся по гуманитарным направлениям. Из них 41 юноша и 199 девушек. Для решения поставленных задач нами были использованы методики: экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г. У. Солдатова, О. А. Кравцова, О. Е. Хухлаев, Л. А. Шайгерова), шкала базовых убеждений (Р. Янов-Бульма), методика «Типы этнической идентичности» (Г. У. Солдатова, С. В. Рыжова).

На первом этапе исследования выборка была разделена на три группы по критерию общего уровня развития толерантности (по методике Экспресс-опросник «Индекс толерантности»). Далее сравнивались показатели базовых убеждений личности и типов этнической идентичности студентов двух групп, имеющих высокий (ВУ) и низкий (НУ) уровень общей толерантности (табл. 1).

Таблица 1

Достоверность различий между группами студентов с низким и высоким уровнем общей толерантности (Т-критерий Стьюдента)

Показатель	Среднее значение группы ВУ толерантности	Среднее значение группы НУ толерантности	Т-критерий	Уровень значимости
Благосклонность мира	3,61	3,86	2,89	0,01
Доброта людей	4,23	3,58	3,26	0,001
Этническая индифферентность	11,47	7,65	4,5	0,001
Позитивная этническая идентичность	16,8	13,24	4,78	0,001
Этноэгоизм	4,05	11,79	8,73	0,001
Этноизоляционизм	3,61	10,72	8,02	0,001
Этнофанатизм	5,36	11,06	6,3	0,001

В результате анализа полученных данных было установлено, что у группы студентов, имеющих низкий уровень развития толерантности, отмечаются сниженные показатели по шкалам «Благосклонность мира» (М-3,86) и «Доброта людей» (М-3,58) по сравнению с группой студентов, имеющих высокий уровень толерантности (М-4,61 и М-4,23 соответственно).

Поскольку человек конструирует мир, основываясь на жизненном опыте и опыте социального взаимодействия, то сформированные убеждения о доброжелательности окружающего мира, его справедливости закладываются имплицитно во внутренней структуре личности и начинают выступать в качестве базовых, то есть определять ход мыслей, чувств и поведения в определенных жизненных ситуациях. Полученные данные свидетельствуют о том, что у группы студентов, имеющих низкий уровень развития общей толерантности, часть базовых убеждений личности не позволяет достичь чувства определенности и предсказуемости, защищенности и стабильности при взаимодействии с людьми других социальных групп и другого этноса.

У группы студентов, имеющих высокий уровень развития общей толерантности, отмечается большая стабильность системы взглядов, способность благожелательно относиться к людям других социальных групп и этноса. Такая толерантность сформирована в результате осознания человеком объективного разнообразия внешнего мира и рационального обоснования необходимости принятия человеком как окружающих, так и самого себя в принимающей, диалогической манере.

При изучении типовых различий этнической идентичности между группами студентов были также установлены различия по всем шкалам этнической идентичности. Так, у группы студентов, имеющих низкий уровень развития общей толерантности, отмечаются высокие показатели по шкалам «Этноэгоизм» (М-11,79), «Этноизоляционизм» (М-10,72) и «Этнофанатизм» (М-11,06). У группы студентов, имеющих высокий уровень развития общей толе-

рантности, – М-4,05; М-3,6; М-5,36 соответственно. При этом по таким шкалам, как «Этническая индифферентность» и «Позитивная этническая идентичность» у группы студентов, имеющих низкий уровень развития общей толерантности, отмечается снижение показателей М-7,65 и М-13,24. У группы студентов, имеющих высокий уровень развития общей толерантности, – М-11,47 и М-16,80 соответственно.

Полученные данные могут указывать на то, что студенты, имеющие низкий уровень развития общей толерантности, имеют устойчивую систему этнической идентичности, однако могут проявить отрицательное отношение к представителям других национальностей. При взаимодействии с другими этническими группами могут проявлять нетолерантность, нетерпимость, может признаваться приоритет этнических прав только своего народа и своей социальной группы. Можно заключать, что студенты, имеющие низкий уровень общей толерантности могут проявлять этническую нетерпимость начиная от дискомфорта и раздражения, возникающих как реакции на присутствие членов других групп, до признаков неприятия образа жизни, чужих обычаев, традиций, мнений и идей. Кроме того, группа студентов, имеющих низкий уровень общей толерантности, может не выделять другого человека как носителя общечеловеческой и личностной ценности, что для специалиста социальной сферы является недопустимым, поскольку по содержанию будущей деятельности на таких специалистах может лежать ответственность за интеграцию, сотрудничество и солидарность разных этносов региона.

На наш взгляд, в процесс воспитательной работы со студентами необходимо включать аспекты, связанные не столько с развитием этнической толерантности, сколько с развитием базовых убеждений личности, мировоззренческой составляющей в осмысленности мира, принятии многообразия представленности проявлений человеческой сущности в других социальных группах, нациях и народах.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Акьюлов Р. И. Башкирова Г. Влияние миграционных процессов на современную ситуацию. URL: <http://www.migraciaural>.
2. Акьюлов Р. И., Ивачева Т. В. Проблемы миграции в Уральском федеральном округе // Ломоносовские чтения : тез. докл. науч. конф. (Москва, 14-23 апреля 2014 г.). М., 2014.
3. Брубейкер Р. Этничность без групп. М. : ВШЭ, 2012.
4. Варшавер Е. А., Рочева А. Л. Сообщества в кафе как среда интеграции полиэтничных мигрантов в Москве // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2014. № 3. С. 104-113.
5. Вершинин С. Е. Повседневный звуковой ландшафт города как поле межэтнических взаимодействий // Современный город: социальность, культуры, жизнь людей : мат-лы XVII Междунар. науч.-практ. конф. Гуманитарного ун-та (Екатеринбург, 14-15 апр. 2014 г.) / редкол.: Л. А. Закс и др. : в 2 т. Т. 1. Екатеринбург : Гуманитарный университет, 2014. С. 79-81.
6. Веснина Л. Е. Милитарная метафора, представляющая образ мигранта в отечественных СМИ // Лингвокультурология. 2009. № 3. С. 27-34.
7. Ворошилова М. Б. Международная научная конференция «Изучение русского языка и приобщения к русской культуре как путь адаптации мигрантов к проживанию в России» // Политическая лингвистика. 2008. № 23. С. 181-185.
8. Карпов Ю. Ю., Капустина Е. Л. Горцы после гор. Миграционные процессы в Дагестане в XX – начале XXI века: их социальные и этнокультурные последствия и перспективы. СПб. : Петербургское востоковедение, 2011.
9. Карымова Л. С. Взаимодействие этнических общностей в условиях становления гражданского общества в современной России (региональный аспект). Екатеринбург, 2012. С. 68-70.
10. Лебедева Н. М. Теоретические подходы к исследованию взаимных установок и стратегий межкультурного взаимодействия мигрантов и населения России // Стратегии межкультурного взаимодействия мигрантов и населения России : сб. науч. ст. / под ред. Н. М. Лебедевой и А. Н. Татарко. М. : РУДН, 2009. С. 10-63.
11. Манапова В. Э. Миграция как фактор конфликтогенности // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 1: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. 2013. № 1 (113).
12. Массей Д. Синтетическая теория международной миграции // Мир в зеркале международной миграции. 2002. № 10. С. 132-147.
13. Мигрант с электронным ошейником. URL: <http://xn---8sdbbiabboaehp1bi2bid6az2e.xn--prai/sport/internet-vorchun/9244/>.
14. Мигранты из Таджикистана в Екатеринбурге. Аналитический отчет по результатам социологического исследования. URL: <http://www.research-migration.narod.ru/fra/3.html>.
15. Мысли по поводу. Россия – страна будущего для мигрантов? URL: <http://www.oblgazeta.ru/society/12359/>.
16. Нам И. В. «Новые» этнические группы (диаспоры) в г. Томске // Вестник Томского гос. ун-та. История. 2015. № 5 (37). С. 33-43.
17. Половина россиян высказалась против амнистии трудовых мигрантов. URL: <http://www.oblgazeta.ru/economics/13655>.
18. Проблемы с мигрантами на Урале. URL: <http://voprosik.net/problemy-s-migrantami-na-urale/>.
19. Рогалева М. М. Екатеринбург как современный мегаполис // Человек в мире культуры. 2014. № 4. С. 14-17.
20. Степанова А. А. Психологическая профилактика этнической отчужденности мигрантов // Педагогическое образование в России. 2015. №3. С. 63-67.
21. Сулимин В. В. Стратегия межэтнического и социального взаимодействия, адаптация мигрантов в культурной среде принимающего социума // Аграрный вестник Урала. 2012. № 3. С. 85-87.
22. Тарасьев А. А. Взаимосвязь миграционных процессов и уровней заработной платы на региональных рынках труда: объясняющая модель // Современный город: социальность, культуры, жизнь людей : мат-лы XVII Междунар. науч.-практ. конф. Гуманитарного ун-та (Екатеринбург, 14-15 апр. 2014 г.) / редкол.: Л. А. Закс и др. : в 2 т. Т. 2. Екатеринбург : Гуманитарный ун-т, 2014. С. 173-178.
23. Шакирзянов М. А. Мигрантофобия как социальное явление // Вестник Казанского юридического ин-та МВД России. 2013. № 12.
24. Явкин Н. В. «Мигрантские кластеры» Самары – политический аспект // Известия Самарского научного центра РАН. 2014. №3-2. Т 16. С. 643-648.

R E F E R E N C E S

1. Ak'yulov R. I. Bashkirova G. Vliyanie migratsionnykh protsessov na sovremennuyu situatsiyu. URL: <http://www.migraciaural>.
2. Ak'yulov R. I., Ivacheva T. V. Problemy migratsii v Ural'skom federal'nom okruge // Lomonosovskie chteniya : tez. dokl. nach. konf. (Moskva, 14-23 aprelya 2014 g.). M., 2014.
3. Brubeyker R. Etnichnost' bez grupp. M. : VShE, 2012.
4. Varshaver E. A., Rocheva A. L. Soobshchestva v kafe kak sreda integratsii polietnichnykh migrantov v Moskve // Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskie i sotsial'nye peremeny. 2014. №3. S. 104-113.
5. Vershinin S. E. Povsednevnyy zvukovoy landshaft goroda kak pole mezhetnicheskikh vzaimodeyst-viy // Sovremennyy gorod: sotsial'nost', kul'tury, zhizn' lyudey : mat-ly XVII Mezhdunar. nach.-prakt. konf. Gumanitarnogo un-ta (Ekaterynburg, 14-15 apr. 2014 g.) / redkol.: L. A. Zaks i dr. : v 2 t. T. 1. Ekate-rinburg : Gumanitarnyy universitet, 2014. S. 79-81.

6. Vesnina L. E. Militarnaya metafora, predstavlyayushchaya obraz migranta v otechestvennykh SMI // *Lingvokul'turologiya*. 2009. № 3. S. 27-34.
7. Voroshilova M. B. Mezhdunarodnaya nauchnaya konferentsiya «Izuchenie russkogo yazyka i priobshcheniya k russkoy kul'ture kak put' adaptatsii migrantov k prozhivaniyu v Rossii» // *Politicheskaya lingvistika*. 2008. № 23. S. 181-185.
8. Karpov Yu. Yu., Kapustina E. L. Gortsy posle gor. Migratsionnye protsessy v Dagestane v XX – nachale XXI veka: ikh sotsial'nye i etnokul'turnye posledstviya i perspektivy. SPb. : Peterburgskoe vostoko-vedenie, 2011.
9. Karymova L. S. Vzaimodeystvie etnicheskikh obshchnostey v usloviyakh stanovleniya grazhdanskogo obshchestva v sovremennoy Rossii (regional'nyy aspekt). Ekaterinburg, 2012. S. 68–70.
10. Lebedeva N. M. Teoreticheskie podkhody k issledovaniyu vzaimnykh ustanovok i strategiy mezhkul'turnogo vzaimodeystviya migrantov i naseleniya Rossii // *Strategii mezhkul'turnogo vzaimodeystviya migrantov i naseleniya Rossii* : sb. nauch. st. / pod red. N. M. Lebedevoy i A. N. Tatarko. M. : RUDN, 2009. S. 10-63.
11. Manapova V. E. Migratsiya kak faktor konfliktogennosti // *Vestnik Adygeyskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 1: Regionovedenie: filosofiya, istoriya, sotsiologiya, yurisprudentsiya, politologiya, kul'turologiya*. 2013. № 1 (113).
12. Massey D. Sinteticheskaya teoriya mezhdunarodnoy migratsii // *Mir v zerkale mezhdunarodnoy migratsii*. 2002. № 10. S. 132-147.
13. Migrant s elektronnyim osheynikom. URL: <http://xn----8sdbiiabboaehp1bi2bid6az2e.xn--p1ai/sport/internet-vorchun/9244/>.
14. Migranty iz Tadzhikestana v Ekaterinburge. Analiticheskiy otchet po rezul'tatam sotsiologicheskogo issledovaniya. URL: <http://www.research-migration.narod.ru/fra/3.html>.
15. Mysli po povodu. Rossiya – strana budushchego dlya migrantov? URL: <http://www.oblgazeta.ru/society/12359/>.
16. Nam I. V. «Novye» etnicheskie gruppy (diaspory) v g. Tomske // *Vestnik Tomskogo gos. un-ta. Istoriya*. 2015. № 5 (37). S. 33-43.
17. Polovina rossiyan vyskazalas' protiv amnistii trudovykh migrantov. URL: <http://www.oblgazeta.ru/economics/13655>.
18. Problemy s migrantami na Urale. URL: <http://voprosik.net/problemy-s-migrantami-na-urale/>.
19. Rogaleva M. M. Ekaterinburg kak sovremennyy megapolis // *Chelovek v mire kul'tury*. 2014. № 4. S. 14-17.
20. Stepanova A. A. Psikhologicheskaya profilaktika etnicheskoy otchuzhdennosti migrantov // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2015. №3. S. 63-67.
21. Sulimin V. V. Strategiya mezhetnicheskogo i sotsial'nogo vzaimodeystviya, adaptatsiya migrantov v kul'turnoy srede prinimayushchego sotsiuma // *Agrarnyy vestnik Urala*. 2012. № 3. S. 85-87.
22. Taras'ev A. A. Vzaimosvyaz' migratsionnykh protsessov i urovney zarabotannoy platy na regional'nykh rynkakh truda: ob'yasnyayushchaya model' // *Sovremennyy gorod: sotsial'nost', kul'tury, zhizn' lyudey* : mat-ly XVII Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Gumanitarnogo un-ta (Ekaterinburg, 14–15 apr. 2014 g.) / redkol.: L. A. Zaks i dr. : v 2 t. T. 2. Ekaterinburg : Gumanitarnyy un-t, 2014. S. 173-178.
23. Shakirzyanov M. A. Migrantofobiya kak sotsial'noe yavlenie // *Vestnik Kazanskogo yuridicheskogo in-ta MVD Rossii*. 2013. № 12.
24. Yavkin N. V. «Migrantskie klastery» Samary – politicheskyy aspekt // *Izvestiya Samarskogo na-uchnogo tsentra RAN*. 2014. №3-2. T 16. S. 643-648.

Статью рекомендует д-р филос. наук, проф. А. Г. Кислов.

Плецев Владимир Васильевич,

доктор педагогических наук, профессор, Уральский государственный экономический университет; 620219, г. Екатеринбург, ул. 8 Марта, д. 62; e-mail: Plehev@yandex.ru

Рассамагина Фаина Анатольевна,

старший преподаватель, Уральский институт бизнеса и управления; 620014, г. Екатеринбург, пер. Центрального рынка, д. 6; e-mail: frassamagina@mail.ru

**ЭФФЕКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: профессиональная компетентность; формирование профессионально-творческой компетентности, интегративный подход; комплекс методов обучения; развитие творческих способностей; адаптивные методические системы; новые комплексы задач.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются методы и средства формирования профессионально-творческой компетентности при обучении математическим и профильным дисциплинам студентов вуза естественно-научных и экономических направлений; приводится концептуальная модель адаптивной методической системы формирования компетенции (АМСФК). Предлагаемая авторами методология проектирования направлена на создание АМСФК, обеспечивающей применение следующей педагогической технологии: формирование базовых вариантов обучения, автоматическое формирование из базовых или других вариантов новых индивидуальных вариантов и их автоматизированная или автоматическая адаптация и оптимизация, обучение по индивидуальным вариантам, контроль степени сформированности потенциальной компетентности, по его результатам могут корректироваться текущие или формироваться новые индивидуальные варианты для следующего этапа обучения и т. д. Авторами разработана методика преподавания, которая позволяет развивать у студентов интегративность мышления, формировать у них профессионально-творческую компетентность высокого уровня. Предлагаемая методика реализуется посредством стандартного и нового комплекса методов и средств обучения, разработанного комплекса интегративных математических и профильных задач (КИМЗ). В данной статье акцент делается на новый комплекс методов, особенностью которого является метод с применением комплекса КИМЗ и адаптивные методы – в результате эффективно развиваются творческие способности, интегративность, креативность, в итоге – продуктивно формируется профессионально-творческая компетентность будущих специалистов.

Pleshchev Vladimir Vasil'evich,

Doctor of Pedagogy, Professor, Ural State Economic University; Ekaterinburg, Russia.

Rassamagina Faina Anatol'evna,

Senior Lecturer, Ural Institute of Business and Management, Ekaterinburg, Russia.

**EFFECTIVE METHODS OF FORMATION OF PROFESSIONAL CREATIVE COMPETENCE
OF PROSPECTIVE SPECIALISTS**

KEY WORDS: professional competence; formation of professional and creative competence, integrative approach; a set of teaching methods; development of creative abilities; adaptive system of methods, new complexes of tasks.

ABSTRACT. The article deals with the methods and means of formation of professional and creative competence in teaching mathematics the students of higher school of core subjects of natural science specialties. It presents a conceptual model of adaptive methodological system of formation of a competence (AMSFC). The proposed methodology aims to create AMSFC and ensure the following educational technologies: creation of basic training options; automatic generation of the base or the other variants of new individual options and their automated or automatic adaptation and optimization; training on individual options; control of the degree of formation of a competence, and its results may be adjusted to form the current or new individual options for the next stage of training, etc. The authors have developed a teaching method that allows students to develop integrative thinking, and build their professional and creative competence. The proposed method is implemented by means of a standard and a new set of methods and means of education and the developed complex of mathematical and integrative specialized tasks (CMIT). In this article the focus is on a new set of techniques, which is a feature of the method of using a set of CMIT and adaptive methods, resulting in effective development of creativity, integrity and, eventually, productive and creative professional competence of future specialists.

В настоящее время модернизация российского профессионального образования связана с поиском результативных моделей профессиональной подготовки выпускников вузов в контексте интегративного

подхода. Подготовка высококомпетентных профессионалов, которые способны взять на себя лидерство в научно-профессиональной деятельности, – процесс актуальный. В процессе этой подготовки всегда присутствует

«составляющая интегрированного содержания образования, связывающего предметные области со всеми формами организации учебно-познавательного процесса» [4].

Формирование профессионально-творческой компетентности обучающихся – важный вопрос современного образования. Для осуществления современной полноценной профессиональной деятельности студенты должны постепенно сформировать у себя профессионально-творческую компетентность. Очевидно, что для формирования профессионально-творческой компетентности необходимо введение новых методик обучения студентов.

Вопросами формирования профессиональной компетентности занимались Т. С. Мамонтова [5], О. Ю. Перцева [10], В. Н. Софьина [15], В. В. Власов [2] и др.; формированию профессионально-творческой компетентности посвящены труды А. В. Тутолмина [16; 17], Н. А. Пахтусовой [9] и др. Однако анализ научных трудов не позволил выявить работы, в которых были бы достаточно раскрыты вопросы формирования профессионально-творческой компетентности на основе интегративного подхода в процессе обучения математическим дисциплинам студентов вузов естественно-научных и экономических направлений.

Под **профессионально-творческой компетентностью** мы понимаем в своем исследовании готовность выполнять профессиональную деятельность на творческом уровне и способность действовать не

только в типовых, но и в нестандартных ситуациях, способность к личностному и профессиональному саморазвитию.

При применении студентами на практике специальных нестандартных развивающих математических задач формируются профессионально значимые качества, необходимые для успешной профессионально-творческой деятельности [12].

«Интегративный подход – методологический подход, сущность которого в целостном объединении (интеграции) ранее разобщенных однородных и разнородных компонентов» (придерживаемся позиции М. С. Пак). Интегративное (синтезирующее, полипарадигмальное) образование реализует органическую целостность образовательного процесса (содержания, принципов, методов, форм обучения, всех компонентов целостной деятельности: целеполагания, планирования, практической деятельности, самоконтроля, коррекции). Системообразующими приоритетными идеями при интегративном образовании считаются личностная направленность обучения, обобщенные предметные структуры и способы деятельности, системность и проблемность обучения.

В созданной нами модели формирования профессионально-творческой компетентности студентов вузов в качестве компонентов выступают цель, блоки компетенций, средства, методы, формы и результат (рис. 1).



Рис 1. Структурно-содержательная модель формирования профессионально-творческой компетентности на основе интегративного подхода у студентов вузов

В предлагаемой нами модели указана цель – формирование профессионально-творческой компетентности студентов на основе интегративного подхода при изу-

чении математических и профильных дисциплин.

Средства формирования профессионально-творческой компетентности на ос-

нове интегративного подхода предлагают следующие: стандартные рабочие программы (ФГОС), комплекс интегративных математических задач – КИМЗ, профильные задачи, другие задачи (дипломные проекты).

Формирование профессионально-творческой компетентности студентов вузов в нашей модели осуществляется на основе интегративного подхода, при котором развиваются продуктивнее творческая, креативная, инновационная деятельности будущих профессионалов. При осуществлении интеграционных процессов, использовании внутрипредметных и межпредметных связей в образовательном процессе происходит более приближенное к действительности приобщение обучающихся к опыту профессионально-творческой деятельности (в жизни часто возникают нестандартные ситуации, которые эффективнее решать с позиций интегративности, – при этом возникают оригинальные рациональные решения). При этом у обучающихся развиваются интегративные умения в процессе поиска методов, способов и средств решения заданий.

Предложенный комплекс интегративных математических и профильных задач (КИМЗ) по математическим дисциплинам способствует развитию творчества, вариативности, метапредметности, креативности, приобщению обучающихся к профессионально-творческой деятельности [12]. Главной особенностью задач КИМЗ является то, что для их решения используются несколько способов, вариативность, интеграция способов, методов и средств решения (практически никогда не применяется только один способ решения задачи). Огромное значение использования обучающимися различных способов и методов решения математических задач много раз отмечалось в методической литературе. На традиционных занятиях обычно задача решается одним способом, причем зачастую нерациональным; тогда как для развития студентов полезнее одну задачу решить несколькими способами, чем несколько однотипных задач одним способом. Из различных способов решения задачи надо предложить обучающимся выбрать более рациональный.

Одна из важнейших проблем дидактики – проблема методов обучения – остается актуальной как в теоретическом, так и непосредственно в практическом плане. В зависимости от ее решения находятся сам учебный процесс и результат обучения в высшей школе в целом.

Остановимся подробнее на методах обучения. Термин «метод» происходит от

греческого слова «methodos», что означает путь, способ продвижения к истине. В педагогической литературе нет единого мнения относительно роли и определения понятия «метод обучения». Так, И. Ф. Харламов дает следующее определение сущности этого понятия: «Под методами обучения следует понимать способы обучающей работы учителя и организации учебно-познавательной деятельности учащихся по решению различных дидактических задач, направленных на овладение изучаемым материалом». Ю. К. Бабанский считает, что «методом обучения называют способ упорядоченной взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучаемых, направленной на решение задач образования». Т. А. Ильина понимает под методом обучения «способ организации познавательной деятельности учащихся».

Остановимся на одной из классификаций – классификации методов по характеру (степени самостоятельности и творчества) деятельности обучаемых. Эту весьма продуктивную классификацию еще в 1965 г. предложили И. Я. Лернер и М. Н. Скаткин. Они справедливо отметили, что многие прежние подходы к методам обучения основывались на различии их внешних структур или источников.

Поскольку успех обучения в решающей степени зависит от направленности и внутренней активности обучаемых, характера их деятельности, то именно характер деятельности, степень самостоятельности, проявление творческих способностей и должны служить важным критерием выбора метода. И. Я. Лернер и М. Н. Скаткин предложили выделить пять методов обучения, причем в каждом из последующих степень активности и самостоятельности обучаемых нарастает.

- Объяснительно-иллюстративный метод. Учащиеся получают знания на лекции, из учебной или методической литературы, через экранное пособие в «готовом» виде. Воспринимая и осмысливая факты, оценки, выводы, студенты остаются в рамках репродуктивного (воспроизводящего) мышления. В вузе данный метод находит самое широкое применение для передачи большого массива информации.

- Репродуктивный метод. К нему относят применение изученного на основе образца или правила. Деятельность обучаемых носит алгоритмический характер, т. е. выполняется по инструкциям, предписаниям, правилам в аналогичных, сходных с показанным образцом ситуациях.

- Метод проблемного изложения. Используя самые различные источники и средства, педагог, прежде чем излагать

материал, ставит проблему, формулирует познавательную задачу, а затем, раскрывая систему доказательств, сравнивая точки зрения, различные подходы, показывает способ решения поставленной задачи. Студенты как бы становятся свидетелями и соучастниками научного поиска. И в прошлом, и в настоящем такой подход широко используется.

- Частично-поисковый, или эвристический, метод заключается в организации активного поиска решения выдвинутых в обучении (или самостоятельно сформулированных) познавательных задач либо под руководством педагога, либо на основе эвристических программ и указаний. Процесс мышления приобретает продуктивный характер, но при этом поэтапно направляется и контролируется педагогом или самими учащимися на основе работы над программами (в том числе и компьютерными) и учебными пособиями. Такой метод, одна из разновидностей которого – эвристическая беседа, – проверенный способ активизации мышления, возбуждения интереса к познанию на семинарах и коллоквиумах.

- Исследовательский метод. После анализа материала, постановки проблем и задач и краткого устного или письменного инструктажа обучаемые самостоятельно изучают литературу, источники, ведут наблюдения и измерения и выполняют другие действия поискового характера. Инициатива, самостоятельность, творческий поиск проявляются в исследовательской деятельности наиболее полно. Методы учебной работы непосредственно перерастают в методы научного исследования.

В нашей модели мы рекомендуем следующие методы обучения: традиционные (объяснительно-иллюстративный метод, репродуктивный метод, игровой метод, исследовательский метод), активные (эвристические и креативные). На наш взгляд и по мнению других ученых [18; 19], именно с помощью активных методов студентам предоставляются оптимальные обучающие возможности. Опишем наиболее популярные и приоритетные методы.

Определения объяснительно-иллюстративного, репродуктивного, исследовательского методов мы возьмем из вышеприведенной классификации И. Я. Лернера и М. Н. Скаткина.

В последнее время все большее распространение получают игровые методы обучения (учебные деловые или деятельностные игры основаны на принципе имитационного моделирования ситуаций реальной профессиональной деятельности в сочетании с принципами проблемности и совместной деятельности).

Для формирования профессионально-творческой компетентности студентов на основе интегративного подхода при обучении самыми важными методами мы считаем эвристические и креативные. Разберем их немного поподробнее.

Эвристические методы – синектика (У. Гордон), мозговой штурм (А. Осборн), метод инверсии (А. В. Морозов) и др. Используемые в синектике виды аналогий (прямая, символическая, личностная и фантастическая) обеспечивают повышение вариативности разрабатываемых студентами вузов математических способов решений задач, что способствует развитию творческой компетентности студентов.

Эвристика (от греческого *heurisko* «обнаруживаю, отыскиваю, нахожу, открываю») – наука, изучающая закономерности построения новых действий в новой ситуации, т. е. организацию продуктивных процессов мышления, на основе которых осуществляется интенсификация процесса генерирования идей (гипотез) и последовательное повышение их вероятности (Д. Б. Богоявленская) [1].

При использовании метода «мозговой штурм» основной задачей является сбор как можно большего числа идей в результате освобождения участников обсуждения от инерции мышления и стереотипов. Начинается штурм с разминки – быстрого поиска ответов на вопросы тренировочного характера. Затем еще раз уточняется поставленная задача, напоминаются правила обсуждения и – старт.

«Метод многомерных матриц (Ф. Цвики) основан на нахождении новых, неожиданных и оригинальных идей путем составления различных комбинаций известных и неизвестных элементов. Анализ признаков и связей, получаемых из различных комбинаций элементов (устройств, процессов, идей), применяется как для выявления проблем, так и для поиска новых идей» [8].

Метод эвристических вопросов разработан древнеримским педагогом и оратором Квинтилианом. Для отыскания сведений о каком-либо событии или объекте задаются следующие семь ключевых вопросов: «Кто?», «Что?», «Зачем?», «Где?», «Чем?», «Как?», «Когда?». Парные сочетания вопросов порождают новый вопрос, например: «как – когда?». Ответы на вопросы и их всевозможные сочетания порождают необычные решения относительно исследуемого объекта [7].

Метод инверсии, или метод обращений, используется, когда стереотипные приемы оказываются бесплодными, применяется принципиально противоположно

ная альтернатива решения. Или объект исследуется с внешней стороны, а решение проблемы происходит при рассмотрении его изнутри (А. В. Морозов) [6].

«Креативные методы обучения обеспечивают учащимся возможность создания собственных образовательных продуктов» (А. Я. Осин) [8]. К креативным методам относятся методы интуитивного типа: «мозговой штурм», педагогические методы учащегося, находящегося в роли педагога, и др. Для этих методов характерны нелогические действия обучающихся, опирающиеся на их интуицию. Для другого вида креативных методов обучения характерно выполнение алгоритмических предписаний и инструкций: метод синектики, многомерных матриц. При применении этих методов создается логическая опора для получения обучающимися образовательного продукта. Эвристика также относится к креативным методам, использующим приемы, которые позволяют решать задачи «наведением» на вероятные решения посредством сокращения вариантов перебора решений.

Итак, основными методами, которые позволяют обучающимся развивать творческие способности в процессе обучения математическим дисциплинам, являются эвристические и креативные методы. Именно эти методы применяются в предлагаемой нами структурно-содержательной модели для формирования профессионально-творческой компетентности.

Применение при изучении математических дисциплин обучающимися вузов комплекса интегративных математических задач (КИМЗ), предложенного автором исследования, также является использованием эвристических и креативных способов обучения, к которым относится вышеуказанный комплекс (поскольку при решении задач этих комплексов студентами применяются построения новых действий в новых ситуациях, появляется возможность, необходимость создания собственных образовательных продуктов) [14; 20].

Формы обучения в нашей модели предусмотрены коллективные, индивидуальные, групповые. Традиционно использовались коллективные формы обучения, но в последние годы в высшем образовании предпочтение оказывают индивидуальным и групповым, поскольку при двух последних формах обучения лучше раскрывается творческий потенциал обучающихся [13].

Под адаптивным (или индивидуально ориентированным) обучением в данной статье понимается обучение, ориентиро-

ванное на учет индивидуальных особенностей (требований, условий, возможностей, способностей и др.) объектов и субъектов процесса обучения и требований работодателей. Это обучение позволяет формировать оптимальную индивидуальную траекторию с учетом разнообразных особенностей и требований к содержанию и формам обучения.

Практическая реализация методов адаптивного обучения требует создания адаптивно-методических систем формирования компетентности (АМСФК, новое понятие в педагогике): совокупность взаимосвязанных компонентов критериального, целевого, содержательного, инструментально-технологического, операционно-деятельностного, контрольно-регулирующего и оценочно-результативного назначения, обеспечивающих построение и реализацию индивидуальной траектории обучения и формирование максимально возможной профессиональной компетентности будущего специалиста при заданных условиях.

При личностно ориентированном обучении необходима возможность у АМСФК быстрого построения множества индивидуальных вариантов обучения. По этой причине в ее состав включен новый компонент – *инструментально-технологический*.

Для реализации математической модели, основой которой является оптимизационная задача, количественные критерии методики оценки качества формируемых индивидуальных вариантов обучения в состав АМСФК включен еще один новый компонент – *критериальный* – и следующие новые понятия в педагогике.

Потенциальная компетентность – компетентность, формируемая в результате обучения, существующая в скрытом виде и проявляемая в практической деятельности. Обучаемый в результате изучения учебных элементов получает новые знания, навыки и умения, развивает свои способности эффективно принимать правильные решения и профессионально решать задачи. Поэтому учебные элементы можно оценивать с точки зрения их значимости в формируемом процессе обучения личностных качеств, которые могут быть востребованы при проявлении компетентности в будущей практической деятельности. Оценку этой значимости будем называть потенциальной компетентностью, формируемой учебным элементом.

Для количественной оценки качества (степени соответствия индивидуальным требованиям и условиям) индивидуальных траекторий обучения вводятся следу-

ющие количественные показатели и оценка потенциальной компетентности:

- *уровни изучения учебных элементов* – число уровней и критерии дифференцирования учебных элементов определяются экспертом или работодателем индивидуально исходя из особенностей обучаемых и процесса обучения, например, начальный (1), основной (2) и углубленный (3);

- *условная цена учебного элемента* – количественная оценка эксперта или работодателя (по десятибалльной системе) вероятности применения в практической работе полученных знаний, умений и навыков;

- *учебная рентабельность* – частное от деления условной цены на нормативное учебное время, затрачиваемое на изучение учебного элемента; эта величина характеризует эффективность использования учебного времени с точки зрения формирования компетенций;

- *потенциальная компетентность* – произведение уровня изучения учебного элемента на значение его условной цены; знания, получаемые на более высоких уровнях изучения, имеют большую ценность при формировании компетентности;

- *потенциальная эрудиция*, формируемая учебным элементом – частное от деления значения условной цены на уровень изучения учебного элемента; знания, получаемые на более низких уровнях изучения, имеют большую ценность при формировании эрудиции (поэтому условная цена делится на уровень изучения, что снижает условную цену знаний, получаемых на более высоких уровнях изучения), так как они являются базовыми, более популярными в практической работе;

- *уровень потенциальной компетентности / эрудиции* – частное от деления значения потенциальной компетентности / эрудиции на нормативное учебное время, затрачиваемое на изучение учебного элемента; это понятие характеризует эффективность использования учебного времени с точки зрения получения потенциальной компетентности или эрудиции;

- *относительный рейтинг учебного элемента*, равный отношению значения учебного показателя для учебного элемента к максимальному значению этого показателя среди всех учебных элементов данного уровня; этот рейтинг позволяет сравнивать учебные элементы по учебному показателю [11];

- *интегральный (суммарный) рейтинг (ИР)*, вычисляемый по формуле:

$$ИР = ВЦ*РЦ + ВК*РК + ВЭ*РЭ + ВУР*РУР + ВУК*РУК + ВУЭ*РУЭ,$$

где ВЦ, ВК, ВЭ, ВУР, ВУК, ВУЭ – значения весовых коэффициентов относительных рейтингов условной цены (РЦ), компетенции (РК), эрудиции (РЭ); уровней рентабельности (РУР), компетенции (РУК) и эрудиции (РУЭ) соответственно; рейтинг дает интегральную оценку учебного элемента с учетом значений указанных шести процентных рейтингов и их весовых коэффициентов.

Соблюдение принципов технологичности и автоматизации реализовано в разработанной технологии вариантно-ориентированного проектирования со свойствами: *инкапсуляции, наследования и полиморфизма* (данные термины заимствованы из современной парадигмы объектно-ориентированного программирования, в которой вместо понятия компьютерной программы используется учебная программа, задающая содержание и порядок изучения дидактических элементов варианта обучения).

Инкапсуляция предполагает максимально возможное объединение в базовом (фундаментальном) варианте обучения всей информации, необходимой для обучения. Первоначальное содержание базового варианта можно сформировать с использованием требований государственных образовательных стандартов, работодателей и мнений ведущих специалистов в изучаемой области. Базовый вариант обучения можно рассматривать как отдельную методическую систему, которая по содержанию может постоянно пополняться новым, более современным материалом при подготовке новых вариантов обучения, которые требуют содержания, отсутствующего в базовом варианте.

Наследование означает, что из любого варианта обучения, включая базовый, могут формироваться варианты-потомки, которые наследуют всю информацию от своего родителя, т. е. формируются новые методические системы-потомки.

Полиморфизм дает возможность изменения наследуемой от варианта-родителя информации с целью адаптации варианта-потомка к индивидуальным особенностям субъекта и объекта обучения.

Эта технология (рис. 2) многократно уменьшает затраты на формирование адаптированных индивидуальных методических систем.

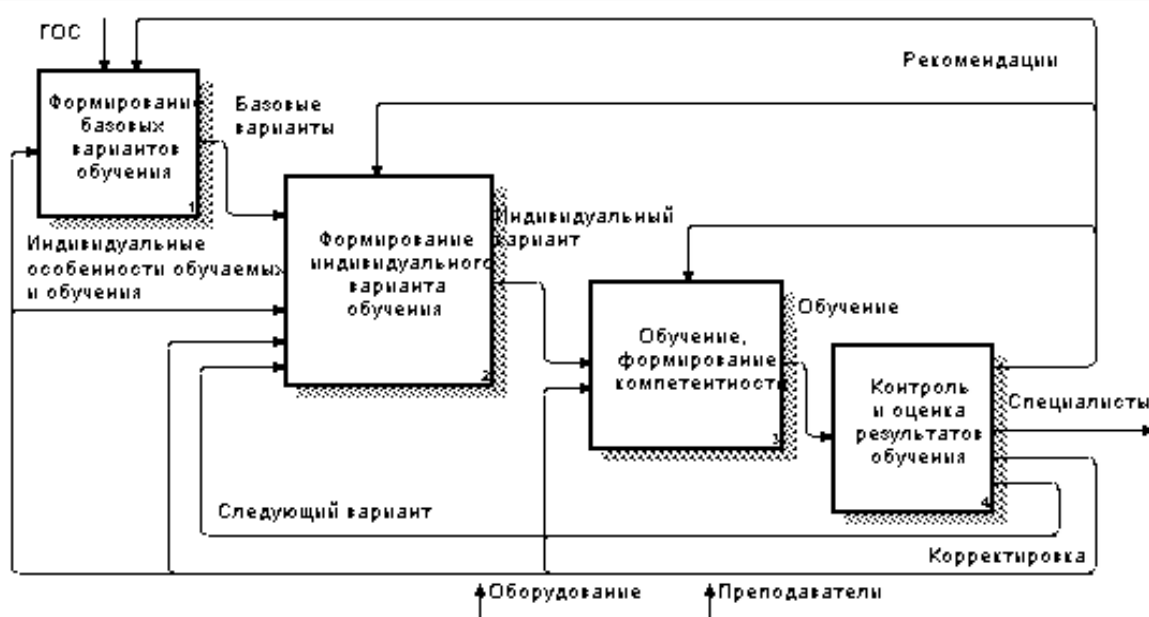


Рис. 2. Функциональная модель первого уровня АМСФК

Главной целью АМСФК является формирование оптимального индивидуального варианта обучения, обеспечивающего достижение максимально возможной потенциальной компетентности будущего специалиста при существующих ограничениях. Оценка степени достижения цели определяется соответствующими целевыми функциями [11].

Предлагаемая нами методология проектирования направлена на создание АМСФК, обеспечивающей применение следующей педагогической технологии: формирование базовых вариантов обучения, автоматическое формирование из базовых или других вариантов новых индивидуальных вариантов и их автоматизированная или автоматическая адаптация и оптимизация, обучение по индивидуальным вариантам, контроль степени сформированности потенциальной компетентности, по его результатам могут корректироваться текущие или формироваться новые индивидуальные варианты для следующего этапа обучения и т. д.

При проектировании АМСФК используются следующие принципы:

- *дифференциация содержания учебного материала* по уровням изучения, потенциальной компетентности и другим показателям;

- *модульность* – система строится из учебных модулей (описание дидактических элементов);

- *интеграция и согласованность* учебных дисциплин на трех уровнях: содержания учебных дисциплин, организационного и учебно-методического обеспечения, на уровне АМСФК;

- *вариативность и оптимальность обучения* – формирование оптимальных индивидуальных вариантов обучения;

- *открытость* – использование современных методов, процедур проектирования;

- *технологичность, интерактивность и автоматизация процесса* формирования вариантов обучения и обеспечения;

- *универсальность* – инструментально-технологические средства должны быть универсальными;

- *учет особенностей информатизации образования;*

- *использование визуального объектно-ориентированного проектирования.*

Адаптивность в описываемой системе охватывает представление учебного материала и тестирование. Адаптивное представление реализуется путем дифференцирования учебного материала по специализации и учебным параметрам.

Содержательный компонент АМСФК определяется в конечном счете учебными дисциплинами. На основе идей, изложенных в работах В. П. Беспалько, В. И. Гинецинского, И. И. Логинова, В. А. Оганесяна, А. М. Сохора, Л. Т. Турбовича, в статье предложена следующая технология построения программы учебной дисциплины для базовых вариантов обучения:

- 1) формулируются принципы отбора и формирования содержания учебных дисциплин;

- 2) производится анализ ГОС, требований работодателей с целью построения компетентностной модели специалиста, структуры профессиональных компетенций и блока профильных дисциплин;

3) анализируется современное состояние предметной области с целью построения графа науки;

4) производится отбор из графа науки учебного материала с целью формирования содержания узкопрофессиональных компетенций без относительного распределения содержания учебного материала по конкретным учебным дисциплинам (формирование единого графа);

5) производится формирование из единого графа отдельных графов и содержания по каждой профильной дисциплине с использованием метода функционального моделирования; далее работа ведется с каждой учебной дисциплиной;

6) для каждого учебного элемента определяются уровень изучения, условная цена и нормативное учебное время по видам занятий, и учебные элементы, тесты, демонстрационные примеры и контрольные задания загружаются в базу учебных модулей;

7) в автоматизированном и в визуальных режимах подсчитывается объем по различным уровням изучения, формируется базовая учебная программа.

Процесс подготовки студентов вузов к профессионально-творческой деятельности

должен проводиться с учетом постоянно меняющихся задач практической деятельности и условий их решений. Мы предлагаем математические и профильные задачи как средство формирования творческих умений, способностей, профессионально-творческой компетентности [12; 14]. Обучающиеся должны осваивать современные методы творчества и средства решения профессионально-творческих задач, формировать системное мышление со способностями целенаправленного поиска и принятия творческого прикладного решения, развивать креативные личностные качества [13], позволяющие эффективно осуществлять профессионально-творческую деятельность в условиях высокой конкуренции и добиваться результатов в труде [11].

Предложенные авторами методы и средства опробованы при формировании профессионально-творческой компетентности будущих специалистов экономических и естественно-научных направлений вуза и показали высокую продуктивность на практике [12].

ЛИТЕРАТУРА

1. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей. М., 2002.
2. Власов В. В. Формирование профессиональной компетентности бакалавров-экономистов в гуманитарном вузе средствами инновационных информационных технологий : автореф. ... дис. канд. пед. наук. М., 2012.
3. Воронина Л. В., Новоселов С. А., Рассамагина Ф. А. Формирование профессионально-творческой компетентности у студентов естественно-научных специальностей при изучении математических дисциплин // Педагогическое образование в России. 2015. № 11. С. 7-11.
4. Лурье М. Л. Концептуальные основы интеграции естественно-математического образования в системе «школа – вуз» на довузовском уровне // Педагогическое образование в России. 2016. № 1. С. 13-18.
5. Мамонтова Т. С. Формирование профессионально-методической компетентности будущего учителя математики в педвузе средствами курса «Теория и методика обучения математике» : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2009.
6. Морозов А. В. Диагностика креативности в педагогической деятельности. М., 2001.
7. Овсянников А. Я. Учебно-методический комплекс по дисциплине «Линейная алгебра». Екатеринбург : УрГУ, 2007.
8. Осин А. Я. Современные формы и методы эвристического обучения специалистов на последипломном этапе непрерывного профессионального образования // Тихоок. мед. ж. 2007. № 2. С. 14-22.
9. Пахтусова Н. А. Формирование профессиональной творческой компетенции будущих педагогов профессионального обучения в условиях вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2011.
10. Перцева, О. Ю. Формирование профессиональной компетентности будущих учителей технологии и предпринимательства : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Новокузнецк, 2007.
11. Плещев В. В. Проектирование и реализация адаптивных методических систем формирования компетентности специалистов в области разработки компьютерных приложений. Екатеринбург : Урал. гос. экон. ун-т, 2005.
12. Рассамагина Ф. А., Новоселов С. А. Интегративные математические задачи и задачи с изменяющимися условиями как средство формирования творческой компетентности студентов // Педагогическое образование в России. 2016. № 1. С. 51-57.
13. Рассамагина Ф. А. Развитие интеграции (синтеза) технологий и методов при изучении математических дисциплин студентами естественно-научных специальностей // Известия Волгоград. гос. пед. ун-та. Сер.: Пед. науки. 2014. № 1 (86). С. 50-53.
14. Рассамагина Ф. А. Формирование профессионально значимых качеств студентов вуза естественно-научных специальностей при модернизации образования // Педагогическое образование в России. 2013. № 6. С. 74-76.
15. Софьяна В. Н. Системный подход к анализу структуры профессиональной компетентности выпускника вуза // Известия Рос. гос. пед. ун. им. А. И. Герцена (Народное образование. Педагогика). 2010. № 128.
16. Тутолмин А. В. Профессионально-творческая компетентность педагога начального образования: методологические аспекты : монография. М. : Московский гос. открытый пед. ун-т им. М. А. Шолохова, 2006.

17. Тутолмин А. В. Формирование профессионально-творческой компетентности студента-педагога: методика и анализ эксперимента. Глазов : Глазовский гос. пед. институт им. В. Г. Короленко, 2006.
18. Хуторской А. В. Компетенции в образовании: опыт проектирования : сб. науч. тр. / под ред. А. В. Хуторского. М. : ИНЭК, 2007.
19. Хуторской А. В. О развитии эвристического обучения в работах В. И. Андреева // Эйдос. 2010. 19 марта.
20. Rassamagina F. A. Development of integration (synthesis) of methods, means and ways of the decision when studying the higher mathematics for formation of multidimensional professional and creative competence of students of higher education institutions // Applied Sciences in Europe: tendencies of contemporary development : papers of the 3rd Int. sc. conf., 2-3 September, 2013. Stuttgart, 2013. P. 7-9.

REFERENCES

1. Bogoyavlenskaya D. B. Psikhologiya tvorcheskikh sposobnostey. M., 2002.
2. Vlasov V. V. Formirovanie professional'noy kompetentnosti bakalavrov-ekonomistov v gumanitarnom vuze sredstvami innovatsionnykh informatsionnykh tekhnologiy : avtoref. ... dis. kand. ped. nauk. M., 2012.
3. Voronina L. V., Novoselov S. A., Rassamagina F. A. Formirovanie professional'no-tvorcheskoy kompetentnosti u studentov estestvennonauchnykh spetsial'nostey pri izuchenii matematicheskikh distsiplin // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2015. № 11. S. 7-11.
4. Lur'e M. L. Kontseptual'nye osnovy integratsii estestvenno-matematicheskogo obrazovaniya v sisteme «shkola – vuz» na dovuzovskom urovne // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2016. № 1. S. 13-18.
5. Mamontova T. C. Formirovanie professional'no-metodicheskoy kompetentnosti budushchego uchitelya matematiki v pedvuze sredstvami kursa «Teoriya i metodika obucheniya matematike» : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Omsk, 2009.
6. Morozov A. V. Diagnostika kreativnosti v pedagogicheskoy deyatel'nosti. M., 2001.
7. Ovsyannikov A. Ya. Uchebno-metodicheskiy kompleks po distsipline «Lineynaya algebra». Ekaterinburg : UrGU, 2007.
8. Osin A. Ya. Sovremennye formy i metody evristicheskogo obucheniya spetsialistov na poslediplomnom etape nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya // Tikhook. med. zh. 2007. № 2. S. 14-22.
9. Pakhtusova N. A. Formirovanie professional'noy tvorcheskoy kompetentsii budushchikh pedagogov professional'nogo obucheniya v usloviyakh vuza : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Chelyabinsk, 2011.
10. Pertseva, O. Yu. Formirovanie professional'noy kompetentnosti budushchikh uchiteley tekhnologii i predprinimatel'stva : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Novokuznetsk, 2007.
11. Pleshchev V. V. Proektirovanie i realizatsiya adaptivnykh metodicheskikh sistem formirovaniya kompetentnosti spetsialistov v oblasti razrabotki komp'yuternykh prilozheniy. Ekaterinburg : Ural. gos. ekon. un-t, 2005.
12. Rassamagina F. A., Novoselov S. A. Integrativnye matematicheskie zadachi i zadachi s izmenyayushchimisya usloviyami kak sredstvo formirovaniya tvorcheskoy kompetentnosti studentov // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2016. № 1. S. 51-57.
13. Rassamagina F. A. Razvitie integratsii (sinteza) tekhnologiy i metodov pri izuchenii matematicheskikh distsiplin studentami estestvennonauchnykh spetsial'nostey // Izvestiya Volgograd. gos. ped. un-ta. Ser.: Ped. nauki. 2014. № 1 (86). S. 50-53.
14. Rassamagina F. A. Formirovanie professional'no znachimykh kachestv studentov vuza estestvenno-nauchnykh spetsial'nostey pri modernizatsii obrazovaniya // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2013. № 6. S. 74-76.
15. Sofina V. N. Sistemnyy podkhod k analizu struktury professional'noy kompetentnosti vypusknika vuza // Izvestiya Ros. gos. ped. un. im. A. I. Gertsena (Narodnoe obrazovanie. Pedagogika). 2010. № 128.
16. Tutolmin A. V. Professional'no-tvorcheskaya kompetentnost' pedagoga nachal'nogo obrazovaniya: metodologicheskie aspekty : monografiya. M. : Moskovskiy gos. otkrytyy ped. un-t im. M. A. Sholokhova, 2006.
17. Tutolmin A. V. Formirovanie professional'no-tvorcheskoy kompetentnosti studenta-pedagoga: metodika i analiz eksperimenta. Glazov : Glazovskiy gos. ped. institut im. V. G. Korolenko, 2006.
18. Khutorskoy A. V. Kompetentsii v obrazovanii: opyt proektirovaniya : sb. nauch. tr. / pod red. A. V. Khutorskogo. M. : INEK, 2007.
19. Khutorskoy A. V. O razviti evristicheskogo obucheniya v rabotakh V. I. Andreeva // Eydos. 2010. 19 marta.
20. Rassamagina F. A. Development of integration (synthesis) of methods, means and ways of the decision when studying the higher mathematics for formation of multidimensional professional and creative competence of students of higher education institutions // Applied Sciences in Europe: tendencies of contemporary development : papers of the 3rd Int. sc. conf., 2-3 September, 2013. Stuttgart, 2013. P. 7-9.

Статью рекомендует канд. технич. наук, доцент В. Е. Катюхин.

Попов Семен Евгеньевич,

доктор педагогических наук, кандидат технических наук, доцент, профессор, кафедра естественных наук и физико-математического образования, Нижнетагильский филиал Российского государственного профессионально-педагогического университета; 622031, г. Нижний Тагил, ул. Красногвардейская, д. 57; e-mail: s-e-porov@yandex.ru

**КОМПЬЮТЕРНЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ В ФОРМИРОВАНИИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ
О ВЕРОЯТНОСТНОМ ОПИСАНИИ ПОВЕДЕНИЯ ФИЗИЧЕСКИХ ОБЪЕКТОВ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: компьютерное моделирование; функция распределения; плотность вероятности; методика обучения физике.

АННОТАЦИЯ. В работе ставится и обсуждается проблема эффективного формирования у студентов естественно-научных специальностей представлений о вероятностном способе описания состояния и поведения реальных объектов. Подчеркивается, что экспериментальное изучение и подтверждение статистических закономерностей затруднено ввиду ограниченности количества соответствующих работ в традиционном лабораторном практикуме. В этой связи предлагается подход, в котором проработка основных характеристик вероятностного метода проводится на основе сочетания возможностей натурного эксперимента и использования современных компьютерных средств. С этой целью дается описание проведения нового учебного исследования по изучению распределения фотоэлектронов и пошаговый алгоритм компьютерной обработки результатов эксперимента. Показано, что использование компьютерных инструментов позволяет детально изучить трансформацию функции распределения частиц по кинетической и потенциальной энергии в зависимости от изменения основных параметров системы, а также получить функцию распределения системы по полной энергии. Отдельно разбирается вопрос о целесообразности использования компьютерных средств для описания состояний электронов в атоме. Продемонстрирована возможность визуализации электронных орбиталей для атома водорода. Делается вывод о целесообразности использования представленных материалов в педагогической практике.

Popov Semen Evgenievich,

Doctor of Pedagogy, Candidate of Engineering, Professor of Department of Sciences, Physical and Mathematical Education, Russian State Vocational Pedagogical University, Nizhny Tagil, Russia.

**COMPUTER TOOLS IN SHAPING PERCEPTIONS OF THE PROBABILISTIC DESCRIPTION
OF THE BEHAVIOR OF PHYSICAL OBJECTS**

KEY WORDS: computer simulation; distribution function; probability density; methods of teaching Physics.

ABSTRACT. The paper discusses the problem of the effective ways of formation of the Natural Science students' knowledge about the probabilistic way of describing the state and behavior of real objects. It is emphasized that the pilot study and confirmation of the statistical regularities is difficult because of the limited number of relevant works in the traditional laboratory course. In this context, we propose an approach in which a study of the basic characteristics of the probabilistic method is based on the combination of features of the experiment and the use of modern computer tools. To reach this goal, the description of the new academic experiment of the distribution of photoelectrons is provided, as well as a step-by-step algorithm of computer processing of experimental results. It is shown that the use of computer equipment allows to study in detail transformation of the distribution function of the particle kinetic and potential energy depending on the change of the key system parameters and to obtain the distribution function of the system of full energy. The question about the opportunities of the use of computer tools to describe electrons in the atom is raised. The ability to visualize electron orbitals for the hydrogen atom is proved. The conclusion is made about expediency of use of the results of this research in teaching practice.

Современные представления об окружающем нас мире, как и большинство физических теорий, базируются на вероятностном описании поведения систем (как состоящих из большого числа частиц, так и представляющих собой единичные объекты). Широко используются понятия о функции распределения, плотности вероятности, средних значениях физических величин, флуктуациях и т. д. Поэтому важно прочно сформировать у обучаемых четкие представления о характеристиках случайных процессов, способах их получения и правилах их применения.

Понимание модельного характера и приближенности наших знаний о природе нужно прививать студентам в течение всего процесса обучения. Об этом свидетельствуют также структура и компоновка материала в ряде школьных учебников, в которых не только обсуждаются традиционно изучаемые распределения Максвелла и Больцмана (на примере барометрической формулы), но и вводятся понятия о фазовом пространстве и распределении Гиббса [1].

Лабораторный эксперимент призван подтверждать и прояснять основные положения и выводы теории, а также закреплять

усвоение изученного материала. Однако перечень работ, которые могут быть поставлены в лабораторном практикуме по изучению статистических закономерностей, представляется весьма ограниченным. Предлагаем в цикл лабораторных работ по основам статистической физики включить работу «Изучение энергетического спектра фотоэлектронов». Данная работа, с одной стороны, не требует специального (эксклюзивного) оборудования и, следовательно, может быть поставлена в любой лаборатории, а с другой – носит ярко выраженный учебно-исследовательский характер, поскольку энергетический спектр фотоэлектронов зависит от целого ряда причин и соответствие его равновесной функции распределения изначально является гипотезой.

Принципиальная схема установки приведена на рис. 1. В качестве вакуумного фотоэлемента допускается использование простейших фотоумножителей, в которых эмиттер соединяется с анодом. Работу можно ставить в двух вариантах. Первый – с монохроматором, и при этом изучать зависимость изменения функции распределения фотоэлектронов от длины волны падающего света. Второй (упрощенный) – с источником сплошного спектра (например, лампой накаливания или ртутной лампой), и при этом ставить задачей проверку на соответствие получаемого распределения – Максвелловскому распределению по энергиям для частиц системы, находящейся в равновесном состоянии.

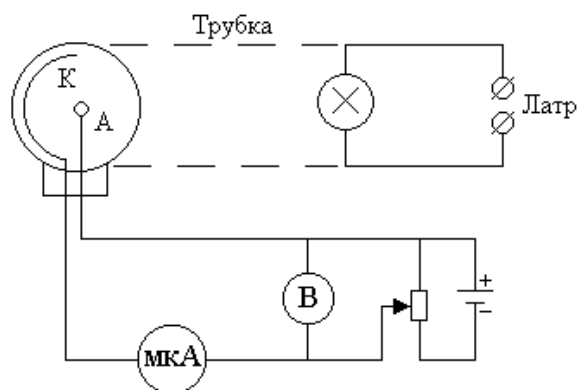


Рис. 1. Принципиальная схема установки

Для получения вольтамперной характеристики мы использовали метод ускоряющего потенциала. В качестве фотоэлемента – ФЭУ-1, который находился в защитном кожухе и соединялся с лампой накаливания ($W=300$ Вт) трубкой диаметром 4 см и длиной 40 см. При напряжении накала лампы в 100 В (подавалось от латра) фототок практически достигает насыщения (4,5 мкА – фиксировался микроамперметром Ф195) при ускоряющем напряжении

7,5 В (ИПД-1). Напряжение накала и потенциал анода стабилизировались феррорезонансным стабилизатором СН-500 М.

На рис. 2 представлен типичный график распределения фотоэлектронов по энергиям, который получается при обработке результатов вольтамперной характеристики. Выбор в качестве аналога функции распределения $\Delta I/I_0$ (где I_0 – ток насыщения) обоснован в работе [9]. Приведение значений изменения тока к относительным единицам позволяет сравнивать результаты экспериментов для различных интенсивностей светового потока. Использование светофильтров дает возможность качественно проследить зависимость функции распределения от длины волны, что можно рассматривать как моделирование температурной зависимости. Обработка экспериментальных данных предполагает также построение графиков, где в качестве аргумента выступает корень из ускоряющего напряжения, что моделирует распределение фотоэлектронов по скоростям. Анализ результатов указывает на соответствие функции распределения фотоэлектронов закону распределения Максвелла и позволяет провести по экспериментальным данным некоторые оценки, например, температуры газа фотоэлектронов, их средней энергии, а также изменения доли электронов в определенных интервалах скоростей.

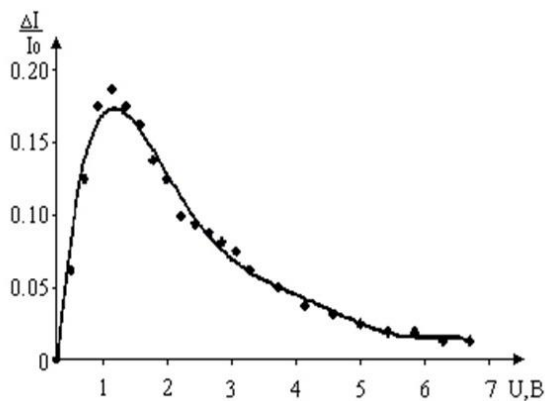


Рис. 2. Энергетический спектр фотоэлектронов

В качестве дополнительного задания предусматривается изучение и обработка результатов классического опыта Лукирского и Прилежаева по экспериментальной проверке формулы Эйнштейна для фотоэффекта [11]. Предлагается по полученным вольтамперным характеристикам (учтена контактная разность потенциалов) для различных длин волн рассчитать энергетические спектры фотоэлектронов, определить среднюю энергию и температуру газа электронов, подобрать коэффициенты для равновесной функции распределения. На

рис. 3 приведены спектры для длин волн 230,2 и 313,0 нм соответственно.

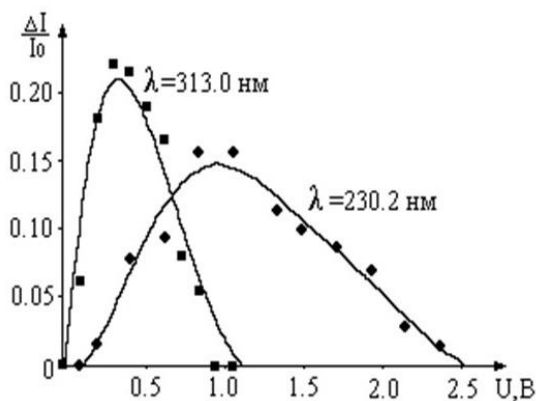


Рис. 3. Данные Лукурского и Прилежаева

Внедрение персональных компьютеров в учебный процесс открывает уникальные возможности для углубленного изучения и детальной проработки материала, приводит к необходимости разработки новых учебных дисциплин [7; 8] и форм организации занятий [2; 6; 12-15]. Это относится к подготовке студентов различных направлений [3; 5].

Экспериментальные данные, полученные в результате проведения лабораторной работы по изучению функции распределения фотоэлектронов (как, впрочем, и термоэлектронов [9]), предлагается обрабатывать при помощи математического пакета MathCAD в соответствии со следующим алгоритмом.

1. Вводим экспериментальные данные в виде двух векторов, содержащих значения токов i и соответствующие им значения квадратного корня ускоряющего (задерживающего) потенциала u .

2. Проводим сглаживание экспериментальных данных (они «зашумлены» в результате неизбежных при проведении эксперимента погрешностей). Используем функцию `supsmooth`, автоматически подбирающую наилучшие параметры сглаживания: $v := \text{supsmooth}(u, i)$. На этом этапе можно вывести на экран сглаженные (v) и не сглаженные (i) точки.

3. Находим значения вектора функции f_j , являющегося аналогом функции распределения $\Delta I/I_0$. Для этого задаем диапазон изменения j : $j := 1..rows(v) - 1$ и формулу: $f_j := (v_j - 1 - v_j)/v_0$. Полученное множество точек описывает распределение фотоэлектронов по скоростям (энергиям).

4. Находим зависимость, описывающую данное распределение, при помощи метода полиномиальной регрессии. Для этого задаем приближающую функцию, которая вводится полиномом 9-й степени: $F(v)$.

5. Для нахождения вектора коэффициентов полинома используем функцию `linfit`, которая обеспечивает наилучшую аппроксимацию данных из векторов f и u : $s := \text{linfit}(u, f1, F)$.

6. Задаем интерполирующую функцию: $g(t1) := F(t1)S$.

7. Задаем аргумент функции: $r := 0, 0.1..$
3. Строим на одном графике значения полученной функции и приближаемых ею точек. Аналогичным образом находим аппроксимирующие функции для результатов других серий измерений (например, при иных световых потоках).

8. Проверяем соответствие полученной экспериментально кривой и теоретической кривой функции распределения Максвелла. Для этого используем формулу распределения и подбираем коэффициенты таким образом, чтобы результирующая линия лежала на минимальном расстоянии от экспериментальных точек. Используем функцию `genfit`, аргументом которой является вектор H , содержащий функцию, ее частные производные по параметрам и вектор начального приближения параметров (v_0).

9. Находим частные производные интерполирующей функции:

$$d(x, y_0, y1) := \exp(y_0 \cdot x^2) \cdot y1 \cdot x^2$$

- задание интерполирующей функции.

$$\frac{d}{dy_0} d(x, y_0, y1) \rightarrow x^4 \cdot \exp(y_0 \cdot x^2) \cdot y1$$

- производная по первому параметру.

$$\frac{d}{dy1} d(x, y_0, y1) \rightarrow x^2 \cdot \exp(y_0 \cdot x^2)$$

- производная по второму параметру.

10. Задаем вектор, содержащий функцию и значения производных по параметрам $H(x, y)$, начальные значения параметров: $v_0 := (0, 1)$.

$$H(x, y) := \begin{pmatrix} x^2 \cdot \exp(y_0 \cdot x^2) \cdot y1 \\ x^4 \cdot \exp(y_0 \cdot x^2) \cdot y1 \\ x^2 \cdot \exp(y_0 \cdot x^2) \end{pmatrix}$$

11. Вычисляем параметры функции: $U := \text{genfit}(u, f1, v_0, H)$.

12. Задаем функцию, определяющую параметры, при которых $H(x, u)$ наилучшим образом приближает значения векторов u и $f1$: $q(r) := H(r, U)0$. Выводим на один график сглаженные точки, экспериментальную (регрессионную) и теоретическую кривые (рис. 4). Из рисунка видно хорошее соответствие экспериментальных и теоретических результатов, что подтверждает максвелловский характер для функции распределения фотоэлектронов.

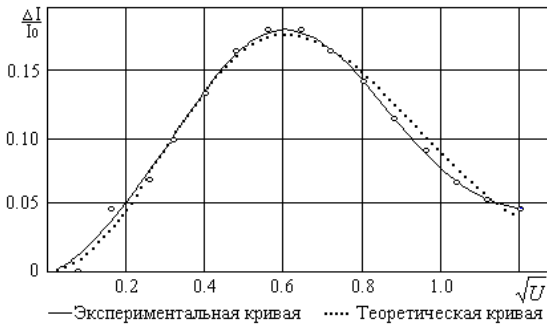


Рис. 4. Результаты обработки экспериментальных данных

Предполагается, что работа по изучению спектра фотоэлектронов является заключительной в цикле лабораторных работ по разделу «Классическая статистика идеальных газов», поэтому в качестве задания на самостоятельное изучение можно вынести детальную проработку закона распределения молекул по скоростям с использованием возможностей персонального компьютера [4; 10].

Поскольку изучение распределения Максвелла обычно заканчивается задачей типа «аналитически и графически определить долю и число молекул в m граммах определенного газа, обладающих скоростями в заданных узком и широком интервалах», следует разобрать ряд конкретных вопросов.

1. По известной формуле для функции распределения модуля скорости:

$$f(v) = 4\pi \left(\frac{\mu}{2\pi RT} \right) \cdot \exp\left(-\frac{\mu v^2}{2RT}\right) \cdot v^2 dv$$

получить таблицу значений $f(v)$ и построить ее масштабный график. Проследить изменение формы кривой распределения при варьировании параметров μ и T как раздельном, так и совместном. Сравнить при этом значения вероятнейших и средних скоростей молекул. На рис. 5 представлено изменение формы графика функции распределения от абсолютной температуры.

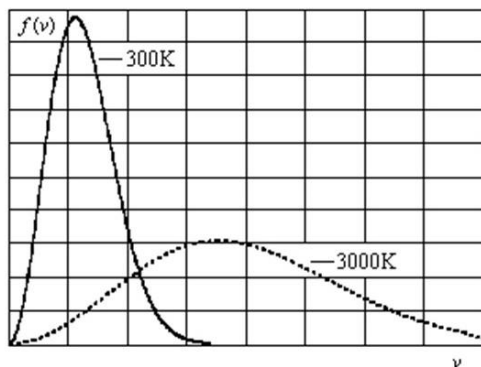


Рис. 5. Графики $f(v)$ для двух температур

2. Подставив в $f(v)$ выражение для относительной скорости, получить функцию

$f(u)$ и пронаблюдать трансформацию различных графиков $f(v)$ в один и тот же график $f(u)$. Уяснение вопроса об универсальности распределения Максвелла для относительных скоростей молекул, как правило, вызывает массу затруднений и воспринимается студентами формально.

3. Используя процедуру вычисления определенных интегралов, найти значение доли молекул и их числа в заданных интервалах скоростей. Вывести данные на график (рис. 6). Оценить и сравнить полученные результаты.

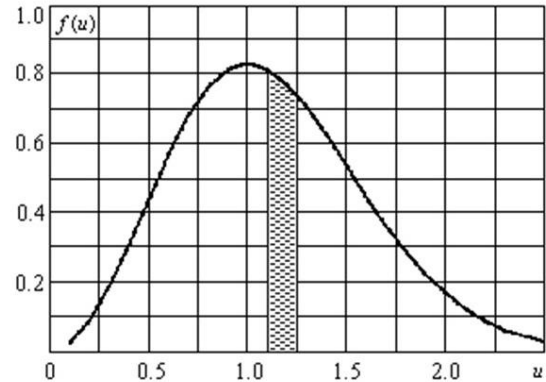


Рис. 6. Отображение доли молекул

Интересно также будет разобрать следующий вопрос. Для идеального газа функции распределения частиц по кинетическим энергиям $f(v)$ и по потенциальным энергиям во внешнем поле $f(h)$ являются независимыми. Вид распределения Максвелла остается одним и тем же на различных высотах. А как выглядит общий график функции $f(v, h)$? MathCAD позволяет построить такую параметрическую поверхность и пронаблюдать линии уровней (рис. 7). Эту задачу без компьютера решить практически невозможно.

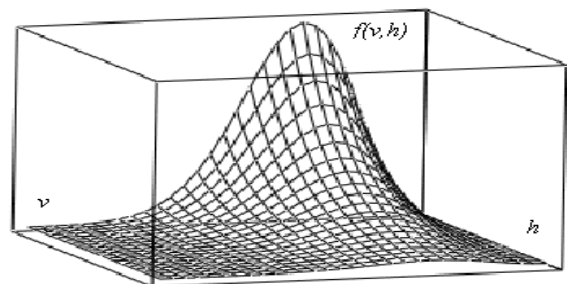


Рис. 7. Общий вид функции распределения частиц идеального газа

Таким образом, в результате проведенной работы, получения и оценки экспериментальных данных, анализа обработки результатов измерений, построения теоретических зависимостей обучаемые, безусловно, глубже поймут физический смысл и значение понятия функция распределения.

Другим ярким примером использования компьютерных инструментов при формировании представлений о вероятностном описании состояния реального объекта является возможность визуализации пространственного распределения плотности заряда электронов в поле ядра атома.

Так, в атоме водорода электрон движется вокруг ядра под действием кулоновских сил. Масса протона во много раз больше массы электрона, поэтому протон можно считать покоящимся. Стационарные состояния частицы, движущейся в центрально-симметричном поле, описываются уравнением Шредингера:

$$\nabla^2 \Psi + \frac{2m_0}{\hbar^2} (W - U(r)) \Psi = 0,$$

где Ψ – волновая функция, квадрат модуля которой и определяет вероятность нахождения частицы в заданной области про-

странства. Потенциальная энергия $U(r)$ есть функция расстояния частицы до центра сил.

Решением уравнения Шредингера является сферическая функция вида:

$$Y_l^m(\theta, \varphi) = \sqrt{\frac{2l+1}{4\pi} \frac{(l-m)!}{(l+m)!}} e^{im\varphi} P_l^m(\cos\theta)$$

$$\text{где } P_l^m(x) = \frac{1}{2^l l!} (1-x^2)^{\frac{m}{2}} \frac{d^{l+m}}{dx^{l+m}} (x^2-1)^l.$$

Используя, например, тот же MathCAD, можно получить 3D-изображение распределения электронной плотности – орбиталь электрона в атоме. Графически орбиталь изображают в виде облака или поверхности, очерчивающей область, где вероятность появления электрона наибольшая. На рис. 8 представлены изображения s-, p-, d- и f-орбиталей, а на рис. 9 дается сравнение их геометрических размеров.

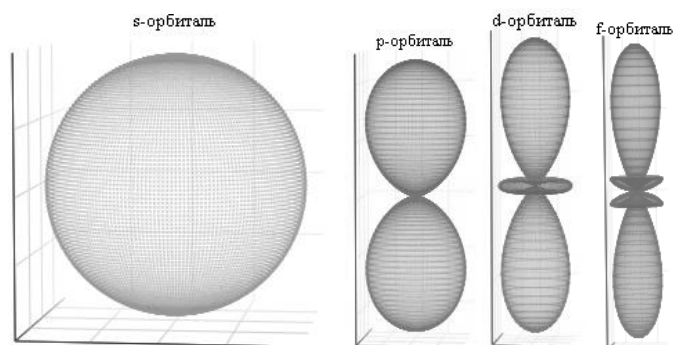


Рис. 8. Орбитали электрона в атоме водорода

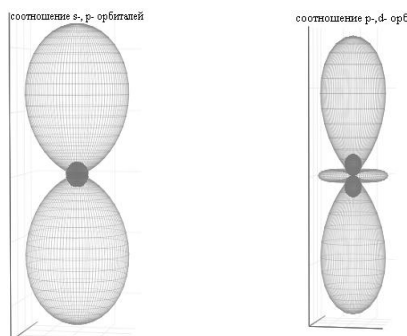


Рис. 9. Соотношение размеров s-, p- и d-орбиталей

Представленные в статье материалы, на наш взгляд, свидетельствуют о возможности и целесообразности использования компьютерных инструментов при формировании основных понятий и характеристик статистического метода описания состояния и поведения природных объектов.

В заключение, однако следует отметить, что применение вычислительной тех-

ники на этапе начального формирования представлений о каком-либо явлении или процессе вряд ли целесообразно и не может полностью заменить физического эксперимента или физическую демонстрацию. Использование компьютеров в учебном процессе должно быть четко продумано и методически обосновано.

ЛИТЕРАТУРА

1. Громов С. В. Физика 11: Молекулярная физика. Квантовая физика. М.: Просвещение, 1999.
2. Заковряшина О. В. Дидактические условия интеграции виртуального и натурального физического эксперимента // Физика в школе. 2012. № 7. С. 23-29.

3. Заяц М. Л., Попов С. Е. Технология проектного обучения основам вычислительного эксперимента студентов технических вузов // Вестник Орловского гос. ун-та. Новые гуманитарные исследования. 2011. № 2 (16). С. 135-138.
4. Заяц М. Л., Попов С. Е., Терегулов Д. Ф. Введение в Mathcad : учеб.-метод. пособие. Екатеринбург : УрГУПС, 2010.
5. Заяц М. Л., Попов С. Е., Терегулов Д. Ф. Специфика курсов компьютерного моделирования для студентов технических специальностей // Физическое образование в вузах. 2011. № 1. т. 17. С. 84-91.
6. Леонтьева Н. В. Применение ИКТ в натурном эксперименте лабораторного практикума по физике // Молодой ученый. 2013. № 6. С. 700-703.
7. Попов С. Е. Концептуальные проблемы системы подготовки учителя физики: Вычислительная физика // Физическое образование в вузах. 2005. № 3. Т. 11. С. 68-79.
8. Попов С. Е. Методическая система подготовки учителя в области вычислительной физики : монография. Нижний Тагил : НТГСПА, 2005.
9. Попов С. Е., Колесников Н. И., Фискинд Е. Э. Экспериментальное изучение функции распределения термоэлектронов // Проблемы учебного физического эксперимента. Вып. 7. Глазов – СПб. : ГГПИ, 1998. С. 67-70.
10. Попов С. Е., Прилепин В. С. О возможностях пакета MathCAD при анализе классических распределений // Проблемы учебного физического эксперимента. Вып. 10. Глазов – СПб. : ГГПИ, 2000. С. 119-122.
11. Сивухин Д. В. Атомная и ядерная физика. Ч. 1 : учеб. пособие. М. : Наука, 1986. С. 12-20.
12. Старовиков М. И., Старовикова И. В. Натурно-вычислительный эксперимент в лабораторном практикуме по физике // Открытое и дистанционное образование. 2015. № 1. С. 70-77.
13. Терегулов Д. Ф., Попов С. Е. Методика проведения занятий на основе сочетания натурального и вычислительного эксперимента // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2015. № 4. С. 114-122.
14. Терегулов Д. Ф. Модель информационной компетентности учителя физики // Фундаментальные исследования. 2014. № 12-10. С. 2235-2239.
15. Терегулов Д. Ф., Попов С. Е. Сочетание натурального и вычислительного эксперимента в лабораторном физическом практикуме // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1.

REFERENCES

1. Gromov S. V. Fizika 11: Molekulyarnaya fizika. Kvantovaya fizika. M. : Prosveshchenie, 1999.
2. Zakovryashina O. V. Didakticheskie usloviya integratsii virtual'nogo i natur'nogo fizicheskogo eksperimenta // Fizika v shkole. 2012. № 7. S. 23-29.
3. Zayats M. L., Popov S. E. Tekhnologiya proektnogo obucheniya osnovam vychislitel'nogo eksperimenta studentov tekhnicheskikh vuzov // Vestnik Orlovskogo gos. un-ta. Novye gumanitarnye issledovaniya. 2011. № 2 (16). S. 135-138.
4. Zayats M. L., Popov S. E., Teregulov D. F. Vvedenie v Mathcad : ucheb.-metod. posobie. Ekaterinburg : UrGUPS, 2010.
5. Zayats M. L., Popov S. E., Teregulov D. F. Spetsifika kursov komp'yuternogo modelirovaniya dlya studentov tekhnicheskikh spetsial'nostey // Fizicheskoe obrazovanie v vuzakh. 2011. № 1. т. 17. S. 84-91.
6. Leont'eva N. V. Primenenie IKT v naturnom eksperimente laboratornogo praktikuma po fizike // Molodoy uchenyy. 2013. № 6. S. 700-703.
7. Popov S. E. Kontseptual'nye problemy sistemy podgotovki uchitelya fiziki: Vychislitel'naya fizika // Fizicheskoe obrazovanie v vuzakh. 2005. № 3. Т. 11. S. 68-79.
8. Popov S. E. Metodicheskaya sistema podgotovki uchitelya v oblasti vychislitel'noy fiziki : monografiya. Nizhniy Tagil : NTGSPA, 2005.
9. Popov S. E., Kolesnikov N. I., Fiskind E. E. Eksperimental'noe izuchenie funktsii raspredeleniya termoelektronov // Problemy uchebnogo fizicheskogo eksperimenta. Vyp. 7. Glazov – SPb. : GGPI, 1998. S. 67-70.
10. Popov S. E., Prilepin V. S. O vozmozhnostyakh paketa MathCAD pri analize klassicheskikh raspredeleniy // Problemy uchebnogo fizicheskogo eksperimenta. Vyp. 10. Glazov – SPb. : GGPI, 2000. S. 119-122.
11. Sivukhin D. V. Atomnaya i yadernaya fizika. Ch. 1 : ucheb. posobie. M. : Nauka, 1986. S. 12-20.
12. Starovikov M. I., Starovikova I. V. Nатурно-вychislitel'nyy eksperiment v laboratornom praktikume po fizike // Otkrytoe i distantsionnoe obrazovanie. 2015. № 1. S. 70-77.
13. Teregulov D. F., Popov S. E. Metodika provedeniya zanyatiy na osnove sochetaniya natur'nogo i vychislitel'nogo eksperimenta // Sovremennaya vysshaya shkola: innovatsionnyy aspekt. 2015. № 4. S. 114-122.
14. Teregulov D. F. Model' informatsionnoy kompetentnosti uchitelya fiziki // Fundamental'nye issledovaniya. 2014. № 12-10. S. 2235-2239.
15. Teregulov D. F., Popov S. E. Sochetanie natur'nogo i vychislitel'nogo eksperimenta v laboratornom fizicheskom praktikume // Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya. 2015. № 1.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Т. Н. Шамало.

УДК 53:378.147
ББК В3р+4448.026

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.02

Пушкарева Надежда Борисовна,

кандидат физико-математических наук, доцент, кафедра физики, Институт фундаментального образования, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620002, г. Екатеринбург, ул. Мира, д. 19; e-mail: chik63@mail.ru

Чикова Ольга Анатольевна,

доктор физико-математических наук, заведующий кафедрой технологии и экономики, Уральский государственный педагогический университет; 620075, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, д. 9а; e-mail: chik63@mail.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ ОБЩИХ ДИДАКТИЧЕСКИХ ПРИНЦИПОВ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ФИЗИКЕ ПОСРЕДСТВОМ ДЕМОНСТРАЦИОННОГО ЭКСПЕРИМЕНТА С ПРИМЕНЕНИЕМ ДОКУМЕНТ-КАМЕРЫ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: демонстрационный физический эксперимент; дидактические возможности; дидактические принципы; наглядность; документ-камера.

АННОТАЦИЯ. Проведен анализ дидактических возможностей документ-камеры при обучении студентов университета физике. Документ-камера – это устройство, предназначенное для передачи реальных изображений страниц учебников или тетрадей, иллюстраций или схем, трехмерных предметов, препаратов с микроскопа на интерактивную доску, телевизионный экран или через видеопроектор на большой экран. Определены общие дидактические принципы обучения студентов физике средствами демонстрационного эксперимента с применением документ-камеры: принципы научности, проблемности, наглядности, активизации, доступности, завершенности, развития, воспитательного воздействия. Выделены аспекты реализации дидактического потенциала документ-камеры в современном демонстрационном физическом эксперименте по отношению к учебной деятельности, по организации учебного процесса, по роли в развитии студентов, по техническим возможностям. Описана методика нескольких демонстрационных экспериментов с применением документ-камеры: визуализация силовых линий магнитных и электрических полей, опыт Эрстеда. Сделан вывод о том, что демонстрация стационарных и движущихся изображений и объектов, в том числе способность увеличивать демонстрируемый объект, может служить средством динамической визуализации естественных процессов. Проанализирована роль визуализации в развитии мышления студентов при обучении физике. Отмечено, что способы создания и восприятия визуальной информации с помощью документ-камеры основаны на нейрофизиологических особенностях человека. Даны методические рекомендации по применению документ-камер на лекциях по физике.

Pushkareva Nadezhda Borisovna,

Candidate of Physics and mathematics, Associate Professor, Department of Physics, Institute of Fundamental Education, Ural Federal University n.a. the first President of Russian B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

Chikova Olga Anatoliyevna,

Doctor of Physics and Mathematics, Head of Department of Technology and Economics, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

IMPLEMENTATION OF THE GENERAL DIDACTIC PRINCIPLES OF TEACHING THE STUDENTS PHYSICS BY MEANS OF EXPERIMENT WITH DOCUMENT CAMERA

KEY WORDS: experiment in Physics; didactic possibilities; didactic principles; visual aids; document camera.

ABSTRACT. The analysis of didactic possibilities of document camera in teaching students Physics is undertaken. Document camera is a device that displays real images of textbook pages or exercise books, pictures or schemes, three-dimensional objects and microscopic structures on the interactive whiteboard or a large screen. The general didactic principles of teaching students Physics by means of the experiment with document camera are discussed. Among them are the principles of scientific accuracy, problem-based approach, visualization, activation, easy access, completeness, development and educational potential. The aspects of implementation of didactic potential of a document camera in the experiment in Physics are singled out; its relevance for the educational work, for planning the educational process, for the students' development and its technical potential are analyzed. The methodology of several experiments with document camera are described: visualization of magnetic and electric fields lines and Oersted's experiment. A conclusion is made that displaying of static and moving pictures, as well as the ability to zoom them, can be a means of dynamic visualization of the natural processes. The role of visualization in the development of the students' thinking in the course of teaching Physics is analyzed. It is noted that the ways of displaying and perception of the visual images with the help of the document camera are based of the neuro-physiological features of a human. The recommendations on the use of document camera in the lectures in Physics are given.

Демонстрационный физический эксперимент – это один из важнейших методов обучения студентов вузов физике;

он постоянно пополняется новым оборудованием, приемами и средствами выполнения. Номенклатура целей демонстрацион-

ного эксперимента достаточно широка: демонстрация явлений, определяющих содержание того или иного раздела курса физики, демонстрация применения изучаемых явлений и закономерностей, подготовка учащихся к самостоятельному эксперименту, решение экспериментальных задач, организация проблемных ситуаций и т. д. Теория и методика обучения физике средствами демонстрационного физического эксперимента постоянно развиваются, авторы приводят ниже обзор основных достижений в этой области научно-педагогических знаний в контексте темы данного исследования. В частности, Е. А. Румбештой [18; 19] предложена экспериментально-деятельностная модель подготовки учащихся основной школы по физике, позволяющая школьникам наряду с усвоением основных понятий и законов осваивать экспериментальные, информационные, проблемные, деятельностные умения, основанная на теории использования физического эксперимента в развивающем обучении [29]. В. Ю. Грук [4] на основе анализа содержания курса физики показала, что ключевые компетенции – учебно-познавательные (владение способами организации, целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки), информационные (владение способами добывания знаний, поиска, анализа и отбора необходимой информации, ее преобразования из одних знаковых форм в другие, сохранения и передачи с использованием современных средств), коммуникативные (владение способами взаимодействия с окружающими и удаленными событиями и людьми, умениями работать в группе, представить себя) могут быть сформированы у учащихся в наиболее полном объеме при проведении физического эксперимента.

М. О. Верховцева [3] указывает, что учебный физический эксперимент (УФЭ) в обучении физике является основным инструментом для получения информации, средством наглядности, фактором развития учащихся и способом познания окружающего мира. УФЭ позволяет формировать образы, отражать явления, процессы, законы реального мира, опираясь на чувственное познание. М. О. Верховцева предлагает методическую модель УФЭ. В этой модели элементами служат задания по формированию знания о роли эксперимента в научном познании и практической жизни, о видах физического эксперимента (наблюдении и опыте), о требованиях к современному эксперименту, о методологическом принципе наблюдаемости, о сущности процедуры измерения, о специфике измерений и др. Также в данную методическую модель

обычно входит комплекс заданий по отработке экспериментальных умений методологического характера, в которых необходимо описать наблюдение или опыт, уметь отметить /описать различие между тем, что ожидалось получить, и тем, что в действительности получилось в ходе эксперимента, выделить существенное и второстепенное, сделать предсказание дальнейшего хода эксперимента, самостоятельно выдвинуть гипотезу (сделать вывод), объясняющую полученный результат, использовать графики и таблицы.

Актуальность поиска новых подходов к оптимизации обучения средствами физического эксперимента, направленных на развитие личности учащихся, отмечает Д. В. Ананьев [2], для этого необходимо:

- совершенствовать демонстрационный эксперимент, повышая его информативность, оперативность, экономичность и наглядность;

- совершенствовать процесс подготовки и осуществления демонстрационного эксперимента;

- продолжать совершенствование методики и технологии проведения фронтального эксперимента;

- совершенствовать модель урока как процесса совместной исследовательской деятельности учащихся и учителя [2].

Доминирующая роль демонстрационного эксперимента в обучении физике отмечается и зарубежными учеными-педагогами [31; 32; 34]. П. В. Казарин [24] отмечает, что при обучении в вузе система демонстрационного физического эксперимента успешно реализует обще дидактические принципы научности и наглядности обучения, принцип необходимости внутри предметных связей и генерализации обучения, обеспечивает методическую вариативность учебного процесса. Наглядность является одним из важнейших дидактических принципов обучения. Сочетание наглядности со словом учителя способствует более успешному усвоению материала. Широкие возможности для использования принципа наглядности в обучении физике появились в связи с развитием компьютерных технологий, с помощью которых осуществляется развитие и саморазвитие потенциальных возможностей обучаемых и их творческой инициативы [6; 7]. А. П. Усольцев и Т. Н. Шамало [26] выделяют две основные функции наглядности: 1) наглядность должна использоваться как средство формирования образных компонентов мыслительной деятельности и умения оперировать ими (приобретение опыта чувственного познания); 2) наглядность используется как средство активизации в конкретных си-

туациях обучения (активизации внимания, мотивации, процессов понимания и формирования теоретического мышления). Р. В. Майер показал, что методика формирования наглядно-чувственного образа сложного учебного физического эксперимента обеспечит повышение эффективности процесса обучения физике, если:

- в предлагаемом сложном учебном физическом эксперименте будет использована современная экспериментальная техника (мультиметры, осциллографы, компьютеры, лазеры и др.);

- при разработке этой методики будут учтены предложенная дидактическая модель процесса формирования наглядно-чувственного образа эксперимента и принципы визуализации, поэтапной сформированности и обратной связи [12].

Актуальна визуализация в развитии мышления студентов при обучении физике [36]: доминируют стратегии, которые способствуют социальным взаимодействиям и направлены на интегрирование натуральных экспериментов и компьютерного моделирования физических процессов [35]. Для того чтобы физика была понятна студентам, в УФЭ акцент делается на «экспериментальной математизации», когда законы устанавливаются посредством количественной оценки результата экспериментов [33].

Характерным для настоящего времени становится появление в образовании принципиально новых информационных средств обучения, которые способны повлиять на цели, содержание, методы и организационные формы обучения в вузе. Разработка нового оборудования в виде интерактивных досок и компьютерной техники требует переосмысления роли, возможностей и перечня средств обучения, предназначенных для проведения физического эксперимента. Т. Г. Яковлева [30] выделяет основные требования к демонстрационному физическому эксперименту, наиболее важными среди которых являются размеры приборов, их расположение и освещение, обеспечивающие достаточную видимость (обозреваемость) основных частей и деталей установки для всех обучаемых и с любого места аудитории. Без этого опыт теряет свое значение, становится бесполезным и чаще всего приводит сначала к нарушению дисциплины, а затем к потере интереса.

Выполнению вышеперечисленных требований к демонстрационному физическому эксперименту способствует применение новых технических средств обучения физике, а именно – документ-камер. Для иллюстрации последнего утверждения рассмотрим некоторые примеры применения документ-камер AverVision в практике лекцион-

ного демонстрационного эксперимента на кафедре физики Института физического образования УрФУ.

Опыт 1. *Силовые линии* магнитного поля прямого постоянного тока. Прозрачный экран укрепляют на рамке с обмоткой, как показано на рис. 1, а саму рамку подключают к низковольтному источнику напряжения (не более 24 В). На прозрачный столик, закрепленный вокруг рамки, равномерным слоем насыпают железные опилки. Легким постукиванием по экрану добиваются равномерного расположения опилок по линиям магнитного поля. В результате на столике опилки почти мгновенно выстраиваются концентрическими кругами вокруг вертикальных сторон рамки.

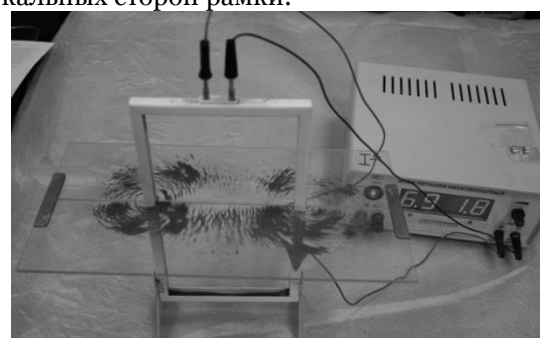


Рис. 1. *Магнитное поле прямого тока*

На экране в аудитории при помощи документ-камеры наблюдают так называемые магнитные спектры – это характерные линии индукции магнитного поля, создаваемые проводниками определенной конфигурации (рис. 2). Железные опилки играют роль микроскопических магнитных стрелок, которые располагаются около электрического тока, как в опыте Эрстеда. Большая совокупность таких стрелок «нарисует» распределение магнитного поля в пространстве вокруг проводника, направление и форму линий индукции. По концентрации опилок можно также судить о величине поля в разных его точках.

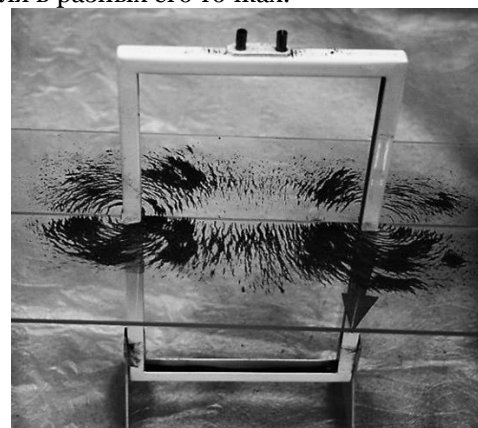


Рис. 2. *Спектр магнитного поля рамки с током*

Опыт 2. Опыт Эрстеда

Для демонстрации опыта необходимы рамка с обмоткой, магнитная стрелка и низковольтный источник напряжения. Рамку с обмоткой устанавливают вертикально. Под верхней стороной рамки на прозрачном подъемном столике располагается магнитная стрелка. Рамку подключают к источнику тока. При замыкании электрической цепи магнитное поле тока, проходящего по проводнику, взаимодействует с магнитной стрелкой, вызывая ее поворот. В итоге стрелка ориентируется по направлению линий магнитного поля (рис. 3).

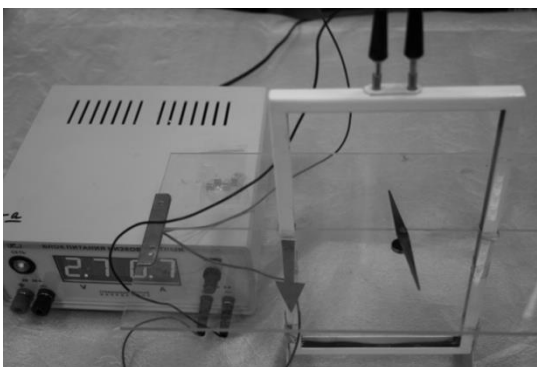


Рис. 3. Опыт Эрстеда

Если изменить направление тока на противоположное, то стрелка повернется на 180° . Магнитную стрелку можно поставить на подставку и вне рамки, например, справа или слева от нее. В этом случае можно наблюдать поворот стрелки при включении тока. Для большей выразительности опытов рамка должна быть параллельна магнитному меридиану Земли. Практически это делают так: стрелке позволяют сориентироваться в магнитном поле Земли, а затем рамку устанавливают вдоль стрелки.

Опыт 3. Силовые линии электростатического поля

Для наблюдения силовых линий электростатического поля двух разноименных точечных зарядов используются два электрода «цилиндр – пластина». Электроды устанавливаются таким образом, чтобы пластины касались металлических частей основания, а цилиндры были посередине кюветы на расстоянии 4-6 см друг от друга. Наливаем масло в кювету (2-3 мм) и равномерно насыпаем тонкий слой диэлектрика (манная крупа) на поверхность масла. Подключаем электроды к источнику электрического напряжения. Плавно увеличивая величину напряжения от 0 до 10 кВ, при помощи документ-камеры получаем на экране изображение силовых линий электрического поля двух точечных зарядов (рис. 4).



Рис. 4. Электростатическое поле двух точечных зарядов

Для наблюдения силовых линий электростатического поля плоского конденсатора также используются два электрода «цилиндр – пластина». Электроды в этом случае нужно поставить таким образом, чтобы цилиндры касались металлических частей основания контактной пластины, а пластины были посередине кюветы на расстоянии 4-6 см друг от друга. Подключаем электроды к источнику напряжения. Плавно увеличивая напряжение от 0 до 10 кВ, получаем на экране изображение силовых линий электрического поля двух плоскостей (рис. 5). Возможны также другие комбинации электродов, например, плоского и точечного, при этом получается изображение результирующего поля плоскости и точечного заряда.

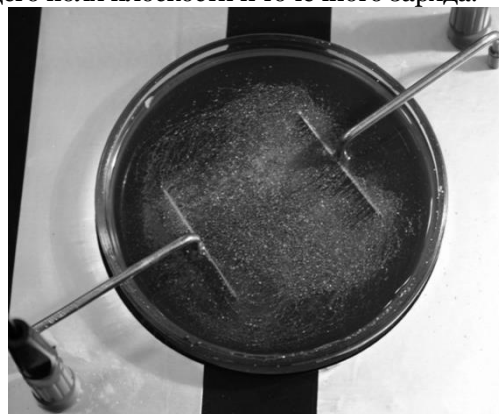


Рис. 5. Поле двух пластин

Широкие возможности применения документ-камер в учебном процессе также отмечают учителя физики школ [1; 5; 27]. Документ-камеры позволяют получать фото- или видеоролик эксперимента, редактировать его, применять встроенную программу графической коррекции изображения, сохранять результаты эксперимента.

Опыт использования видео в практике лекционного физического эксперимента известен и описан в работах [11; 13; 14; 20; 21; 22; 23; 25; 37]. Vera F. and et. [37] отмечают, что учебные видеоэксперименты дают два ключевых элемента в изучении фи-

зической науки, такие как рефлексивный характер процесса обучения и его глубокую связь с практическим опытом. В контексте данной работы обращает на себя внимание опыт использования учебного замкнутого телевизионного комплекса (УЗТК), который состоит из цветной цифровой купольной камеры внутреннего наблюдения модели NOVİcam 98H с варифокальным объективом 2.8~12 мм, импульсного блока питания Spezvision PSU-12-3P DC Output 12 V 3A, переходника BNC, RCA кабеля композитного видео и телевизора. УЗТК – фактически «предшественник» современных документ-камер. Согласно результатам работы А. Ю. Казакова, А. В. Костюнина, Т. В. Ляпиной [9], эффективно использование УЗТК для демонстрации следующих экспериментов: измерение размеров малых тел, исследование давления твердого тела на опору, исследование зависимости силы упругости от удлинения пружины и измерение жесткости пружины, качественное описание процесса неупругого соударения шаров, подвешенных на нитях, изучение поверхностного натяжения жидкости, кипение жидкости, образование пузырьков, кипение воды при комнатной температуре, адиабатный процесс, демонстрация давления газов, параллельное и последовательное соединения проводников, наблюдение силовых линий электромагнитного поля, наблюдение сплошного и линейчатых спектров испускания, интерференция в тонких пленках, демонстрация колец Ньютона, дифракция света на тонкой нити, на дифракционной решетке, поляризация света, применение поляроидов для изучения механических напряжений в деталях конструкций, зоны Френеля (дифракция света), пятно Пуассона, модуляция лазерного излучения на гигагерцовых частотах (10–500 ГГц), усиление света активной средой (отрицательное поглощение), длина пробега α -частиц в воздухе методом сцинтилляций, обращение фазы при прохождении света через фокус линзы, фазовые соотношения при отражении света от границы раздела сред, давление света.

Проведем анализ дидактических возможностей документ-камер, которые после первого же знакомства с ними преподавателей физики вузов становятся столь же необходимыми им, как мел и доска [15; 16; 17]. Документ-камеры – это особый класс устройств, предназначенных для передачи реальных изображений страниц учебников или тетрадей, иллюстраций или схем, трехмерных предметов или даже препаратов с микроскопа на интерактивную доску, телевизионный экран или через видеопроектор на большой экран. Последняя возможность представляется наиболее полезной при

проведении демонстрационного физического эксперимента, когда преподавателю необходимо оперативно донести до всей аудитории некую визуальную информацию. Это может быть демонстрация редкого эксперимента или объемной модели, дополняющих объясняемый материал лекции.

Дидактический анализ технических возможностей документ-камеры позволил установить, что очень важна демонстрация стационарных и движущихся изображений и объектов, в т. ч. способность увеличивать демонстрируемый объект, служить средством динамической визуализации естественных процессов. Особенно это важно на лекциях по физике, когда требуется демонстрация опытов или наблюдение за реальными процессами. Смена ракурса, производимая с помощью документ-камеры, позволяет студентам «погружаться» в среду опыта, рассматривать физический процесс в деталях, видеть вариации в перемене состояния демонстрируемых объектов. Примером реализации этой функции документ-камеры может служить использование иллюстративного материала плакатов и таблиц по физике. Кроме того, это свойство документ-камеры позволяет преподавателю демонстрировать учебные физические опыты, состоящие из нескольких этапов или операций:

- динамическая презентация результатов работы преподавателя и студентов; в этих случаях трансляция реальных действий преподавателя, демонстрирующего физический опыт, на экран создает эффект вовлеченности аудитории в процесс презентации, которая принимает активный, «живой» характер;

- функция записи стационарных и динамических объектов, которой обладает документ-камера, позволяет сохранять увеличенные изображения и видеозаписи физических опытов в виде файлов изображений и видеофайлов с целью их последующей демонстрации и изучения.

О. М. Корчажкина [10] отмечает, что способы создания и восприятия визуальной информации с помощью документ-камеры основаны на нейрофизиологических особенностях человека:

- способ управления информационными объектами в поле визуализации вовлекает в процесс обучения кисти рук пользователя как «осознательные манипуляторы», что способствует более эффективному усвоению последовательности учебных действий за счет создания пространственно-временного контекста;

- моторные действия руками, производимые пользователем при управлении информационными объектами в поле документ-камеры, представляют собой сложную коор-

динированную деятельность, в которую вовлечены практически все системы организма.

Восприятие информации с помощью документ-камеры происходит способом, подобным естественному способу восприятия реального жизненного пространства человека, при этом информация отражается в сознании как целостный объект или целостная совокупность объектов, связанных наглядными временными и пространственными отношениями. Качественная, многоуровневая визуализация учебных объектов способствует быстрому их опознаванию, что ведет к максимальному использованию оперативного поля зрения, т. е. той части общего поля зрения, которая воспринимается и опознается одновременно. В документ-камере как дидактическом инструменте реализованы все основные нейрофизиологические особенности как создания, так и восприятия информации познающим субъектом, что способствует более прочному усвоению содержания информационных объектов и учебных действий.

Рассмотрим условия реализации общих дидактических принципов обучения студентов физике посредством демонстрационного эксперимента с применением документ-камеры.

1. Принцип научности реализуется путем соблюдения логики изложения учебного материала, предъявляемого преподавателем с помощью документ-камеры, а также за счет прямой трансляции учебного материала из первоисточника, что сводит к минимуму или не допускает вовсе фактических или ситуационных ошибок.

2. Принцип проблемности реализуется за счет обеспечения возможности коллективного поиска решения учебной задачи студентами и лектором, а также возможности проследить процесс поиска решения.

3. Принцип наглядности является основным преимуществом документ-камеры перед традиционными средствами обучения, поскольку создает предметно-мотивационную среду занятия, выступает как пространство для создания и демонстрации процессов и явлений, предоставляет студентам условия для выполнения заданий динамического характера, позволяет использовать функцию записи опытов в процессе их выполнения, обеспечивает возможность редактирования и / или трансформации учебного материала во время его демонстрации.

4. Принцип активизации и сознательно-го усвоения учебного материала обеспечивает всем участникам учебного процесса понимание целей и задач предстоящей работы, наиболее полную реализацию возможностей само- и взаимообучения, самоанализа, само-

оценки, самостоятельного мышления и самостоятельной деятельности.

5. Принципы доступности, а также систематичности и последовательности базируются на возможности постепенного усложнения видов предъявления учебного материала (стационарное, динамическое, поэтапное, акцентное, сопоставительное, трансформация, процесс и т. п.), что соответствует поэтапному, последовательному переходу от главного к новым фактам и свойствам изучаемого объекта, явления или процесса и способствует расширению и углублению знаний, формированию новых навыков и умений.

6. Принцип завершенности обучения обеспечивается возможностью демонстрации аналогий, сравнений, сопоставлений, противопоставлений, за счет чего происходит постепенный переход от низших уровней усвоения знаний к более сложным с пошаговой фиксацией усвоенного.

7. Принцип развития учебной деятельности реализуется за счет предоставления богатых возможностей для восприятия и понимания новой информации, что приводит к адекватному и точному осознанию студентами познавательной задачи и актуализации мотивов ее решения.

8. Принцип воспитательного воздействия лекционного занятия реализуется за счет эффективной организации учебно-познавательной деятельности студентов, а также положительного влияния профессиональных и личностных качеств лектора, не ограничивающегося традиционными средствами обучения, а применяющего на занятии современные технические средства обучения.

Выделяют следующие аспекты реализации дидактического потенциала документ-камеры в современном демонстрационном физическом эксперименте [28]:

- 1) по отношению к учебной деятельности:
 - повышение мотивации процесса обучения;
 - активизация работы студентов на лекции при выполнении домашних заданий;
- 2) по организации учебного процесса:
 - дополнительные возможности создания проблемных ситуаций;
 - систематизация процесса учебного поиска;
 - быстрая проверка гипотез студентов;
 - переход от качественных исследований к количественным;
- 3) по роли в развитии студентов:
 - осознание студентами назначения компьютерной техники;
 - показ современных средств познания;
 - повышение научного уровня представления материала;
- 4) по техническим возможностям:

- дополнительные возможности наглядности;
 - расширение диапазона исследований;
 - подробное исследование «тонких» моментов эксперимента.

Таким образом, демонстрационный эксперимент, проводимый с применением документ-камеры, обеспечивает полную реализацию общих дидактических принципов

в процессе обучения студентов физике. Целесообразность применения документ-камеры как средства обучения студентов физике основана на общих принципах дидактики, результатах педагогической психологии и анализе конкретных организационно-методических условий познавательной деятельности студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агапова И. С. Документ-камера и физический эксперимент на уроках физики // Учительская газета. 2012. № 12. 20 марта.
2. Ананьев Д. В. Приемы усиления развивающего влияния физического эксперимента // Проблемы учебного физического эксперимента : сб. науч. и метод. работ. Вып. 3. Глазов : ГТПИ, 1997. С. 4-5.
3. Верховцева М. О. Роль современного учебного физического эксперимента в преподавании физики в средней школе // Физическое образование в вузах. 2012. Т. 18. № 2. С. 111-118.
4. Грук В. Ю. Физические лаборатории на базе реального эксперимента // Физическое образование: проблемы и перспективы развития : мат-лы VII междунар. науч.-метод. конф. М. : МПГУ, 2008. Ч. 1. С. 61-63.
5. Документ-камера : инструктивно-метод. мат-лы для педагога. М. : Бизнес Меридиан, 2011. 28 с.
6. Ельцов А. В., Захаркин И. А., Степанов В. А. Компьютерные технологии при осуществлении школьных физических экспериментов // Физическое образование в вузах. 2009. Т. 15. № 1. С. 91-99.
7. Ельцов А. В., Захаркин И. А. Современные компьютерные технологии в учебном эксперименте по физике // Вестник РГУ1. 2007. № 14. С. 124-130
8. Захаров А. М. Психолого-дидактические условия эффективного использования проекции в учебном демонстрационном эксперименте : монография. Челябинск : ИИУМЦ Образование, 2002.
9. Казаков А. Ю., Костюнин А. В., Ляпина Т. В. Возможности применения телевизионного комплекса в учебном процессе по физике // Учебный эксперимент в образовании. 2012. № 4. С. 19-25.
10. Корчажкина О. М. A document camera in ELT. URL: <http://elt-moscow.ru/2010/04/a-document-camera-in-elt>.
11. Кренцис Р. П., Сидоренко Ф. А., Кротов Д. В. Компьютерное и видеосопровождение лекций по общей физике: новые технологии // Физическое образование в вузах. 1995. Т. 1. С. 47-52.
12. Майер (Акагов) Р. В. Формирование наглядно-чувственных образов при постановке сложного учебного физического эксперимента : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 1998.
13. Мансуров А. Н. Применение видеопроекции в демонстрационном эксперименте по курсу общей физики // Современный физический практикум : тез. докл. VII учеб.-метод. конф. стран Содружества. СПб., 2002. С. 176.
14. Нельзин А. Е. Использование фото и видеотехники в демонстрационном эксперименте // Вестник Пермского гос. гуманитарно-пед. ун-та. Серия: Информационные компьютерные технологии в образовании. 2010. № 6. С. 42-52.
15. Нестеров А. Документ-камеры для школ // Приложение к Учительской газете «ИКТ в образовании». 2008. № 18. С. 16-17.
16. Нестеров А. Достоинства отдельных моделей документ-камер // Приложение к Учительской газете «ИКТ в образовании». 2008. № 20. С. 22-23.
17. Нестеров А. Новые возможности документ-камеры для педагогов // Приложение к Учительской газете «ИКТ в образовании». 2008. № 22. С. 22-23.
18. Полицинский Е. В., Румбешта Е. А. Активизация познавательной деятельности студентов на лекционных занятиях // Вестник Томского гос. пед. ун-та. 2011. Вып 6 (108). С. 37-41.
19. Румбешта Е. А., Тарасевич И. А. Формирование информационных и коммуникативных компетенций на уроках физики // Вестник Томского гос. пед. ун-та. 2009. Вып. 7 (85). С. 57-60.
20. Рыжиков С. Б., Старокуров Ю. В. Реализация классического эксперимента «Опыт Галилея» с помощью техники фотофиниша // Физическое образование в вузах. 2002. Т. 8. С. 70-74.
21. Селиверстов А. В., Дунин М. С. Использование устройств видеозахвата в лекционном эксперименте по физике // Физическое образование в вузах. 2002. Т. 8. С. 97-102.
22. Скворцов А. И., Фишман А. И. Измерительный комплекс на базе компьютера в лекционных демонстрациях: I. Анализ механического движения с помощью видеокамеры // Физическое образование в вузах. 2001. Т. 7. С. 85-92.
23. Скворцов А. И., Фишман А. И. Измерительный комплекс на базе компьютера в лекционных демонстрациях: II. Оптический спектрометр // Физическое образование в вузах. 2001. Т. 7. С. 93-102.
24. Степанов Н. С., Казарин П. В., Услугин Н. Ф. Демонстрационные эксперименты на лекциях как способ повышения эффективности учебного процесса (на примере курса общей физики) // Высшее образование сегодня. 2008. № 9. С. 36-39.
25. Трухин В. И., Сандалов А. Н., Сухарева Н. А. Телекоммуникационное сопровождение физического образования // Физическое образование в вузах. 1998. Т. 4. С. 64-78.
26. Усольцев А. П., Шамало Т. Н. Наглядность и ее функции в обучении // Педагогическое образование в России. 2016. № 6. С. 91-99.
27. Фабрикантова Е. В. Дидактические возможности документ-камеры в начальном образовании и пути их реализации // Начальная школа. 2015. № 4. С. 27-31.

28. Фрадкин В. Е. Методические основы использования ИКТ в процессе обучения физике // ИКТ в предметной области. Ч. V. Физика : метод. рекомендации / под ред. В. Е. Фрадкина. СПб. : Региональный центр оценки качества образования и информационных технологий, 2010. С. 6-20.
29. Шамало Т. Н. Теоретические основы использования физического эксперимента в развивающем обучении. Свердловск, 1990.
30. Яковлева Т. Г. Новые возможности демонстрационного эксперимента // ИКТ в предметной области. Ч. V. Физика : метод. рекомендации / под ред. В. Е. Фрадкина. СПб. : Региональный центр оценки качества образования и информационных технологий, 2010. С. 51-54.
31. Carly K., Daniel J. Lyons, Susan M. Fischer, Sian L. Beilock Physical Experience Enhances Science Learning // *Psychological Science*. 2015. Vol. 26 (6). P. 737-749.
32. Koudelkova V., Dvorak L. High schools students' misconceptions in electricity and magnetism and how to diagnose them // ICPE-EPEC 2013 Conference Proceedings Prague, 2014. P. 898-905
33. Mäntylä T., Hämäläinen A. Obtaining Laws Through Quantifying Experiments: Justifications of Pre-service Physics Teachers in the Case of Electric Current, Voltage and Resistance // *Sci&Educ*. 2015. № 24. P. 699-723.
34. Panagiotis Lazos G. N. Vlahakis Physics Education in the Greek Community Schools of Istanbul (19th Century) // *Scientific Instruments and Experiments in Electrostatics* : AIP Conf. Proc. 2016. №1722, 170001.
35. L'opez S. E. A., Veit I. S. Araujo A literature review about computational modeling and simulation in physics education in middle and high school levels // *Revista Brasileira de Ensino de Física*. 2016. Vol. 38. № 2. e2401.
36. Shaona Zhou, Jing Han, Kathleen Koenig, Amy Raplinger, Yuan Pi, DanLi, Hua Xiao, Zhao Fu, Lei Bao Assessment of scientific reasoning: The effects of task context, data and design on student reasoning in control of variables // *Thinking Skills and Creativity*. 2016. Is. 19. P. 175-187.
37. Vera F., Rivera R., Fuentes R., Maltrana DR. Study of the free fall motion using experiments in video // *Revista eureka sobre ensenanza y divulgacion de las ciencias*. 2015. Vol. 12. Issue 3. P. 581-592.

REFERENCES

1. Agapova I. S. Dokument-kamera i fizicheskiy eksperiment na urokakh fiziki // *Uchitel'skaya gazeta*. 2012. № 12. 20 marta.
2. Anan'ev D. V. Priemy usileniya razvivayushchego vliyaniya fizicheskogo eksperimenta // *Problemy uchebnogo fizicheskogo eksperimenta* : sb. nauch. i metod. rabot. Vyp. 3. Glazov : GTPI, 1997. S. 4-5.
3. Verkhovtseva M. O. Rol' sovremennogo uchebnogo fizicheskogo eksperimenta v prepodavanii fiziki v sredney shkole // *Fizicheskoe obrazovanie v vuzakh*. 2012. T. 18. № 2. S. 111-118.
4. Gruk V. Yu. Fizicheskie laboratorii na baze real'nogo eksperimenta // *Fizicheskoe obrazovanie: problemy i perspektivy razvitiya* : mat-ly VII mezhdunar. nauch.-metod. konf. M. : MPGU, 2008. Ch. 1. S. 61-63.
5. Dokument-kamera : instrukтивно-metod. mat-ly dlya pedagoga. M. : Biznes Meridian, 2011. 28 s.
6. El'tsov A. V., Zakharkin I. A., Stepanov V. A. Komp'yuternye tekhnologii pri osushchestvlenii shkol'nykh fizicheskikh eksperimentov // *Fizicheskoe obrazovanie v vuzakh*. 2009. T. 15. № 1. S. 91-99.
7. El'tsov A. V., Zakharkin I. A. Sovremennye komp'yuternye tekhnologii v uchebnom eksperimente po fizike // *Vestnik RGU*. 2007. № 14. S. 124-130
8. Zakharov A. M. Psikhologo-didakticheskie usloviya effektivnogo ispol'zovaniya proektsii v uchebnom demonstratsionnom eksperimente : monografiya. Chelyabinsk : IIUMTs Obrazovanie, 2002.
9. Kazakov A. Yu., Kostyunin A. V., Lyapina T. V. Vozmozhnosti primeneniya televizionnogo kompleksa v uchebnom protsesse po fizike // *Uchebnyy eksperiment v obrazovanii*. 2012. № 4. S. 19-25.
10. Korchazhkina O. M. A document camera in ELT. URL: <http://elt-moscow.ru/2010/04/a-document-camera-in-elt>.
11. Krentsis R. P., Sidorenko F. A., Krotov D. V. Komp'yuternoe i videosoprovozhdenie lektsiy po ob-shchey fizike: novye tekhnologii // *Fizicheskoe obrazovanie v vuzakh*. 1995. T. 1. S. 47-52.
12. Mayer (Akatov) R. V. Formirovanie naglyadno-chuvstvennykh obrazov pri postanovke slozhnogo uchebnogo fizicheskogo eksperimenta : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Ekaterinburg, 1998.
13. Mansurov A. N. Primenenie videoproektsii v demonstratsionnom eksperimente po kursu obshchey fiziki // *Sovremennyy fizicheskiy praktikum* : tez. dokl. VII ucheb.-metod. konf. stran Sodruzhestva. SPb., 2002. S. 176.
14. Nel'zin A. E. Ispol'zovanie foto i videotekhniki v demonstratsionnom eksperimente // *Vestnik Permskogo gos. gumanitarno-ped. un-ta. Seriya: Informatsionnye komp'yuternye tekhnologii v obrazovanii*. 2010. № 6. S. 42-52.
15. Nesterov A. Dokument-kamery dlya shkol // *Prilozhenie k Uchitel'skoy gazete «IKT v obrazovanii»*. 2008. № 18. S. 16-17.
16. Nesterov A. Dostoinstva otdel'nykh modeley dokument-kamer // *Prilozhenie k Uchitel'skoy gazete «IKT v obrazovanii»*. 2008. № 20. S. 22-23.
17. Nesterov A. Novye vozmozhnosti dokument-kamery dlya pedagogov // *Prilozhenie k Uchitel'skoy gazete «IKT v obrazovanii»*. 2008. № 22. S. 22-23.
18. Politsinskiy E. V., Rumbeshta E. A. Aktivizatsiya poznavatel'noy deyatel'nosti studentov na lektsionnykh zanyatiyakh // *Vestnik Tomskogo gos. ped. un-ta*. 2011. Vyp 6 (108). S. 37-41.
19. Rumbeshta E. A., Tarasevich I. A. Formirovanie informatsionnykh i kommunikativnykh kompetentsiy na urokakh fiziki // *Vestnik Tomskogo gos. ped. un-ta*. 2009. Vyp. 7 (85). S. 57-60.
20. Ryzhikov S. B., Starokurov Yu. V. Realizatsiya klassicheskogo eksperimenta «Opyt Galileya» s pomoshch'yu tekhniki fotofinisha // *Fizicheskoe obrazovanie v vuzakh*. 2002. T. 8. S. 70-74.
21. Seliverstov A. V., Dunin M. S. Ispol'zovanie ustroystv videozakhvata v lektsionnom eksperimente po fizike // *Fizicheskoe obrazovanie v vuzakh*. 2002. T. 8. S. 97-102.
22. Skvortsov A. I., Fishman A. I. Izmeritel'nyy kompleks na baze komp'yutera v lektsionnykh demonstratsiyakh: I. Analiz mekhanicheskogo dvizheniya s pomoshch'yu videokamery // *Fizicheskoe obrazovanie v vuzakh*. 2001. T. 7. S. 85-92.

23. Skvortsov A. I., Fishman A. I. Izmeritel'nyy kompleks na baze komp'yutera v lektsionnykh demonstratsiyakh: II. Opticheskiy spektrometr // Fizicheskoe obrazovanie v vuzakh. 2001. T. 7. S. 93-102.
24. Stepanov N. S., Kazarin P. V., Uslugin N. F. Demonstratsionnye eksperimenty na lektsiyakh kak sposob povysheniya effektivnosti uchebnogo protsessa (na primere kursa obshchey fiziki) // Vysshee obrazovanie segodnya. 2008. № 9. S. 36-39.
25. Trukhin V. I., Sandalov A. N., Sukhareva N. A. Telekommunikatsionnoe soprovozhdenie fizicheskogo obrazovaniya // Fizicheskoe obrazovanie v vuzakh. 1998. T. 4. S. 64-78.
26. Usol'tsev A. P., Shamalo T. N. Naglyadnost' i ee funktsii v obuchenii // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2016. № 6. S. 91-99.
27. Fabrikantova E. V. Didakticheskie vozmozhnosti dokument-kamery v nachal'nom obrazovanii i puti ikh realizatsii // Nachal'naya shkola. 2015. № 4. S. 27-31.
28. Fradkin V. E. Metodicheskie osnovy ispol'zovaniya IKT v protsesse obucheniya fizike // IKT v predmetnoy oblasti. Ch. V. Fizika : metod. rekomendatsii / pod red. V. E. Fradkina. SPb. : Regional'nyy tsentr otsenki kachestva obrazovaniya i informatsionnykh tekhnologiy, 2010. S. 6-20.
29. Shamalo T. N. Teoreticheskie osnovy ispol'zovaniya fizicheskogo eksperimenta v razvivayushchem obuchenii. Sverdlovsk, 1990.
30. Yakovleva T. G. Novye vozmozhnosti demonstratsionnogo eksperimenta // IKT v predmetnoy oblasti. Ch. V. Fizika : metod. rekomendatsii / pod red. V. E. Fradkina. SPb. : Regional'nyy tsentr otsenki kachestva obrazovaniya i informatsionnykh tekhnologiy, 2010. S. 51-54.
31. Carly K., Daniel J. Lyons, Susan M. Fischer, Sian L. Beilock Physical Experience Enhances Science Learning // Psychological Science. 2015. Vol. 26 (6). P. 737-749.
32. Koudelkova V., Dvorak L. High schools students' misconceptions in electricity and magnetism and how to diagnose them // ICPE-EPEC 2013 Conference Proceedings Prague, 2014. P. 898-905
33. Mäntylä T., Hämäläinen A. Obtaining Laws Through Quantifying Experiments: Justifications of Pre-service Physics Teachers in the Case of Electric Current, Voltage and Resistance // Sci&Educ. 2015. № 24. P. 699-723.
34. PanagiotisLazos G. N.Vlahakis Physics Education in the Greek Community Schools of Istanbul (19th Century) // Scientific Instruments and Experiments in Electrostatics : AIP Conf. Proc. 2016. №1722, 170001.
35. L'opez S. E. A. , Veit I. S. Araujo A literature review about computational modeling and simulation in physics education in middle and high school levels // Revista Brasileira de Ensino de Física. 2016. Vol. 38. № 2. e2401.
36. Shaona Zhou, Jing Han, Kathleen Koenig, Amy Raplinger, Yuan Pi, DanLi, Hua Xiao, Zhao Fu, Lei Bao Assessment of scientific reasoning: The effects of task context, data and design on student reasoning in control of variables // Thinking Skills and Creativity. 2016. Is. 19. P. 175-187.
37. Vera F., Rivera R., Fuentes R., Maltrana DR. Study of the free fall motion using experiments in video // Revista eureka sobre ensenanza y divulgacion de las ciencias. 2015. Vol. 12. Issue 3. P. 581-592.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Б. М. Игошев.

Франц Светлана Викторовна,

кандидат философских наук, доцент, кафедра социологии и политологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: lanakazakova2009@yandex.ru

Шалагина Елена Владимировна,

кандидат социологических наук, доцент, кафедра социологии и политологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: elshal96@gmail.com

СТРАБИЗМ В ОПРЕДЕЛЕНИИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: модели, формы и методы самостоятельной работы студентов; активная деятельность; высшая форма деятельности; самообразование; самоуправление; самоорганизация; индивидуальный самообразовательный маршрут; асинхронная модель организации самостоятельной работы; субъект-субъектный подход; технологии самообразования; знаниевая и компетентностная парадигма.

АННОТАЦИЯ. Проанализировав различные точки зрения и подходы, авторы уточняют определение «самостоятельная работа студентов», трактуя его как процесс постепенного восхождения обучающего от управляемой к самоуправляемой модели обучения, предполагающий формирование таких компетенций, как самообразование, самоуправление, самоорганизация. Для данной компетенции характерны устойчивая внутренняя мотивация учения, наличие индивидуального самообразовательного маршрута, ценностно-смысловой контекст, активизация субъектной позиции образовательного выбора, продуктивная поисково-познавательная деятельность студента, самостоятельность принятия решений. Авторы считают, что самостоятельная работа выполняет функции оценочного критерия процесса образования и лежит в основе формирования профессиональных компетенций, обеспечивая их научно-исследовательский потенциал. Свою точку зрения авторы подкрепляют, опираясь на опыт педагогической работы, и наиболее эффективными считают игровые технологии, проведение студентами самостоятельных социологических исследований, апробацию написанных проектов и, в перспективе, самостоятельную постановку целей, задач и определение содержания производственных практик. Для формирования объективного представления о самостоятельной работе было проведено исследование мнений студентов факультета социологии по данному феномену. Выявление основных представлений опрошенных респондентов о том, что они понимают под понятием «самостоятельная работа студента», позволяет скорректировать общее представление о ней и сделать вывод, что в основе этого явления лежат субъект-субъектные отношения участников образовательного процесса и суть инновационного образования – «не догонять прошлое, а создавать будущее».

Franz Svetlana Viktorovna,

Candidate of Philosophy, Associate Professor of the Department of Sociology and Politology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Shalagina Elena Vladimirovna,

Candidate of Sociology, Associate Professor of the Department of Sociology and Politology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

PROBLEMS OF DEFINITION OF STUDENTS' INDEPENDENT WORK ORGANIZATION

KEY WORDS: the models; forms and methods of students' independent work; activity; the highest form of activity; supreme form of activity; self-education; self-management; self-organization; individual self-educational route; the asynchronous model of organization of independent work; the subject-subject approach; self-learning technology; competence paradigm; knowledge paradigm.

ABSTRACT. The authors define the concept "independent work of students" on the basis of the analysis of different approaches and views on this concept. It is defined as the process of gradual transition of a student from managed to self-managed model of study that implies formation of such competencies as self-education, self-management and self-organization. It is characterized by the stable inner motivation to the study, individual self-educational route, value-oriented context, activation of the subjective choice of educational trajectory, productive search for information by a student and independence in decision making. The authors believe that independent work performs the functions of evaluation criterion of the educational process and makes the basis for professional competences formation providing their research potential. This point of view is supported by the experience of pedagogical work, which proved gaming technologies, sociological survey carried out by the students, approbation of the research projects and independent set of tasks and goals of practice to be the most effective. There was a student survey to find out the existing view of independent work. It was conducted among the students of the Faculty of Sociology. Their responses on the essence of the concept "independent work of students" allows to define it precisely and make a conclusion that its basis is subject-subject relations of the participants of educational process. The essence of innovative education is "not to catch up with the past but to create the future."

Если проанализировать данные в научных источниках определения самостоятельной работы студентов, то можно увидеть, что в основу ее номинации и классификации положены разные основания.

Например, И. А. Зимняя считает, что это высшая форма учебной деятельности [8]. П. И. Пидкасистый, напротив, утверждает, что это любой вид активной деятельности учащихся, которая организована учителем и направлена на выполнение поставленной дидактической цели в определенный учителем период времени [16]. В этом случае самостоятельную работу трудно назвать «высшей формой учебной деятельности», к тому же определяющая роль в этом процессе отводится учителю. Напротив, Г. М. Коджаспирова считает, что самостоятельная работа предполагает *определенный уровень* самостоятельности учащегося во всех ее структурных компонентах: от постановки проблемы до осуществления контроля, самоконтроля и коррекции. «Определенный уровень самостоятельности» – это не полная самостоятельность, а некая зависимость от педагога [12]. А вот М. Федорова, Л. Якушина видят в самостоятельной работе форму познавательной деятельности, которая организуется по личной инициативе в удобное время [22], следовательно, независимую от институтов и агентов образования. И, наконец, О. Н. Щеголева [23] под самостоятельной работой понимает и метод непрерывного образования, и средство индивидуализации процесса обучения «в виде фронтальной, групповой и индивидуальной учебной деятельности, которая может выполняться как в аудиторной, так и во внеаудиторное время» [9].

Подытожив все точки зрения, увидим, что самостоятельная работа – это и уровень самостоятельности, и средство индивидуализации процесса обучения, и форма учебной деятельности (в т. ч. научной, познавательной и проч.), и метод непрерывного образования.

В соответствии с базовыми представлениями исследователи приводят и типологию самостоятельной работы: 1-й тип условно можно назвать «воспроизводящий», в нем «познавательная деятельность обучаемых... состоит в узнавании объектов данной области знаний при повторном восприятии информации о них или действий с ними»; второй – «воспроизводяще-реконструирующий», предполагающий «формирование знаний-копий и знаний, позволяющих решать типовые задачи»; 3-й – тип «алгоритмизированного самостоятельного познания», ориентированный на «формирование у обучаемых знаний, лежащих в основе решения нетиповых задач»; и, наконец, 4-й тип – это «творчески ориентиро-

ванный», ориентированный на «проникновение в сущность изучаемого объекта, установление новых связей и отношений, необходимых для нахождения новых, неизвестных ранее принципов, идей, генерирования новой информации. Этот тип самостоятельных работ реализуется обычно при выполнении заданий научно-исследовательского характера, включая курсовые и дипломные проекты» [16].

Благодаря этой типологии можно рассмотреть некоторую преемственность в формировании навыков самостоятельной работы – от «низших», фрагментарных, управляемых форм (частных методов) до «высших», от организованных – к самоорганизации. Т. е. от знаниевой парадигмы профессионального образования, в которой «самостоятельная работа, как правило, выполняет вспомогательную, второстепенную функцию закрепления, доучивания, повторения, уточнения ранее освоенного материала» [20; 21], – к компетентностной, где «самостоятельная работа студентов выступает залогом профессиональной компетентности будущего специалиста» [17].

Опираясь на то, что «самостоятельная работа включает воспроизводящие и творческие процессы в деятельности студента», В. П. Демкин, Г. В. Можяева выделили в ней три уровня деятельности студентов: репродуктивный (тренировочный), реконструктивный и творческий (поисковый), что совпадает с точкой зрения П. И. Пидкасистого [5].

Более того, считается, что самостоятельная работа студентов играет значительную роль в рейтинговой технологии обучения, превращаясь в критерий оценки, ею «измеряют» качество образования (сформированности профессиональных компетенций) [7; 13].

Исходя из теоретических установок и опыта преподавательской деятельности мы хотели бы уточнить определение «самостоятельной работы студентов» и представить те ее формы, которые, на наш взгляд, способствуют формированию профессиональных компетенций. Также мы бы хотели сопоставить свою точку зрения с мнениями студентов по этому вопросу (иными словами, сравнить проекцию с интросекцией).

Итак, самостоятельная работа – это процесс постепенного восхождения обучаемого от управляемой к самоуправляемой модели обучения, предполагающий формирование таких компетенций, как самообразование, самоуправление, самоорганизация, для нее характерна устойчивая внутренняя мотивация учения, наличие индивидуального самообразовательного маршрута, ценностно-смысловой контекст, активизация субъектной позиции образовательного выбора, продук-

тивная поисково-познавательная деятельность студента, самостоятельность принятия решений [19]. Самостоятельная работа выполняет функции оценочного критерия процесса образования [14] и лежит в основе формирования профессиональных компетенций, обеспечивая их научно-исследовательский потенциал [15].

Чтобы самостоятельная работа поднялась на уровень высшей формы учебной деятельности, необходима асинхронная модель ее организации, включающая определение самостоятельных образовательных траекторий обучаемыми. Запускать этот процесс можно начиная с частных (например, использования на лекции метода майевтики) [11] методик, продолжая общими (например, методиками для организации самостоятельной учебной деятельности) [4; 9] и заканчивая самостоятельной контрольно-оценочной деятельностью обучаемых [13].

В конце концов, учитывая направленность образования на включение обучаемого в процесс организации и образования, т.е. самообразование (субъект-субъектный подход), можно предположить, что скоро такая учебная дисциплина, как «Технологии самообразования», появится в базовой части ФГОСов [18].

А пока, на наш взгляд, наиболее эффективными являются игровые технологии [6], проведение студентами самостоятельных социологических исследований (на нашем факультете они выполняются в рамках написания курсовых и выпускных квалификационных работ, прохождения практики), апробация написанных проектов (производственная практика, научно-практическая деятельность студентов), и, в перспективе, самостоятельная постановка целей, задач и определение содержания производственных практик [3].

Итак, как преподаватели мы согласны с точкой зрения наших коллег, что «суть инновационного образования: "не догонять прошлое, а создавать будущее". Образование должно быть ориентировано не столько на передачу знаний, которые постоянно устаревают в условиях "информационного взрыва", сколько на овладение базовыми компетенциями, позволяющими приобретать знания самостоятельно. Инновационное образование направлено на сохранение и развитие личностного потенциала человека» [14; 1; 2; 17].

Однако посмотрим, что на этот счет думают студенты.

В мае 2016 года среди третькурсников факультета социологии Института социального образования УрГПУ нами было проведено пилотажное исследование, посвященное проблемам организации процессов са-

мообразования и изучению отношения студентов к различным приемам и методам самообразовательной деятельности.

Прежде всего обратимся к разделу исследования, который был направлен на выявление основных представлений респондентов о том, что они понимают под понятием «самостоятельная работа студента». Как показывают теоретические обзоры, на сегодняшний день в научной литературе отсутствует единое представление об этом образовательном феномене и существуют различные подходы к его описанию. Ответы студентов также можно сгруппировать в 4 основные модели, расположенные ниже в порядке убывания сделанных предпочтений.

1. Самостоятельная работа – это индивидуальная работа студента, осуществляемая без непосредственного участия в ней преподавателя. При этой модели на первый план выступают следующие сущностные характеристики, по мнению респондентов, придерживающихся этой позиции:

- строится на основе собственных знаний, умений, навыков;

- основана на собственной поисковой активности и развитии субъективной мотивационной составляющей;

- реализуется посредством индивидуального познавательного стиля и способностей к аналитической деятельности.

2. Самостоятельная работа – это образовательная деятельность, которую студент ведет, как правило, за пределами основного расписания занятий с преподавателем. Респондентами, выбирающими эту модель, подчеркивается, что эта работа не привязана ни к учебному пространству факультета, в частности и университета в целом, ни к официальному графику учебного процесса. Соответственно этим факторам она рассматривается ими в качестве дополнительной составляющей образовательного маршрута.

3. Самостоятельная работа – это работа по поиску и изучению первоисточников по темам, предложенным преподавателям, использование различной научной литературы, описывающей изучаемые социальные явления и процессы, разработка информационных ресурсов и выборка из них необходимого содержания. Результатом такой деятельности может стать доклад, реферат, сообщение по самостоятельно изученному и творчески обработанному материалу.

4. Самостоятельная работа студента реализуется в рамках основного образовательного процесса и представляет собой творческую познавательную активность (индивидуальную или групповую), осуществляемую под руководством преподавателя при выделении особых временных ресурсов на занятиях. В этой модели появля-

ется представление о том, что студент сам становится не только участником, но и организатором образовательного процесса. И хотя по объему отданных предпочтений данная группа респондентов оказалась невелика, интересно обратиться к анализу мнений ее участников относительно того, сколько времени необходимо запланировать преподавателю на организацию самостоятельной работы студентов в рамках данной модели. Разбег представлений о временной доле самостоятельной работы в рамках основного занятия составляет от 20 до 45 минут. Вместе с тем подчеркивается зависимость выделения времени на самостоятельную работу студентов от содержания темы и ее сложности. По мере возрастания последней предлагается увеличивать и время на самостоятельную работу до 1,5 часов.

В связи с достаточно большой дифференцированностью, обнаруженной нами в понимании студентами самого феномена самостоятельной работы, достаточно дискуссионным стал для них и вопрос о месте ее реального осуществления. Опрошенная нами студенческая аудитория разделилась на две равновесные группы, которые преобладают в нашей выборке: те, кто считает, что самостоятельная работа должна осуществляться вне территории учебного заведения, и те, кто считает, что самостоятельная работа должна осуществляться в равной мере как вне территории учебного заведения, так и во время непосредственных занятий с преподавателями. Кроме того, обнаружилась немногочисленная третья группа студентов, которая придерживается мнения, что самостоятельная работа осуществляется исключительно в рамках учебных занятий.

Обратимся к выделению нашими респондентами наиболее распространенных и знакомых им форм самостоятельной работы студентов. Прежде всего, они называли изучение литературных источников в библиотеке и на интернет-ресурсах, которое дает возможность создавать некие творческие материалы. К ним ребята отнесли эссе, рефераты, доклады, презентации по тематическим разделам, научным проблемам и т.д. Затем указывались тестовые процедуры, лабораторные работы, письменные ответы на вопросы, решение групповых задач. Завершают эту картину групповые деловые

игры и исследовательские проекты. Таким образом, опрошенные нами студенты достаточно информированы о возможных формах самостоятельной работы. По ответам респондентов мы видим весьма широкий охват методов и приемов современных и традиционных педагогических технологий, реализуемых в учебном процессе факультета социологии.

Исходя из этого нам представляется важным определить отношение студентов к наиболее эффективным формам самостоятельной работы. По результатам опроса выявлено, что таковыми считаются разного рода групповые работы творческого и игрового характера, которые строятся на основе изученного теоретического материала (лекция преподавателя, литературные источники, просмотры тематических кино материалов и телепрограмм). Среди таких форм групповой работы особенно выделяются следующие формы: сценки, деловые игры, творческие задания, круглые столы. Именно в этом направлении студенты предлагают развивать данную тему, вводя в образовательное пространство социологической и обществоведческой специализации указанные педагогические формы совместных занятий и приемы познавательной активности.

Таким образом, полученные нами в ходе пилотажного социологического исследования студентов-третьекурсников результаты показывают следующее:

- высокую информированность студентов о возможностях самостоятельной работы в образовательном процессе;
- положительную мотивацию студентов на внедрение разных форм самостоятельной работы в текущий учебный процесс;
- наличие реальных форм и приемов в настоящем образовательном пространстве факультета социологии;
- преобладание в предпочтениях студентов ориентации на игровые, визуальные, эмоционально окрашенные и ассоциативные приемы самостоятельной работы, организуемой преподавателем в рамках своих занятий.

Здесь к мнению заказчиков образования следует прислушаться, поскольку они являются сегодня полноправными субъектами образовательного процесса.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Байлук В. В. Воспитание и самовоспитание // Педагогическое образование в России. 2014. № 1. С. 156-159.
2. Бекоева М. И. Самообразование как основа совершенствования учебно-познавательной деятельности студентов. URL: schoolfut.vomovsks.ru/sites/default/files/staii/Бекоева...
3. Галимова Х. Х., Киреева З. Р. Практика как важный компонент системы подготовки будущего учителя // Педагогическое образование в России. 2016. № 2. С. 103-108.
4. Горелкина Т. Л., Тужилина Е. Н. Виды аудиторной работы в образовательном процессе : метод. рекомендации. Благовещенск, 2014. 68 с.

5. Демкин В. П., Можаяева Г. В. Организация учебного процесса на основе технологий дистанционного обучения : учеб.-метод. пособие. Томск, 2003.
6. Ершова Н. В. «Впустите на урок игру, театр, свободу!» Описание оригинальной методики преподавания обществознания с использованием потенциала театральной педагогики // Обществознание в школе: организация процесса и достижение результата : учеб.-метод. пособие для средней школы / науч. ред. Л. Е. Петрова (Введение), С. В. Франц (Заключение). Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2016. С. 162-180.
7. Зборовский Г. А., Шуклина Е. А. Самообразование – парадигма XXI века // Высшее образование в России. 2013. № 5. С. 25-32.
8. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М. : Просвещение, 1991.
9. Иванова С. В., Родионова С. Е. Применение инновационных образовательных технологий в аудиторной и самостоятельной работе студентов-гуманитариев (на примере направления подготовки «Филология») // Вестник Башкирского ун-та. 2013. Вып. №4. Т. 18.
10. Иргалиева А. И. Самостоятельная работа студентов: деятельностный подход к определению понятия // Интеграция образования. 2012. № 2. С. 19-25.
11. Кессиди Ф. Х. Майевтика. URL: <http://www.studfiles.ru/preview/2245423>.
12. Коджаспирова Г. М. Коджаспирова А. Ю. Педагогический словарь : для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. М. : И. ; М. : Академия.
13. Лучинина И. Г., Тихомирова Т. В. Мониторинг самостоятельной работы студентов // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2013. Вып. 11 (105).
14. Минина Е. В. Самообразование как форма самостоятельной работы студентов // Педагогическое образование в России. 2013. № 2. С. 54-57.
15. Мурзина И. Я., Рубина Л. Я. Региональный кластер педагогического образования // Педагогическое образование в России. 2013. № 1. С. 225-231.
16. Педагогика : учеб. пособие для студ. пед. вузов и пед. колледжей / под ред. П. И. Пидкасистого. М. : Пед. о-во России, 2000.
17. Петухова Т. П., Белоновская И. Д., Глотова М. И., Пашкевич М. С. Самостоятельная работа глазами студентов и преподавателей: результаты мониторинга // Высшее образование в России. 2012. № 1. С. 80-85.
18. Сазонов Б. Академические часы, зачетные единицы и модели учебной нагрузки // Высшее образование в России. 2008. № 1. С. 3-21.
19. Самообразование и самовоспитание как средства формирования субъектности специалиста // Педагогическое образование в России. 2013. № 2. С. 14-17.
20. Соломин В. П., Рабош В. А., Гогоберидзе А. Г. Новая модель практико-ориентированной подготовки педагогов с учетом требований профессионального и образовательного стандарта // Педагогическое образование в России. 2015. № 12. С. 145-151.
21. Столяренко Л. Д., Столяренко В. Е. Психология и педагогика : учеб. пособие. Гл. 10. Педагогическая деятельность и педагогические технологии. М. : Изд-во Юрайт, 2011. С. 566-608.
22. Федорова М. Модель организации внеаудиторной самостоятельной работы // Высшее образование в России. 2007. № 10. С. 88-90.
23. Щеголева О. Н. Роль и место самостоятельной контролируемой работы в новой парадигме образования // Иностранный язык в школе. 2007. № 8. С. 66-71.

REFERENCES

1. Bayluk V. V. Vospitanie i samovospitanie // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2014. № 1. S. 156-159.
2. Bekoeva M. I. Samoobrazovanie kak osnova sovershenstvovaniya uchebno-poznavatel'noy deyatel'nosti studentov. URL: schoolfut.vomovsks.ru/sites/default/files/staii/Bekoeva...
3. Galimova Kh. Kh., Kireeva Z. R. Praktika kak vazhnyy komponent sistemy podgotovki budushchego uchitelya // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2016. № 2. S. 103-108.
4. Gorelkina T. L., Tuzhilina E. N. Vidy auditornoy raboty v obrazovatel'nom protsesse : metod. rekomendatsii. Blagoveshchensk, 2014. 68 s.
5. Demkin V. P., Mozhaeva G. V. Organizatsiya uchebnogo protsessa na osnove tekhnologiy distantsionno-go obucheniya : ucheb.-metod. posobie. Tomsk, 2003.
6. Ershova N. V. «Vпустите на урок igru, teatr, svobodu!» Opisaniye original'noy metodiki prepodavaniya obshchestvoznaniya s ispol'zovaniem potentsiala teatral'noy pedagogiki // Obshchestvoznaniye v shkole: organizatsiya protsessa i dostizheniye rezul'tata : ucheb.-metod. posobie dlya sredney shkoly / nauch. red. L. E. Petrova (Vvedeniye), S. V. Frants (Zaklyuchenie). Ekaterinburg : Ural. gos. ped. un-t, 2016. S. 162-180.
7. Zborovskiy G. A., Shuklina E. A. Samoobrazovanie – paradigma XXI veka // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2013. № 5. S. 25-32.
8. Zimnyaya I. A. Psikhologiya obucheniya inostrannym yazykam v shkole. M. : Prosveshchenie, 1991.
9. Ivanova S. V., Rodionova S. E. Primeneniye innovatsionnykh obrazovatel'nykh tekhnologiy v audi-tornoy i samostoyatel'noy rabote studentov-gumanitariyev (na primere napravleniya podgotovki «Filo-logiya») // Vestnik Bashkirskogo un-ta. 2013. Vyp. №4. T. 18.
10. Irgal'ieva A. I. Samostoyatel'naya rabota studentov: deyatel'nostnyy podkhod k opredeleniyu ponyatiya // Integratsiya obrazovaniya. 2012. № 2. S. 19-25.
11. Kessidi F. Kh. Mayevtika. URL: <http://www.studfiles.ru/preview/2245423>.
12. Kodzhaspirova G. M. Kodzhaspirova A. Yu. Pedagogicheskiy slovar' : dlya stud. vyssh. i sred. ped. ucheb. zavedeniy. M. : I. ; M. : Akademiya.
13. Luchinina I. G., Tikhomirova T. V. Monitoring samostoyatel'noy raboty studentov // Uchenye zapiski universiteta im. P. F. Lesgafta. 2013. Vyp. 11 (105).

14. Minina E. V. Samoobrazovanie kak forma samostoyatel'noy raboty studentov // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2013. № 2. S. 54-57.
15. Murzina I. Ya., Rubina L. Ya. Regional'nyy klaster pedagogicheskogo obrazovaniya // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2013. № 1. S. 225-231.
16. Pedagogika : ucheb. posobie dlya stud. ped. vuzov i ped. kolledzhey / pod red. P. I. Pidkashistogo. M. : Ped. o-vo Rossii, 2000.
17. Petukhova T. P., Belonovskaya I. D., Glotova M. I., Pashkevich M. S. Samostoyatel'naya rabota glaza-mi studentov i prepodavateley: rezul'taty monitoringa // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2012. № 1. S. 80-85.
18. Sazonov B. Akademicheskie chasy, zchetnye edinitsy i modeli uchebnoy nagruzki // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2008. № 1. S. 3-21.
19. Samoobrazovanie i samovospitanie kak sredstva formirovaniya sub'ektnosti spetsialista // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2013. № 2. S. 14-17.
20. Solomin V. P., Rabosh V. A., Gogoberidze A. G. Novaya model' praktiko-orientirovannoy podgotovki pedagogov s uchetom trebovaniy professional'nogo i obrazovatel'nogo standarta // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2015. № 12. S. 145-151.
21. Stolyarenko L. D., Stolyarenko V. E. Psikhologiya i pedagogika : ucheb. posobie. Gl. 10. Pedagogicheskaya deyatel'nost' i pedagogicheskie tekhnologii. M. : Izd-vo Yurayt, 2011. S. 566-608.
22. Fedorova M. Model' organizatsii vneauditornoy samostoyatel'noy raboty // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2007. № 10. S. 88-90.
23. Shchegoleva O. N. Rol' i mesto samostoyatel'noy kontroliruemoy raboty v novoy paradigme obrazovaniya // Inostranny yazyk v shkole. 2007. № 8. S. 66-71.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Е. В. Прямикова.

Karpenko Olga Aleksandrovna,

post-graduate student of department of theory and technology of social work, Samara University; 443011, Samara, St. A. Pavlova 1; e-mail : olga29101991@yandex.ru

THE TEACHER'S ROLE IN STUDENTS' ORGANIZATIONAL CULTURE FORMATION

KEYWORDS: higher education system; organizational culture; function of culture; teacher's role.

ABSTRACT. Variety of changes in present higher education strongly influences the role of a teacher. In this situation teachers have to deal with new roles and new approaches to organizational culture in higher education establishments. Teachers should educate students in terms of organizational culture which deals with the future generation problems. The article discusses the interaction between the organizational culture of students and teachers. Furthermore, the paper pays particular attention to the main feature of the organizational culture and its role in the educational process. However characteristics of the teacher of the XXI century are stated in the article. This role is particularly significant and requires much responsibility. In conclusion, some suggestions are provided so that education institutions and administrations can successfully support the formation of organizational culture among students.

Карпенко Ольга Александровна,

аспирант кафедры технологии социальной работы, Самарский университет; 443011, г. Самара, ул. академика Павлова, д. 1.

РОЛЬ УЧИТЕЛЯ В ФОРМИРОВАНИИ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: система высшего образования; организационная культура; функция культуры; роль учителя.

АННОТАЦИЯ. Изменения в системе высшего образования влияют на роль учителя. Учитель должен знать новые функции и подходы к организационной культуре в высших образовательных учреждениях. Учителя должны формировать у студентов организационную культуру, которая рассматривает проблемы будущих поколений. В статье рассматривается взаимодействие организационной культуры студентов и учителей. Более того, автор уделяет особое внимание основной черте организационной культуры и ее роли в образовательном процессе. В статье даются характеристики учителя XXI века. Должность учителя значима и требует большой ответственности. В заключение автор дает некоторые рекомендации, которые помогут образовательным учреждениям и администрации успешно формировать организационную культуру студентов.

Modern educational system is developing in a rapid way. It means the current society demands professional teachers as well as the specialists in different spheres who obtain variety of skills and abilities. Businesses, nonprofit organizations, governments and universities are in serious need of effective specialists to guide them in today's increasingly unpredictable world. Especially, if we are talking about specialists in humanities we should take into consideration that they are going to work with people, for example sociologists, psychologists, social workers and so on. Those specialists are responsible for social well-being and social care. That is why it is vital to train these specialists in a proper way. The organizational-culture is the essential part of their education. Teachers should take care about the process of formation of the organization culture of future specialists in humanities. In this article we are going to concentrate on one particular feature which is involved into organizational culture. We are going to explain why it is important to pay attention to it during the educational process; what is the teacher's role; what is the main function of culture in the educational process; how the organizational

culture of a teacher influences the organizational culture of a student.

Understanding the differences between people and their attitudes is one of the most significant features of the organizational culture. It sounds easy but it is not that simple. And to understand all these factors a person's mind should be well-trained in 3 directions: psychological, philosophical and pedagogical. In terms of psychology is essential to be aware of the behavioral models and their influence. In terms of pedagogical studies we concentrate our attention on face to face equal communication. A teacher and a student are partners of one educational game in which no one can win or lose they just can empower each other, otherwise the educational process will lead to little effect may have bad consequences. In philosophical understanding a teacher and a student should enrich each other's worldview with new experiences or attitudes. This interaction is the basis of every kind of education or upbringing. That is why teachers have to pay attention to their worldview which may partly be transmitted to the students. The teacher's role is to identify the path the student's should go and be an example of a path-goer because identifying

is not the only thing to do. In other words the teacher's aim is to form the organizational-culture in students by using and transmitting teacher's own ideas, behavior and attitudes. It is impossible to make students believe in something that you do not personally believe. The way to make it happen can be different, for instance one of the best methods is to surprise the audience rather than to present the whole idea at once. Some sort of mystery is the engine of the educational process. Moreover, there are specific features of different research groups which were studied by J. Y. Yanez and M. Altopiedi [10]. The research groups are the places where models of behavior, values, cultural meanings and social rules are totally explained for newcomers [2]. The kind of environment influences the students' values. The teacher should take the particular qualities of students from different research groups and with different backgrounds. In consequence, we focus on the groups' culture and identity [4] and more specifically their collectively assumed ways of working and the relationships among their members, especially those of trust and effective communication [7].

What role does the culture play in the educational process? Therefore, the main function of culture is the project of social interaction regulations between members of the educational process. To make this function work there are four things that have to be trained

during the educational interaction between the teacher and the students:

1. Students have to be aware of the effective interactions among people with the help of: targeted system training (children and adolescent education, general educational socialization, etiquette training); a teacher's self-demonstration and behavioral examples (in religion, everyday life, literature, art).

2. A teacher should describe to the students the understanding of the practical experience of cultural and moral regulations and their functions in different cultures.

3. Information support: verbal communication, transmitting information orally or in writing with words of spoken language; non-verbal symbolic codes that transmit information using conventional signs, symbols, emblems; visual media (physical and electronic) that transmit information through images; sound carriers (physical and electronic) that transmit information using tonal, rhythmically and harmonically organized sounds; plastic media transmission using symbolic postures, gestures, facial expressions, body movements, dance movements, etc.

4. Social regulations: mandatory regulation (laws, the dominant ideology, ceremonies, rituals, rituals); society's attitudes (morals, ethical values) [6].

To show the function of culture clearly there is a figure 1.

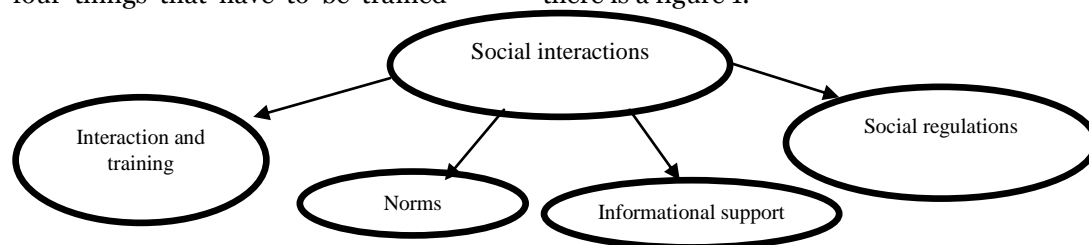


Fig. 1

The programs of activities, behavior and communication are developed, preserved and passed from one generation to another by culture. Culture gives a meaning to different intellectual and emotional expressions of people, selects and combines socially productive ideas. According to the theory of social action researcher T. Parsons states several functions of culture, such as the transfer of experience, the maintaining of social traditions; the learning function; the social integration of team members. Thus, from the one hand culture is the product of the social system and from the other hand culture controls the social interaction itself. Moreover, T. Parsons claims that along with culture, there is also a system of beliefs of cultural patterns which provides standards of selective orientations and ordering. Beliefs are the part of culture from the one side. From the

other side beliefs are internalized as part of the personality possesses them. That means every tutor can influence students by his beliefs and values. According to Parsons there is a system of existential beliefs that can be divided into two groups: empirical and non-empirical beliefs. The difference is simply that ideas or beliefs are called empirical when, in terms of the major orientations of the cultural tradition of which they are the part of, they concern processes which are defined as subject to understanding and manipulation in a pattern of "practical rationality", that is what we call empirical science. Those beliefs which are contrasted to empirical beliefs are called non-empirical beliefs. In current science, they are beliefs which are neither verifiable nor disprovable by the science experiments [12].

Nevertheless, the teacher may be a holder of empirical beliefs because he is a professor or a scientist at the same time. But he is also a human who is able to believe in mystery, something inexplicable or even non-existent. Therefore, the tutor should be familiar with his own beliefs that he is going to put in the educational process. Here teacher's organizational culture plays a crucial role – it contributes to social adaptation of people. In our case it assists students to adopt to the educational system and to their future profession. However, it is a long way from acceptance of teacher's belief to its commitment. From the teacher's position the acceptance of students' diverse opinions can be also a personal challenge.

Juan Enriquez in his talk about reprogramming our life mentioned several life principles that should be discussed. First of all, we should take responsibility. He is talking about random mutations that can occur as a result of scientific experiments. In our situation teachers should be liable for the mind-mutations that can happen in their student's minds. For example, if the teacher one day states that Russia is not the right place for the sexual minorities. His belief can plant the ideas that people are not equal in our rights. The second principle is the recognition and the celebration of diversity. Surprisingly, we are not very different in terms of our DNA, but we differ in terms of our minds. The third one is the respect of other people's choices. And the last principle is education of each other [5]. It seems that those principles are applicable in the education field

as well. New roles of a teacher are meaningful in the process of formation organizational-culture among students.

There is an increase in the number of studies on concepts related to the continuity of professional development and changes in the way university administrators, especially teachers, do their job [1]. There is a need in better understanding of the teacher's role and what is included in it. Primarily, the acceptance of the previous principles is required from the teacher. Furthermore, a cultural change is in high demand in order to achieve a significant and sustainable improvement. From the one hand the teacher is responsible for educating students who are able to provide rapid, innovative solutions and willing to take measured risks to achieve positive results. From the other hand, the exciting university culture influences teachers to behave in a common way and believe in certain values and habits. This means changes in assumptions and beliefs are the part of the changes in the organizational culture of the educational institution. However, Wells and Feun stated, changing culture of an organization is a difficult and time-consuming job [18]. Therefore, the formation of the organizational culture is one of the most challenging aspects in the implementations of teacher's role.

To have a clear picture of the interactions between teachers', students' and the educational institutions' organizational cultures there is a figure 2.

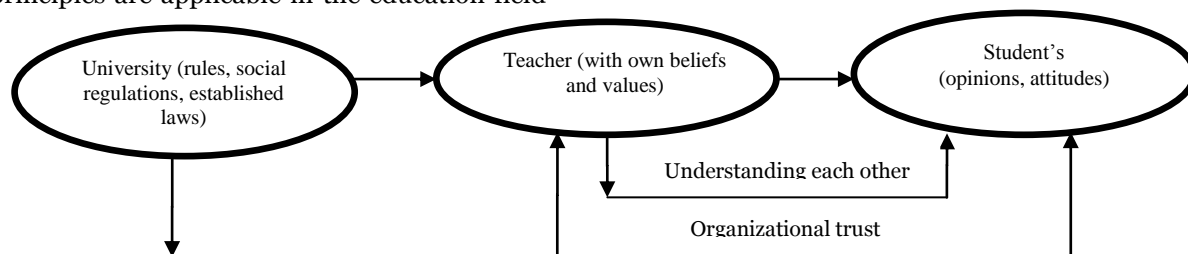


Fig. 2

The term 'organizational culture' was first used in the late 1970s. However, the meaning of this term has been studied since the 1930-1940-ies. During that time there was a research about interpersonal and ethical issues that may have an influence on the individuals who work for the industrial organizations. One of the first was the concept of "human relations" [11]. Furthermore, the work of K. Lewin has a particular importance. During his research that was dealt with professional behavior of groups he developed a theory of organizational changes. It was a start for the future research about motivation and leadership [9]. By the end of 1960 culture of the organization has been defined as a method of improving the internal integration and coherence. Although, the establishment of

theory systems by T. Parsons raised the importance of the organizational culture which provides the efficient interaction and adaptation to the fast-paced world (Parsons T., 1960).

There are plenty of modern definitions of the term 'organizational culture' that are given. Robbins defines organizational culture as "a collective system of meaning that is followed by members that differentiate their organization from others" [14, p. 299]. Hoy and Miskel expresses organizational culture as a "system of orientations that keeps organizational units connected and gives a distinct identity of them" [8, p. 165]. Also, Schein E. H. gives his definition, in which he states that the organizational culture is the pattern of the basic postulates that appeared in the process of adaptation, in-

ner integration and socialization. With the help of organizational culture we can find out how any kind of group is functioning [15]. That means that by studying the organizational culture we have to learn the behavior patterns of a group as well. E. H. Sechein made a conclusion that any group that has a fixed number of members and a variety of group experiences forms the cultural formation. If the leaders or members of the group change very fast they may not form the collective cultural features. Consequently, in order to have the effective interaction among all organizational cultures which are shown in figure 2, there should be an organizational trust which is one of the most important criterias to develop teacher's leadership. Teachers who trust their managers will work beyond what is formally required [17]. Tschannen-Moran reports that benevolence, competence, consistency, honesty, and openness are related features for organizational culture. Trust in colleagues encourages that teacher's initiative, that they are willing to try new ideas and methods [3]. The increase of teachers-leaders is in high demand nowadays because only they meet the criteria of the teacher of the XXI century are able to contribute to formation of student's organizational culture.

The aim of a teacher in current educational system is not just to impact content based conceptual learning but also to manage with the generation which is going to have their job at least in four or six years (if we are talking about university students). To attain this goal a teacher should be a predictor in some way unless he does not want his students be out of the job market after ceremony of graduation. Knowledge is not fixed that is why the only

thing the teacher can do is to teach the students how to study and distinguish various kinds of information. The key to this skill is the organizational culture which enable students how to learn. However, a lot depend on the teacher's organizational culture and characteristics.

Andrew Churches concedes the following characteristics of the XXI century teacher [16, p. 66]:

- the role model,
- the adaptor,
- the reflexive practioner,
- motivator,
- agent of change,
- counselor,
- the supporter,
- the communicator,
- the learner,
- the visionary,
- the leader,
- the risk taker,
- the collaborator.

According to this classification we may draw a conclusion that the role of a teacher is extremely multitasking. The formation of the organizational culture is not an easy task, however if a teacher understands their role in the process, it does the educational process much easier. Success of students in the formation of the educational culture is the ultimate goal of an educator. Nevertheless, we have to take into consideration what makes the success possible. The teacher's role is to embrace science and the culture of the XXI century, in order to educate students whose organizational culture is able to face the future employer's demands.

REFERENCES

1. Berger M. J., Forgette-Giroux R. Building professional learning communities. The international handbook of cultures of professional development for teachers // Analytics. Strasbourg. 2012. P. 265-284.
2. Blasi B., Romagnosi S. Social dynamics in scientific practices: Focus on research groups // Sociologia. 2012. Vol. 46. № 2. P. 66-77.
3. Bryk A. S., Schneider B. Trust in schools: A core resource for improvement // Russel Sage Foundation. New York, 2002.
4. Deem R., Lucas L. Research and teaching cultures in two contrasting UK policy contexts: Academic life in education departments in five English and Scottish universities // Higher Education. 2007. Vol. 54. P. 115-133.
5. Enriquez J. We can reprogram our life. How to do it wisely. URL:https://www.ted.com/talks/juan_enriquez_we_can_reprogram_life_how_to_do_it_wisely.
6. Flier A.J. Culture as socio-regulative system and its historical typology // The culture of culture. 2014. Vol. 2 № 2.
7. Harley S. The impact or research selectivity on academic work and identity // Studies in Higher Education. 2002. Vol. 27. № 2. P. 187-205.
8. Hoy W. K., Miskel C. G. Egitim yonetimi: Teori, arastirma ve uygulama (trans. S. Turan). Ankara : Nobel Yayinlari, 2010.
9. Lewin K. Field theory in social science; selected theoretical papers. D. Cartwright (Ed.). N. Y. : Harper & Row, 1951.
10. Lopez-Yanez J., Altopiedi, M. Evolution and social dynamics of acknowledged research groups // High education. 2015. P. 629-647.
11. Mayo E. The Social Problems of an Industrial Civilization // Routledge. 2007.
12. Parsons T. The social system. London : Routledge & Kegan Paul Ltd., 1991.
13. Parsons T. Structure and Process in Modern Societies. N. Y. : Free Press, 1960.

14. Robbins S. P. Orgustel davranism temmelleri (trans. S. A. Osturk), Eskisehir : Anadolu Universirty Yayinlari, 2004.
15. Schein E. H. Organizational Culture and Leadership. Jossey-Bass Publishers, 1992.
16. Sufiana K. Malik. Image of an effective teacher in 21st century classroom // Journal of Educational and instructional Studies in the world. Vol. 3. 2013. P. 61-68.
17. Tschannen-Moran M. Collaboration and the need for trust // Journal of Educationall Administration. 2001. Vol. 39. №4. P. 308-331.
18. Well C., Feun L. Implementation of learning community principles: A study of six high schools // NASSP Bulletin. 2007. Vol. 91. №2. P. 141-160.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Л. В. Куриленко.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА

УДК 37.015:37.017.4
ББК Ю961+Ч400.52

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.02

Абдуллаева Самира Гейдар кызы,

соискатель, кафедра социальной безопасности, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620002, г. Екатеринбург, ул. Мира, д. 19; e-mail: s.abdulla77@mail.ru

О ЦЕННОСТИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ СОДЕРЖАНИИ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: поликультурная образовательная среда; гражданственность; психология гражданственности; психологические риски поликультурной образовательной среды.

АННОТАЦИЯ. Изменение миграционных потоков имеет огромное влияние на все сферы жизни – модифицируется общественное сознание, обновляется система ценностей. Эти изменения особенно ощутимы в образовательной среде, которая становится поликультурной. При таких условиях возникает необходимость формирования гражданственности у обучающихся независимо от их исторической родины. Поликультурная образовательная среда, предоставляя существенные возможности для социокультурного обогащения личности обучающегося, наряду с этим является и психологически рискованной средой. Риск дефицита формирования гражданственности является одним из таковых. В данной статье рассматриваются проблемы изучения ценности гражданственности в условиях поликультурной образовательной среды. На основе анализа и систематизации теоретических и эмпирических исследований предложена авторская модель психолого-педагогического содержания феномена гражданственности старших школьников. Автором предложена классификация психологического содержания гражданской активности, выделяются когнитивный, аксиологический, мотивационный и деятельностный компоненты. Данная классификация позволяет учитывать знания, ценностное отношение к феномену, уровень и особенности мотивации, а также деятельность по достижению своих потребностей и может быть применена в деятельности школьного психолога при подготовке программ тренингов и других интенсивных образовательных программ.

Abdullayeva Samira Heydar qizi,

Competitor for Scientific Degree, Social Safety Department, Institute of Physics and Technology Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia

THE VALUE AND PSYCHOLOGICAL CONTENT OF CIVIC CONSCIOUSNESS IN THE POLY-CULTURAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

KEYWORDS: poly-cultural educational environment; civic consciousness; civic consciousness psychology; psychological risks of the poly-cultural educational environment.

ABSTRACT. The change of migration flows has a great impact on all the spheres of life – it modifies the public consciousness and stimulates renewal of the system of values. These changes are especially significant for the educational system, which gradually turns into poly-cultural system. Such conditions cause the necessity to form civic consciousness of the students without regard to their motherland. Poly-cultural educational environment may cause psychological risks, in spite of the fact that it gives a lot of opportunities for socio-cultural development of a student. The risk of deficit of formation of civic consciousness is one of such risks. The article discusses the problems of the study of civic consciousness in the poly-cultural educational environment. On the basis of the analysis and systematization of the theoretical and empirical researches, the author of the article suggests the model of psychological and pedagogical content of the phenomenon of civic consciousness of senior pupils. The author also provides the classification of the psychological content of civic activity and singles out such components as cognitive, axiological, motivational and activity-driven. This classification allows to take into account the knowledge, value attitude to the phenomenon, the level and specific features of motivation, and the activities necessary to reach one's goals. It can be used by the school psychologist in the trainings and intensive learning programs.

Развитие российского общества, да и постсоветского в целом, определяется быстрыми трансформациями во многих сферах: модифицируется общественное сознание, обновляется система ценностей, изменяются миграционные потоки. По данным Всемирного Банка, в течение прошедших двух десятилетий Россия поднялась от группы развитых стран к группе

очень развитых стран [23], имеет второе по величине иммигрантское население в мире после США [21], что является экономически эффективным, но психологически рискованным.

Ряд нормативных документов федерального уровня и уровня субъекта федерации [6] указывает на необходимость формирования гражданственности у обучаю-

щихся независимо от их исторической родины. При этом социологами отмечается снижение просоциальной активности молодежи [2; 3; 14], а в психолого-педагогических исследованиях отмечается весьма невысокая аксиологическая составляющая гражданственности независимо от исторической родины [4; 5; 13].

Гражданственность обучающихся и психолого-педагогические механизмы ее формирования в условиях поликультурной образовательной среды и многонациональных школ исследовались лишь эпизодически (А. Д. Карнышев, 2015; А. Ю. Огородников, 2015; А. Г. Омарова, 2007; И. Г. Пчелинцева, 2012; М. К. Санина, 2012). Например, на наш взгляд, наиболее высокую социальную релевантность имеют работы Т. Б. Ильиной [8] и О. А. Назарчук [11].

Цель исследования заключается в изучении ценности гражданственности в условиях поликультурной образовательной среды.

Материалы и методы исследования

Основными *теоретическими* источниками послужили труды по общим вопросам гражданского воспитания, психолого-педагогическим проблемам становления гражданской позиции личности (И. А. Коверзнева, 2010; М. В. Нам, 2006; С. М. Пчелин, 2008) [7; 12], проблемам взаимодействия в условиях поликультурной образовательной среды (З. Т. Гасанов, 1998; И. Л. Набок, 2011) [10; 15]; также были исследованы работы в области межкультурного взаимодействия и психологической подготовки к нему (Н. М. Лебедева с соавт., 2016; Дж. Берри, 2007) [9; 17].

Эмпирическая база – обучающиеся общеобразовательных учреждений города Екатеринбурга. Выборочная совокупность: учащиеся 9-11 классов – 638 чел.; квотирование по социальным и экономическим признакам не применялось, респонденты были скомплектованы в две гомогенные группы, в рамках статистической погрешности равные по полу, возрасту и обучающиеся в т. н. «многонациональных» (I группа) «обычных» школах (II группа). К многонациональным отнесены школы, где свыше 5% обучающихся не относятся к традиционным народам Урала. Равное распределение по полу связано с тем, что девушкам в целом более свойственна социальная активность и социальная отзывчивость.

Также исследовались следующие характеристики образовательной среды: доступность информации по вопросам гражданственности для обучающихся, наличие и исполнение соответствующих нормативно-правовых документов. Различий между школами в этом вопросе не выявлено, т. к.

они все исполняют действующие нормативно-правовые документы в области гражданско-патриотического воспитания.

Основанием для исследования являлся заказ Управления образования Администрации г. Екатеринбурга в адрес кафедры социальной безопасности УрФУ (исх. № 36.01-09/002/1799 от 08.12.2015). Таким образом, все этические и нормативные требования для проведения исследования были соблюдены.

Частично в данной статье использованы материалы, выполненные в рамках выпускной квалификационной работы магистранта кафедры социальной безопасности УрФУ В. Е. Лупеевой.

Метод сбора информации – анкетирование по методике для изучения социализированности личности учащегося (разработан М. И. Рожковым). Обучающимся предлагалось ответить на вопросы в области нормативного обеспечения гражданственности, оценить проявление своего интереса к общественно-значимой деятельности, инициативность, просоциальную активность. Ответы на вопросы были распределены по пяти категориям: от «Это совершенно не похоже на меня» до «Это полностью соответствует мне».

Результаты исследования и их обсуждение
Результаты теоретической части исследования. Термин «социальная активность» при становлении постнеклассической научной картины мира основательно расположился в системе понятий социально-гуманитарных наук: педагогики, социологии, психологии, философии. Нас интересует прежде всего психолого-педагогическая составляющая. В психологической литературе социальная активность традиционно рассматривается как состояние, а также как свойство человека, взаимодействующего с окружающей действительностью. В отечественных психологических школах социальная активность рассматривается через преобразование психической активности в субъективную активность, а затем в активность личности [16].

В психологических исследованиях наиболее часто выделяются две формы активности: внутренняя и внешняя. Внутренняя проявляется в виде готовности, стремления, желания действовать. Внешняя активность рассматривается как форма ее выражения. Таким образом, активность выступает в качестве явления, состояния и отношения субъекта, системы его ценностей. Нами ранее уже рассматривался вопрос о ценностях гуманных межличностных отношений в условиях поликультурной образовательной среды [1].

В психологии существует значительное количество определений понятия «социальная активность», которые имеют ряд общих особенностей: осознанность целенаправленной деятельности в рамках социума, взаимообратный характер (т. е. индивид влияет на социум и социум влияет на индивида), обладание определенной степенью социальной значимости и подчиненность целям социума (частично либо полностью). Наибольшее значение в социальной активности имеет структура мотивации и побудительных сил к взаимодействию ради достижения социально значимого результата.

Гражданская активность понимается нами как вид социальной активности. Отечественные психологи (Г. М. Андреева, Е. Е. Данилова, И. В. Дубровина) определяют гражданскую активность личности как вид социальной активности, содержательной стороной которой выступает реализация учащимися своих гражданских прав и

гражданских обязанностей (Х. Тожибоева, 2012). При исследовании учеными феномена гражданской активности отмечалось, что источник гражданской активности и движущая сила ее развития – мотивы и потребности личности.

Таким образом, проанализировав понятия, мы видим, что социальная активность личности напрямую связана с формированием имеющих гражданскую направленность потребностей, с развитием социальной мобильности, конкурентоспособности, то есть таких качеств, которые должны быть присущи современному выпускнику общеобразовательной школы для самостоятельной жизни в демократическом государстве.

Систематизация теоретической части исследования позволяет нам в рамках авторской модели психолого-педагогического содержания выделить следующие критерии и компоненты гражданственности старших школьников (табл. 1).

Таблица 1

Психолого-педагогические критерии и показатели гражданской активности старшеклассников

<i>Компоненты</i>	<i>Показатели гражданской активности старшеклассников</i>
Когнитивный	Знания о законодательстве РФ, о гражданских правах и обязанностях
Аксиологический	Приверженность гуманистическим нормам жизнедеятельности
Мотивационный	Интерес к общественно значимой деятельности Инициатива в организации общественно значимой деятельности
Деятельностный	Участие в общественно значимой деятельности Наличие инициирования и реализации социально значимых проектов

Обзор научной литературы позволил нам увидеть противоречие между высокой значимостью, актуальностью проблемы развития гражданской активности старшеклассников и дефицитом научных прикладных исследований в данной области. Например, согласно данным проекта «Социальная активность российской молодежи» [42], у большинства молодежи (как и у населения в целом) была зафиксирована отчужденность от активной общественной жизни: так, 46% молодых россиян никогда не участвовали ни в каких формах общественно полезной активности. При этом в деятельности общественных организаций участвует только 4% российской молодежи.

Результаты эмпирической части исследования представлены в табл. 2.

Результаты исследования показывают, что в когнитивном компоненте отличия имеются в вопросах, касающихся знаний о молодежных организациях города и об их деятельности, также имеются небольшие отличия, касающиеся знаний о школьных внеучебных мероприятиях. Мы объясняем это тем, что учащиеся многонациональных школ склонны больше общаться внутри референтных для них групп.

В аксиологическом компоненте отличий не представлено. Это совершенно очевидно показывает, что степень приверженности гуманистическим нормам жизнедеятельности не соотносится с этническим фактором.

Обратим внимание на мотивационный компонент. Здесь мы достаточно четко видим, что учащиеся многонациональных школ ожидают, что инициатива по работе с ними должна быть преимущественно за педагогами и молодежными организациями. Следовательно, для поликультурной образовательной среды недостаточно лишь информировать о проводимых мероприятиях, необходима более интенсивная система работы, разработка новых психолого-педагогических моделей активизации гражданских инициатив обучающихся.

Перейдем к анализу деятельностного критерия гражданской активности. Деятельностный компонент в данном случае соответствует мотивационному. То есть такие школьники, имея достаточно невысокую мотивацию, соответственно, проявляют и невысокую активность, проявляют готовность быть преимущественно зрителями.

**Значимые различия в показателях гражданской активности старшеклассников
(I группа – «многонациональные» школы, II группа – «обычные» школьники)**

Компо- ненты	Инструмент измерения	Измеряемые показатели феномена гражданской активности	Среднее значение в баллах		Вероятность ошибки по U-критерию Манна-Уитни
			I гр.	II гр.	
Когни- тивный	Анкета	Знания о гражданских правах и обязанностях	3,9	4,0	p > 0,05
		Знание истории России	4,4	4,4	p > 0,05
		Знание о молодежных организациях	1,5	2,1	p ≤ 0,04
		Знание о школьных внеучебных мероприятиях	2,2	2,4	p = 0,01*
Аксио- логиче- ский	Методика М. И. Рожкова	Приверженность гуманистическим нормам жизне- деятельности	2,1	2,2	p < 0,05
Мотивацион- ный	Анкета	Роль ответственности педагогов за организацию гражданской активности	2,4	1,1	p = 0,01*
	Анкета	Роль ответственности самих школьников за орга- низацию гражданской активности	2,1	2,5	P = 0,01*
	Анкета	Роль ответственности молодежных организаций за организацию гражданской активности	2,2	1,5	p = 0,01*
Деятельност- ный	Методика М. И. Рожкова	Уровень социальной активности	2,0	2,3	p < 0,05
	Анкета	Наличие опыта реализации социальных инициатив	1,1	1,8	p = 0,01*
	Анкета	Участие в социально значимой деятельности	1,5	4,1	p = 0,01*
	Анкета	Степень активности в подготовке и проведении мероприятий	1,9	3,8	p = 0,01*

Таким образом, исследование позволяет нам сделать следующие выводы.

1. Ценность гражданской активности старшеклассников (наиболее чувствительный для этого возраст) является достаточно низкой.

2. В условиях поликультурной образовательной среды феномен гражданской и в целом просоциальной активности обучающихся является важным элементом. Но, к сожалению, ему уделяется недостаточно внимания как с теоретико-методологической, так и с эмпирической точки зрения.

3. Психологическое содержание гражданской активности можно классифицировать, выделив следующие компоненты: когнитивный, аксиологический, мотивационный и деятельностный. Такая классификация, с нашей точки зрения, учитывает теоретико-методологические подходы к пониманию феномена не только гражданской

активности, но и социальной активности в целом. С эмпирической точки зрения такая классификация позволяет учитывать как самостоятельные психолого-педагогические категории обучающихся знания, ценностное отношение к феномену, уровень и особенности мотивации, а также конкретную деятельность по достижению своего мотива.

4. Поликультурная образовательная среда, предоставляя существенные возможности для социокультурного обогащения личности обучающегося, наряду с этим является и психологически рискогенной средой. Риск дефицита формирования гражданской ответственности является одним из таковых.

5. Данная классификация может быть применима в практике деятельности школьного психолога при подготовке программ тренингов и других интенсивных образовательных программ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдуллаева С. Г. К., Патраков Э. В., Гордеева Е. Е. О ценностях гуманных межличностных отношений в условиях поликультурной образовательной среды // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 128-132.
2. Базарова Д. Р. Особенности структурно-содержательных характеристик образа жизни современной молодежи // Вестник Бурятского гос. ун-та. 2015. № 5. С. 14-17.
3. Баранова Г. В., Баранов А. А. Социальная активность (опыт методологического анализа) // Вестник Рос. гос. гум. ун-та. 2013. № 2. С. 234-242.
4. Волобоева Н. Н. Социально-педагогические условия становления активной гражданской позиции подростков в современной школе : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2008.
5. Голова Л. Д. Компетентный подход к формированию социально активной личности и ее гражданской позиции // Человек и образование. 2-14. № 2 (39). С. 137-139.
6. Гражданско-патриотическое воспитание. Нормативные правовые документы. М., 2006.
7. Грошева Л. И. Особенности теоретической конструкции феномена «социальная активность молодежи» // Академический вестник, Тюмень, 2013, с. 198-204.
8. Ильина Т. Б., Структура и содержание этнопедагогической компетентности педагогов // Педагогическое образование в России. 2016. № 3. С. 69-75.

9. Лебедева Н. М., Татарко А. Н., Бери Дж. Социально-психологические основы мультикультурализма: проверка гипотез о межкультурном взаимодействии в российском контексте // Психологический журнал. 2016. Т. 37. № 2. С. 92-104.
10. Набок И. Л. Культурно-образовательная среда как фактор модернизации педагогического образования // Вестник Герценовского ун-та. 2011. №5. С. 15-18.
11. Назарчук О. А. Образовательная среда школы как условие формирования гражданской активности учащихся : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ростов н/Д., 2014.
12. Нам М. В. Формирование социальной и гражданской активности старших школьников : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Уфа, 2006.
13. Огородников А. Ю. Аксиологический фактор формирования конструктивной социальной активности граждан России // Вестник Тверского гос. ун-та. Серия: философия. 2015. № 4. С. 107-115.
14. Патраков Э. В., Шапошникова Ю. С., Фелелов В. А. Социальная ответственность гражданского общества: управление рисками в обеспечении безопасности детства // Молодежная политика и гражданское общество в современной России : сб. мат-лов науч.-практ. конф. Ростов н/Д., 2014. С. 104-111.
15. Пчелинцева И. Г. Педагогические условия формирования толерантности в условиях современной социокультурной ситуации // Региональное образование XXI века: проблемы и перспективы. 2012. № 5. С. 305-309.
16. Семенюк Л. М. Психология гражданской активности: особенности, условия развития : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 2007.
17. Семисотнова О. А. Сравнительный анализ целей и задач гражданского воспитания в России и США // Современные проблемы науки и образования. Сибирский педагогический журнал. 2008. № 15. С. 378-386.
18. Солдатова Г. У., Нестик Т. А., Шайгерова Л. А. Принципы формирования толерантности и управления рисками ксенофобии // Национальный психологический журнал. 2011. №2(6).
19. Сорокина И. Р. Формирование гражданско-патриотического воспитания учащихся в общеобразовательной школе // Молодой ученый. 2014. №21(80). С. 706-709.
20. Социальная активность российской молодежи. Аналитический обзор результатов проведенных социологических исследований. М. : Социологическая мастерская Задорина (Исследовательская группа ЦИРКОН), 2008.
21. International Organization for Migration (2016). Fact and figures: Global estimates and trends. Режим доступа: <http://www.iom.sk/en/about-migration/migration-in-the-world>.
22. Tartakovsky E., Schwartz S. H. (2001). Motivation for emigration, value priorities, psychological well-being, and cultural identifications among young Russian Jews // International Journal of Psychology. 2011. № 36(2). P. 88-99.
23. The World Bank. GDP growth. Режим доступа: <http://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.MKTP.KD.ZG>.

REFERENCES

1. Abdullaeva S. G. K., Patrakov E. V., Gordeeva E. E. O tsennostnykh gumannykh mezhlchnostnykh otnoshe-niy v usloviyakh polikul'turnoy obrazovatel'noy sredy // Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya. 2016. Т. 5. № 2 (15). S. 128-132.
2. Bazarova D. R. Osobnosti strukturno-soderzhatel'nykh kharakteristik obraza zhizni sovremennoy molodezhi // Vestnik Buryatskogo gos. un-ta. 2015. № 5. S. 14-17.
3. Baranova G. V., Baranov A. A. Sotsial'naya aktivnost' (opyt metodologicheskogo analiza) // Vestnik Ros. gos. gum. un-ta. 2013. № 2. S. 234-242.
4. Voloboeva N. N. Sotsial'no-pedagogicheskie usloviya stanovleniya aktivnoy grazhdanskoj pozitsii podrostkov v sovremennoy shkole : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Omsk, 2008.
5. Golova L. D. Kompetentnostnyy podkhod k formirovaniyu sotsial'no aktivnoy lichnosti i ee grazhdanskoj pozitsii // Chelovek i obrazovanie. 2-14. № 2 (39). S. 137-139.
6. Grazhdansko-patrioticheskoe vospitanie. Normativnye pravovye dokumenty. M., 2006.
7. Grosheva L. I. Osobnosti teoreticheskoy konstruksii fenomena «sotsial'naya aktivnost' molodezhi» // Akademicheskij vestnik, Tyumen', 2013, s. 198-204.
8. Il'ina T. B., Struktura i sodержание etnopedagogicheskoy kompetentnosti pedagogov // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2016. № 3. S. 69-75.
9. Lebedeva N. M., Tatarko A. N., Bери Dzh. Sotsial'no-psikhologicheskie osnovy mul'tikul'turalizma: proverka gipotez o mezhkul'turnom vzaimodeystvii v rossyskom kontekste // Psikhologicheskij zhurnal. 2016. Т. 37. № 2. S. 92-104.
10. Nabok I. L. Kul'turno-obrazovatel'naya sreda kak faktor modernizatsii pedagogicheskogo obrazovaniya // Vestnik Gertsenovskogo un-ta. 2011. №5. S. 15-18.
11. Nazarchuk O. A. Obrazovatel'naya sreda shkoly kak uslovie formirovaniya grazhdanskoj aktivnosti uchashchikhsya : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Ростов н/Д., 2014.
12. Nam M. V. Formirovanie sotsial'noy i grazhdanskoj aktivnosti starshikh shkol'nikov : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Ufa, 2006.
13. Ogorodnikov A. Yu. Aksiologicheskij faktor formirovaniya konstruktivnoy sotsial'noy aktivnosti grazhdan Rossii // Vestnik Tverskogo gos. un-ta. Seriya: filosofiya. 2015. № 4. S. 107-115.
14. Patrakov E. V., Shaposhnikova Yu. S., Fefelov V. A. Sotsial'naya otvetstvennost' grazhdanskogo obshchestva: upravlenie riskami v obespechenii bezopasnosti detstva // Molodezhnaya politika i grazhdanskoe obshchestvo v sovremennoy Rossii : sb. mat-lov nauch.-prakt. конф. Ростов н/Д., 2014. S. 104-111.
15. Pchelintseva I. G. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya tolerantnosti v usloviyakh sovremennoy sotsiokul'turnoy situatsii // Regional'noe obrazovanie XXI veka: problemy i perspektivy. 2012. № 5. S. 305-309.

16. Semenyuk L. M. Psikhologiya grazhdanskoj aktivnosti: osobennosti, usloviya razvitiya : avtoref. dis. ... d-ra psichol. nauk. M., 2007.
17. Semisotnova O. A. Sravnitel'nyy analiz tseley i zadach grazhdanskogo vospitaniya v Rossii i SShA // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. Sibirskiy pedagogicheskij zhurnal. 2008. № 15. S. 378-386.
18. Soldatova G. U., Nestik T. A., Shaygerova L. A. Printsipy formirovaniya tolerantnosti i upravleniya riskami ksenofobii // Natsional'nyy psikhologicheskij zhurnal. 2011. №2(6).
19. Sorokina I. R. Formirovanie grazhdansko-patrioticheskogo vospitaniya uchashchikhsya v obshcheobrazovatel'noy shkole // Molodoy uchenyy. 2014. №21(80). S. 706-709.
20. Sotsial'naya aktivnost' rossiyskoj molodezhi. Analiticheskij obzor rezul'tatov provedennykh sotsiologicheskikh issledovaniy. M. : Sotsiologicheskaya masterskaya Zadorina (Issledovatel'skaya gruppa TsIRKON), 2008.
21. International Organization for Migration (2016). Fact and figures: Global estimates and trends. Rezhim dostupa: <http://www.iom.sk/en/about-migration/migration-in-the-world>.
22. Tartakovsky E., Schwartz S. H. (2001). Motivation for emigration, value priorities, psychological well-being, and cultural identifications among young Russian Jews // International Journal of Psychology. 2011. № 36(2). P. 88-99.
23. The World Bank. GDP growth. Rezhim dostupa: <http://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.MKTP.KD.ZG>.

Статью рекомендует д-р психол. наук, проф. И. М. Слободчиков.

УДК 373.211.24:378
ББК 4410.4+4440

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.01

Колесникова Гульнара Григорьевна,

аспирант, кафедра общей педагогики, Шуйский филиал ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет»; 155908, г. Шуя, ул. Кооперативная, д. 24, e-mail: mag-d@rambler.ru

**ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА
ВОСПИТАТЕЛЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ
В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: творчество; педагогическое творчество воспитателя; структура педагогического творчества воспитателя; структурно-функциональная модель и принципы совершенствования педагогического творчества воспитателя; метод квалиметрии.

АННОТАЦИЯ. В статье рассмотрены отдельные аспекты совершенствования педагогического мастерства воспитателя дошкольного образовательного учреждения в системе непрерывного образования, приведены дефиниции понятий «творчество», «творческие способности» и представлена их взаимосвязь со структурными компонентами педагогического творчества воспитателя. Особое внимание автор обращает на структуру педагогического творчества воспитателя и оценку творчества с помощью валидных, стандартизированных психодиагностических методик. Описана и обоснована система подходов и принципов, на которых основывается процесс совершенствования педагогического мастерства воспитателя дошкольного образовательного учреждения. На основе теоретического анализа литературы по проблеме исследования автор выявляет и характеризует теоретические и методологические предпосылки, которые могут выступить в качестве фундамента для разработки целостной системы совершенствования педагогического творчества воспитателя в условиях реализации Федерального государственного стандарта дошкольного образования. Автор характеризует структурно-функциональную модель совершенствования педагогического творчества воспитателя в системе непрерывного образования, педагогические условия, влияющие на результативность этого процесса, основные этапы педагогического эксперимента, приводит критерии и показатели, позволяющие выявить динамику уровня сформированности педагогического творчества воспитателей. В качестве самостоятельного направления в аспекте совершенствования педагогического творчества воспитателя рассмотрена проблема эффективного педагогического общения, показаны особенности оптимального педагогического общения, которые обеспечивают воспитание активной творческой личности, способной к полноценному взаимодействию с окружающей средой в соответствии с индивидуальными особенностями и возможностями.

Kolesnikova Gulnara Grigorievna,

Post-graduate Student, Department of General Pedagogy, Shuya Branch of Ivanovo State University, Shuya, Russia.

**FEATURES OF REALIZATION OF PEDAGOGICAL CREATIVITY OF A TEACHER
OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION IN THE SYSTEM OF CONTINUOUS EDUCATION**

KEY WORDS: creativity; pedagogical creativity of a pre-school teacher; the structure of pedagogical creativity of a pre-school teacher; the structural-functional model and principles of development of pedagogical creativity of a teacher; the method of qualimetry.

ABSTRACT. The article deals with some aspects of improving pedagogical skills of a pre-school teacher in the system of continuous education. The concepts of «creativity», «creative skills» are defined; their relationship with the structural components of the pedagogical creativity a teacher is disclosed. Particular attention is drawn to the structure of pedagogical creativity of a teacher and the methods for its assessment using valid, standardized psycho-diagnostic methods. The system of approaches and principles, which forms the basis of the process of improving pedagogical skills of pre-school teacher, is described. Based on the theoretical analysis of the research works, the author reveals and describes the theoretical and methodological background, which can serve the foundation for the development of an integrated system of improvement of pedagogical creativity of a pre-school teacher according to the Federal state standard of preschool education. The author describes the structural-functional model of perfection of pedagogical creativity of a pre-school teacher in continuing education, as well as the pedagogical conditions that influence the effectiveness of this process. The article describes the main stages of the pedagogical experiment that was held to reveal the results of implementation of the model of pedagogical creativity perfection and indicators to reveal the dynamics of the level of formation of pedagogical creativity of teachers. The problem of effective pedagogical communication is viewed as an independent variant of improving the pedagogical creativity of a pre-school teacher. The peculiarities of a good pedagogical communication are revealed, which help to bring up a creative person capable of interaction with the environment in accordance with their individual characteristics and abilities.

Одной из ключевых идей модернизации образования в нашей стране является идея его непрерывности, что нашло отражение в ряде педагогических и

психологических исследований (Л. И. Анциферова, М. В. Борытко, Б. С. Гершунский, Л. М. Митина и др.). В настоящее время непрерывное образование рассматривается

учеными как процесс, продолжающийся всю жизнь, в котором большую роль играет интеграция индивидуальных и социальных характеристик личности и ее деятельности.

Социальный запрос, предъявляемый обществом и педагогической наукой к современному образованию, требует прежде всего создания оптимальных условий для воспитания активной творческой личности, способной к полноценному взаимодействию с окружающей средой в соответствии со своими индивидуальными особенностями и возможностями (Я. А. Пономарев, Д. Б. Богоявленская, Л. Б. Ермолаева).

В контексте обозначенного приоритета государственной политики России в сфере образования особую актуальность приобретает проблема совершенствования педагогического творчества воспитателя дошкольных образовательных учреждений (ДОУ), становление его как творца, стоящего у истоков развития творчества ребенка.

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования дает основание утверждать, что феномен творчества рассматривается с позиций различных подходов. В одних подходах к данной проблеме развиваются идеи Л. С. Выготского об интериоризации, присвоении культурно-исторического опыта (Л. А. Венгер, О. М. Дьяченко, Н. Н. Поддьяков, Н. Е. Веракса, В. Т. Кудрявцев), в других – идеи креативности Дж. Гилфорда и Е. Торранса (В. С. Юркевич, А. М. Матюшкин), в третьих – идеи творчества как нерационального, интуитивного продукта (Я. А. Пономарев).

В большинстве исследований (Л. С. Выготский, А. Е. Дудецкая, А. А. Мелик-Пашаев, З. Н. Новлянская, Е. Л. Яковлева) творчество определяется как высшая форма психической активности индивида, результатом которой является создание чего-то нового, оригинального, неповторимого. В психологическом словаре творчество определяется как деятельность по созданию новых материальных и духовных ценностей. Такое понимание верно лишь с точки зрения «процессуального» подхода к творчеству, который скорее следовало бы назвать «результативным». В педагогическом аспекте, как подчеркивает А. А. Леонтьев, в творчестве главное – это осознание личностью себя как «нового открытия», как активного, преобразующего (в широком смысле) начала, как строителя мира, реализующего в процессе этого строительства свою личность и свои отдельные способности, знания и умения [3].

Основополагающим для нашего исследования является утверждение Л. С. Выготского о том, что «творчество всегда высту-

пает специфическим человеческим свойством, одновременно порожденным потребностями развивающейся культуры и формирующим саму культуру. Творческий акт и личность творца должны быть вплетены в единую коммуникативную сеть и осмысливаться в тесном взаимодействии» [2, с. 38].

Современная гуманистическая концепция образования исходит из того, что удовлетворение потребности в творчестве происходит лишь тогда, когда человек активен. Таким образом, определение сущности творчества неразрывно связано с пониманием деятельности и развитием творческих способностей.

Проблему творческих способностей личности исследовали отечественные и зарубежные ученые (Д. Б. Богоявленская, Д. И. Богоявленский, Л. С. Выготский, Дж. Гилфорд, А. Маслоу, Н. А. Менчинская, С. Л. Рубинштейн, Е. Торранс, В. Д. Шадриков и др.). Так, Д. И. Богоявленский в качестве специфического базового фактора творческого показателя личности рассматривает интеллектуальную активность. Автор отмечает, что интеллектуальная активность – личностное свойство, характеризующее целостность личности и отражающее процессуальное взаимодействие познавательных и мотивационных факторов в их единстве [4].

В контексте нашего исследования определяющую роль имеет вопрос о развитии эмоционального отношения личности к деятельности как важнейшего фактора развития творческих способностей.

В ряде исследований (В. И. Андреев, И. А. Зимняя, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.) показано, что деятельность является основой развития человека, формирования в нем ценных личностных качеств, активной жизненной позиции. С. Л. Рубинштейн определяет деятельность как обоюдный процесс влияния человека на окружающий мир и окружающего мира на человека. По мнению П. А. Флоренского, деятельность по самому существу ее рационализма непостижима, ибо деятельность есть творчество, т. е. прибавление к данности того, что еще не есть данность, и, следовательно, преодоление закона тождества [5]. Э. Г. Юдин считает, что в самом общем смысле деятельность можно представить как специфически человеческую форму отношения к окружающему миру, содержание которого составляет целесообразное изменение и преобразование этого мира на основе освоения и развития наличных форм культуры [6].

Педагоги и психологи подчеркивают, что положительному отношению к деятельности способствует удовлетворение в данной деятельности тех или иных потребно-

стей: интеллектуальных (приобретение знаний, умений, навыков), коммуникативных (потребность содержательного общения с взрослыми и со сверстниками), потребности в самоутверждении, реализуемой при успешном осуществлении деятельности. Обозначенные потребности удовлетворяются в разнообразных видах творческой деятельности. В этой связи процесс совершенствования педагогического творчества воспитателя дошкольного образовательного учреждения следует рассматривать как важную цель и одновременно показатель успешности деятельности дошкольного образовательного учреждения, как непрерывный педагогический процесс.

В качестве самостоятельного направления в аспекте совершенствования педагогического творчества воспитателя выступает проблема эффективного педагогического общения (Я. Л. Коломинский, С. В. Кондратьева, А. А. Леонтьев, Н. В. Кузьмина, А. А. Реан и др.).

На основе анализа психолого-педагогической литературы были выявлены особенности оптимального педагогического общения:

- по задачам – широкий спектр коммуникативных задач, открытая атмосфера для воспитанников, а не преобладание самодемонстрации педагога,

- по средствам – преимущественное использование организующих воздействий педагога (по сравнению с дисциплинирующими), преобладание косвенных воздействий над прямыми, опережающих над результативными, воздействий, основанных на положительном эмоциональном фоне, над воздействиями, имеющими негативную эмоциональную окраску, наличие обратной связи с воспитанником, чередование педагогом разных позиций в общении,

- по результату – раскрытие резервов личности, удовлетворенность всех участников общения, педагогический такт.

На наш взгляд, в аспекте педагогического творчества воспитателя оптимальным можно считать и «открытое» педагогическое общение, когда педагог стимулирует инициативу и самостоятельность детей. Характеристикой высокого уровня педагогического общения является коммуникативное творчество, которое состоит в поиске и нахождении педагогом новых задач и эффективных способов взаимодействия с детьми.

Значимым для нашего исследования является вопрос о педагогических умениях, необходимых для эффективного педагогического общения (Н. В. Кузьмина, В. А. Слостенин). Это приемы постановки широкого спектра коммуникативных задач, обеспечи-

вающих достижение высокого уровня общения. Именно поэтому основу педагогического творчества воспитателя и его профессиональной культуры должны составлять педагогический такт и педагогическая эмпатия.

В рамках реализации Федерального государственного стандарта дошкольного образования весьма актуальной является проблема подготовки педагога любящего, так как современным детям, особенно дошкольникам, недостает педагогической поддержки и любви. Проблема педагогики любви исследуется целым рядом ученых (Ш. А. Амонашвили, В. А. Казанцева, С. Ю. Савинова). Любовь педагога – это деятельное участие в жизни воспитанника с целью усиления его личностных возможностей, знание, понимание и принятие его уникальности и необходимости, открытие и реализация его ценностной перспективы. В связи с этим особенно важна для нас мысль авторов о том, что «педагогическая любовь как вид духовной любви и деятельности лежит в основе педагогического мастерства, она является выражением высокого профессионализма педагога в его общении с детьми» [1, с. 24].

Таким образом, в педагогической науке созданы серьезные теоретические и методологические предпосылки для разработки целостной системы совершенствования педагогического творчества воспитателя. Однако названная проблема недостаточно представлена в современных психологических и педагогических исследованиях.

В контексте нашего исследования мы определяем педагогическое творчество воспитателя дошкольного образовательного учреждения как интегративное личностное качество, включающее ценностно-мотивационную установку на готовность к избранной профессии и проявляющееся в реализации индивидуально-личностных качеств воспитателя: ценностное отношение к детям, любовь к детям, педагогическая интуиция, стремление к активной творческой деятельности в работе с детьми, знание педагогики и детской психологии, владение приемами и способами педагогического общения, педагогический такт, педагогическая эмпатия, способность к проблематизации, творческое мышление, целенаправленное использование инновационных педагогических средств, способствующих развитию творческих способностей детей.

По нашему мнению, основу структуры педагогического творчества воспитателя дошкольного образовательного учреждения составляют ценностно-мотивационный, когнитивный, креативный, коммуникативный и эмоционально-экспрессивный компоненты.

Ценностно-мотивационный компонент направлен на ценностное отношение к детям, понимание ценности избранной профессии, значения педагогического творчества для эффективной педагогической деятельности; когнитивный компонент включает систему знаний по дошкольной педагогике и психологии; креативный компонент ориентирован на развитие умения целенаправленно использовать инновационные педагогические средства в процессе обучения и воспитания дошкольников; коммуникативный компонент предполагает владение компетенциями по организации общения с детьми и их родителями, логическому конструированию разнообразных коммуникативных ситуаций; эмоционально-экспрессивный компонент направлен на проявление способности к эмпатии, педагогический такт, толерантности по отношению к ребенку, умение владеть собой в конфликтных ситуациях.

В ходе исследования нами была разработана и апробирована в образовательной деятельности дошкольного образовательного учреждения структурно-функциональная модель совершенствования педагогического творчества воспитателя ДОУ в системе непрерывного образования. В процессе проектирования названной модели мы основывались на следующих методологических подходах:

- компетентностный подход, включающий развитие у воспитателя способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах педагогической деятельности на основе полученных знаний, использования социокультурного опыта, элементом которого является их собственный опыт;

- деятельностный подход, предусматривающий реализацию форм и эвристических методов, обеспечивающих успешное совершенствование педагогического творчества воспитателя дошкольного образовательного учреждения (ДОУ) в процессе непрерывного образования;

- системный подход, позволяющий рассматривать процесс совершенствования педагогического творчества воспитателя ДОУ в системе непрерывного образования во взаимосвязи развития психолого-педагогических знаний, умений, общей и педагогической культуры воспитателя. С точки зрения системного подхода, педагогическое творчество представляет собой совокупность структурных и функциональных компонентов. Эти компоненты существуют во взаимосвязи друг с другом и отражают сущность педагогического творчества, которое является целостным явлением;

- личностно ориентированный подход, рассматривающий личность как субъект деятельности, учитывающий индивидуально-личностные качества воспитателя и воспитанников;

- культурологический подход, предполагающий постижение культуры и искусства участниками образовательной деятельности;

- коммуникативный подход, предусматривающий высокий уровень речевой культуры личности, умение решать разнообразные коммуникативные задачи, владение спецификой педагогического общения.

Реализация структурно-функциональной модели осуществлялась с использованием ряда дидактических принципов:

- индивидуализации (учет индивидуальных особенностей воспитателя ДОУ, реализация инициативной авторской позиции воспитателя);

- дифференциации (уровень самостоятельности, субъективности воспитателя определяется степенью его инициативы);

- педагогической целесообразности (учет воспитателем собственных ресурсов, видение вариантов, осуществление своего выбора с учетом педагогических возможностей, психологических особенностей детей, анализ инновационного опыта воспитателя его коллегами);

- творческого коллективного взаимодействия (индивидуальная и коллективная творческая деятельность позволяет определять и развивать индивидуальные особенности педагога и детей, способность к рефлексии);

- моделирования (моделирование реальных педагогических ситуаций).

Для доказательства эффективности разработанной нами структурно-функциональной модели совершенствования педагогического творчества воспитателя дошкольного образовательного учреждения в системе непрерывного образования был организован педагогический эксперимент, который проходил на базе муниципальных дошкольных образовательных учреждений «Детский сад № 24», «Детский сад № 36», «Детский сад № 43» г. Коврова. Педагогический эксперимент осуществлялся в три логически взаимосвязанных этапа: констатирующий, формирующий, контрольный.

Задачами констатирующего этапа педагогического эксперимента являлись определение исходного уровня сформированности педагогического творчества у воспитателей ДОУ, сформированности индивидуально-личностных качеств воспитателя ДОУ, понимания воспитателями сущности педагогического творчества, наличие у воспитателей мотивации к творчеству, опреде-

ление степени выраженности направленности воспитателей на педагогическую деятельность, изучение отношения воспитателей к детям.

Для диагностики уровня сформированности педагогического творчества воспитателей были определены следующие критерии: мотивационно-ценностный (положительная мотивация педагогической деятельности, понимание ценности профессии, ценностное отношение к детям), когнитивный (знания в области дошкольной педагогики и психологии), коммуникативный (умение использовать знания по дошкольной педагогике и психологии в конкретных ситуациях, методическая целесообразность применения различных форм работы с детьми, владение различными способами педагогического общения), личностный (степень педагогической зрелости, стремление к самореализации, проявлению творческих способностей, использование в работе с детьми разнообразных творческих форм, профессионально-личностная рефлексия, стремление к личностному росту, овладение педагогическим мастерством).

В зависимости от степени выраженности обозначенных критериев нами выделены низкий, средний, высокий уровни сформированности педагогического творчества воспитателя дошкольного образовательного учреждения, каждому из которых дана количественная и качественная характеристика.

Низкий уровень – отсутствие мотивации на педагогическую профессию, интереса к пониманию педагогического творчества, низкий уровень знаний в области дошкольной педагогики и психологии, о методах и формах педагогической деятельности, стремление к традиционной форме проведения занятий с дошкольниками, равнодушие к детям, отсутствие интереса к новой научно-методической литературе, наличие затруднений в самооценке, безынициативность.

Средний уровень – воспитатель проявляет интерес к совершенствованию уровня знаний в области дошкольной педагогики и психологии, имеет общее представление о сущности педагогического творчества, к детям не всегда проявляет любовь, чувствует потребность в творческой педагогической деятельности, но испытывает трудности в своих творческих поисках и нуждается в помощи, эпизодически проявляет инициативу и активность в подготовке творческих проектов, иногда проявляет интерес к новой научно-методической литературе, владеет отдельными приемами творческого проектирования занятий с дошкольниками,

редко рефлексировать, иногда проявляет интерес к инновационному опыту коллег.

Высокий уровень – наличие у воспитателя ценностно-мотивационной установки на педагогическую профессию, ярко выраженной любви к детям, отношения к ним как главной ценности, внутренней потребности в совершенствовании педагогического творчества, активность и инициативность при проведении занятий с дошкольниками, стремление к владению большим объемом знаний по дошкольной педагогике и психологии, большой интерес к новой научной методической литературе, владение различными способами педагогического общения, инновационными образовательными технологиями, желание изучать инновационный опыт коллег, высокий уровень профессионально-личностной рефлексии.

Для определения исходного уровня сформированности педагогического творчества воспитателям был предложен ряд психодиагностических методик: тест-опросник МУН А. А. Реана (мотивация успеха и боязни неудач), тест «Направленность на педагогическую деятельность» (Е. П. Ильин и Н. А. Курдюмова), анкета «Индивидуально-личностные качества педагога» (Г. Е. Муравьева и В. В. Моругина), методика «Карта педагогической оценки и самооценки творческих способностей личности» (В. И. Андреев).

Анализ результатов констатирующего этапа педагогического эксперимента осуществлялся по методу квалиметрии, предполагающему перевод качественных показателей в количественные и подсчет результатов в баллах. Полученные результаты показали, что большинство воспитателей (66%), имеют средний уровень сформированности педагогического творчества, 19% – низкий уровень и только 15% – высокий уровень. Это обусловило необходимость поиска путей совершенствования педагогического творчества воспитателей ДОУ в системе непрерывного образования.

Следует отметить, что в структуре личности педагога особая роль принадлежит педагогической направленности, так как в ней сосредоточены основные свойства личности успешного педагога. Для выявления степени выраженности направленности на педагогическую деятельность воспитателей ДОУ нами был использован тест «Направленность на педагогическую деятельность». В ходе исследования воспитателям был дан ряд утверждений-вопросов с парными ответами. Из двух ответов нужно было выбрать один. Результаты анализа ответов воспитателей показали, что в репрезентативной выборке высокий уровень педагогической направленности имеют 27% воспитателей, средний – 50% и низкий – 23%.

В процессе констатирующего этапа педагогического эксперимента мы выявили уровень сформированности индивидуально-личностных качеств воспитателей ДООУ по методике, разработанной Г. Е. Муравьевой и В. В. Морутиной. Воспитателям была предложена анкета с перечнем индивидуально-личностных качеств. В ходе исследования были получены следующие результаты: стремление к творчеству демонстрируют 34% воспитателей, любовь к детям – 74%, доброжелательность – 47%, тактичность – 25%, чуткость – 32%, ответственность – 43% трудолюбие – 56%, коммуникативность – 36%, толерантность – 18%, внимательность – 51%, отзывчивость – 23%. Результаты констатирующего эксперимента показали низкий уровень сформированности педагогического творчества воспитателей ДООУ, что стало основанием для организации специальной работы по совершенствованию педагогического творчества воспитателя дошкольного образовательного учреждения.

На формирующем этапе опытно-экспериментальной работы была реализована программа совершенствования педагогического творчества воспитателя ДООУ. Основной названной программы явился системный подход, который позволил рассматривать данный процесс как целостную систему взаимосвязанных и взаимозависимых элементов. В процессе реализации разработанной нами программы применялся комплекс традиционных и инновационных форм и методов обучения: лекции, семинары, тренинги, деловые игры, дискуссионный аквариум, информационный лабиринт, кейс-стади, – содержание которых соответствовало возрастным особенностям дошкольников.

Результативность процесса совершенствования педагогического творчества воспитателей ДООУ обеспечивалась применением активных форм и методов работы (метод мозгового штурма, исследовательский метод, творческие конкурсы, творческие проекты, мастер-классы и др.). При этом педагогическое мастерство воспитателя оценивалось по результатам совместной работы в

ходе дискуссии, вероятного анализа и реальных проб моделирования творческих ситуаций.

Контрольный этап педагогического эксперимента предполагал диагностику уровня сформированности педагогического творчества воспитателей ДООУ по ранее выявленным критериям и показателям. Сравнение результатов констатирующего и формирующего этапов с использованием t-критерия Стьюдента показало статистически значимые различия по показателям и уровням сформированности педагогического творчества воспитателя в контрольной и экспериментальной группах.

Успешное функционирование разработанной нами структурно-функциональной модели в образовательной деятельности дошкольного образовательного учреждения стало возможным при реализации ряда основополагающих педагогических условий: ценностно-мотивационная установка воспитателя ДООУ на готовность к избранной профессии, создание игрового воспитательного пространства с учетом возрастных особенностей детей, создание предметно-развивающей среды ДООУ, ориентация воспитателя на сотрудничество с родителями в процессе развития творческих способностей детей, создание положительного эмоционального фона при общении с детьми, организация для воспитателей постоянно действующих научно-методических семинаров, способствующих проявлению творческой активности.

Структурно-функциональная модель и программа совершенствования педагогического творчества воспитателя ДООУ, выявленные педагогические условия совершенствования педагогического творчества воспитателей ДООУ оказали влияние на его эффективность, что подтверждается результатами эмпирического исследования: 68% воспитателей ДООУ экспериментальной группы демонстрируют высокий уровень сформированности педагогического творчества, 24% – воспитателей средний уровень и 8% воспитателей – низкий уровень.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев В. И. Педагогическая этика: инновационный курс для нравственного саморазвития. Казань : Центр инновационных технологий, 2012.
2. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. М. : Просвещение, 1991.
3. Леонтьев А. А. «Научите человека фантазии...» (творчество и развивающее образование) // Вопросы психологии. 1998. №5. С. 82-85.
4. Менчинская Н. А., Богоявленский Д. И. Психология усвоения знаний учащимися в школе. М. : АПН РСФСР, 1958.
5. Флоренский П. А. Анализ пространственности (и времени) в художественно-изобразительных произведениях искусства // Флоренский П. А. Исследования по теории искусства. Статьи и исследования по истории и философии искусства и археологии. URL: <http://coollib.com>.
6. Юдин Э. Г. Методология науки. Системность. Деятельность. М. : Эдиториал УРСС, 1997.

REFERENCES

1. Andreev V. I. Pedagogicheskaya etika: innovatsionnyy kurs dlya nravstvennogo samorazvitiya. Kazan' : Tsentr innovatsionnykh tekhnologiy, 2012.
2. Vygotskiy L. S. Voobrazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste. M. : Prosveshchenie, 1991.
3. Leont'ev A. A. «Nauchite cheloveka fantazii...» (tvorchestvo i razvivayushchee obrazovanie) // Voprosy psikhologii. 1998. №5. S. 82-85.
4. Menchinskaya N. A., Bogoyavlenskiy D. I. Psikhologiya usvoeniya znaniy ucha–shchimisya v shkole. M. : APN RSFSR, 1958.
5. Florenskiy P. A. Analiz prostranstvennosti (i vremeni) v khudozhestvenno–izobrazitel'nykh proizvedeni-yakh iskusstva // Florenskiy P. A. Issledovaniya po teorii iskusstva. Stat'i i issledovaniya po istorii i filosofii iskusstva i arkheologii. URL: <http://coollib.com>.
6. Yudin E. G. Metodologiya nauki. Sistemnost'. Deyatel'nost'. M. : Editorial URSS, 1997.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Н. М. Ахмерова.

Позолотина Елена Викторовна,

аспирант, кафедра русского языка и методики его преподавания в начальных классах, Уральский государственный педагогический университет; заведующий, детский сад № 8; 624090, г. Верхняя Пышма, ул. Кривоусова, д. 37, к. 6/2; e-mail: pozolotinaev@rambler.ru

К ПРОБЛЕМЕ ОЦЕНИВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: коммуникация; коммуникативная компетентность; критериально-диагностический аппарат; критерии и показатели коммуникативной компетентности педагога дошкольного образовательного учреждения (ДОУ); диагностические задания.

АННОТАЦИЯ. В данной статье описан критериально-диагностический аппарат, способствующий определению уровня сформированности коммуникативной компетентности педагога ДОУ. Автором предложено определение коммуникативной компетентности педагога ДОУ. Определена необходимость совершенствования уровня сформированности коммуникативной компетентности педагога как необходимого условия для эффективного взаимодействия со всеми участниками образовательных отношений. Дано определение критериально-диагностического аппарата и выделены критерии коммуникативной компетентности педагога ДОУ. Для каждого из критериев автор статьи определил показатели оптимального, достаточного и критического уровней сформированности коммуникативной компетентности педагога ДОУ. В статье дано описание диагностических материалов, позволяющих проверить уровень сформированности коммуникативной компетентности педагогов ДОУ. Впервые описан опросник, который дает возможность определить уровень сформированности у педагога умения адекватно оценивать свои навыки коммуникации и умения оценивать партнера по коммуникации. Второе диагностическое задание, описанное в статье, направлено на определение уровня сформированности знаний о коммуникативной компетентности педагога ДОУ в профессиональной деятельности. Деловая игра, представленная автором статьи, дает возможность установить уровень сформированности коммуникативной компетентности в практической профессиональной деятельности. Предложенные автором материалы дают возможность объективно оценить коммуникативную компетентность педагога дошкольного образовательного учреждения.

Pozolotina Elena Viktorovna,

Post-graduate Student, Department of Russian and Methods of Teaching in Primary School, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia. Director of Municipal Autonomous Preschool Educational Institution Kindergarten No. 8.

THE PROBLEM OF COMMUNICATIVE COMPETENCE EVALUATION OF A PRESCHOOL TEACHER

KEYWORDS: communication; communicative competence; criterion-diagnostic apparatus; criteria and indicators of communicative competence of preschool teachers; diagnostic tasks.

ABSTRACT. This article describes a criterion-diagnostic apparatus, contributing to the evaluation of the level of formation of communicative competence of a preschool teacher. The author suggested the definition of communicative competence of a preschool teacher. The necessity of improving the level of formation of the communicative competence of the teacher is proved, as a prerequisite for effective interaction of the teacher with all participants of the educational process. The definition of criterion-diagnostic apparatus is given; the criteria of communicative competence of a preschool teacher are singled out. For each of the criteria, the author determined the optimal, sufficient and critical levels of formation of communicative competence of a preschool teacher. The article describes diagnostic materials to check the level of formation of communicative competence of preschool teachers. It is the first time that the questionnaire is described, which allows to determine the level of formation of the teachers' skills to adequately evaluate their communication skills and the ability to evaluate the communication partner. The second diagnostic task, described in the article, aimed at determining the level of formation of knowledge about the communicative competence of preschool teachers in their professional activities. The business game presented in the article gives an opportunity to evaluate the level of formation of communicative competence in professional activities. The tasks provided by the author of the article make it possible to objectively evaluate the communicative competence of a teacher of preschool educational institution.

Организация коммуникативного процесса в сфере дошкольного образования имеет свои особенности, обусловленные спецификой профессиональной деятельности педагогов. Необходимо подчеркнуть, что такая деятельность связана с созданием условий для превращения каж-

дого участника коммуникативной деятельности в субъекта, равногo участника диалогового взаимодействия [8, с. 153].

Создание дошкольных образовательных учреждений нового типа, соответствующих современным образовательным стандартам, определяет необходимость наличия

в образовательном процессе педагога-профессионала. Объективной реальностью современного образования является наличие в дошкольном образовании педагога, способного выстроить взаимодействие со всеми участниками образовательного процесса, то есть педагога, обладающего коммуникативной компетентностью.

На основе изученных трудов М. М. Бахтина, Г. Х. Бакирова, Н. В. Казариновой, Е. В. Клюева, В. Н. Кунициной, М. Ю. Олешкова и других ученых, которые рассматривали коммуникативную компетентность педагога как одно из важных качеств личности [13], мы сформулировали определение *коммуникативной компетентности педагога ДОУ* – это качество личности [3], обладающей знаниями о нормах и ограничениях в профессиональном общении, о факторах эффективной коммуникации, владеющей умениями строить собственное высказывание с учетом норм и ограничений в профессиональном общении и факторов эффективной коммуникации, навыками анализа и коррекции собственного речевого высказывания с учетом норм и ограничений в профессиональном общении и факторов эффективной коммуникации.

Результативность взаимодействия педагога со всеми участниками образовательных отношений может быть определена с учетом разных параметров: отношения с воспитанниками, с родителями (законными представителями ребенка), с другими педагогами и сотрудниками дошкольного образовательного учреждения [6]. Однако результативность данного процесса возрастет, если сам педагог и руководители ДОУ владеют умением оценивать уровень коммуникативной компетентности [1]. Для оценивания уровня коммуникативной компетентности педагога ДОУ нами предложен критериально-диагностический аппарат, который может быть реализован как в процессе послевузовского образования, так и непосредственно в профессиональной деятельности педагога ДОУ.

Критериально-диагностический аппарат – это совокупность методов и методик, направленных на оценивание какого-либо процесса и выявление его динамики. Наполняемость критериально-диагностического аппарата определяется сущностью самого явления. Поэтому в диагностике сформированности коммуникативной компетентности педагога ДОУ мы учитывали следующие критерии:

- знание о нормах и ограничениях в профессиональном общении;
- знание факторов эффективной коммуникации в профессиональной деятельности;

- умение строить собственное высказывание с учетом норм и ограничений в профессиональном общении;

- умение строить собственное высказывание с учетом факторов эффективной коммуникации в профессиональном общении;

- владение педагогом навыками анализа и коррекции собственного речевого высказывания с учетом норм и ограничений в профессиональном общении;

- владение педагогом навыками анализа и коррекции собственного речевого высказывания с учетом факторов эффективной коммуникации в профессиональном общении.

Для каждого из критериев нами были определены показатели оптимального, достаточного и критического уровня проявления знаний, умений и навыков, характеризующих коммуникативную компетентность [14, с. 142-145].

Находясь на *оптимальном уровне* сформированности коммуникативной компетентности, педагог имеет представление о предмете и теме высказывания, владеет знаниями о разнообразных средствах языка и факторах эффективной коммуникации. Кроме того, педагог осознает целевую установку коммуникации и умеет логично высказываться, умеет строить собственное высказывание с учетом норм и ограничений, используя разнообразные средства языка, с учетом факторов эффективной коммуникации. Еще одним важным показателем оптимального уровня является владение педагогом навыками анализа и коррекции собственного речевого высказывания с учетом норм и ограничений, факторов эффективной коммуникации, с учетом адресата, ситуации коммуникации, предмета коммуникативного взаимодействия.

Достаточным уровнем сформированности коммуникативной компетентности обладает педагог, который имеет представления о предмете и теме высказывания, знает нормы и ограничения коммуникации, но не обладает знаниями о требованиях к реализации разнообразных средств языка в профессиональном общении. Кроме того, педагог умеет строить собственное высказывание с учетом норм и ограничений, но в процессе коммуникации не всегда учитывает их, а также умеет строить собственное высказывание с учетом факторов эффективной коммуникации, но не способен сразу осознать целевую установку и логично выразить свою позицию. Следующими важными показателями достаточного уровня сформированности коммуникативной компетентности педагога ДОУ являются владение навыками анализа и коррекции собственного речевого высказывания с учетом норм, ограничений и факторов эффективной комму-

никации, хотя при этом педагог их не учитывает при взаимодействии с адресатом. Чаще всего анализ процесса коммуникации производится педагогом после педагогического взаимодействия, что не позволяет в профессиональной деятельности достичь коммуникативной цели.

Педагог, находящийся на *критическом уровне* сформированности коммуникативной компетентности, отличается тем, что при проведении опроса показывает необходимые знания о нормах и ограничениях в профессиональном общении, но в рамках практических занятий и в практической коммуникативной деятельности испытывает значительные затруднения в определении этих ограничений. Кроме того, важным показателем критического уровня можно считать то, что педагог определяет предмет и тему высказывания в профессиональной деятельности, но не владеет разнообразными средствами языка, не владеет логикой высказывания в профессиональном общении, затрудняется в выражении своей позиции в речи и не может осознавать цель коммуникации. Критический уровень проявляется у педагога и в тех случаях, когда он теоретически умеет строить собственное высказывание с учетом норм, ограничений и факторов эффективной коммуникации, но в процессе коммуникации свои навыки не использует, затрудняется сформулировать свою целевую установку и выразить свою позицию в речи. При взаимодействии с партнерами педагог затрудняется в анализе и корректировке собственных речевых высказываний с учетом норм, ограничений и факторов эффективной коммуникации, не способен корректировать свои высказывания с учетом особенностей адресата, ситуации и предмета взаимодействия.

Опираясь на перечисленные выше критерии, мы разработали диагностические задания, которые позволяют получить достоверные сведения об уровне сформированности коммуникативной компетентности педагога ДОУ.

При этом мы учитывали, что в ходе профессионального взаимодействия с участниками образовательных отношений у педагога дошкольного образовательного учреждения вырабатывается представление о себе как участнике коммуникативной деятельности. Самооценка связана с одной из важных потребностей человека – потребностью в самоутверждении, со стремлением педагога найти свое место в профессиональной коммуникативной деятельности, утвердить себя как полноправного партнера по коммуникации и свое собственное мнение. Профессиональная самооценка педагога, в рамках которой он пытается сформулиро-

вать свою значимость, определяет уровень знаний и достижений педагога, является одним из критериев коммуникативной компетентности. Значимым критерием адекватности самооценки педагога может быть сравнение ее с оценками партнеров по коммуникативной деятельности на основе рефлексивного анализа. Расхождение между самооценкой и ожиданиями от партнеров по коммуникативному взаимодействию приводит к неадекватной оценке себя и невозможности эффективного построения процесса коммуникации в профессиональной деятельности. Отсутствие навыка адекватной самооценки и оценки партнера по коммуникации нарушает процесс коммуникации в профессиональной деятельности.

Для диагностики сформированности умения «адекватно оценивать свои навыки коммуникации» у педагога мы составили опросник. Данный опросник содержит суждения, достоверность или недостоверность которых педагогу необходимо определить самостоятельно. Кроме того, педагог должен ранжировать наиболее важные, на его взгляд, характеристики коммуникативной компетентности, проявляющейся в профессиональной деятельности. Педагог дважды выбирает суждения из предложенного списка. В первый раз выбор, сделанный педагогом, отражает его самооценку коммуникативных навыков. Повторное ранжирование суждений определяет ожидания педагога по отношению к партнеру по коммуникации в профессиональной деятельности. Материал данного опросника позволяет определить равнозначность сделанных выборов при самооценке и ожидании от партнеров по коммуникации. Как правило, оценивая себя, педагог либо занижает оценку собственных коммуникативных навыков, либо завышает ее. Наши наблюдения подтверждает Н. Н. Ежов, который отмечает, что педагог, испытывающий затруднения в коммуникативной деятельности, обычно имеет заниженную самооценку [4, с. 48-49]. Проводя данный опрос, необходимо помнить, что самооценка педагога складывается под влиянием оценки окружающих и, став устойчивой, меняется с большим трудом. Поэтому анализ выбранных им показателей эффективной коммуникации является важным моментом при оценке уровня сформированности коммуникативной компетентности педагога.

Практика дошкольного образования последних лет показывает, что в настоящее время педагогические работники в своей практической коммуникативной деятельности редко опираются на знания, полученные ими в ходе обучения. Причинами такого явления могут быть как недостаточная осве-

домленность в вопросе коммуникации, так и изолированность знаний и практических навыков. Поэтому необходимо определить уровень знаний у педагогов ДОУ о нормах, ограничениях и факторах эффективной коммуникации. С этой целью мы разработали диагностическое задание, которое включает две части: «Укажите факторы, учет которых помогает достичь цели коммуникации в профессиональной деятельности» и «Укажите требования, которые, на ваш взгляд, являются эффективным инструментом для достижения цели коммуникации в профессиональной деятельности». В каждой части в качестве готовых ответов даны несколько суждений. Педагог имеет право выбрать любое количество верных, на его взгляд, вариантов. Первая часть дает возможность определить уровень сформированности знаний о нормах и ограничениях эффективной коммуникации в профессиональной деятельности. Вторая часть позволяет уточнить знания педагогов ДОУ о факторах эффективной коммуникации. Анализ ответов позволяет определить и спланировать дальнейшую работу по обогащению знаний педагогов о нормах, ограничениях и факторах эффективной коммуникации в профессиональной деятельности. Кроме того, полученный результат дает возможность увидеть соотношение и несоответствие самооценки коммуникативной компетентности педагога ДОУ и внешней объективной оценки педагогом партнера по коммуникации в профессиональной деятельности.

Для обеспечения валидности результатов по определению уровня сформированности коммуникативной компетентности педагога ДОУ рекомендуем деловую игру «Моя профессиональная роль». Данная игра дает возможность установить уровень сформированности коммуникативной компетентности в практической профессиональной деятельности. Для объективности оценки результатов на каждого участника составляется индивидуальный лист оценок, в котором фиксируются проявленные педагогом умения в ходе выполнения заданий. Деловая игра состоит из двух частей.

Первая половина игры «Моя профессиональная роль» позволяет нам услышать высказывания каждого педагога в соответствии с поставленной игровой задачей. Все участники внимательно слушают каждого участника игры, при необходимости задают уточняющие вопросы фиксируют достижение коммуникативной цели говорящего. Услышанные высказывания преподаватель фиксирует в индивидуальном листе, соотнося их с критериями коммуникативной компетентности:

- имеет представление о предмете и теме высказывания,

- владеет знаниями о разнообразных средствах языка, факторах эффективной коммуникации,

- умеет строить собственное высказывание с учетом норм и ограничений, используя разнообразные средства языка, факторы эффективной коммуникации,

- умеет логично выражать свои мысли.

Немаловажным критерием коммуникативной компетентности педагога в профессиональной деятельности является умение педагога делать выводы и обсуждать полученные результаты коммуникативного взаимодействия [6]. Поэтому вторая половина игры «Моя профессиональная роль» направлена на определение сформированности этих умений у педагогов ДОУ. Игровое задание второй половины игры организовывается в виде обсуждения услышанного в первой половине игры. Каждый педагог озвучивает свое мнение о том, кто из выступающих оказался наиболее убедительным в выражении своей ролевой позиции. Участники игры имеют возможность задавать уточняющие вопросы, высказывать замечания и пожелания своим коллегам. Групповое обсуждение позволяет оценить уровень сформированности коммуникативной компетентности каждого педагога в соответствии со следующими критериями:

- осознает целевую установку коммуникации и умеет логично высказываться,

- умеет строить собственное высказывание с учетом норм и ограничений, используя разнообразные средства языка, факторы эффективной коммуникации,

- умеет логично выражать свои мысли,

- владеет навыками анализа и коррекции собственного речевого высказывания с учетом норм и ограничений, факторов эффективной коммуникации, с учетом адресата, ситуации, предмета коммуникативного воздействия.

Использование индивидуальных оценочных листов в ходе проведения деловой игры «Моя профессиональная роль» является одним из факторов объективной фиксации результатов и аргументированного установления уровня сформированности коммуникативной компетентности каждого участника игры [10].

Полагаем, что предложенный нами критериально-диагностический аппарат для оценивания уровня сформированности коммуникативной компетентности педагога ДОУ дает возможность объективно оценивать данное явление, что значимо для профессионального роста педагогов, результативного взаимодействия участников образовательных отношений в дошкольных образовательных учреждениях.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Бакиров Г. Х. Тренинг управления персоналом. СПб. : Речь, 2004.
2. Бакиров А. К. НЛП. Люди, которые играют роли. СПб. : Речь, 2002.
3. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М. : Искусство, 1979.
4. Ежова Н. Н. Научись общаться! : коммуникативные тренинги. Ростов н/Д. : Феникс, 2014.
5. Ипполитова Н. А., Князева О. Ю., Саввова М. Р. Русский язык и культура речи : учебник / под ред. Н. А. Ипполитовой. М. : ТК Велби; Проспект, 2007.
6. Клюев Е. В. Речевая коммуникация. Успешность речевого взаимодействия. М. : Символ-Плюс, 2002.
7. Куницына В. Н. Межличностное общение : учебник для вузов. СПб. : Питер, 2001.
8. Лашкова Л. Л. Развитие коммуникативной компетентности педагогов в процессе методической работы дошкольного образовательного учреждения // Омский научный вестник. 2009. № 4 (79).
9. Менькина С. М. Коммуникативная компетентность от теории к практике формирования // Среднее профессиональное образование. 2011. №12. С. 3-5.
10. Морева Н. А. Тренинг педагогического общения : учеб. пособие для вузов. М. : Просвещение, 2003.
11. Накamoto С. Гений общения. Как им стать? СПб. : Питер, 2011.
12. Ненасева А. В., Осинина Г. Н., Тараканова И. Н. Коммуникативная компетентность педагога ДОУ: Семинары-практикумы, тренинги, рекомендации. М. : Учитель, 2014.
13. Олешков М. Ю. Дидактическая коммуникативная ситуация: проблема моделирования // Мир образования – образование в мире. 2008. №1. С. 182-194.
14. Позолотина Е. В. Коммуникативная компетентность педагога ДОУ // Сб. науч. ст. по итогам междунар. науч.-практ. конф. СПб. : Санкт-Петербургский ин-т проектного менеджмента, 2015. С. 142-145.
15. Хуторской А. Ключевые компетентности. Технология конструирования // Народное образование. 2003. № 5.

R E F E R E N C E S

1. Bakirov G. Kh. Trening upravleniya personalom. SPb. : Rech', 2004.
2. Bakirov A. K. NLP. Lyudi, kotorye igrayut roli. SPb. : Rech', 2002.
3. Bakhtin M. M. Estetika slovesnogo tvorchestva. M. : Iskusstvo, 1979.
4. Ezhova N. N. Nauchis' obshchat'sya! : kommunikativnye treningi. Rostov n/D. : Feniks, 2014.
5. Ippolitova N. A., Knyazeva O. Yu., Savvova M. R. Russkiy yazyk i kul'tura rechi : uchebnik / pod red. N. A. Ippolitovoy. M. : TK Velbi; Prospekt, 2007.
6. Klyuev E. V. Rehevaya kommunikatsiya. Uspeshnost' rechevogo vzaimodeystviya. M. : Simvol-Plyus, 2002.
7. Kunitsyna V. N. Mezhlichnostnoe obshchenie : uchebnik dlya vuzov. SPb. : Piter, 2001.
8. Lashkova L. L. Razvitie kommunikativnoy kompetentnosti pedagogov v protsesse metodicheskoy raboty doskol'nogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya // Omskiy nauchnyy vestnik. 2009. № 4 (79).
9. Men'kina S. M. Kommunikativnaya kompetentnost' ot teorii k praktike formirovaniya // Srednee professional'noe obrazovanie. 2011. №12. S. 3-5.
10. Moreva N. A. Trening pedagogicheskogo obshcheniya : ucheb. posobie dlya vuzov. M. : Prosveshchenie, 2003.
11. Nakamoto S. Geniy obshcheniya. Kak im stat'? Spb. : Piter, 2011.
12. Nenasheva A. V., Osinina G. N., Tarakanova I. N. Kommunikativnaya kompetentnost' pedagoga DOU: Seminary-praktikумы, treningi, rekomendatsii. M. : Uchitel', 2014.
13. Oleshkov M. Yu. Didakticheskaya kommunikativnaya situatsiya: problema modelirovaniya // Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire. 2008. №1. S. 182-194.
14. Pozolotina E. V. Kommunikativnaya kompetentnost' pedagoga DOU // Sb. nauch. st. po itogam mezh-dunar. nauch.-prakt. konf. SPb. : Sankt-Peterburgskiy in-t proektnogo menedzhmenta, 2015. S. 142-145.
15. Khutorskoy A. Klyuchevye kompetentnosti. Tekhnologiya konstruirovaniya // Narodnoe obrazovanie. 2003. № 5.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. М. Л. Кусова.

УДК 376.37:373.25:37.037
ББК 4457.005.5+4414.716

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.02

Рябова Екатерина Ивановна,

магистр, Институт специального образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: tinafey@rambler.ru

ОСОБЕННОСТИ ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: физическое развитие; речевое развитие; общее недоразвитие речи; инклюзивное образование.

АННОТАЦИЯ. В рамках данной статьи рассматривается вопрос о взаимосвязи моторной и речевой сфер у детей старшего дошкольного возраста, обучающихся в условиях инклюзивного образования, и об особенностях моторной сферы и уровня физического развития в целом у детей с общим недоразвитием речи. Для подтверждения выдвинутого предположения о несформированности моторной сферы у дошкольников с общим недоразвитием речи был проведен, описан и проанализирован эксперимент, направленный на диагностику уровня физического развития у детей с нормальным речевым развитием и у детей с общим недоразвитием речи. Также были определены основные критерии и показатели, необходимые для выявления уровня развития речи и моторной сферы (правильность, точность и понимание словесной инструкции). Были определены основные уровни развития двигательной сферы у дошкольников. Полученные в ходе эксперимента данные позволяют обосновать методику работы с детьми дошкольного возраста, а также реализовать предложенные мероприятия для достижения эффективных результатов не только по развитию двигательной сферы детей, но по речевому развитию, что в дальнейшем будет способствовать успешному обучению детей как в дошкольном образовательном учреждении, так и в школе.

Ryabova Ekaterina Ivanovna,

Master, Institute of Special Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

FEATURES OF PHYSICAL DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN IN INCLUSIVE EDUCATION

KEYWORDS: physical development; speech development; general underdevelopment of speech; inclusive education.

ABSTRACT. In this article we discuss the relationship of motor and speech spheres of senior preschool children in inclusive education, and the features of the motor sphere and the level of physical development of children with general speech underdevelopment. To confirm the assumptions about the low degree of motor sphere formation of preschool children with the general underdevelopment of speech an experiment was held, described and analyzed to reveal the level of physical development of children with typical speech development and of children with general speech underdevelopment. Main criteria and indicators necessary to identify the level of language and motor sphere development (correctness, accuracy and understanding of verbal instructions) were identified. The basic levels of development of the motor spheres of preschool children were singled out. The experiment can justify the methodology of teaching children of preschool age, as well as help implement the proposed measures in order to achieve good results in the development of not only the motor sphere of children, but also of speech sphere that will further contribute to the successful education of children in preschool educational institution and at school.

Система образования на данный момент претерпевает значительные изменения, продиктованные Законом «Об образовании в Российской Федерации». Особенно это касается дошкольных и школьных образовательных учреждений, где активно внедряется политика инклюзии.

Целью проводимого исследования было изучение особенностей физического развития детей, обучающихся в условиях инклюзивного образования в дошкольном образовательном учреждении. К данной категории мы отнесли детей с нарушениями речи и детей с условно нормативным уровнем развития речи. Был отобран и проведен ряд методик, направленных на изучение уровня сформированности моторной сферы у детей с общим недоразвитием речи (ОНР) и с нормальным речевым развитием.

На основании данных об онтогенетических особенностях формирования двигательной сферы детей дошкольного возраста (А. Ш. Ториев, В. В. Бойко, А. Е. Гульянц, А. В. Запорожец, М. Я. Басов и т. д.) и требований основной образовательной программы дошкольных образовательных учреждений нами были определены критерии оценки уровня сформированности общей моторной сферы у детей старшего дошкольного возраста: правильность выполнения движения, координация / точность движений, понимание словесной многоступенчатой инструкции. Для наиболее полного определения уровня сформированности моторной сферы у отобранных групп детей была введена балльная система определения качественных и количественных показателей.

Каждому ребенку предоставлялась словесная инструкция по выполнению определенного движения, при необходимости использовался показ выполнения движения педагогом.

Выбор диагностического материала обоснован используемыми программами дошкольных образовательных учреждений, исследованиями физиологов (А. Р. Лурия, В. М. Бехтерев, И. М. Сеченов и др.), логопедов (С. Н. Шаховская, Л. С. Волкова, Е. Ф. Архипова, Е. Ф. Рау и Ф. А. Рау, М. Е. Хватцев и др.), раскрывающих онтогенетические двигательные возможности детей на данном возрастном этапе.

В рамках диагностики уровня развития моторной сферы у детей старшего дошкольного возраста были использованы задания, отвечающие заявленным ранее критериям (правильность, точность / координация движений). Отдельно оценивался уровень понимания словесной инструкции детьми и необходимость показа выполнения движения педагогом.

Анализ данных, полученных в ходе эксперимента, позволяет сделать вывод о том, что в группе детей с нормальным развитием речи практически не наблюдалось трудностей в выполнении тех или иных заданий. Дети затруднялись лишь в выполнении позы Ромберга (встать прямо, руки вытянуть вперед, пяточку правой ноги поставить перед носком левой, закрыть глаза, удерживать положение под счет до 10): наблюдались легкие пошатывания, нарушение правильности и точности выполнения позы. Выполнение детьми остальных заданий не вызывало затруднений и не требовало дополнительной помощи педагога, дети в основном выполняли задания самостоятельно по словесной инструкции и не требовали дополнительного показа со стороны педагога. Дети сами выполняли различного рода инструкции и исправляли ошибки или неточности.

Анализ результатов исследования физического развития в группе детей с ОНР выявил различного рода трудности при выполнении предлагаемых педагогом инструкций. Большинство заданий выполнялось с ошибками, наблюдались отклонения от показателей правильности, точности выполнения движения.

В группе детей старшего дошкольного возраста с ОНР при выполнении практически всех заданий были допущены следующие ошибки:

– при выполнении позы Ромберга у детей возникали трудности в правильности и точности выполнения предлагаемой позы: многие дети не могли устоять более трех

секунд, открывали глаза, либо опускали руки, либо переступали с ноги на ногу;

– при выполнении серии движений у детей наблюдались трудности запоминания последовательности движений и их воспроизведении, нарушалась точность движений, при этом движения выполнялись с незначительными отклонениями либо по показу педагога, при выполнении серии движений по словесной инструкции наблюдались поиски движений, а при воспроизведении движений по памяти – замена некоторых движений на другие;

– при выполнении заданий на маршировку (как простую, так и усложненную) наблюдались пошатывания и отклонения от точного заданного темпа выполнения движений (дети сбивались с ритма, маршировка с хлопком между шагами оказалась вовсе недоступна для детей с ОНР);

– при изменении темпа выполнения движений значительные трудности возникали при возвращении к первоначальному темпу, у детей возникали трудности в точном выполнении предлагаемого задания (нарушение точности выполнения движений), также затруднительным для детей здесь стало выполнение данного задания по словесной инструкции (необходим был показ выполнения упражнения педагогом);

– при повторении ритмических рисунков также наблюдались нарушения точности и правильности выполняемого движения: возникали затруднения в повторении сложных многосоставных ритмических рисунков (дети не могли точно воспроизвести сложные ритмические рисунки, это удавалось только после многократного повторения со стороны педагога);

– приседания также вызывали затруднения у данной категории детей: наблюдалось нарушение точности и правильности выполняемого движения (при выполнении приседа дети либо несколько заваливались назад, после чего поднимались, либо выполняли упражнение не по инструкции – отрывали пятки от пола, приседали на носках).

На основании проведенной диагностики и анализа ее результатов все обследованные дети были разделены на три группы по уровню сформированности моторной сферы (критический, достаточный и оптимальный).

У детей, находящихся на критическом уровне, наблюдаются стойкие нарушения в выполнении движений (нарушения точности / координации движений). Выполнение движений недоступно по словесной инструкции, возможно только по показу. При выполнении всех заданий постоянно требуется дополнительная помощь педагога. Допускаемые ошибки детьми не исправляются.

У детей, находящихся на достаточном уровне, наблюдаются нарушения в выполнении движений (нарушения точности / координации движений). Задания выполняются с небольшой помощью педагога, некоторые задания доступны для выполнения по словесной инструкции. Ошибки при выполнении детьми замечаются, но не исправляются.

У детей, находящихся на оптимальном уровне, практически не возникает затруднений при выполнении тех или иных заданий. Однако могут допускаться ошибки при выполнении заданий по словесной инструкции. В целом, для выполнения задания показ движения со стороны педагога не требуется. Трудности могут возникать при выполнении движений по сложной многоступенчатой инструкции. Движения выпол-

няются точно, скоординированно, самостоятельно, с незначительными ошибками, которые ребенок сам корректирует.

В группе детей с нормальным речевым развитием оптимальный уровень показали 87,2 % участников, достаточный уровень — 12,8 % участников, дети с низким уровнем развития моторной сферы в данной группе отсутствовали.

Таким образом, проведенный эксперимент и анализ его результатов доказывают, что у детей с нарушениями речи наблюдаются трудности не только в речевом аспекте, но и на уровне физического развития, что говорит о необходимости проводить обширную комплексную работу по формированию не только речевых, но и неречевых умений и навыков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Архипова Е. Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей. М. : АСТ : Астрель, 2008.
2. Белова-Давид Р. А. Клинические особенности детей дошкольного возраста с недоразвитием речи // Нарушения речи у школьников. М. : Владос, 2011.
3. Ефименкова Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов : пособие для логопеда. М. : Владос, 2001.
4. Кольцова М. М. Ребенок учится говорить. М. : Сов. Россия, 1973.
5. Коновалова С. Н. Формирование предикативной лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи. М., 2007.
6. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). СПб. : СОЮЗ, 1999.
7. Леонтьев А. А. Внутренняя речь и процессы грамматического порождения высказывания // Вопросы порождения речи и обучения языку. М., 1967.
8. Лукаш О. Л. Формирование письменной речи учащихся 2-3 классов специальной (коррекционной) школы V вида на основе изучения лексико-грамматических свойств слов : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2001.
9. Лурия А. Р., Цветкова Л. С. Нейропсихологический анализ предикативной структуры высказывания // Теория речевой деятельности. М., 1968. С. 219-233.
10. Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе : пособие для учителей и студентов дефектолог. ф-тов пед. ин-тов / под ред. В. В. Воронковой. М. : Школа-Пресс, 1994.
11. Приходько О. Г. Актуальные проблемы логопедии в российском специальном образовании // Мат-лы Междунар. науч.-практ. конф. науч. работников, преподавателей вузов, руководителей и логопедов образовательных учреждений, реабилитационных центров, молодых ученых (21 марта 2013 г.) / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2013.
12. Репина З. А. Нейропсихологическое изучение детей с тяжелыми дефектами речи : учеб. пособие / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 1995.
13. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/.
14. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. URL: <http://минобрнауки.рф/news/3447/file/2280/13.06.14-ФГОС-ДО.pdf>.
15. Цейтлин С. Н. Язык и ребенок: лингвистика детской речи : учеб. пособие. М. : ВЛАДОС, 2000.

REFERENCES

1. Arkhipova E. F. Korrektsionno-logopedicheskaya rabota po preodoleniyu stertoy dizartrii u detey. M. : AST : Astrel', 2008.
2. Belova-David R. A. Klinicheskie osobennosti detey doshkol'nogo vozrasta s nedorazvitiem rechi // Narusheniya rechi u shkol'nikov. M. : Vlados, 2011.
3. Efimenkova L. N. Korrektsiya ustnoy i pis'mennoy rechi uchashchikhsya nachal'nykh klassov : posobie dlya logopeda. M. : Vlados, 2001.
4. Kol'tsova M. M. Rebenok uchitsya govorit'. M. : Sov. Rossiya, 1973.
5. Konovalova S. N. Formirovanie predikativnoy leksiki u doshkol'nikov s obshchim nedorazvitiem rechi. M., 2007.
6. Lalaeva R. I., Serebryakova N. V. Korrektsiya obshchego nedorazvitiya rechi u doshkol'nikov (formirovanie leksiki i grammaticheskogo stroya). SPb. : SOYuZ, 1999.
7. Leont'ev A. A. Vnutrennyaya rech' i protsessy grammaticheskogo porozhdeniya vyskazyvaniya // Voprosy porozhdeniya rechi i obucheniya yazyku. M., 1967.

8. Lukash O. L. Formirovanie pis'mennoy rechi uchashchikhsya 2-3 klassov spetsial'noy (korrektsionnoy) shkoly V vida na osnove izucheniya leksiko-grammaticheskikh svoystv slov : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Ekaterinburg, 2001.
9. Luriya A. R., Tsvetkova L. S. Neyropsikhologicheskiy analiz predika-tivnoy struktury vyskazyvaniya // Teoriya rechevoy deyatel'nosti. M., 1968. S. 219-233.
10. Obuchenie i vospitanie detey vo vspomogatel'noy shkole : posobie dlya uchiteley i studentov defektolog. f-tov ped. in-tov / pod red. V. V. Voronkovoy. M. : Shkola-Press, 1994.
11. Prikhod'ko O. G. Aktual'nye problemy logopedii v rossiyskom spetsial'nom obrazovanii // Mat-ly Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. nauch. rabotnikov, prepodavateley vuzov, rukovoditeley i logopedov obrazovatel'nykh uchrezhdeniy, rehabilitatsionnykh tsentrov, molodykh uchenykh (21 marta 2013 g.) / Ural. gos. ped. un-t. Ekaterinburg, 2013.
12. Repina Z. A. Neyropsikhologicheskoe izuchenie detey s tyazhelymi defektami rechi : ucheb. posobie / Ural. gos. ped. un-t. Ekaterinburg, 1995.
13. Federal'nyy zakon «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/.
14. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart doshkol'nogo obrazovaniya. URL: <http://minobrnauki.rf/news/3447/file/2280/13.06.14-FGOS-DO.pdf>.
15. Tseytlin S. N. Yazyk i rebenok: lingvistika detskoй rechi : ucheb. posobie. M. : VLADOS, 2000.

Статью рекомендует канд. пед. наук, доцент Т. Р. Тенкачева.

УДК 37.034
ББК 4420.051

ГСНТИ 14.25.05

Код ВАК 13.00.02

Толмачева Елена Сергеевна,

аспирант, Уральский государственный педагогический университет; учитель русского языка и литературы, руководитель Центра толерантности и правовой культуры, Гимназия № 86, г. Нижний Тагил; 622035, г. Нижний Тагил, ул. Коминтерна, д. 47; e-mail: c888on@mail.ru

О РОЛИ КУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА ШКОЛЫ В ФОРМИРОВАНИИ И РАЗВИТИИ ТОЛЕРАНТНОГО СОЗНАНИЯ УЧАЩИХСЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: культура личности; культурно-образовательное пространство школы; воспитание; толерантность.

АННОТАЦИЯ. В данной статье рассматриваются особенности формирования толерантности учащихся в рамках реализации ФГОС через создание культурно-образовательного пространства школы. Приводятся основные этапы воспитания толерантности личности, а также различные формы и виды деятельности педагога, которые должны быть реализованы согласно основным принципам ФГОС. В тексте работы приведены тезисы из авторской программы по воспитанию толерантности с указанием средств и форм деятельности, ориентированных на формирование умений и навыков толерантного взаимодействия. Автором статьи высказывается мнение о том, что образование является целенаправленным способом овладения культурой, условием становления отношений сотрудничества, сотворчества в процессе освоения возможностей целенаправленно формируемого культурно-образовательного пространства школы, предполагающего необходимость использования в образовательном пространстве новых технологий и методов воспитания. Благодаря созданию культурно-образовательного пространства школы обеспечивается формирование культуры личности ребенка, соответствующее целевым установкам Федерального государственного образовательного стандарта.

Tolmacheva Elena Sergeevna,

Post-graduate Student, Master of Pedagogy in "Management of educational process in high school", Teacher of Russian and Literature, Head of the Centre of Tolerance and Legal Culture, Gymnasium № 86, Nizhny Tagil.

THE ROLE THE CULTURAL SPACE OF A SCHOOL IN THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF TOLERANT CONSCIOUSNESS OF PUPILS

KEY WORDS: culture identity; cultural-educational space of a school; education; tolerance.

ABSTRACT. This article discusses the features of formation of tolerance of students in the frameworks of the implementation of the Federal State Educational Standard through the creation of cultural-educational space of school. Main stages of tolerance formation are discussed, as well as various forms and activities of a teacher which should be implemented according to the basic principles of the educational standard. The paper presents some abstracts from the author's program on tolerance formation with regard to the means and forms of activities and focus on the formation of skills of tolerant interaction. The author of the article suggests that education is a purposeful method for the acquisition of culture. It is a condition of establishing relations of collaboration and co-creation in the process of development of cultural-educational space of a school, which includes the use of new technologies and methods of teaching. Formation of culture of a child's personality is assured by creation of cultural and educational space of a school, which conforms with the goals of the Federal State Educational Standard.

Образование как один из сегментов культуры российского общества переживает сегодня те же процессы и динамические изменения, которые свойственны общественной и культурной жизни в целом. Общеобразовательная школа как обязательный социальный институт дает общие представления о мире, о культурных ценностях, о нормах социальной жизни. Как верно отмечает Е. Н. Шапинская в своей работе «Образование в контексте повседневной культуры», «уровень общеобразовательной школы, ее структура и длительность обязательного обучения варьируются в зависимости от общего уровня жизни и экономического благосостояния общества, но в любом случае школа создает определенные навыки поведения и общения, которые составляют основу со-

циального существования человека в своей культуре» [2]. Соответственно, воспитание является (наравне с обучением) процессом, в котором происходит усвоение ребенком общественного опыта. В отличие от обучения, связанного с развитием познавательных процессов, способностей, приобретением знаний, формированием умений и навыков, воспитание нацелено на формирование человека как личности, его отношения к миру, обществу, людям, к самому себе. Воспитание – процесс целенаправленного влияния, задачами которого выступают усвоение ребенком необходимого для жизни в обществе социального опыта и формирование у него принятой в обществе системы ценностей.

В процессе воспитания можно выделить следующие этапы:

- овладение воспитанниками знаниями о личностных качествах;

- формирование у воспитанников потребности в выработке того или иного личностного качества;

- формирование умений, навыков и привычек поведения.

Все эти этапы могут быть реализованы только при включении воспитанников в различные формы и виды активной деятельности, которые должны быть реализованы согласно следующим принципам:

- формирование личностного стиля взаимоотношений ученика со сверстниками и педагогом;

- формирование устойчивой мотивации учащихся, выдвижение системы ближайших, средних и далеких целей воспитания;

- создание положительного эмоционального фона и атмосферы эмоционального подъема;

- организация воспитательного процесса через взаимодействие с окружающими людьми;

- воспитание через творчество, гарантирующее стремление к созданию принципиально нового.

По словам Г. Н. Серикова, культура отношений субъектов образования предполагает взаимодействие через сотрудничество школы, семьи и ребенка. Особенностью взаимодействия является его причинная обусловленность. Каждая из взаимодействующих сторон выступает как причина другой и как следствие одновременного обратного влияния противоположной стороны, что обуславливает развитие субъектов и их структур. Если при взаимодействии обнаруживается противоречие, то оно выступает источником самодвижения и саморегуляции структур [8].

Исходя из вышеизложенного можно сформулировать проблемный вопрос: каким образом в условиях современной школы создать эффективный механизм формирования и дальнейшего развития толерантного сознания школьников? Как препятствовать проникновению в образовательную среду интолерантности? На наш взгляд, сегодня действия педагогов по предотвращению развития интолерантного поведения школьников являются непосредственной обязанностью и одной из важнейших целей воспитания – ориентации ребенка на гуманистические ценности, профилактики расизма, ксенофобии и экстремизма. Таким образом, целью образовательной организации в целом и педагогов в частности должно становиться развитие социального партнерства субъектов образовательного процесса, общественных организаций и государственных структур, направ-

ленное на распространение идей толерантности. Одним из путей реализации данной цели является создание единого культурного пространства школы, а также различных отраслевых направлений внутри образовательной организации, осуществляющих воспитывающую деятельность. Также качественно новое построение образовательного процесса при формировании культурного человека предполагает необходимость использования в образовательном пространстве школы основных тенденций современной культуры, особенностей современного понимания гуманизма, условий и принципов целостного становления человека, особенностей формирования представлений о единых общечеловеческих ценностях в индивидуальном сознании. Соответственно, культурно-образовательное пространство – это особым образом организованная система культурных и образовательных ценностей и путей поведения личности в учебно-образовательном процессе и в общественной жизни в целом, направленная на разрешение различных ситуаций и проблем. Культурно-образовательное пространство – это развивающая структура, элементы которой используются субъектами образовательного процесса для освоения и трансляции гуманистических ценностей [14]. Культурно-образовательное пространство школы служит источником развития личности, общности детей как образца успешного решения жизненных задач. Это особым образом организованная социокультурная и педагогическая среда, целенаправленно стимулирующая развитие и саморазвитие каждого включенного в нее индивида, это система условий для личностного и творческого развития детей и педагогов – всех субъектов образовательного процесса, это среда развития, обучения и воспитания личности.

Проблема формирования толерантности школьников приобретает особую важность, так как накопленный детьми социальный опыт трансформируется в определенные оценочные суждения, касающиеся тех или иных явлений и фактов окружающей жизни, что является неотъемлемой частью воспитания учащихся в образовательной организации согласно требованиям ФГОС.

Одним из элементов системы формирования толерантности школьников в культурно-образовательном пространстве школы может стать создание отдельной области воспитательного процесса через внедрение программы по воспитанию подрастающего поколения. Например, программа «Мир толерантности», новизна которой состоит в следующем:

- новый подход к решению проблемы формирования толерантности школьников;
- внедрение новых методик в проведение внеурочных занятий, направленных на формирование толерантности школьников;
- разработка пособий для педагогов по толерантному воспитанию школьников.

Основная идея программы заключается в создании психологических, педагогических и организационных условий развития поведенческой культуры молодежи, а также в получении опыта толерантного взаимодействия среди участников программы.

Во время реализации программы эффективной будет целенаправленная, системная работа, в которую включены все участники образовательного процесса: педагоги, обучающиеся и их родители. Также необходимыми являются осмысление и реализация поставленных целей и задач, которые можно разделить на несколько областей.

В области образования:

- содействие формированию у обучающихся представлений об историческом прошлом и настоящем Свердловской области, о личностях, оставивших заметный след в истории;
- расширение и углубление знаний учащихся в области толерантного поведения;
- привитие умений и навыков поисковой деятельности.

В области воспитания:

- содействие гармоничному развитию личности школьника;
- формирование самостоятельности и деловых качеств;
- развитие способности к поисково-исследовательской, творческой деятельности;
- воспитание ответственных граждан, открытых восприятию других культур, способных ценить свободу, уважать человеческое достоинство и индивидуальность;
- развитие толерантного сознания школьника, межэтнической терпимости и уважения к своему и другим этносам;
- приобщение учеников к богатой культуре Свердловской области.

При реализации программы также возможно использование следующих средств и форм деятельности, ориентированных на формирование умений и навыков толерантного взаимодействия:

- проведение психолого-педагогических исследований личностных качеств субъектов образовательного процесса;
- организация цикла теоретических семинаров по проблеме толерантности, выработка индивидуальных программ действий по самосовершенствованию и личностному росту;
- проведение цикла родительских собраний и конференций;

- проведение серии психологических тренингов для всех субъектов образовательного процесса;

- реализация учебного курса по формированию и развитию толерантности.

- организация индивидуального консультирования.

В качестве планируемого результата могут быть рассмотрены создание и апробация модели взаимодействия субъектов образовательного процесса и общественных организаций, обеспечивающие:

- сформированность толерантного сознания и мотивов толерантного поведения;
- обучение и практическую подготовку учителей, учащихся и их родителей по вопросам общения, взаимодействия, урегулирования конфликтов, посредничества;
- включение в образовательные программы информации об общественных движениях за мир и ненасилие;
- создание условий для творческой самореализации учащихся и роста профессионального мастерства;
- реализация образовательной технологии, учитывающей принципы толерантного взаимодействия.

Оценка эффективности проекта может быть осуществлена самими участниками проекта (преподавателями, организаторами, родителями, учащимися). Предполагается применение следующих методов оценивания и контроля:

- анкетирование для учащихся, родителей, преподавателей и других участников проекта;
- интервьюирование участников проекта по заранее разработанным опросным листам;
- контекстный анализ отчетов-эссе участников проекта, а также сторонних наблюдателей;
- анализ уровня сформированности толерантности;
- социометрический анализ межличностных взаимодействий субъектов образовательного процесса.

В целом, реализация программы будет считаться успешной, если будет зафиксирована положительная динамика социометрических показателей, описывающих межличностные взаимодействия субъектов образовательного процесса на всех этапах реализации программы, будут достигнуты ожидаемые результаты по проведению мероприятий различного уровня. Таким образом, реализация подобной программы актуальна и значима для образовательного и воспитательного пространства современной школы. Она позволит:

- объединить усилия педагогического сообщества в решении проблем толерантного воспитания;

- апробировать модель деятельности учителя (классного руководителя) в новых условиях внедрения ФГОС;

- предложить современные механизмы реализации целевых программ и проектов в данной сфере;

- разработать и апробировать программы мониторинговых исследований и психолого-педагогического сопровождения в процессе воспитания толерантности.

Учитывая реалии времени и особенности развития современного общества, необходимо закладывать в культурно-образовательном пространстве каждой школы возможности для самоопределения и самореализации учащихся, шанс найти себя в конкретном деле, почувствовать и прожить в школе «ситуацию успеха» в решении учебных проблем и разноплановой культурно-досуговой деятельности. В целенаправленно созданных условиях культурно-образовательного пространства школы учащиеся

осваивают навыки самопознания, самообучения, саморегуляции, происходит самосовершенствование обучающихся. Таким образом, культурно-образовательное пространство школы воплощает в себе взаимосвязь культуры и образования. Культура является основным источником содержания образования, отражающим ценностные продукты духовной и материальной деятельности человека, свойства и качества личности как носителя и творца культуры, а образование является целенаправленным способом овладения культурой, условием становления отношений сотрудничества, сотворчества в процессе освоения возможностей целенаправленно формируемого культурно-образовательного пространства школы.

Именно благодаря созданию культурно-образовательного пространства школы обеспечивается формирование культуры личности ребенка (в частности, формирование толерантного сознания), соответствующее целевым установкам Федерального государственного образовательного стандарта.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андриенко Е. В. Социальная психология : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина. М. : Академия, 2000.
2. Бодрийяр Ж. Общество потребления. М., 2006.
3. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе. М. : Академический проект, 2002.
4. Коржакова Е. Ю. Жизненные ситуации и стратегии поведения // Психологические проблемы самореализации личности / под ред. А. А. Крылова, Л. А. Коростылевой. СПб. : СПбГУ, 1997.
5. Краткий психологический словарь / сост. Л. А. Карпенко; под общ. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. Ростов н/Д. : Феникс, 1998.
6. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество : учебник для студ. вузов. М. : Академия, 2000.
7. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс : учебник для студ. пед. вузов : в 2 кн. М. : ВЛАДОС, 1999. Кн. 2. Процесс воспитания.
8. Сериков Г. Н., Сериков С. Г. Ориентиры измерения качества образования // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». 2010. Вып. 7. № 3.
9. Толерантность в общественном сознании России. М., 1998.
10. Федеральная целевая программа «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе (2001-2005)» // Народное образование. 2002. №1.
11. Федеральные Государственные Образовательные Стандарты. URL: <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/documents/543>.
12. Фельдштейн Д. И. Проблемы возрастной и педагогической психологии. М. : Междунар. пед. академия, 1995.
13. Шелтен А. Введение в профессиональную педагогику : учеб. пособие. Екатеринбург : Урал. гос. проф.-пед. ун-т, 1996.
14. Щигалева Н. В. Структура культурно-образовательного пространства. URL: http://elib.org.ua/pedagogics/ua_readme.php.
15. Юлина Н. С. О педагогической методике обучению миролюбию М. Липмана // Вопросы философии. 1995. № 2.
16. Ярская В. Н. Современный мир и проблема толерантности // Вестник психолого-социальной и коррекционно-реабилитационной работы. 1996. № 1.

REFERENCES

1. Andrienko E. V. Sotsial'naya psikhologiya : ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedeniy / pod red. V. A. Slastenina. M. : Akademiya, 2000.
2. Bodriyyar Zh. Obshchestvo potrebleniya. M., 2006.
3. Gutkina N. I. Psikhologicheskaya gotovnost' k shkole. M. : Akademicheskii proekt, 2002.
4. Korzhakova E. Yu. Zhiznennye situatsii i strategii povedeniya // Psikhologicheskie problemy samorealizatsii lichnosti / pod red. A. A. Krylova, L. A. Korostylevoy. SPb. : SPbGU, 1997.
5. Kratkiy psikhologicheskii slovar' / sost. L. A. Karpenko; pod obshch. A. V. Petrovskogo, M. G. Yaroshevskogo. Rostov n/D. : Feniks, 1998.

6. Mukhina V. S. Vozrastnaya psikhologiya: fenomenologiya razvitiya, detstvo, otrochestvo : uchebnyy dlya stud. vuzov. M. : Akademiya, 2000.
7. Podlasyy I. P. Pedagogika. Novyy kurs : uchebnyy dlya stud. ped. vuzov : v 2 kn. M. : VLADOS, 1999. Kn. 2. Protsess vospitaniya.
8. Serikov G. N., Serikov S. G. Orientiry izmereniya kachestva obrazovaniya // Vestnik YuUr-GU. Seriya «Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki». 2010. Vyp. 7. № 3.
9. Tolerantnost' v obshchestvennom soznanii Rossii. M., 1998.
10. Federal'naya tselevaya programma «Formirovaniye ustanovok tolerantnogo soznaniya i profilaktika ekstremizma v rossiyskom obshchestve (2001 2005)» // Narodnoye obrazovanie. 2002. №1.
11. Federal'nye Gosudarstvennyye Obrazovatel'nye Standarty. URL: <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/documents/543>.
12. Fel'dshteyn D. I. Problemy vozrastnoy i pedagogicheskoy psikhologii. M. : Mezhdunar. ped. akademiya, 1995.
13. Shelten A. Vvedeniye v professional'nyuy pedagogiku : ucheb. posobie. Ekaterinburg : Ural. gos. prof.-ped. un-t, 1996.
14. Shchigaleva N. V. Struktura kul'turno-obrazovatel'nogo prostranstva. URL: http://elib.org.ua/pedagogics/ua_readme.php.
15. Yulina N. S. O pedagogicheskoy metodike obucheniyu mirolyubiyu M. Lipmana // Voprosy filosofii. 1995. № 2.
16. Yarskaya V. N. Sovremennyy mir i problema tolerantnosti // Vestnik psikhologo-sotsial'noy i korrektsionno-reabilitatsionnoy raboty. 1996. № 1.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Э.Э. Сыманюк.

Чооду Шолбана Суге-Маадыровна,

преподаватель, кафедра физики, Тувинский государственный университет; 667000, Республика Тыва, г. Кызыл, ул. Ленина, д. 36; e-mail: sholbana-choodu@list.ru

**МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЯ РЕШАТЬ ФИЗИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ
У УЧАЩИХСЯ НАЦИОНАЛЬНЫХ ШКОЛ РЕСПУБЛИКИ ТЫВА**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: модель; формирование умения решать физические задачи; билингвальный метод; алгоритмический способ; национальная школа; этнопсихологические особенности.

АННОТАЦИЯ. В статье приведена и описана модель формирования умения решать физические задачи у тувинских учащихся, основанная на алгоритмическом способе с использованием билингвального подхода и теории поэтапного формирования умственных действий и понятий П. Я. Гальперина. В ходе работы с алгоритмом решения задач у учащихся устанавливаются связи между понятиями, усвоенными в ходе изучения темы, происходит систематизация знаний и действий. Использование билингвального подхода позволяет обучать тувинских детей на основе взаимосвязанного использования двух языков (тувинского и русского), что дает возможность сгладить языковой барьер. Применение теории поэтапного формирования умственных действий и понятий П. Я. Гальперина позволяет учесть этнопсихологические особенности тувинских детей. В статье представлены методика реализации разработанной модели в учебном процессе и критерии оценивания формируемого умения у учащихся. Результатами реализации данной модели будут повышение уровня сформированности умения решать физические задачи (высокий, средний, удовлетворительный, нулевой), повышение качества усвоения предметных знаний школьниками и увеличение словарного запаса, повышение уровня понимания и владения языком обучения. Эффективность описанной модели обучения и разработанной методики формирования умения решать физические задачи у тувинских учащихся подтверждена в дидактическом эксперименте, проведенном в национальной гимназии № 9 г. Кызыла Республики Тыва.

Choodu Sholbana Suge-Maadyrovna,

Lecturer, Department of Physics, Tuvin State University, Kyzyl.

**THE MODEL OF FORMATION OF THE SKILLS TO SOLVE THE PROBLEMS IN PHYSICS
IN SCHOOLCHILDREN OF REPUBLIC TUVA NATIONAL SCHOOLS**

KEY WORDS: model; formation of skills to solve physical problems; bilingual method; algorithmic method; national school; ethno-psychological features.

ABSTRACT. The article presents and describes the model of formation of the skills for solution of problems in Physics in Tuvin students based on the algorithmic method using bilingual approach and the theory of the gradual formation of mental actions and concepts of P. Y. Galperin. During the work with the algorithm of solution of the problems, the students are able to set the links between the concepts learned in the course of studying the topic and knowledge and actions are systematized. The use of the bilingual approach allows to teach the Tuvin children on the basis of the interrelated use of two languages (Tuvin and Russian), which allows to smooth the language barrier. Application of the theory of gradual formation of mental actions and concepts of P. Y. Galperin allows to take into account ethno-psychological features of Tuvin children. The article presents methodology of implementation of the developed model in the training process and evaluation criteria of the students' skills. The results of the implementation of this model will be: 1) an increase of the level of formation of skills to solve physical problems (high, medium, satisfactory, null); 2) improvement of the quality of knowledge acquisition by students; 3) vocabulary enlargement; 4) improvement of the level of understanding of the language of teaching. The efficiency of the described learning models and methods of formation of skills to solve physical problems in Tuvin students was proved in the didactic experiment conducted at the national gymnasium № 9 of the city of Kyzyl of Republic Tyva.

Анализ современного состояния преподавания физики в национальных школах республики Тыва показал, что у тувинских детей уровень владения русской речью очень низок, тогда как обучение физике ведется на русском языке и по русскоязычным учебникам. Вследствие этого многие дети не могут до конца понять объяснения учителя, самостоятельно разобратся в материале учебника. И это обстоятельство служит причиной того, что у учеников национальных школ республики Ты-

ва не сформированы умения решать физические задачи, т. к. деятельность по их решению отличается сложностью и базируется на понимании теоретического материала. Все вышеназванные проблемы требуют построения соответствующей модели обучения, которая реализовывалась бы в данных условиях.

Модель – это мысленно представляемая или материально реализованная система, которая воспроизводит или отображает объект исследования, способна замещать

его так, что ее изучение дает нам новую информацию об объекте [14]. Под моделью в области исследования психической деятельности понимается естественно или искусственно созданное для изучения объекта познания явление (предмет, процесс, ситуация и т. д.) [6]. Моделирование в педагогике рассматривается как процесс познания и отражения педагогической действительности, процесс получения информации. В частности, модель в педагогике применяется как средство формирования умственных действий и понятий у учащихся, а метод моделирования – как средство проектирования учебного процесса [3].

Широкое распространение метода моделирования в педагогических исследованиях объясняется многообразием аспектов применения метода моделирования в педагогике. В. И. Михеев выделяет три аспекта: гносеологический, где модель выступает как промежуточный объект в процессе познания педагогического явления, общеметодологический, позволяющий оценивать связи и отношения между характеристиками состояния различных элементов учебно-воспитательного процесса, и психологический, позволяющий вести описание различных сторон учебной и педагогической деятельности и выявлять психолого-педагогические закономерности [9].

Поэтому для исследования такого сложного явления, как педагогика, приходится строить не одну модель, а последовательность, иерархию моделей, каждая из которых отражает ту или иную сторону исследуемого явления [8]. Объектом нашего исследования выступает обучение физике 7-х классов национальных школ республики Тыва.

Национальной принято называть школу, в которой обучаются дети нерусских национальностей и в учебном процессе в той или иной степени применяется родной язык. Современное состояние национальной школы характеризуется разным уровнем и разным подходом к преподаванию на родном языке и преподаванию родного языка. Г. Н. Волков предлагал определять национальные школы через язык преподавания, содержание образовательных программ и национальный состав обучающихся. Согласно этим критериям он выделял семь типов национальных школ в России.

1. Школы с преподаванием всех учебных предметов на родном (нерусском) языке.
2. Школы с преподаванием на родном (нерусском) языке до 8 класса.
3. Школы с преподаванием на родном (нерусском) языке на стадии начальной школы (до 3-4 класса включительно).

4. Школы с преподаванием на родном (нерусском) языке в 1-2 классах.

5. Школы с русским языком обучения, с преподаванием родного (нерусского) языка как учебной дисциплины.

6. Городские и поселковые школы, где ведется факультативное преподавание родного (нерусского) языка по желанию родителей и учеников.

7. Школы-интернаты с однородным нерусским составом учащихся, где родной (нерусский) язык не изучается и в учебно-воспитательной работе почти не используется [2].

В советское время во всех тувинских национальных школах, исключая некоторые городские школы, обучение учебным дисциплинам до 8 класса велось на тувинском языке и ученики обучались по учебникам, переведенным на тувинский язык. Но в настоящий момент в национальных школах Республики Тыва под влиянием запросов общественности школы перешли на преподавание на тувинском языке на ступени начальной школы, и в некоторых городских школах и в школах поселков городского типа обучение на родном языке ведется в 1-2 классах.

Растет стремление тувинцев к овладению русским языком, знание его стало насущной необходимостью для всех. Это приводит к тому, что в нашей стране, в республике Тыва, в частности, происходит интенсивное развитие национально-русского двуязычия.

Процесс развития двуязычия в сознании нерусского ученика происходит при взаимодействии двух языков – родного и русского. В связи с этим при обучении нельзя не учитывать известное утверждение академика Л. В. Щербы о том, что можно изгнать родной язык из процесса обучения, но изгнать родной язык из голов учащихся в школьных условиях невозможно [16].

Поэтому один из аспектов нашей модели основан на использовании двуязычия в учебном процессе (билингвальный подход), так как велика роль родного языка при усвоении различных дисциплин, особенно такой сложной дисциплины, как физика. Нами предлагается модель билингвизма в обучении, использование двух языков (родного – тувинского – и русского), где обучение будет вестись на тувинском языке не вместо русского языка, а вместе с русским языком.

Исходя из сложности процесса формирования у учеников умения решать физические задачи модель этого процесса представлена нами в виде иерархической системы, состоящей из следующих блоков:

- целевой блок (социальный заказ общества);
- дидактический блок (определение психолого-дидактических основ модели дидактического процесса);
- методический блок (методика формирования умения решать физические задачи в рамках национальных школ республики Тыва).

Таким образом, наша модель обучения имеет «слои», «уровни», которые содержат некоторое множество элементов, связанных между собой, т. е. представляет собой систему.

Целевой блок модели обусловлен заказом общества – потребностью в выпускниках средних общеобразовательных учреждений, способных и готовых к саморазвитию и непрерывному образованию. Социальный заказ отражен в нормативных документах системы среднего образования, преимущественно в Федеральном государственном образовательном стандарте среднего (полного) общего образования. Примерная программа среднего (полного) общего образования по физике, разработанная на основе ФГОС, дает нам содержательную составляющую моделирования предмета нашего исследования. Законы «Об образовании РФ», «О языках народов РФ» и «О языках в Республике Тыва» частично задают процессуальную сторону обучения физике в национальных школах. Достижение требований к уровню подготовки выпускников по физике на базе ФГОС среднего (полного) общего образования вызывает необходимость разработки методики формирования умения решать физические задачи. Структура дидактических и методических блоков нашей модели определяется на основе социального заказа и особенностей учащихся национальных школ Республики Тыва.

Опираясь на это, мы разработали модель обучения учеников 7-го класса на уроках физики в национальных школах республики Тыва, целью которого является формирование умения решать физические задачи в условиях двуязычия. В качестве психолого-дидактической основы формирования умения решать физические задачи у учащихся национальных школ Республики Тыва выбраны следующие подходы.

1. Билингвальный подход.
2. Теория поэтапного формирования умственных действий и понятий П. Я. Гальперина.
3. Алгоритмический способ решения задач (Н. Н. Тулькибаева, А. В. Усова).

Выбор данных теорий в построении модели обучения решению физических задач в национальных школах Республики

Тыва обусловлен тем, что эти модели наиболее полно учитывают особенности детей тувинской национальности. Например, в теории поэтапного формирования умственных действий и понятий П. Я. Гальперина утверждается, что умственные действия и понятия, формируемые у обучаемого, приобретаются им постепенно, при прохождении определенных этапов, каждый из которых качественно отличается от предыдущих [4]. Это утверждение относится как к деятельности по формированию отдельных умений и действий, так и к более сложной деятельности по решению физических задач. Данная теория наилучшим образом учитывает такие национально-этнические особенности тувинских детей, как медлительность, «высокая уравновешенность и инертность нервных процессов» [1]. Применение в учебном процессе теории поэтапного формирования умственных действий и понятий П. Я. Гальперина индивидуализирует обучение, при этом учениками легче усваивается материал, результаты обучения будут стабильны и долговременны, а также данная теория исключает необходимость специального заучивания. На этапе формирования действий в материальной форме тувинским детям легче воспринимать материал, т. к. у них образное мышление преобладает над абстрактным. На этапе речевого действия у учащихся тувинской школы не только формируются навыки решения физических задач, но и развивается умение воспроизводить содержание своих действий в устной и письменной речи, при этом повышается степень и качество владения русским языком, языковая грамотность.

По нашему мнению, использование билингвального подхода в обучении решению физических задач способно сгладить языковой барьер. Проведенные ранее исследования доказали, что билингвальное обучение обеспечивает достаточно высокий уровень информационно-коммуникативных и предметных умений учащихся, оказывает положительное влияние на общее развитие и образованность обучаемых, обеспечивает высокий общий уровень языковой компетенции [11].

Ядро построенной нами модели образует алгоритмический способ обучения решению физических задач. Алгоритм характеризуется детерминированностью, массовостью и результативностью. Детерминированность выражается в строгой направленности, полной управляемости процесса решения задач по заданному порядку действий. Массовость выражается в том, что в качестве исходных данных задачи, которая решается по алгоритму, может выступать любой объект. Ре-

зультативность выражается в том, что алгоритм всегда направлен на получение некоторого искомого результата [7]. За основу нами взят алгоритмический способ формирования умения решать физические задачи, описанный А. В. Усовой и Н. Н. Тулькибаевой [14]. Под алгоритмом понимают точное предписание для совершения некоторой последовательности элементарных действий над исходными данными любой задачи. Соответственно, решение задач в учебном процессе при алгоритмическом способе идет в определенной последовательности, описанной в алгоритме [13].

Его применение нами видится в составлении учащимися вместе с учителем алгоритма решения определенного класса задач, в котором должна быть описана последовательность элементарных действий над исходными данными. Алгоритмический способ учитывает такие национально-этнические особенности обучаемых, как медлительность, немногословность, правополушарность мышления, так как результаты исследований свидетельствуют о том, что у детей тувинской национальности преобладает наглядно-образное (геометрический тип) мышление [10]. В связи с этим условно можно говорить о преобладании его над словесно-логическим компонентом мышления. Эти учащиеся испытывают большую потребность в наглядности, так как им легче работать, оперировать с наглядными схемами и образами [5].

На основе вышеперечисленных подходов, теории и способов происходит формирование умения решать физические задачи у учащихся 7-ых классов, в результате чего можно наблюдать повышение уровня сформированности данных умений.

Выбранный билингвальный подход, теория Гальперина и алгоритмические способы решения физических задач, а также учет особенностей учащихся национальных школ Республики Тыва определяют содержание и структуру методического блока

нашей модели. К средствам формирования у школьников умения понимать условия физических задач относим следующие: 1) карточки с описанным алгоритмом действий для решения физических задач; 2) задачи (упражнения) с пояснениями на родном языке обучающихся; 3) русско-тувинский физический словарь для учеников 7-го класса; 4) оценочные материалы.

В качестве способов организации целенаправленной работы по формированию умения решать физические задачи в условиях двуязычия предлагаем следующие: 1) выполнение учащимися упражнений по выделению существенных признаков объектов и ведение учебного диалога преимущественно на русском языке, но с пояснениями на тувинском языке; 2) написание физических диктантов по формированию умения представлять информацию в различных формах и устанавливать причинно-следственные связи между объектами; 3) работу школьников с русско-тувинским словарем физических терминов, составленным для данной категории учащихся; 6) контроль сформированности умения решать физические задачи; 7) коррекцию полученных результатов.

Содержание и структура предложенной модели позволяют квалифицировать ее как дидактическую модель, которая может стать основой для создания методики формирования умения решать физические задачи.

На основе построенной модели нами разработана методика формирования умения решать физические задачи у учащихся, которая приведена ниже в табл. 1.

Структура исследуемого умения позволяет прогнозировать результаты его освоения и выделить уровни его сформированности (высокий, средний, низкий, нулевой), составленный перечень наблюдаемых признаков каждого уровня. Критерий сформированности умений выглядит следующим образом (см. табл. 2).

**Методика формирования умений решения физических задач
у тувинских учащихся**

Блоки	Этапы формирования умственных действий и понятий	Содержание деятельности	
		Учителя	Учеников
Подготовительный	1. Создание мотивации обучения.	Озвучивает тему урока, цели и формы работы учеников на уроке. Осуществляет актуализацию знаний.	Образование мотива. Принятие цели. Повторение понятий, законов, формул.
Образующий	2. Составление схемы – ориентировочной основы деятельности (раскрывает содержание ООД).	Объясняет новый материал на русском и на тувинском языке. Дает определение физической задачи, знакомит со структурой, содержанием, классификацией задач. Подводит к понятию «алгоритм», предлагает структуру алгоритма и правила ее применения.	Воспринимают новый материал. Предлагают порядок и содержание операций по решению задач.
	3. Формирование действий в материализованном виде (действия полностью поясняются учителем).	Раздает карточки с алгоритмом решения задач на русском и тувинском языке. Приводит пример применения карточки с алгоритмом при решении задачи с подробным описанием всех операций и их проговариванием.	Разбирают содержание карточек, предложенных учителем. Разбирают предложенный учителем пример применения карточки.
	4. Формирование действий как внешнеречевых (проговаривание вслух описанных действий, которые совершаются).	Предлагает классу решить задачу, аналогичную приведенному примеру, по алгоритму, описанному на карточке (при этом помогает ученикам, задает наводящие вопросы, дает подсказки). Выявляет ошибки и корректирует действия учеников.	По аналогии с примером решают предложенные задачи, проговаривая и записывая в тетради все этапы. Анализируют выявленные ошибки.
	5. Формирование действий во внешней речи «про себя».	Предлагает самостоятельно решить задачи, применяя при решении тот же прием. Продолжает корректировать действия учеников. На всех этапах производит контроль усвоения нового материала.	Отрабатывают умения применять карточки при решении задач в процессе самостоятельной работы, проговаривая все действия про себя и фиксируя все этапы в рабочей тетради.
Обобщающий		Подводит итоги, выставляет оценки. Объясняет выполнение домашней работы.	Записывают домашнее задание, записанное на доске.

Таблица 2

**Критерии оценивания уровня сформированности умения решать
физические задачи**

	Содержание умения	Баллы	Сумма набранных баллов	Уровень сформированности умения
1.	Понимание содержания задачи		4,0	Высокий
	Выделен предмет задачи	1,0	3,0-2,0	Средний
	Выделено требование задачи	1,0	1,0	Удовлетворительный
	Выделены элементарные условия задачи	2,0	0,0	Нулевой (отсутствует)
2.	Краткая запись условия задачи		4,0	Высокий
	Записано буквенное обозначение физ. величин с ед. измерения	1,0		
	Полнота записи данных задачи	1,0	3,0-2,0	Средний
	Запись табличных данных	1,0	1,0	Удовлетворительный
	Перевод единиц в систему измерения	1,0	0,0	Нулевой (отсутствует)
3.	Выполнение рисунка, чертежа задачи		3,0	Высокий
	Изображено графически условие задачи	1,0	2,0	Средний
	Подписаны физические величины на рисунке	2,0	1,0	Удовлетворительный
	Рисунок дополнен пояснениями	3,0	0,0	Нулевой (отсутствует)
4.	Осуществление решения задачи		4,0	Высокий
	Выявлено основное уравнение, описывающее физическое явление в рассматриваемой задаче	1,0	3,0-2,0	Средний
	Записаны вспомогательные уравнения для нахождения неизвестной величины	1,0	1,0	Удовлетворительный
	Выполнено решение задачи в общем виде	1,0	0,0	Нулевой (отсутствует)
	Выполнены математические расчеты	1,0		
5.	Запись ответа задачи		3,0	Высокий
	Записано только числовое значение	1,0	2,0	Средний
	Записано буквенное обозначение и числовое значение физической величины с единицами измерения	2,0	1,0	Удовлетворительный
	Ответ дополнен пояснениями	1,0	0,0	Нулевой (отсутствует)

Результатом обучения по предложенной методике будет следующее: 1) повышение уровня сформированности умения решать физические задачи (высокий, средний, удовлетворительный, нулевой); 2) повышение качества усвоения предметных знаний школьниками; 3) увеличение словарного запаса, повышение уровня понимания и владения языком обучения.

Эффективность описанной модели обучения и разработанной методики формирования умения решать физические задачи у тувинских учащихся подтверждена в дидактическом эксперименте, проведенном

в национальной гимназии № 9 г. Кызыла Республики Тыва. Использование в учебном процессе билингвального подхода, теории поэтапного формирования умственных действий и понятий П. Я. Гальперина с применением алгоритмического способа в решении задач, которые наиболее полно учитывают возрастные и этнопсихологические особенности тувинских детей, ускоряет процесс формирования умения решать физические задачи, а то, что понятно объяснено и доступно написано, легко сохраняется в памяти и с такой же легкостью должно воспроизводиться.

ЛИТЕРАТУРА

1. Будук-оол Л. К. Этнопсихологические особенности студентов тувинской и русской национальностей // Вестник ОГУ. 2009. №1. С. 91-95.
2. Волков Г. Н. Основные пути развития национальной школы и ее современные проблемы // Проблемы двуязычия в национальной школе. 1989. С. 33-34.
3. Габдреев Р. В. Моделирование в познавательной деятельности: монография. Казань : КГУ, 1983.
4. Гальперин П. Я. Введение в психологию. М. : Университет, 1999.
5. Крутецкий В. А. Психология математических способностей школьников / под ред. Н. И. Чуприковой. М. : Ин-т прикладной психологии ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1998.
6. Кэмпбелл Д. Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях. СПб., 1996.
7. Ланда Л. Н. Алгоритмизация в обучении / под общ. ред. и со вступ. Ст. Б. В. Гнеденко и Б. В. Бирюкова. М. : Просвещение, 1966.
8. Ланкина М. П. Системно-деятельностная метамодель обучения студентов физического факультета в классическом университете : дис. ... д-ра пед. наук. Омск, 2005.
9. Михеев В. И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике : науч.-метод. пособ. для педагогов-исследователей, математиков, аспирантов и науч. раб., занимающихся вопросами методики пед. исследований. М. : Едиториал УРСС, 2004.
10. Назын-оол М. В. Этнокультурные особенности интеллектуального развития детей младшего школьного возраста : дис. ... канд. психол. наук. М., 2005.
11. Смирнова З. М. Билингвальный подход к преподаванию физики // Физика в школе. 2010. № 2. С. 8-12.
12. Тулькибаева Н. Н. Теория и практика обучения учащихся решению задач : монография. Челябинск : ЧГПУ, 2000.
13. Усова А. В., Бобров А. А. Формирование умений и навыков учащихся на уроках физики. М. : Просвещение, 1988.
14. Усова А. В., Тулькибаева Н. Н. Практикум по решению физических задач : учеб. пособие для студентов физ.-мат. фак. М. : Просвещение, 1992.
15. Штофф В. А. Моделирование и философия. М. ; Л. : Наука, 1966.
16. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность / ред. Л. Р. Зиндер, М. И. Матусевич; Акад. наук СССР, Отд-ние лит. и яз., Комис. по истории филол. наук. Л. : Наука. Ленингр. отд-ние, 1974.

REFERENCES

1. Buduk-ool L. K. Etnopsikhofiziologicheskie osobennosti studentov tuvinskoy i russkoy natsional'nostey // Vestnik OGU. 2009. №1. S. 91-95.
2. Volkov G. N. Osnovnye puti razvitiya natsional'noy shkoly i ee sovremennye problemy // Problemy dvuyazychiya v natsional'noy shkole. 1989. S. 33-34.
3. Gabdreev R. V. Modelirovanie v poznavatel'noy deyatelnosti: monografiya. Kazan' : KGU, 1983.
4. Gal'perin P. Ya. Vvedenie v psikhologiyu. M. : Universitet, 1999.
5. Krutetskiy V. A. Psikhologiya matematicheskikh sposobnostey shkol'nikov / pod red. N. I. Chuprikovoy. M. : In-t prikladnoy psikhologii ; Voronezh : NPO «MODEK», 1998.
6. Kempbell D. Modeli eksperimentov v sotsial'noy psikhologii i prikladnykh issledovaniyakh. SPb., 1996.
7. Landa L. N. Algoritmizatsiya v obuchenii / pod obshch. red. i so vstup. St. B. V. Gnedenko i B. V. Biryukova. M. : Prosveshchenie, 1966.
8. Lankina M. P. Sistemno-deyatelnostnaya metamodel' obucheniya studentov fizicheskogo fakul'teta v klassicheskom universitete : dis. ... d-ra ped. nauk. Omsk, 2005.
9. Mikheev V. I. Modelirovanie i metody teorii izmereniy v pedagogike : nauch.-metod. posob. dlya pedagogov-issledovateley, matematikov, aspirantov i nauch. rab., zanimayushchikhsya voprosami metodiki ped. issledovaniy. M. : Editorial URSS, 2004.
10. Nazyn-ool M. V. Etnokul'turnye osobennosti intellektual'nogo razvitiya detey mladshego shkol'nogo vozrasta : dis. ... kand. psikhol. nauk. M., 2005.
11. Smirnova Z. M. Bilingval'nyy podkhod k prepodavaniyu fiziki // Fizika v shkole. 2010. № 2. S. 8-12.

12. Tul'kibaeva N. N. Teoriya i praktika obucheniya uchashchikhsya resheniyu zadach : monografiya. Chelyabinsk : ChGPU, 2000.
13. Usova A. V., Bobrov A. A. Formirovanie umeniy i navykov uchashchikhsya na urokakh fiziki. M. : Prosveshchenie, 1988.
14. Usova A. V., Tul'kibaeva N. N. Praktikum po resheniyu fizicheskikh zadach : ucheb. posobie dlya studentov fiz-mat. fak. M. : Prosveshchenie, 1992.
15. Shtoff V. A. Modelirovanie i filosofiya. M. ; L. : Nauka, 1966.
16. Shcherba L. V. Yazykovaya sistema i rechevaya deyatel'nost' / red. L. R. Zinder, M. I. Matusevich; Akad. nauk SSSR, Otd-nie lit. i yaz., Komis. po istorii filol. nauk. L. : Nauka. Leningr. otd-nie, 1974.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. М. П. Ланкина.

УДК 373.2
ББК 4410.5

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.02

Якшигулов Фаил Муратович,

аспирант, Восточная экономико-юридическая гуманитарная академия; 450071, Башкортостан, Уфа, ул. Менделеева, д. 215/4; e-mail: Ya-Fail@rambler.ru

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ
ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ И СЕМЬИ
С ЦЕЛЬЮ ЗАЩИТЫ ПРАВ И ДОСТОИНСТВ РЕБЕНКА**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: педагогическая технология; взаимодействие; образовательный стандарт; концепция; правовое сознание; правовая активность.

АННОТАЦИЯ. В данной статье автор описывает технологию взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи с целью защиты прав и достоинств ребенка. Раскрыты теоретические основы технологии взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи, целью которого является защита прав и достоинств ребенка. При разработке технологии автор ориентируется на российские и международные нормативно-правовые акты. На основе анализа имеющихся определений понятия «педагогическая технология» автор дает собственное определение технологии взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи с целью защиты прав и достоинств ребенка. Представлено описание авторской технологии и психолого-педагогические условия ее реализации. Среди условий реализации технологии выделены следующие: 1) использование педагогической диагностики, так как ее результаты служат основанием для определения форм и методов организации образовательной деятельности во взаимодействии дошкольной образовательной организации и семьи с целью защиты прав и достоинств ребенка; 2) использование новой формы участия родителей в процессе взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи с целью защиты прав и достоинств ребенка. Также представлена подробная пошаговая инструкция для реализации технологии взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи с целью защиты прав и достоинств ребенка.

Yakshigulov Fail Muratovich,

Post-graduate Student, Eastern Academy of Economics, Law and the Humanities, Ufa, Bashkortostan, Russia.

**PEDAGOGICAL TECHNOLOGY OF INTERACTION OF PRESCHOOL EDUCATIONAL
ESTABLISHMENT AND A FAMILY TO PROTECT CHILDREN'S RIGHTS**

KEY WORDS: pedagogical technology; interactions; educational standard; concept; legal consciousness; legal activity.

ABSTRACT. The author describes the technology of interaction of a preschool educational establishment and a family to protect the rights and opportunities of a child. Theoretical bases of the technology of interaction of a preschool educational establishment and a family on protection of the rights of a child are discussed. The author follows the requirements of the Russian and international legal acts to plan and develop the technology of interaction. On the basis of the analysis of the available definitions of the concept "pedagogical technology", the author gives his own definition of the "technology of interaction of a preschool educational establishment and a family to protect rights a child". The description of the author's technology and psychological and pedagogical conditions of its implementation are provided. Among the conditions of implementation of the technology are the following: 1) the use of pedagogical diagnostics as its results form the basis for the choice of the forms and methods of the organization of educational activities in interaction of a preschool educational establishment and a family to protect the rights a child; 2) a new form of participation of parents in the process interaction of a preschool educational establishment and a family on protection of the rights a child. The author provided the detailed step-by-step instruction on implementation of the technology of interaction of a preschool educational establishment and a family to protect the rights of a child.

В рамках нашего исследования взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи с целью защиты прав и достоинств ребенка мы обращаем внимание на процесс взаимодействия дошкольной организации и семьи, направленный на защиту прав и достоинств ребенка, т. е. мы ищем ответ на вопрос о том, как эффективно организовать защиту прав и достоинств ребенка в дошкольной образовательной организации и в семье. Мы считаем, что защита прав и достоинств ребенка в дошкольной образовательной организации и в семье во взаи-

модействии родителей и сотрудников дошкольной образовательной организации возможна с применением разработанной и апробированной нами педагогической технологии взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи с целью защиты прав и достоинств ребенка.

В современной отечественной педагогике есть множество определений педагогической технологии. Для нашего исследования наиболее релевантными являются следующие определения:

1) определение В. В. Юдина: «Педагогическая технология – это совокупность мето-

дов, приемов обучения, гарантированно приводящих к заданному результату» [14, с. 14].

2) определение, данное Г. К. Селевко: «Педагогическая технология означает системную совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей» [15, с. 14].

3) определение, данное Б. Т. Лихачевым: «Педагогическая технология – совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств; она есть организационно-методический инструментарий педагогического процесса» [12, с. 135].

В педагогике «педагогическая технология» рассматривается с разных позиций: как системный метод оптимизации форм образования, системная совокупность и порядок функционирования средств достижения целей образования, а некоторые трактуют понятие «педагогической технологии» как совокупность психолого-педагогических установок в процессе реализации педагогического процесса.

В нашем исследовании мы рассматриваем понятие социально-педагогической технологии взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи в области защиты прав и достоинств ребенка. Наиболее близкой к теме нашего исследования является работа Т. Н. Дороновой. Она предлагает методические рекомендации руководителям дошкольных образовательных организаций по координации усилий семьи и ДОО по реализации прав и достоинств ребенка.

Педагогическая технология взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи с целью защиты прав и достоинств ребенка включает следующие элементы:

- цель и задачи, выраженные в методологии исследования;
- когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты, составляющие правовую культуру личности;
- критерии оценки и показатели взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи с целью защиты прав и достоинств ребенка;
- обновление содержания теории и методики дошкольного образования;
- гарантированные результаты и рекомендации по реализации данной технологии.

Апробация данной педагогической технологии в процессе взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи с целью защиты прав и достоинств ре-

бенка позволила разработать собственное определение. **Педагогическая технология взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи с целью защиты прав и достоинств ребенка – это процесс педагогического взаимодействия сотрудников ДОО и семьи, направленный на развитие правовой грамотности сотрудников ДОО и семьи с целью защиты прав и достоинств ребенка и развития правового сознания у детей дошкольного возраста.**

Данная технология основана на теоретических и эмпирических исследованиях в области психологических, юридических и педагогических наук.

Содержательная ее часть определена целью образовательной деятельности с учетом правового развития.

Процессуальная часть выражена в повышении правовой компетентности всех субъектов образовательной деятельности и методов проектирования взаимодействия сотрудников дошкольной образовательной организации и семьи, направленного на защиту прав и достоинств ребенка.

В виду того что педагогическая технология должна удовлетворять методологическим требованиям, мы провели анализ соответствия определенным критериям технологичности: **концептуальности, системности, управляемости, эффективности, воспроизводимости.**

Концептуальность. Разработанная нами социально-педагогическая технология взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи с целью защиты прав и достоинств ребенка опирается на основные положения философии гуманизма, на социализации индивида в общество и систему принципов (исторического и логического, теоретического и эмпирического), на единство общечеловеческого, социально-правового, духовно-нравственного и индивидуального развития личности. Основу разработанной нами педагогической технологии составляют следующие положения, концепции и идеи современной педагогической науки: Концепция долгосрочного социально-экономического развития до 2020 года, раздел III «Образование» (одобрена Правительством РФ 1 октября 2008 г., протокол № 36) [5], Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 гг. (29.12.2014 г.) [6]. Также в значимыми при разработке технологии стали идеи, высказанные Т. Н. Дороновой в работе «Защита прав и достоинства маленького ребенка: координация усилий семьи и детского сада», и идеи К. Н. Вентцель, предложенные в работе «О теории свобод-

ного воспитания». Мы также ориентируемся на российские и международные нормативно-правовые акты: Конвенция о правах ребенка (1989) [9], Конституция РФ (2003), Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», Федеральный закон от 30 ноября 1994 года № 51-ФЗ [7], Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012-2017 гг. (01.06.2012) [8], Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 г. (29.05.2015) [11].

Системность. Данная социально-педагогическая технология не будет работать, если не будет основываться на системном подходе. Рассматривая процесс взаимодействия дошкольной образовательной деятельности и семьи, нацеленный на защиту прав и достоинств ребенка, мы опирались на логику построения образовательного процесса дошкольных образовательных организаций и семьи, а именно на обновление и развитие содержания теории и методики дошкольного образования по повышению правовой культуры сотрудников дошкольной образовательной организации и семьи. Основываясь на результатах теоретического анализа исследований взаимодействия дошкольной организации и семьи с целью защиты прав и достоинств ребенка в процессе образовательной деятельности в дошкольной образовательной организации и семьи, мы выделили три компонента: когнитивный, эмоционально-рефлексивный и поведенческий.

Управляемость. Управление непрерывным процессом проектирования образовательной деятельности детей как в дошкольной образовательной организации, так и в семье, направленным на повышение правовой культуры и защиту прав и достоинств ребенка, включает два взаимосвязанных процесса: повышение правовой культуры всех субъектов образовательной деятельности и наблюдение за происходящими изменениями. Мы выделяем несколько направлений в деятельности сотрудников дошкольной образовательной организации в процессе реализации данной технологии: подбор содержания, форм и методов в организации образовательной деятельности, повышение правовой грамотности всех субъектов образовательной деятельности с целью защиты прав и достоинств ребенка, взаимодействие с родителями в организации предметно-пространственной средой в развитии правовой позиции личности ребенка у старших дошкольников. О роли субъект-субъектных отношений в группе, наделенной определенными этническими характеристиками, пишет А. Г. Абсалямова [1, с. 116].

Эффективность разработанной нами педагогической технологии взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи с целью защиты прав и достоинств ребенка выражается следующими параметрами:

- повышение правовой культуры сотрудников дошкольной образовательной организации с целью защиты прав и достоинств ребенка;

- повышение правовой культуры родителей с целью защиты прав и достоинств ребенка;

- оказание специалистами психолого-правовой помощи детям, находящимся в трудной ситуации, тем, кто страдает от семейного насилия и находится в социально опасном положении;

- мотивация дошкольников на исполнение установленных в дошкольной образовательной организации правил;

- создание психологического комфорта и правовой атмосферы в коллективе дошкольной образовательной организации;

- развитие правовой культуры у детей дошкольного возраста;

Воспроизводимость разработанной нами педагогической технологии взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи с целью защиты прав и достоинств ребенка заключается в создании психолого-педагогических и правовых условий повышения правовой культуры сотрудников дошкольной образовательной организации и семьи. Примером воспроизводимости взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи по защите прав и достоинств ребенка может служить эффективное использование основных принципов данной педагогической технологии в процессе взаимодействия с родителями и непрерывной организации образовательной деятельности детей как в семье, так и в дошкольной образовательной организации.

Педагогическая технология взаимодействия образовательной организации и семьи с целью защиты прав и достоинств ребенка осуществляется по следующим направлениям:

- 1) повышение правовой культуры сотрудников дошкольной образовательной организации с целью правового взаимодействия с родителями с целью защиты прав и достоинств ребенка;

- 2) повышение правовой культуры родителей, опекунов и т. п. с целью эффективного правового взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи с целью защиты прав и достоинств ребенка;

- 3) развитие правовой культуры у детей дошкольного возраста.

Представим кратко описание разработанной нами педагогической технологии

взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи с целью защиты прав и достоинств ребенка. За основу возьмем схему описания технологии Г. К. Селевко [10, с. 26].

По уровню применения – педагогическая в системе дошкольного образования.

На философской основе – гуманистическая + сочетание общечеловеческих, правовых и нравственных ценностей.

По основным факторам развития – социогенная + воспитание

По концепции усвоения – познавательно-исследовательская и продуктивная.

По основным принципам – инициативности, целеустремленности, индивидуализации, открытости.

По ориентации на личностные структуры – знания, умения + эффективная реализация полученных правовых знаний по защите прав и достоинств ребенка.

По характеру содержания – образовательная + воспитывающая + обучающая + развивающая (игровая) в соответствии с законодательством РФ.

По типу управления – педагогическое + правовое + нравственное + саморазвитие всех участников образовательной деятельности по защите прав и достоинств ребенка.

По организационно-правовым формам – традиционные, нетрадиционные формы взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи с целью защиты прав и достоинств ребенка, а также непрерывная организация образовательной деятельности как в дошкольной образовательной организации, так и в семье в развитии правовой культуры у детей дошкольного возраста.

По подходу к субъекту образовательного пространства – системная педагогика + лично ориентированная + педагогика сотрудничества.

По методу – повышение квалификации + тренинговая + игровая + объяснительно-иллюстрированная.

По направлению модернизации – эффективное правовое взаимодействие сотрудников образовательной организации и семьи с целью защиты прав и достоинств ребенка, обновление содержания теории и методики дошкольного образования в различных видах детской деятельности в развитии правовой культуры у детей дошкольного возраста.

По категории воспитывающихся и обучающихся – массовая в системе дошкольного образования.

Целевые ориентации:

- развитие правовой культуры всех сотрудников дошкольной образовательной

организации и семьи с целью защиты прав и достоинств ребенка;

- развитие правовой культуры родителей с целью защиты прав и достоинств ребенка;

- развитие правовой культуры детей дошкольного возраста;

Концептуальные положения:

- философское восприятие прошлого, настоящего и будущего человеческой культуры;

- правовое взаимодействие людей, представителей различных культур и цивилизаций в мире, стране, регионе и в семье.

Особенности взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи с целью защиты прав и достоинств ребенка

Взаимодействие сотрудников дошкольной образовательной организации и семьи с целью защиты прав и достоинств ребенка происходит на правовых основах, в совместном развитии правовой культуры как в дошкольных образовательных организациях, так и в семье, при поддержке традиций и учете современных норм поведения, а также непрерывной организации образовательной деятельности по развитию правового сознания детей как в дошкольной образовательной организации, так и в семье. Данная идея легла в основу педагогической технологии взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи с целью защиты прав и достоинств ребенка.

Особенности обновления содержания дошкольного образования

Правовой потенциал детских видов деятельности (игровой, коммуникативной, трудовой, познавательно-исследовательской, продуктивной, музыкально-художественной, чтения) устремлен на раскрытие правовых способностей и целенаправленное развитие правовой культуры старших дошкольников. Содержание и объем основной общеобразовательной программы дошкольного образования рассчитываются в соответствии с возрастом воспитанников, основными направлениями их развития, спецификой дошкольного образования и включают время, отведенное на образовательную деятельность, осуществляемую в процессе организации различных видов детской деятельности.

Методы, способствующие развитию правовой позиции личности старших дошкольников. Предложены авторские методы активизации правовой позиции личности: использование сюжетов хорошо известных сказок (иллюстрации, видео, аудиокассеты, диафильмы), беседа о прочитанном и просмотренном, «мозговой штурм», решение проблем-

ных задач, поиск решений от своего имени или имени героя («Если бы я был полицейским...», «Если бы я вдруг превратился в...»), дидактические игры («Я имею право», «Чьи права нарушены?», «Выбери право»), метод драматизации (позволяет детям научиться «вчувствоваться» в другого, войти в его положение).

Педагогическое взаимодействие взрослых и детей носит системный и субъект-субъектный характер и основано на системном, личностно ориентированном и субъектном подходах. Педагогическое взаимодействие, осуществляемое в процессе коллективной правовой деятельности, основано на партнерских отношениях.

Правовая атмосфера коллектива дошкольной образовательной организации способствует развитию правового потенциала педагогического коллектива, предпринимающего определенные усилия в развитии правовой культуры у детей.

Правотворчески развивающая среда дошкольной группы и всего детского сада создается в результате сотрудничества взрослых и детей, постоянно обновляясь и дополняясь, выступает продуктом детского правотворчества и запуском механизма развития правовой культуры у детей.

Особенности организации правовой деятельности

Взаимоотношения субъектов образовательного процесса дошкольной образовательной организации и семьи основываются на активном правовом взаимодействии. Уникальность и неповторимость каждой личности проявляются в правовых поступках. Для родителя и педагога, работающего в соответствии с принципами педагогики

взаимодействия, не существует отсталых детей. В процессе воспитания обеспечивается тесная связь трех факторов – личность, семья, группа (соотношение природного и приобретенного в психике личности). Идея взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи с целью защиты прав и достоинств ребенка, а также возможности развития правовой культуры у детей дошкольного возраста легла в основу данной педагогической технологии.

Программа реализации педагогической технологии взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи с целью защиты прав и достоинств ребенка

Шаг 1. Изучить особенности взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи по защите прав и достоинств ребенка.

Шаг 2. Определить степень правовой культуры ребенка (методы наблюдения и интервьюирования, направленные на определение представления ребенком, что такое право, знает ли он свои права и обязанности).

Шаг 3. Подбор и применение методов активизации правовой активности в различных видах деятельности детей.

Шаг 4. Анализ полученных данных и их математическая обработка.

Шаг 5. Консультации с экспертами и разработка рекомендаций по развитию правовой активности старших дошкольников.

Шаг 6. Разработка рекомендаций педагогам дошкольных образовательных организаций и родителям для эффективного взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи с целью защиты прав и достоинств ребенка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абсалимова А. Г. Компаративистский подход к исследованию актуальных проблем дошкольного образования // Психология образования в поликультурном пространстве. Т. 1 (№ 29). Елец, 2015. С. 113-122.
2. Вентцель К. Н. Теория свободного воспитания и идеальный детский сад. М. ; СПб. : Голос труда, 1923.
3. Доронова Т. Н., Жичкина А. Е., Голубева Л. Г. Защита прав и достоинства маленького ребенка: координация усилий семьи и детского сада. М. : Просвещение, 2006.
4. Евдокимова Е. С. Технология проектирования в ДОУ. М. : Сфера, 2006.
5. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г. URL: <http://government.ru/info/6217/>.
6. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 гг. URL: <http://government.ru/info/6217/>.
7. Консультант Плюс Надежная правовая поддержка. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/.
8. Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012-2017 годы. URL: <http://government.ru/media/files/bFuk5ymABkM.pdf>.
9. ООН. Конвенции и соглашения. URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon.
10. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие. М. : Народное образование, 1998.
11. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 г. URL: <http://government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJotEFnyHlBitwN4gB.pdf>.
12. Лихачев Б. Т. Педагогика. Курс лекций. М., 2001.
13. Штоф В. А. Моделирование и философия. М. – Л. : Наука, 1966.
14. Юдин В. В. Технологическое проектирование педагогического процесса : монография. М. : Университетская книга, 2008.
15. Энциклопедия профессионального образования : в 3-х т. / под ред. С. Я. Батышева. М. : АПО, 1999. Т. 2.

REFERENCES

1. Absalyamova A. G. Komparativistkiy podkhod k issledovaniyu aktual'nykh problem doshkol'nogo obrazovaniya // Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve. T. 1 (№ 29). Elets, 2015. S. 113-122.
2. Venttsel' K. N. Teoriya svobodnogo vospitaniya i ideal'nyy detskiy sad. M. ; SPb. : Golos truda, 1923.
3. Doronova T. N., Zhichkina A. E., Golubeva L. G. Zashchita prav i dostoinstva malen'kogo rebenka: koordinatsiya usiliy sem'i i detskogo sada. M. : Prosveshchenie, 2006.
4. Evdokimova E. S. Tekhnologiya proektirovaniya v DOU. M. : Sfera, 2006.
5. Kontsepsiya dolgosrochnogo sotsial'no-ekonomicheskogo razvitiya Rossiyskoy Federatsii na period do 2020 g. URL: <http://government.ru/info/6217/>.
6. Kontsepsiya Federal'noy tselevoy programmy razvitiya obrazovaniya na 2016-2020 gg. URL: <http://government.ru/info/6217/>.
7. Konsul'tant Plyus Nadezhnaya pravovaya podderzhka. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/.
8. Natsional'naya strategiya deystviy v interesakh detey na 2012-2017 gody. URL: <http://government.ru/media/files/bFuk5ymABkM.pdf>.
9. OON. Konventsii i soglasheniya. URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon.
10. Selevko G. K. Sovremennye obrazovatel'nye tekhnologii : ucheb. Posobie. M. : Narodnoe obrazovanie, 1998.
11. Strategiya razvitiya vospitaniya v Rossiyskoy Federatsii na period do 2025 g. URL: <http://government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJotEFnyHlBitwN4gB.pdf>.
12. Likhachev B. T. Pedagogika. Kurs lektsiy. M., 2001.
13. Shtof V. A. Modelirovanie i filosofiya. M. – L. : Nauka, 1966.
14. Yudin V. V. Tekhnologicheskoe proektirovanie pedagogicheskogo protsessa : monografiya. M. : Universitetskaya kniga, 2008.
15. Entsiklopediya professional'nogo obrazovaniya : v 3-kh t. / pod red. S. Ya. Batysheva. M. : APO, 1999. T. 2.

Статью рекомендует д-р пед. наук А. Г. Абсалямова.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 37.013.42
ББК 446.46

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.02

Васягина Наталия Николаевна,

доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, к. 387; e-mail: vasyagina_n@mail.ru

МЕЖВЕДОМСТВЕННОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ И СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО В ПРОФИЛАКТИКЕ ДЕЛИНКВЕНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: делинквентность; предикторы делинквентности; особенности делинквентного поведения подростков; профилактика делинквентности; межведомственное взаимодействие и социальное партнерство.

АННОТАЦИЯ. Проблема делинквентного поведения подростков является одной из актуальных проблем современности. Несмотря на все предпринимаемые государственными органами меры профилактического характера, количество несовершеннолетних, имеющих отклоняющиеся формы поведения, по-прежнему остается высоким, что свидетельствует о необходимости пересмотра концептуальных подходов профилактики противоправных проявлений среди несовершеннолетних. В статье обобщен опыт психолого-педагогического сопровождения делинквентных подростков, накопленный в отечественной и зарубежной психологии, раскрываются специфика и особенности делинквентного поведения подростков, выявлены и описаны экзогенные (совокупность внешних условий, образующих социокультурную ситуацию развития подростка) и эндогенные (половозрастные характеристики, характеристики, выделяемые в зависимости от рода занятий, личностные особенности) детерминанты делинквентности. Учитывая полидетерминированный характер описываемого явления, автор обосновывает необходимость и предлагает модель межведомственного взаимодействия и социального партнерства в решении вопросов профилактики делинквентности и социализации делинквентных подростков.

Vasyagina Natalia Nikolayevna,

Doctor of Psychology, Professor, Head of Department of Psychology of Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

INTERDEPARTMENTAL INTERACTION AND SOCIAL PARTNERSHIP IN THE PREVENTION OF DELINQUENT BEHAVIOR OF ADOLESCENTS

KEY WORDS: delinquency; predictors of delinquency; delinquent behavior of adolescents; prevention of delinquency; interdepartmental cooperation and social partnership.

ABSTRACT. The problem of delinquent behavior of adolescents is one of the most urgent problems of today. Despite all the preventive measures introduced by the government, the number of minors with deviant behavior remains high, indicating a need to revise the conceptual approaches preventing illegal actions among minors. The article summarizes the experience of psycho-pedagogical support of delinquent adolescents gained in domestic and foreign psychology; it reveals the specifics and peculiarities of delinquent behavior of adolescents, identifies and describes exogenous (a set of external conditions forming socio-cultural situation of the adolescent development) and endogenous (sex and age characteristics, characteristics depending on the occupation and personality traits) determinants of delinquency. Taking into account poly-determined nature of the described phenomenon, the author proves the need and proposes a model of interdepartmental cooperation and social partnership in addressing the problem of delinquency prevention and re-socialization of delinquent adolescents.

Современный период исторического развития России характеризуется кризисными явлениями во многих сферах социальной жизни, которые, оказывая значительное воздействие на психику, способствуют распространению в обществе, и особенно в детской и подростковой среде, различных негативных явлений, увеличению частоты встречаемости делинквентного поведения. Несмотря на все предпринимаемые государственными органами меры профилактического характера, количество несовершеннолетних, имеющих

отклоняющиеся формы поведения, по-прежнему остается высоким, а примерно каждое десятое преступление в России совершается несовершеннолетними или при их участии. Особую тревогу вызывает то обстоятельство, что при снижении статистических показателей в структуре преступности несовершеннолетних доля тяжких и особо тяжких преступлений остается высокой: по таким видам преступлений, как изнасилования, грабежи, кражи личного имущества, несовершеннолетними совершается каждое третье-четвертое преступление; отме-

чены значительные удельные показатели по численности несовершеннолетних, совершивших преступление в группе; наблюдается снижение возрастных границ несовершеннолетних правонарушителей (11-12 лет) и среднего возраста осужденных (за последние 5 лет на 10,4% возросло число осужденных в возрасте 14-15 лет); происходит увеличение количества несовершеннолетних, совершивших преступное деяние в состоянии опьянения. Указанные факты свидетельствуют о необходимости коренного пересмотра концептуальных подходов к сопровождению подростков с делинквентным поведением и профилактике противоправных проявлений среди несовершеннолетних.

Понятие делинквентности было введено в науку в 1950-х гг. А. Коэном, который определял делинквентное поведение как антиобщественное противоправное поведение индивида, воплощенное в его поступках (действиях или бездействии), наносящих вред как отдельным гражданам, так и обществу в целом [11]. В современной зарубежной литературе термин «делинквентность» часто используется в сочетании с понятием «юношеский» и означает действия, совершаемые молодежью в нарушение каких-либо законов. В отечественной научной литературе делинквентное поведение также рассматривается в контексте социальной активности, связанной с нарушением норм, влекущих за собой уголовное наказание. Поэтому основным критерием делинквентного поведения выступают уголовные правонарушения [10].

Одним из ключевых при решении данной проблемы является вопрос о причинах подростковой делинквентности, осознание которых становится отправной точкой для разработки системы мероприятий, направленных на профилактику, предупреждение, а также ресоциализацию делинквентных подростков. Предпринятый нами анализ литературных источников, посвященных обсуждению данного вопроса, свидетельствует о полидетерминированности делинквентности. В самом общем виде можно выделить две группы предикторов делинквентного поведения: экзогенные и эндогенные. Экзогенные предикторы делинквентного поведения включают совокупность внешних условий, образующих социокультурную ситуацию развития подростка. Рассмотрим основные из них.

Безусловно, изучение проблем подростковой преступности требует учета макросоциокультурной ситуации, сложившейся в обществе. Установлена прямая корреляционная зависимость между преступностью среди несовершеннолетних **и общесоциальными проблемами общества** [8]. К сожалению, приходится констатировать, что в настоящее время в России происходят сложные процессы,

связанные с обострением социальной ситуации в стране, которые отражаются на людях, их физическом, психическом, материально-финансовом благополучии и косвенно – на всей криминогенной обстановке в целом. Особенно остро на эти изменения реагируют дети и подростки [6].

Так, по данным, представленным уполномоченным при президенте РФ по правам ребенка Павлом Астаховым на заседании правительственной комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав (Самара, 14 октября 2015 г.), в 2015 году уровень подростковой преступности за первые восемь месяцев возрос на 5,6%; за совершение правонарушений в ОВД доставлено более 175,6 тысяч подростков, несовершеннолетними или при их соучастии совершено 39774 преступления, что на 5,6% больше по сравнению с аналогичным периодом прошлого года; произошло увеличение тяжких преступлений: изнасилований (с 21,9% до 26,9%), грабежей (с 33,1% до 34,6%), разбоев (с 24,9% до 29,4%); к уголовной ответственности привлечено более 25 тысяч подростков.

Существенное влияние на культивирование делинквентности оказывают **средства массовой информации**, прежде всего, телевидение и Интернет. Европейское общество защиты детей подсчитало, что в фильмах и передачах по всем каналам ежедневно показывают не менее двадцати убийств, образцов жесткого (агрессивного, насильственного) поведения и других нарушений норм права [3]. Поскольку подростки проводят в среднем от 4 до 8 часов в день у экрана, то можно представить силу воздействия СМИ на неокрепшую психику.

Конечно, говоря об экзогенных факторах, нельзя не остановиться на значении **семьи**, которой принадлежит главенствующая роль в создании условий для подкрепления асоциального поведения ребенка. Заметим, что в преобладающем большинстве исследований, посвященных изучению особенностей семейного воспитания, подчеркивается системный характер влияния семьи, семейных отношений и стиля семейного воспитания на поведение ребенка, однако можно выделить ряд факторов, выступающих на первый план при обсуждении криминализации подростков [7]:

- фрустрация детской потребности в нежной заботе и привязанности со стороны родителей, что в свою очередь вызывает ранние травматические переживания ребенка;
- физическая или психологическая жестокость или культ силы в семье;
- недостаточное влияние отца, затрудняющее нормальное развитие морального сознания;
- острая травма (болезнь, смерть родителя, насилие, развод) с фиксацией на травматических обстоятельствах;

- потворствование ребенку в выполнении его желаний, недостаточная требовательность родителей, их неспособность выдвигать последовательно возрастающие требования или добиваться их выполнения;

- чрезмерная стимуляция ребенка – слишком интенсивные любовные ранние отношения к родителям, братьям и сестрам;

- несогласованность требований к ребенку со стороны родителей, вследствие чего у ребенка не возникает четкого понимания норм поведения;

- хронически выраженные конфликты между родителями;

- нежелательные личностные и поведенческие особенности родителей;

- усвоение ребенком через научение в семье или в группе делинквентных ценностей и пр.

Другой не менее значимой социальной средой, задающей ориентиры развития ребенка, является **образовательная среда**. Обнаружена прямая корреляционная зависимость между особенностями образовательной организации, характером отношений в системе «учитель – ученик» и «ученик – ученик» и частотой встречаемости делинквентности среди обучающихся. Среди негативно влияющих параметров школьной среды называются коммерциализация образования, недостаточная квалификация педагогов, ослабление воспитательной роли школы, несоответствие школьного режима и санитарно-гигиенических условий обучения психофизиологическим особенностям детей, экстенсивный характер учебных нагрузок, преобладание отрицательной оценочной стимуляции, отсутствие системы мероприятий по профилактике и нивелированию школьной дезадаптации [1; 9; 8].

Таким образом, семейное неблагополучие, школьная дезадаптация, невнимание значимых взрослых (родителей, педагогов) к интересам подростков, неспособность удовлетворить духовные запросы и ожидания, потребность в интимно-личностном общении, в ощущении собственной значимости служат источником отчуждения ребенка от семьи и школы. Альтернативу этим значимым социальным группам в личностном общении подростки находят в уличной компании, где они видят почву для самоутверждения, где их понимают и поддерживают их друзья.

Делинквентные сверстники также достаточно часто упоминается в качестве ведущего экзогенного фактора делинквентности подростков. Наличие делинквентной группы облегчает совершение делинквентных действий, обеспечивает психологическую поддержку и поощрение за участие в таких действиях. При этом образуется порочный круг. Делинквентные поступки подростка увеличивают его привлекательность для тех людей, которые одобряют такой стиль поведения. Одновременно эти по-

ступки вызывают отрицательное отношение и санкции со стороны «нормальных» других вплоть до исключения делинквентного подростка из общения с ними. Это социальное отчуждение способствует активизации общения подростка с делинквентной средой, уменьшает возможности социального контроля и способствует дальнейшему усилению отклоняющегося поведения и склонности к нему [2; 5].

Однако следует обратить внимание на то, что в равных условиях среды неблагоприятное воздействие может быть дифференцированным в связи с индивидуально-психологическими и психофизиологическими особенностями подростков. Поэтому, говоря о причинах делинквентности, нельзя не учитывать **эндогенные факторы**, среди которых на первый план выходят **половозрастные характеристики, характеристики, выделяемые в зависимости от рода занятий, и личностные особенности** несовершеннолетних преступников.

Подростковый возраст сам по себе практически всеми исследователями характеризуют как переломный, переходный, критический. Существует множество фундаментальных исследований, посвященных данному периоду. Анализ этих исследований позволяет очертить круг возрастных проблем, имеющих непосредственное отношение к делинквентности, среди которых бурное эмоциональное развитие (эмоциональные «взрывы», эмоциональная незрелость, противоречивость), повышенная внушаемость, чувствительность к оценкам окружающих, борьба с общепризнанными авторитетами, обожествление случайных кумиров, чувство взрослости (желание самоутвердиться и стать взрослым, независимость, эмансипация от родителей, романтические отношения со сверстниками противоположного пола, изменение отношения к учению) и пр.

Выборочные исследования свидетельствуют, что половину всех общественно опасных и иных асоциальных деяний как в целом, так и практически по всем отдельно учитываемым составам несовершеннолетние совершают в возрасте до 16 лет. Каждое четвертое правонарушение совершают лица, не достигшие 14-летнего возраста (лидируют по кражам государственного и общественного имущества, хищениям огнестрельного оружия и боеприпасов). По угонам автотранспортных средств и хулиганству доминируют 17-летние [10]. Анализ гендерных особенностей делинквентности показывает, что удельный вес лиц мужского пола среди несовершеннолетних преступников всегда существенно выше (90-95%) их удельного веса в населении данной возрастной группы, проживающих в соответствующих регионах (48-52%). Доля девушек, совершающих преступления (6-10%), наоборот, значительно меньше их удельного веса в населении. Однако многими исследова-

дователями отмечается более высокий по сравнению с юношами процент преступлений, совершаемых девушками в трезвом состоянии, в одиночку, в жилых помещениях, а не на улице. Преступления девушек носят более скрытый характер, менее дерзки и опасны. Наиболее часто девушки совершают кражи денег, ценностей, вещей [13].

В зависимости от рода занятий также зафиксированы существенные различия преступной активности несовершеннолетних. По степени этой активности все они из года в год ранжируются (по убывающей) в определенном порядке: неработающие и не учащиеся, работающие, учащиеся профессиональных, технических училищ, учащиеся общеобразовательных школ (в т. ч. коррекционных), учащиеся техникумов. Учащиеся ПТУ и работающие в совокупности на протяжении длительного периода составляют 50-59 % в общей структуре несовершеннолетних преступников [11].

При исследовании личности делинквентных подростков зафиксированы существенные трансформации таких личностных особенностей правонарушителей, как:

- мотивационная сфера – отсутствие интереса к выполняемой деятельности, отсутствие прилежания, а стремление к достижению успехов в учебной и производственной деятельности, общественной работе замещено, как правило, досуговыми потребностями и интересами [6; 8];

- характерологические особенности – акцентуации характера, низкий уровень коммуникативных способностей, трудности в контактах с окружающими, повышенная конфликтность, склонность к риску, тревожность [2];

- особенности саморегуляции – неразвитое самосознание, неспособность управлять своим поведением, неадекватная самооценка, эмоциональная неустойчивость, импульсивное проявление агрессивности [8];

- психические расстройства – легкая умственная отсталость, депрессия, которая может быть признаком кризисного состояния или его синдромом, эмоциональная лабильность, обусловленная нарушениями электрической проводимости мозговых структур [4].

Таким образом, даже при первом приближении становится очевидным, что делинквентное поведение есть сложная форма девиации, обусловленная множеством факторов, которые должны быть учтены в процессе разработки и реализации программ ресоциализации делинквентности и профилактики рецидивной преступности. А потому решить данную задачу нам представляется возможным только посредством **межведомственного взаимодействия и социального партнерства**. Эта идея была положена нами в основу концепции профилактики делинквентно-

го поведения на территории Орджоникидзевского района г. Екатеринбурга.

Межведомственное взаимодействие и социальное партнерство рассматриваются нами как совместные, скоординированные усилия государственных и негосударственных институтов, направленные на социально-психолого-педагогическое сопровождение делинквентных подростков. Реализация межведомственного взаимодействия и социального партнерства строится с учетом принципов субъект-субъектного взаимодействия, возможности инициативы каждого участника взаимодействия, распределения ответственности при общих задачах деятельности, распределения ресурсов и возможностей инфраструктуры, понимания частичности своего содержания и возможностей его взаимного дополнения, выстраивания многообразных возможных путей движения при общности цели.

В качестве партнеров выступают органы муниципального управления, социальной защиты, комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав, управления образованием, управления культуры, опеки и попечительства, управления здравоохранением, службы занятости, органы внутренних дел, органы судопроизводства, общественные организации и пр. Деятельность всех органов, учреждений и организаций, осуществляющих профилактику делинквентности, управляется Координационным советом, возглавляемым главой администрации, что позволяет избежать дублирования и обеспечить осуществление совместных мероприятий, обмен информацией.

Основу межведомственного взаимодействия и социального партнерства при сопровождении делинквентных подростков, с нашей точки зрения, составляют три взаимосвязанных элемента: **методология** (система идей, взглядов, принципов, определяющих стратегию сопровождения и профилактики), непосредственная **деятельность** государственных и негосударственных институтов (которая является средством воплощения идей и взглядов, выражает формы, способы реализации стратегии) и **результаты** (ожидаемые и реальные), которые являются показателями эффективности межведомственного взаимодействия социального партнерства.

В качестве **методологических** оснований профилактики делинквентности большим потенциалом обладают **деятельностный подход**, согласно которому личность и ее сознание формируется, развивается и проявляется в деятельности, **личностно ориентированный подход**, согласно которому становление личности рассматривается через реализацию собственной активности, способность к творческой самореализации, а также теории **социального контроля**, согласно которой причиной делинквентности несовершеннолет-

них является ослабление, разрыв или отсутствие социального и внутреннего контроля, и **культурных девиаций**, где делинквентность несовершеннолетних рассматривается как результат недостаточного подкрепления конвенционального поведения. С учетом обозначенных методологических позиций мы предлагаем основные принципы профилактики делинквентности в условиях межведомственного взаимодействия и социального партнерства: подход к проблеме с учетом несовершеннолетних как особой группы населения, которая нуждается в повышенной защите, рассмотрение несовершеннолетних как объекта и субъекта профилактики, подход к проблеме с учетом ее комплексности, формирование многоуровневой системы ресоциализации и предупреждения делинквентности, обеспечение единства диагностики, коррекции и защиты от негативного влияния социальной среды, создание единого пространства профилактики, создание системы мониторинга результативности деятельности, организация подготовки специалистов, использующих дискреционные полномочия.

Обобщенным результатом профилактики делинквентности в условиях межведомственного взаимодействия и социального партнер-

ства при таком подходе является снижение общего числа правонарушений, совершаемых несовершеннолетними, и отсутствие повторных правонарушений. Достижение данного результата обеспечивается за счет совокупности частных результатов, маркерами которых являются социальная компетенция несовершеннолетних, положительные ценностные ориентации и жизненные установки подростков и родителей, актуализация личностных ресурсов подростка, способность к эмоциональной и поведенческой саморегуляции, сотрудничеству, адекватному проявлению активности, инициативе и самостоятельности, умение преодолевать возникающие кризисы, трансформировать отрицательные ценностные ориентации, бесконфликтная образовательная среда, стабилизация семейной обстановки.

Было бы преждевременно говорить о том, что межведомственное взаимодействие и социальное партнерство способны обеспечить перелом в сформировавшейся за долгие годы криминогенной ситуации в подростковой среде, но первые итоги реализации указанных мер на территории Орджоникидзевского района г. Екатеринбурга создают предпосылки для определенного оптимизма.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агузумцян Р. В., Мурадян Е. Б. Психологические аспекты безопасности личности // Вестник практической психологии образования. 2009. №1. С. 43-47.
2. Алмазов Б. Н. Психологические основы педагогической реабилитации : учеб. пособие / под ред. Э. Ф. Зеер. Екатеринбург, 2000.
3. Алфимова М. В., Трубников В. И. Психогенетика агрессивности // Вопросы психологии. 2000. № 5. С. 112-122.
4. Барденштейн Л. М., Можгинский Ю. Б. Патологическое гетероагрессивное поведение у подростков. М. : Зеркало-М., 2000.
5. Башкатов И. П. Психология асоциально-криминальных групп подростков и молодежи. М. : МПСИ ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2002.
6. Васягина Н. Н. Предикторы делинквентности подростков // Проблемы девиантного поведения подростков в современном обществе : сб. мат-лов Всерос. науч.-практ. конф., 29-30 окт. 2015 г. Южно-Сахалинск : ИРОСО, 2015. С. 25-29.
7. Васягина Н. Н. Специфика и условия эффективности воспитательной деятельности родителей // Педагогическое образование в России. 2013. №2.
8. Дмитриев М. Г., Белов В. Г., Парфенов Ю. А. Психолого-педагогическое сопровождение подростков с делинквентным поведением. СПб. : ПНИ, 2008.
9. Егоров А. Ю. К вопросу о новых теоретических аспектах аддиктологии // Наркология и аддиктология : сб. науч. тр. / под ред. проф. В. Д. Менделевича. Казань : Школа, 2004. С. 80-88.
10. Змановская Е. В. Девиантология (Психология отклоняющегося поведения) : учеб. пособие для студ. вузов. М. : Академия, 2004.
11. Клейберг Ю. А. Социальная психология девиантного поведения : учеб. пособие для вузов. М., 2004.
12. Миньковский, Г. М. Особенности расследования и судебного разбирательства дел о несовершеннолетних. М. : Госюриздат, 2009.
13. Рагинов А. Р. Судебная психология для следователей. М. : Юрлитинформ, 2008.

REFERENCES

1. Aguzumtsyan R. V., Muradyan E. B. Psikhologicheskie aspekty bezopasnosti lichnosti // Vestnik prakticheskoy psikhologii obrazovaniya. 2009. №1. С. 43-47.
2. Almazov B. N. Psikhologicheskie osnovy pedagogicheskoy reabilitatsii : ucheb. posobie / pod red. E. F. Zeer. Ekaterinburg, 2000.
3. Alfimova M. V., Trubnikov V. I. Psikhogenetika agressivnosti // Voprosy psikhologii. 2000. № 5. S. 112-122.
4. Bardenshteyn L. M., Mozhginskiy Yu. B. Patologicheskoe geteroagressivnoe povedenie u podrostkov. M. : Zerkalo-M., 2000.
5. Bashkatov I. P. Psikhologiya asotsial'no-kriminal'nykh grupp podrostkov i molodezhi. M. : MPSI ; Voronezh : NPO «MODEK», 2002.
6. Vasyagina N. N. Prediktory delinkventnosti podrostkov // Problemy deviantnogo povedeniya pod-

rostkov v sovremennom obshchestve : sb. mat-lov Vseros. nauch.-prakt. konf., 29-30 okt. 2015 g. Yuzhno-Sakhalinsk : IROSO, 2015. S. 25-29.

7. Vasyagina N. N. Spetsifika i usloviya effektivnosti vospitatel'noy deyatel'nosti roditel'ey // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2013. №2.

8. Dmitriev M. G., Belov V. G., Parfenov Yu. A. Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie podrostkov s delinkventnym povedeniem. SPb. : PONI, 2008.

9. Egorov A. Yu. K voprosu o novykh teoreticheskikh aspektakh addiktologii// Narkologiya i addiktologiya : sb. nauch. tr. / pod red. prof. V. D. Mendelevicha. Kazan' : Shkola, 2004. S. 80-88.

10. Zmanovskaya E. V. Deviantologiya (Psikhologiya otklonyayushchegosya povedeniya) : ucheb. posobie dlya stud. vuzov. M. : Akademiya, 2004.

11. Kleyberg Yu. A. Sotsial'naya psikhologiya deviantnogo povedeniya : ucheb. posobie dlya vuzov. M., 2004.

12. Min'kovskiy, G. M. Osobennosti rassledovaniya i sudebnogo razbiratel'stva del o nesovershennoletnikh. M. : Gosyurizdat, 2009.

13. Ratinov A. R. Sudebnaya psikhologiya dlya sledovateley. M. : Yurlitinform, 2008.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Е. А. Казаева.

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 371(091)
ББК 4403(2)6-4

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.02

Бахтина Ирина Леонидовна,

кандидат исторических наук, доцент, кафедра отечественной истории и теории и методики обучения истории, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: bahtina@uspu.ru

Попов Михаил Валерьевич,

доктор исторических наук, профессор, кафедра отечественной истории и теории и методики обучения истории, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: m-v-popov@yandex.ru

ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ШКОЛЫ И УЧИТЕЛЬСТВО ЕКАТЕРИНБУРГА В ГОДЫ РОССИЙСКОЙ РЕВОЛЮЦИИ (ФЕВРАЛЬ 1917 – ИЮНЬ 1918 ГГ.)

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: общеобразовательные школы; Екатеринбург; революция; учительство; гражданское противостояние; реформирование школы; городское самоуправление; комиссариат просвещения.

АННОТАЦИЯ. В статье исследуется влияние революционных событий 1917-1918 гг. в России в целом и в Екатеринбурге в частности на деятельность городских общеобразовательных школ вплоть до начала широкомасштабной гражданской войны на Урале в июне 1918 г. Анализируются попытки педагогической общественности и учащихся реализовать идеи преобразования школы на основе ее демократизации и децентрализации системы управления образованием. Радикально настроенная педагогическая общественность стремилась противопоставить окружным и местным чиновникам новые, выборные на демократической основе, органы руководства образовательными учреждениями. При этом учительство связывало осуществление преобразований с созывом Всероссийского Учредительного собрания. Отмечается, что, защищая свои профессиональные интересы, большинство учителей было решительно против насилия и классового противостояния. Большое внимание уделено изучению изменений в настроениях и политической позиции екатеринбургского учительства в условиях гражданского противостояния в обществе, деятельности городских органов самоуправления и пришедших им на смену местных советских органов по руководству образовательными учреждениями и по реформированию образования в соответствии с идеями «новой школы», получившими широкое распространение в годы революции, возрастанию роли ученических коллективов в управлении средними учебными заведениями. Политические свободы позволили усилить демократические начала в жизни учебных заведений: преподаватели и учащиеся получили возможность свободно участвовать в обсуждении вопросов на любые общественно-политические темы.

Bakhtina Irina Leonidovna,

Candidate of History, Associate Professor, Department of Russian History, Theory and a Methods of Teaching of History, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Popov Michael Valerevich,

Doctor of History, Professor, Head of Department of Russian History, Theory and a Methods of Teaching of History, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

SECONDARY SCHOOLS AND TEACHING IN EKATERINBURG IN THE PERIOD OF RUSSIAN REVOLUTION (FEBRUARY 1917 – APRIL 1918)

KEY WORDS: secondary schools; Ekaterinburg; Revolution; teaching; civil conflict; reform of school; municipal autonomy; Commissariat of Education.

ABSTRACT. The paper examines the impact of the revolutionary events of 1917-1918 in Russia and in Ekaterinburg on the activities of the secondary schools until the beginning of the civil war in the Urals in June 1918. The authors analyze the attempts of the teaching community and students to realize the idea of the transformation of the school on the basis of its democratization and decentralization of education management system. The alternative educational community has sought to oppose the district and local officials the new authorities of educational institutions management, elected on a democratic basis. At the same time the teaching reform was connected with the convocation of the All-Russian Constituent Assembly. It is noted that the majority of teachers were against violence and class conflict to defend their professional interests. Much attention is paid to the study of changes in the attitudes and political views of Ekaterinburg teachers during the civil confrontation in the society; to the activities of municipal governments replaced by the local Soviet authorities in the sphere of management of educational institutions and the reform of education in accordance with the ideas of the "new school", which was widely spread in the years of the revolution; and to the increasing role of student groups in the management of secondary schools. Political freedom allowed to strengthen democratic principles in the life of schools: teachers and students were

able to freely participate in discussions on any socio-political issues.

События 1917-1918 гг. в России оказали громадное влияние на ход дальнейшего исторического развития нашей страны и поэтому всегда привлекали внимание исследователей. Российская революция оставила глубокий след в истории отдельных регионов, областей и городов, в том числе и в истории Екатеринбурга. Однако специальные труды советских и современных историков о революционных событиях в Екатеринбурге, посвященные истории городских общеобразовательных учреждений и учительства, отсутствуют.

А ведь еще в 1923 г. в статье, помещенной в юбилейном сборнике «Екатеринбург за двести лет (1723-1923)», непосредственный участник событий тех лет, комиссар просвещения Екатеринбурга в 1918 г. Д. А. Киселев описал события, происходившие в учебных заведениях и педагогическом сообществе города в годы революции. Статья его невелика по объему и охватывает гораздо больший исторический период, чем 1917-1918 гг. А главное, события тех лет оцениваются исходя из большевистских установок о решающей роли «классовой борьбы» в развитии общества, порой оценки Д. А. Киселева как участника событий носят далеко не объективный характер [14]. В 1930-е гг. Д. А. Киселев стал жертвой необоснованных политических репрессий и его труд оказался вначале запрещенным, а затем и забытым. В современной исторической литературе оценка событий, происходивших в екатеринбургских общеобразовательных учреждениях, дается лишь в монографии Б. М. Игошева, М. В. Попова, М. К. Елисафенко и М. В. Суворова по истории педагогического образования в столице Урала [13].

Целью настоящей статьи является изучение влияния русской революции на изменения, произошедшие в деятельности средних и начальных общеобразовательных учебных заведений Екатеринбурга, и на политическую позицию екатеринбургского учительства. Хронологические рамки исследования охватывают период с февраля 1917 г. по июнь 1918 г. – начало мятежа Чехословацкого корпуса, означавшего начало в России, в том числе на Урале, широкомасштабной гражданской войны.

К началу 1917 г. в Екатеринбурге, тогда уездном центре, были различные типы учебных заведений – общеобразовательные начальные училища, два городских высших начальных училища, средние учебные заведения – Первая и Вторая женские гимназии, мужская гимназия и реальные училища. Низшим образованием ведала городская управа, городские высшие начальные

училища были в ведении директора народных училищ Пермской губернии, средние – попечителя Оренбургского учебного округа. Кроме того, функционировал ряд средних специальных учебных заведений, из которых наибольшее значение имели Екатеринбургский учительский институт, торговая и художественно-промышленная школа. Характерным было наличие частных учебных заведений – это прежде всего гимназии: А. Н. Остроумовой, Е. Н. Смиренской и Л. С. Архиповой-Нелькиной (за рамками нашего исследования остаются Горный институт и учебные заведения Русской православной церкви, действовавшие в Екатеринбурге: духовное училище и церковно-приходские школы, женское епархиальное училище и духовная семинария).

По подсчетам современника событий Д. А. Киселева в 1917 г. преподавательский состав этих учебных заведений Екатеринбурга составлял более 300 человек [14, с. 234]. Подавляющее большинство учителей преподавало в средних учебных заведениях и в начальных школах повышенного типа. В 1916 г. в низших начальных училищах Екатеринбурга преподавательскую работу вели 57 педагогов, причем все они были женщинами, имеющими гимназическое образование [20. 1916. 24 июня].

Происшедшая в феврале 1917 г. революция повлекла за собой демократические преобразования во всех областях общественной жизни России, затронувшие и систему образования. Эти преобразования были поддержаны подавляющей частью учительства, в том числе на Урале и в Екатеринбурге. Важную роль в этом играли представители профессиональных учительских организаций, среди которых особенно хотелось бы отметить членов Всероссийского учительского союза (ВУС). Он был сформирован 7-9 апреля 1917 г. в Петрограде на Всероссийском учительском съезде, в работе которого участвовало 800 делегатов. Они приняли устав союза, первый параграф которого гласил: «Основными своими задачами союз считает: ... борьбу за коренную реорганизацию дела народного просвещения в России на началах свободы, демократизации и децентрализации его». Председателем ВУС был избран С. А. Золотарев [15, с. 127].

В организации ВУСа активное участие приняли представители учителей Урала, в том числе Екатеринбург. Еще 26 марта в помещении Гоголевского начального училища в Екатеринбурге состоялось собрание преподавателей городских школ, на котором избрали делегатов на Всероссийский учительский съезд. Ими были избраны М. А. Прокофьева и П. Я. Блиновский [20. 1917. 29 марта]. В Пет-

роградском учительском съезде от Екатеринбургского активного участия принимал Н. Г. Годнев [11. 1917. 21 апр.].

Создаваемые учительские организации, в том числе на Урале, были инициаторами смещения со своих постов чиновников в системе управления образованием и реорганизации этого управления на демократических принципах. В начале апреля в Уфе (именно здесь размещалась канцелярия управления Оренбургского учебного округа) союзом учителей было выражено недоверие тем, кто стоял во главе учебно-окружного управления, и просьба о их замене была направлена министру просвещения Временного правительства [11. 1917. 8 апр.]. Еще в конце марта Учительский союз в Перми предложил директору народных училищ Пермской губернии А. П. Раменскому оставить свой пост в связи с преклонным возрастом [11. 1917. 1 апр.].

Подобной же позиции придерживалось и подавляющее большинство педагогов Екатеринбургского, которые в начале апреля 1917 г. были инициаторами создания в этом городе учительской организации Уральский педагогический союз (УПС). Уже 3 апреля в здании реального училища на собрании учителей был принят устав Уральского педагогического союза, в котором, наряду с организационными задачами, было заявлено, что Педагогический союз ставит своей целью:

«1. Взаимодействие с целью улучшения духовных и моральных условий жизни и деятельности учащихся (учителей – авторы), а также их правового положения...

2. Разработку вопросов школьной организации и содействие поднятию учебного дела на подобающую высоту...

3. Воспитательно-преподавательскую деятельность» [11. 1917. 11 апр.].

Согласно принятому уставу, членами Уральского педагогического союза могли быть «учащие и учившие в каких-либо учебных заведениях и лица, занимавшиеся обучением на дому, если эта деятельность являлась их профессией». Устав предусматривал принятие в состав союза в качестве филиалов однородных по целям учительских организаций вне Екатеринбургского, которые в местной деятельности сохраняют свою самостоятельность. Уставом предусматривалась уплата членских взносов в размере трех рублей [11. 1917. 11 апр.].

Следует отметить, что в условиях эйфории первых послереволюционных месяцев под флагом демократических реформ в профессиональной учительской организации объединились люди с различными политическими взглядами. В качестве филиала к УПС присоединилась организация

преподавателей екатеринбургских духовных учебных заведений [11. 1917. 16 апр.]. Здесь были и преподаватель Екатеринбургской торговой школы, большевик Д. А. Киселев, и преподаватель географии и естествознания реального училища А. Н. Розов, впоследствии один из лидеров белого движения. И все-таки большинство учителей Екатеринбургского и правление Уральского педагогического союза во главе с его председателем – исполняющим обязанности инспектора Екатеринбургского реального училища, преподавателем истории и права Е. Н. Строгиным были сторонниками революции и политических свобод, сторонниками демократизации и модернизации системы народного образования. Об этом свидетельствует организованный правлением Уральского педагогического союза 9-11 мая 1917 г. съезд учителей Екатеринбургского уезда, в котором приняли участие более 300 педагогов. С докладами выступили представители Уральского педагогического союза, которые познакомили участников с решениями учительских съездов, состоявшихся накануне в Петрограде и в Москве. Главный доклад в первый день работы съезда сделал активист учительского союза А. А. Прозоров на тему «Организация и управление школами в уезде».

Второй день был посвящен «ознакомлению членов союза с настоящим историческим моментом». Были заслушаны доклады о гражданских свободах, всеобщем избирательном праве, необходимости и путях решения аграрного вопроса в России. Однако основным являлся доклад Н. Г. Годнева (преподаватель русского языка и литературы Екатеринбургского реального училища, член правления УПС) «История революционного движения в России в связи с эволюцией общественности». Корреспондент газеты «Уральская жизнь» пишет: «Память о борцах за свободу была почтена вставанием, и учительство стройно запело «Вы жертвою пали в борьбе роковой...»». Председатель правления Уральского педагогического союза Е. Н. Строгин выступил с докладом о гражданских свободах, а член правления В. И. Будрин (преподаватель мужской гимназии) произнес речь об основах государственного права и формах государственного управления. Слово было предоставлено представителям партий социалистов-революционеров и социал-демократов. Первый посвятил свою речь аграрному вопросу, второй говорил «об идеалах демократической школы».

Третий день съезда был посвящен ознакомлению учителей с программами политических партий, были приняты резо-

люции и избраны делегаты на учительский съезд в Уфе [20. 1917. 14 мая].

Таким образом, екатеринбургское учительство и руководство Уральского педагогического союза были сторонниками политических свобод и реформирования школы на основах ее демократизации и децентрализации управления системой образования. При этом учительство связывало осуществление преобразований с созывом Всероссийского Учредительного собрания. Защищая свои профессиональные интересы, большинство учителей были решительными противниками насилия и классового противостояния. Это проявилось во время Первомайских праздников: большинство преподавателей учебных заведений Екатеринбурга не вышло на демонстрацию 1 мая. Директор реального училища (В. И. Кирцендель – *авторы*) прямо заявил на одном из педагогических совещаний: «Причем здесь мы. Это чисто рабочий праздник» [14, с. 237].

Влияние февральской революции на деятельность екатеринбургских школ не было однозначным. Напряженная политическая обстановка, народные волнения весной 1917 г. заставили попечительские и педагогические советы средних учебных заведений принять решения о досрочном прекращении занятий с 1 мая 1917 г. Политические свободы позволили усилить демократические начала в жизни учебных заведений: преподаватели и учащиеся получили возможность свободно участвовать в обсуждении вопросов на любые общественно-политические темы. Например, 26 апреля 1917 г. в Первой женской гимназии состоялось заседание кружка учащихся, на котором был заслушан и обсужден реферат о программах и тактических установках Российской социал-демократической партии [20. 1917. 26 апреля]. Весной 1917 г. при Екатеринбургском учительском институте было организовано чтение лекций, в которых излагались программы различных политических партий. В лектории могли принять участие все желающие. От большевиков в качестве пропагандистов их взглядов выступал известный партийный деятель Н. Н. Крестинский, от Партии Народной Свободы (кадетов) – Л. А. Кроль и К. М. Гавриленко [20. 1917. 28 апр.].

Значительно возросла роль ученических коллективов в управлении средними учебными заведениями. Уже в марте 1917 г. в мужской гимназии учащиеся старших классов стали принимать участие в собраниях родительских комитетов с совещательным голосом [11. 1917. 25 марта]. Во второй женской гимназии в апреле 1917 г. организация учениц старших классов обратилась к педагогическому совету с просьбой

знакомить гимназисток с содержанием протоколов педсовета. И такое разрешение было дано [3, л. 11].

Весной 1917 г. радикально настроенная педагогическая общественность стремилась противопоставить окружным и местным чиновникам новые, выборные на демократической основе, органы руководства образовательными учреждениями. В Москве таким органом стал союз родительских комитетов, в котором активное участие принимали учителя и учащиеся. В марте в екатеринбургской мужской гимназии был создан родительский комитет, в который вошли и гимназисты старших классов. Родители и педагоги Второй женской гимназии выразили желание принять участие в выборах новой начальницы этого учебного заведения [11. 1917. 25 марта]. Ранее начальница избиралась Попечительским советом и утверждалась чиновниками Оренбургского учебного округа.

Во второй половине 1917 г. в связи с общим экономическим кризисом в стране начинаются серьезные материальные трудности в деятельности учебных заведений, в том числе екатеринбургских. К началу 1917/18 уч. г. в результате инфляции и снижения финансирования серьезно снизилась зарплата преподавателей общеобразовательных школ. Уже 21 июня 1917 г. на экстренном заседании городской думы было принято решение ходатайствовать перед министерством народного просвещения «о скорейшем пересмотре окладов учительскому персоналу низших начальных школ». Если государство не сможет выделить достаточно дополнительных средств, то городское самоуправление брало на себя обязательство выделить прибавку к ежемесячному окладу учителей в 20 руб. за счет городского бюджета [11. 1917. 21 июня].

Осенью 1917 г. осложнилось положение с материальным обеспечением школ и средних учебных заведений Екатеринбурга. Так, учителя высших начальных училищ недополучили за сентябрь 33% положенной по закону суммы должностного оклада, а жалованье учителей средних учебных заведений города не возросло в соответствии с инфляцией и составляло, как и весной, от 75 руб. за годовой час у преподавателей мужских учебных заведений и 40 руб. в женских гимназиях [21, с. 27]. Нехватка средств в условиях начавшегося учебного года заставила исполняющую обязанности начальницы Второй женской гимназии М. А. Агафонову обратиться с просьбой об оказании помощи к торговому дому «Братья Степановы». Фирма выделила кредит на 5 тыс. руб. [4, л. 11]. В середине ноября по запросу Первой женской и мужской гимна-

зий для увеличения зарплаты преподавателей этих учебных заведений городская дума выделила из городского бюджета 8 тыс. руб. [11. 1917. 15 нояб.]. Что касается реального училища, то на прибавку к зарплате «на дороговизну» преподавателям в октябре 1917 г. 2375 руб. было ассигновано екатеринбургским уездным земством [11. 1917. 23 окт.]. Как видим, в этот период материальное положение учителей Екатеринбурга зависело от органов местного самоуправления и меценатов.

Работу по защите чисто профессиональных интересов учительства проводил Уральский педагогический союз. Например, правление союза направило доклад в канцелярию Оренбургского учебного округа – в Уфу для ходатайства перед министерством о восстановлении в правах уволенных в 1906 г. без объявления причин А. М. Клименшиной и Е. И. Тютковой – учительниц Первой женской гимназии. Для улаживания конфликтов в преподавательских коллективах УПС создавались комиссии для их третейского разбора [21, с. 10].

Учителя – члены Уральского педагогического союза принимали участие в культурно-просветительной и общественно-благотворительной работе. Например, на железнодорожной станции Екатеринбург I учителями была открыта для взрослых читальня-библиотека; в Кыштыме были организованы вечерние классы для взрослых, площадки для детских игр и т. д. [21, с. 11]

Что касается политической позиции Уральского педагогического союза, то официально объявляя союз «непартийной» организацией, руководство УПС фактически осуществляло профессиональную работу «на платформе всемерной поддержки Временного правительства в деле осуществления широких демократических реформ...» [21, с. 15]. Летом – осенью 1917 г. УПС фактически поддерживал программу Конституционно-демократической партии и во время выборов в Екатеринбургскую городскую думу призвал учительство голосовать за кадетов [14, с. 237].

Среди гласных в думу от партии кадетов была представлена лишь одна учительница – преподаватель Второй женской гимназии М. Л. Закожурникова. В то же время в этот орган местного самоуправления баллотировался преподаватель Торговой школы Д. А. Киселев, член партии большевиков. Более того, в созданной при Екатеринбургской городской думе школьной комиссии большинство оказалось у большевиков и левых эсеров [14, с. 237]. Все это свидетельствовало о расколе в учительской среде, о появлении среди учителей Екатеринбурга

определенного числа сторонников большевиков и их союзников.

В то же время осенью 1917 г. в условиях нарастания экономического кризиса органы местного самоуправления сделали много для расширения сети учебных заведений в Екатеринбурге: начали функционировать открытые Екатеринбургской городской думой два низших начальных училища – семнадцатое и восемнадцатое [11. 1917. 8 окт.], открылось третье высшее начальное училище, одиннадцать церковно-приходских школ перешли их церковного ведомства в ведение городской думы [8, л. 27]. 30 октября 1917 г. в здании Второй женской гимназии городским попечительством о бедных открылась смешанная гимназия (где учились девочки и мальчики), куда принимались без оплаты выходцы из бедных слоев населения [11. 1917. 12 нояб.]. В гимназию было принято 160 учеников и учениц. В основу обучения был положен принцип трудовой школы. Занятия, проводившиеся по вечерам, включали обучение трудовой деятельности – столярному и слесарному делу [20. 1917. 9 нояб.]. Начальницей вновь открывшейся гимназии была избрана уже упоминавшаяся гласная Екатеринбургской городской думы и преподаватель Второй женской гимназии М. Л. Закожурникова [11. 1917. 6 окт.].

События, связанные с февральской революцией, повлияли и на настроения и поведение учащейся молодежи Екатеринбурга. В целом, ученики старших классов учебных заведений города, в том числе и под влиянием учителей, поддержали изменения в политической жизни, произошедшие в стране. В то же время политические свободы, возможность участвовать в митингах и демонстрациях воспринимались значительной частью учащейся молодежи как повод для пропуска учебных занятий, нарушения школьной дисциплины, невыполнения требований педагогов. После получения известий о событиях в Петрограде в средних учебных заведениях в учебные часы по инициативе учащихся прошли собрания, где эти события обсуждались. Требования преподавателей соблюдать порядок воспринимались учащимися как попытка нарушить их права. Для того чтобы не было повода для конфликта между учащимися и педагогами, уже в начале марта был официально упразднен внеклассный надзор педагогического персонала за учениками [5, л. 99].

24 марта 1917 г. в Новом городском театре состоялся общеученический митинг екатеринбургских школ. Еще раньше на собрании представителей учащихся старших классов учебных заведений, состоявшемся во Второй женской гимназии, была создана

ученическая организация «Цекапос». В каждом учебном заведении Екатеринбурга избирались старосты, которые являлись представителями классов в контактах с преподавателями, делегировали своих представителей на заседания родительских комитетов, поддерживали по классам дисциплину [11. 1917. 25 марта].

На собраниях учащихся обсуждались также вопросы внутренней жизни гимназий и училищ, выдвигались требования к администрации и педагогическим советам учебных заведений, с которыми в тех условиях чиновники и преподаватели в большинстве случаев вынуждены были считаться. Например, в Екатеринбургском реальном училище в марте 1917 г. учащиеся седьмых, sixth и пятых классов попросили педсовет в связи с революционными событиями замедлить процесс прохождения учебных программ. Педагогический совет согласился с их просьбой, учитывая, что «при таком их (учащихся – авторы) настроении речи о нормальном ходе занятий быть не может, пока они не успокоятся, не придут в себя» [5, л. 95]. В апреле старшеклассники подготовили уже целую петицию к администрации и педсовету реального училища, которая включала целый комплекс требований: закончить учебные занятия 29 апреля, разрешить ученикам с неудовлетворительными результатами годичных занятий сдавать поверочные испытания по выбору учеников – либо весной, либо осенью, допускать представителей учеников старших классов на заседания педагогического совета и ряд других. Все эти требования были выполнены, за исключением участия учащихся в работе педсовета [5, л. 120-121].

Что касается политической позиции учащихся старших классов средних общеобразовательных учреждений Екатеринбурга, то весной – летом 1917 г. они в большинстве своем поддерживали Временное правительство, очень многие по своим политическим взглядам были сторонниками партии социалистов-революционеров (эсеров). В мае – июне учащиеся реального училища несколько раз выступали с инициативой переименовать Екатеринбургское Алексеевское реальное училище (названное в 1873 г. в честь сына Александра II Алексея) в училище имени А. Ф. Керенского – главы Временного правительства и одного из лидеров эсеров [11. 1917. 5 июня]. О политических взглядах слушателей Екатеринбургского учительского института свидетельствует тот факт, что перед отъездом их на каникулы в конце апреля в это учебное заведение были приглашены видные эсеровские деятели Б. А. Железнов и И. П. Тарасов с целью проведения инструктивных занятий для того,

чтобы отъезжающие на каникулы могли вести пропаганду эсеровских взглядов среди населения [20. 1917. 25 апр.].

Осенью 1917 г. в связи с общим обострением гражданского противостояния в стране происходит и радикализация настроений учащейся молодежи. Ученические организации все более противопоставляют себя администрации учебных заведений и выдвигают заведомо невыполнимые требования, негативно влияющие на учебный процесс. В октябре учащиеся средних учебных заведений Екатеринбурга предъявили педагогическим советам этих гимназий и училищ требования, касающиеся участия учащихся в управлении школой, отмены экзаменов, упразднения бальной оценки результатов учебы, запрета оставлять неуспевающих на второй год. Во главе этого радикального движения стояла вышеупомянутая организация «Цекапос», которая грозила ученической забастовкой [11. 1917. 13 окт.].

Для разрешения споров учеников с администрацией училищ и гимназий этой организацией учащихся была создана специальная комиссия, которой в учебное время было организовано многочленное собрание учеников реального училища, где произносились обвинительные речи по адресу директора – В. И. Кирценделя. Сам директор явился на собрание и потребовал прекращения сходки, но участвовавшие в ней отказались выполнить это требование и продолжали критические выступления [11. 1917. 8 окт.].

Директор Екатеринбургского реального училища, преподаватель математики В. И. Кирцендель не был в отличие от большинства своих коллег по училищу в составе правления и в числе активистов Уральского педагогического союза, не стремился заниматься политикой, но был твердым сторонником традиционных устоев и правил школьной жизни, порядка ученической дисциплины. В начале октября 1917 г. большой резонанс в общественной жизни Екатеринбурга вызвал конфликт между ученическим коллективом и педагогическим советом Второй женской гимназии, который возглавлял все тот же В. И. Кирцендель.

Здесь под предлогом широкой демократизации системы образования радикальные идеи о предоставлении главной роли в управлении учащимся вплоть до введения их представителей в состав педагогических советов с решающим голосом и численным преобладанием стали пропагандироваться преподавателем словесности Н. Г. Младовым. Такой «демократизации» В. И. Кирцендель допустить, естественно, не мог, и Н. Г. Младов был уволен с препода-

вательской должности. Однако за молодого преподавателя вступилась часть ученического коллектива, в первую очередь гимназистки старших классов, которые на заседании родительского комитета гимназии совместно с педагогическим советом и представителями от учащихся 8 октября 1917 г. потребовали восстановить Н. Г. Младова в должности. На заседании некоторые из выступающих заявили, что позиция В. И. Кирценделя свидетельствует о приверженности старому режиму и таким преподавателям «не место в свободной школе». В ответ педагогический совет Второй женской гимназии подал в отставку [13, с. 56].

Конфликт начал приобретать политическую окраску. В поддержку Н. Г. Младова и его сторонников среди гимназисток выступил Екатеринбургский совет рабочих и солдатских депутатов. 10 октября 1917 г. В. И. Кирценделя даже допросили в Следственной комиссии Екатеринбургского совета. Педагогический совет Второй женской гимназии, наоборот, был поддержан Уральским педагогическим союзом, в решении правления которого от 16 октября 1917 г. было заявлено: «Полное игнорирование решений педагогической корпорации Второй женской гимназии и агитация среди учащихся – действия недопустимые и с профессиональной точки зрения – неэтичные» [13, с. 57].

После большевистского Октябрьского переворота политическая позиция руководителей Уральского педагогического союза и большинства учителей Екатеринбурга оставалась неизменной: преобразования в общественной жизни, в том числе в сфере образования, они связывали с созывом Всероссийского Учредительного собрания. Приход к власти большевиков они оценивали как временное явление, считали незаконным вмешательство Советской власти в деятельность учебных учреждений. Да и сами большевики до роспуска Учредительного собрания считали свое правительство «временным».

Однако уже в ноябре 1917 г. Екатеринбургский совет рабочих и солдатских депутатов начал вмешиваться в работу образовательных учреждений города, что вызвало крайне негативную реакцию Уральского педагогического союза. Начало этому положил конфликт в педагогическом коллективе Торговой школы. Девять человек преподавателей этого учебного заведения – сторонники кадетской партии – объявили бойкот своему коллеге Д. А. Киселеву за его принадлежность к большевикам. Дмитрий Алексеевич Киселев, специалист по педагогике и дидактике, стал преподавателем в Торговой школе в 1911 г. В 1914 г. за участие

в организации нелегального политического собрания учителей во время проведения летних окружных курсов переподготовки школьных работников он был выслан из Екатеринбурга. После окончания ссылки Киселев вернулся в город и вновь был принят в школу [11. 1917. 23 июня]. Весной 1917 г. принимал активное участие в политической жизни Екатеринбурга.

В Торговой школе, защищая своего учителя от нападок политических противников, его ученики объявили забастовку. Родительский комитет Торговой школы вынес вопрос о мерах по восстановлению нормальной жизни этого учебного заведения на общем собрании родителей учащихся 10 ноября 1917 г. На собрание были допущены четверо представителей от учеников и несколько делегатов от выпускников школы. Собрание постановило инспектора школы и двух учителей – организаторов бойкота Киселева – освободить от должности, а самого Д. А. Киселева избрать инспектором Торгового училища [11. 1917. 23 нояб.].

20 ноября состоялось совместное заседание попечительского и педагогического совета Торговой школы, на котором было решено школу закрыть и объявить прием учащихся по прошениям с условием взятия с них подписки о повинности начальству школы. В ответ на это постановление Д. А. Киселев явочным порядком 22 ноября начал занятия, заменив не явившихся преподавателей Торговой школы сторонниками большевиков – студентами Екатеринбургского учительского института. Заменить пришлось всех педагогов, так как последние решили забастовать [11. 1917. 26 нояб.].

На предложение бывшему инспектору сдать дела по школе тот не только ответил отказом, но и опечатал помещение. Тогда 7 декабря в квартиру инспектора явились семь вооруженных солдат и заставили его следовать в Екатеринбургский совет рабочих и солдатских депутатов. Здесь он вынужден был дать подписку о передаче школы в трехдневный срок и о выселении в этот срок из жилого помещения [11. 1917. 9 дек.].

Правление Уральского педагогического союза объявило вмешательство Советов в жизнь школы и насилие незаконными и в знак протеста объявило об учительской забастовке в Екатеринбурге [11. 1917. 9 дек.]. Объявляя забастовку, УПС надеялся на ликвидацию Советской власти в связи с открытием 5 января 1918 г. Учредительного собрания в Петрограде. Именно поэтому Уральский педагогический союз отклонил предложение большевиков прислать представителей этой учительской организации в Екатеринбургский совет рабочих и солдатских депутатов [14, с. 238]. 19 декабря 1917 г.

в здании реального училища на общем собрании учащихся старших классов г. Екатеринбурга член правления УПС, преподаватель мужской гимназии В. И. Будрин выступил с докладом о переговорах Уральского педагогического союза с Екатеринбургским Советом. Однако большинство собрания высказалось за прекращение забастовки «при условии, что со стороны Советов солдатских и рабочих депутатов не будет проявлено вмешательство в жизнь автономной школы, а также не будет проведено репрессий по отношению к Педагогическому Союзу...» [11. 1917. 22 дек.]. 21 декабря 1917 г. на собрании Уральского педагогического союза было заявлено о прекращении учительской забастовки, длившейся две недели [11. 1917. 25 дек.].

Прекращение забастовки во многом было связано и с тем, что надежды на то, что с открытием Учредительного собрания Советская власть будет упразднена, после роспуска большевиками всероссийского демократического представительства были утрачены. Большевики же после III Всероссийского съезда рабочих, солдатских и крестьянских депутатов (10 января 1918 г.) приступили к формированию советских органов местного управления, в том числе и народным образованием. В Екатеринбурге в начале 1918 г. при городском Совете рабочих и солдатских депутатов был создан отдел народного образования [18. 1918. 28 (15) февр.], а после ликвидации городской управы были организованы 11 комиссариатов, в том числе Комиссариат по народному образованию (позже просвещению) во главе с Д. А. Киселевым [18. 1918. 7 марта]. 17 марта 1918 г. в этом органе управления народным образованием было создано три отдела: внешкольный – заведующий А. А. Герасимов, школьный – заведующий В. Я. Павловский и театральный – заведующий М. Е. Кусков. В школьном отделе функционировали подотделы – низших, средних и высших учебных заведений. В комиссариате работали служащие – завхоз, секретарь, регистратор, три машинистки и два сторожа. Кроме того, при каждом заведующем отделом документацию вел отдельный делопроизводитель [8, л. 20]. В марте 1918 г. городской комиссариат занимал половину помещения конторы Реддавей [18. 1918. 23 (11) марта], а в начале апреля окончательно переехал в дом Борчанинова на Уктусской (сейчас ул. 8 марта), дом 18 [20. 1918. 5 апр. (23 марта)].

Существовавшие до июня 1918 г. советские региональные органы управления образованием имели гораздо большие права и были более самостоятельными в принятии решений, чем вошедшие позднее в систему

Народного комиссариата просвещения местные отделы. Это объясняется тем, что в это время в Советской России окончательно законодательно еще не был решен вопрос о том, постановления каких органов – местных или центральных – имеют преимущество при решении вопросов. Характерно, что в марте создается также для управления уездными образовательными учреждениями Екатеринбургский уездный комиссариат по народному образованию во главе с А. И. Пармоновым [20. 1918. 28 (24) марта].

В первой половине 1918 г. Наркомпрос РСФСР практически не рассылал на места обязательные постановления, инструкции, методические разработки, предоставляя возможность местным органам Советской власти самостоятельно решать вопросы, связанные с деятельностью общеобразовательных и культурно-просветительных учреждений. Видимо, в это время большевистское руководство еще не определилось с тем, что будет представлять из себя новая советская школа. Различные точки зрения по существу вопроса высказывали общественные деятели и практические работники на местах, в том числе учителя.

В апреле 1918 г. в комиссариат просвещения Екатеринбурга поступили первые номера начавшего издаваться в Москве журнала «Новая школа». На страницах этого издания, характеризующего себя как «журнал независимой общественно-педагогической мысли», специалисты в области педагогики излагали свои взгляды на систему школьного образования в России. Как и большинство учительства, в том числе екатеринбургского, авторы статей, помещенных в журнале, были согласны с тезисом в статье Д. Тесовского «Характер, основы и задачи новой школы» о том, что «все мыслящее и передовое русское общество объединилось в одном лозунге: долой старую школу!», «да здравствует новая школа...» и в этом «наблюдается полное единодушие со стороны науки и общественных деятелей» [18, с. 9].

А вот что касается «новой» школы, то авторы журнальных публикаций по этому вопросу высказывали различные точки зрения. В то же время педагогическая общественность в начале 1918 г. не собиралась отказываться от опыта дореволюционной системы школьного образования. Об этом свидетельствуют такие большие обзоры в журнале «Новая школа» – «Русская педагогическая мысль накануне революции» А. А. Красновского [18, с. 155] и «Единая школа в законопроектах государственного комитета» С. Г. Смирнова [17, с. 75], где поднимались такие актуальные проблемы, как автономия школы, источники финан-

сирования, формы отчетности, обязательный минимум знаний и гибкость учебных планов, продолжительность учебного времени, многопредметность. О необходимости использования дореволюционного опыта говорится и в публикациях журнала, посвященных частным методикам, например, «Астрономия как наука и как учебный предмет» [17, с. 85], «Обзор трудов по реформе преподавания физики 1898-1917 гг.» [18, с. 171] и др.

Авторы журнальных статей по педагогике первой половины 1918 г. в большинстве своем не руководствовались установками большевистского руководства о «классовом» характере «новой» школы и в оценке задач, стоящих перед школьным образованием, исходили, по существу, из общечеловеческих ценностей. Тот же Д. Тесовский писал, что недопустимым явлением и даже преступлением перед школой является тот факт, что научная истина приносится в жертву преходящим партийным или классовым целям, если школу вовлекают в политическую или партийную борьбу, ситуацию, когда школа может оказаться в центре политической жизни, «стать орудием преходящих партийных интересов, а не местом создания вечных культурных ценностей» [18, с. 130].

В обстановке, когда четкие установки о характере новой школы со стороны педагогической науки и политического руководства отсутствовали, главными направлениями в деятельности местных советских органов управления народным образованием, в том числе Екатеринбургского комиссариата просвещения, в первой половине 1918 г. были замена администрации учебных заведений сторонниками большевиков и изменение политических настроений учительства в сторону поддержки Советской власти.

По воспоминаниям Д. А. Киселева, для его ведомства «первым делом было преобразование бывшего в Екатеринбурге учительского института» [14, с. 239]. Это среднее учебное заведение было открыто в Екатеринбурге в 1912 г. и готовило учителей для начальных высших училищ [13, с. 166]. В 1917 г. Временное правительство принимает решение о преобразовании учительских институтов в высшие региональные педагогические учебные заведения, и были сделаны первые шаги в этом направлении. В Екатеринбурге решающее значение для реформирования института имела забастовка слушателей в сентябре 1917 г., в результате которой курсовое обучение было разделено по специальностям: естественнонаучное и физико-математическое на втором и третьем курсах, представители учащихся были допущены в педагогический

совет этого учебного заведения [2, л. 5]. После выполнения требований бастовавших с 1 октября 1917 г. занятия в институте возобновились.

Впрочем в конце 1917 – начале 1918 гг. в Екатеринбурге местная педагогическая общественность, в том числе и директор учительского института И. А. Тихомирова, связывала становление высшего педагогического образования в городе с созданием на базе учительского института и – как его продолжение – принципиально нового учебного заведения Уральской высшей педагогической школы (УВПШ). Разработанный проект создания общеуральского педвуза был поддержан и комиссариатом просвещения города [12]. Было принято решение закрыть учительский институт и преобразовать его в УВПШ, провести выборы преподавательского состава нового учебного заведения. Однако, поскольку большинство преподавателей учительского института были сторонниками Уральского педагогического союза, занимавшего открыто антибольшевистскую, антисоветскую позицию, Д. А. Киселевым было решено составить такое положение по выборам, которое бы исключало избрание на преподавательские должности активных противников Советской власти. Параллельно весной 1918 г. комиссариатом просвещения города были намечены выборы учителей других средних учебных заведений, а также учителей высших и низших начальных училищ Екатеринбурга по правилам, аналогичным положению о выборах в Уральскую высшую педагогическую школу.

«Положение» о выборах преподавателей общеобразовательных школ было принято комиссариатом народного просвещения 21 марта 1918 г. В изданном постановлении указывалось: «Весь педагогический персонал должен подать в отставку. Желающие занять место вновь подают заявление в избирательную комиссию. Не подавшие заявления будут считаться уволенными без права на пенсию... Все неизбранные вновь преподаватели на основании декрета комиссариата по народному образованию считаются уволенными на общих основаниях» [8, л. 50].

При этом в постановлении комиссариата состав избирательных комиссий определялся так, чтобы обеспечить большинство за сторонниками Советской власти. В комиссию по выборам преподавателей в средние учебные заведения должно было входить пять представителей от советов рабочих и солдатских депутатов, трое – от центрального бюро профессиональных союзов, двое – от родительского комитета, двое – от союза рабочей молодежи и 12

представителей – от учащихся, из них шесть человек – от «социалистического кружка» учащихся в данном учебном заведении и шестеро учащихся – несоциалистов [8, л. 50].

В высших начальных училищах избирательные комиссии должны были состоять из четырех представителей комиссариата просвещения, четырех представителей профессиональных союзов, четырех – от родителей и четырех делегатов от учеников 3-4 классов. В низших начальных училищах образовывались избирательные комиссии, в состав которых входили по четыре представителя от Советской власти, бюро профессиональных союзов и родителей [8, л. 50].

Таким образом, учителя фактически не могли влиять на итоги выборов. В то же время отказ преподавателей от подачи заявлений в избирательную комиссию большевистским руководством расценивался как непризнание Советской власти. В педагогических и ученических коллективах екатеринбургских учебных заведений постановление комиссариата от 21 марта вызвало раскол, горячие дискуссии, в которых противники большевиков имели явное большинство. Руководство Уральского педагогического союза считало недопустимым отстранение учителя от выборов педагогического персонала. Что касается ученических ассоциаций, то правление созданной в марте 1918 г. в Екатеринбурге Зауральской корпорации учащихся предложило формировать избирательные комиссии по выбору педагогического состава из представителей учащихся, родителей и общественных организаций [10, л. 54].

На собрании в Екатеринбургском совете рабочих и солдатских депутатов выступивший от имени большинства слушателей учительского института Харченко заявил, что считает предложенную Д. А. Киселевым комиссию по выборам неправомочной и полагает, что при данном составе комиссии «выборы ... точь-в-точь такие, какие существовали при самодержавном строе» [8, л. 50]. Таким образом, совещания и собрания учителей о системе выборов педагогического персонала приняли характер политических дискуссий.

В ряде случаев советские органы стали брать на себя функции смещения неудобных им лиц из администрации учебных заведений. Уже в феврале 1918 г. исполкомом Екатеринбургского совета рабочих и солдатских депутатов по причинам политического характера был уволен со службы директор художественно-промышленной школы В. М. Анастасьев – активист конституционно-демократической партии (кадетов) [8, л. 29]. 11 марта 1918 г. отдел народ-

ного образования при Екатеринбургском совете постановил гражданину И. А. Тихомирову, бывшему директору учительского института, сдать дела, ключи и инвентарь хозяйственной комиссии Уральской высшей педагогической школы [1, л. 85].

В марте 1918 г. за «отказ подчиняться постановлениям Советской власти» комиссаром просвещения Екатеринбурга была отстранена от должности исполняющая обязанности начальницы Второй женской гимназии М. А. Агафонова [8, л. 55]. Попечительский совет Второй гимназии попытался заступиться за М. А. Агафонову и 20 марта принял постановление, в котором поведение начальницы объяснялось недоразумением в отношениях между ней и Д. А. Киселевым, а не нежеланием подчиняться советским органом народного образования [10, л. 60]. Однако это заступничество не было принято во внимание. Характерно, что до революции руководство гимназий избиралось именно попечительскими советами.

В противовес Уральскому педагогическому союзу большевиками был создан Союз учителей-интернационалистов. На собрании этого союза 26 марта 1918 г. присутствовали 24 человека, было избрано правление во главе с председателем – Озеровым [20. 1918. 27 (14) марта]. Два представителя вновь созданной учительской организации вошли в состав Екатеринбургского городского совета рабочих и солдатских депутатов [14, с. 240]. По указанию Д. А. Киселева в Екатеринбурге было размножено объявление: «Ввиду перевыборов педагогов всех учебных заведений г. Екатеринбурга Комиссариат Народного просвещения просит всех учителей, стоящих на платформе Советской власти, сообщить свой адрес в комиссариат» [9, л. 21].

Под давлением большевиков на общегородском собрании учителей низших начальных училищ 1 апреля 1918 г. большинством (35 – «за», 16 – «против») было принято решение об участии преподавателей в выборах [20. 1918. 4 апр.]. Впрочем при избрании педагогов в низшие начальные учебные заведения в апреле – мае в Первом Богоявленском училище и в пятнадцатом начальном училище правила, объявленные постановлением городского комиссара от 21 марта 1918 г., не были соблюдены, поэтому результаты были признаны недействительными, а педагогический персонал обеих училищ был уволен со службы «за открытое противодействие распоряжениям Советской власти» [8, л. 93]. По правилам, предложенным большевиками, выборы прошли и в высших начальных училищах.

Что касается преподавателей екатеринбургских средних учебных заведений, то большинство из них отказались подавать заявления о выборах на должность. Поэтому по приказу Д. А. Киселева 25 марта 1918 г. в старших классах екатеринбургских гимназий и училищ занятия были прекращены [9, л. 2], а 27 марта в городские средние учебные заведения были назначены комиссары «для общего наблюдения за ходом учебного дела и внутренним порядком» [20. 1918. 27 марта]. Комиссарами были назначены: в реальное училище – Озеров, в мужскую гимназию – Ложкин, в Первую женскую гимназию – Парамонов, во Вторую женскую – Гусев, в частную гимназию Остроумовой – Кожевников [20. 1918. 27 марта]. Однако лишь Н. Я. Ложкину удалось в начале апреля провести в мужской гимназии выборы учителей. Из прежнего состава гимназии среди пятнадцати избранных преподавателей осталось только пять. Забаллотированными оказались в первую очередь противники Советской власти [20. 1918. 7 апр.]. В частности, не был избран на должность один из активистов Уральского педагогического союза В. И. Будрин.

Во Второй женской гимназии заявление об участии в выборах по правилам, предложенным большевиками, подали лишь трое. Они же в конце апреля были избраны при баллотировке: преподаватель словесности Н. П. Младов, преподаватель физики и математики Е. В. Бушинский, преподаватель математики – Е. В. Броновская. Городским комиссариатом просвещения этим преподавателям были переданы имущество и дела гимназии [10, л. 7]. В реальном училище выборы преподавателей до прихода белых в город так и не состоялись. Поэтому 27 апреля 1918 г. было опубликовано постановление городского комиссариата просвещения, в котором указывалось, что «ввиду того, что учащие Екатеринбургского реального училища отказались от совместной работы с городским комиссариатом народного просвещения, не желая подавать заявления в избирательную комиссию по выборам педагогов, составленную комиссариатом, занятия в реальном училище 25 апреля прекратить до начала следующего учебного года. Педагогическому персоналу предложить выдать всем учащимся в двухдневный срок удостоверения о переходе в следующий класс. После этого весь педагогический состав считается уволенным» [20. 1918. 27 апр.].

Состоявшиеся 26 апреля перевыборы педагогов в частной гимназии Л. Н. Остроумовой были проведены в нарушение инструкции комиссариата просвещения [20. 1918. 5 мая], и их результаты не были

утверждены. Более того, 4 июня 1918 г. все частные учебные заведения в Екатеринбурге (училища, школы, курсы) со всем имеющимся в них инвентарем и имуществом перешли в ведение органов Советской власти [8, л. 102].

В Первой женской гимназии ни один из бывших преподавателей не пожелал участвовать в конкурсе. Выборы по решению Екатеринбургского совета были проведены лишь 8 июня. Баллотировались и были избраны новые лица: Н. П. Мартынов, окончивший в 1917 г. Петербургский университет, П. Е. Рязановский – беженец, преподаватель одного из средних учебных заведений Эстляндской губернии, и Е. А. Скворцова – преподаватель смешанной гимназии в Лысьвенском заводе. Результаты выборов были утверждены городским комиссариатом просвещения. Избрание бывшей учительницы начальной школы Н. М. Левиной комиссариатом не было утверждено [20. 1918. 12 июня].

После того как 1 марта 1918 г. на общем собрании слушателей и преподавателей Екатеринбургского учительского института было принято решение о преобразовании этого среднего учебного заведения в педагогический вуз – Уральскую высшую педагогическую школу (УВПШ) [8, л. 25], многие слушатели и преподаватели, протестуя против навязанной большевиками системы выборов педагогического персонала УВПШ, отказались от учебы и работы во вновь создаваемом учебном заведении. И. А. Тихомиров в своем отчете, написанном уже в период правления колчаковского правительства, пишет, что лишь 33 человека перешли из учительского института в создаваемый педагогический вуз [2, л. 5]. А на 1 января 1918 г. в учительском институте числилось 72 воспитанника [2, л. 8].

В результате, в составе студентов и преподавателей УВПШ оказались исключительно сторонники Советской власти. В педагогический совет нового учебного заведения вошли 9 преподавателей и такое же количество представителей, избранных от слушателей (учащиеся 1-3 курсов учительского института). С совещательным голосом в педагогический совет вошел комиссар народного просвещения Екатеринбурга Д. А. Киселев. По его предложению председателем педагогического совета Уральской высшей педагогической школы был избран В. В. Троицкий [7, л. 1].

Поскольку деятельность советских органов народного образования и педагогической общественности Екатеринбурга по созданию первого в городе педагогического вуза подробно описана в статье Б. М. Игошева и М. В. Попова [12], мы не будем по-

дробно на этом останавливаться. Хотелось бы отметить только, что весной 1918 г. местные советские органы в гораздо большей степени, чем в последующий период, могли по собственной инициативе принимать решения и независимо от центрального государственного аппарата самостоятельно проводить их в жизнь, в том числе в сфере просвещения. К июлю 1918 г. формирование всех структур ЕВПС было завершено, и лишь вступление в Екатеринбург 25 июля 1918 г. частей Чехословацкого корпуса и приход белогвардейских правительств изменило ситуацию. Белогвардейцы также считали необходимым создание высшего педагогического учебного заведения на Урале, но, поскольку Уральская высшая педагогическая школа считалась «детисцем» большевиков, о ее возрождении при белогвардейских режимах не могло быть и речи.

Что касается политических настроений екатеринбургского учительства весной – в начале лета 1918 г., то, как показывают все вышеприведенные факты, вряд ли учительство было целиком настроено антисоветски. Все-таки часть учителей поддерживала советскую власть. Это признавали даже противники большевиков. Так, в подготовленном Екатеринбургским земством в 1919 г., уже при колчаковском режиме, докладе прямо говорится, что, переманив на свою сторону наиболее бойких легкомысленных, обладающих ораторским талантом учителей, большевики старались распропагандировать преподавателей, указывая на их низкую материальную обеспеченность. Обещая золотые горы, они сумели значительную часть учителей, как тогда говорили, «поставить на советскую платформу» [6, л. 15].

Определенная часть школьных работников заняла выжидательную позицию, особенно когда в конце мая 1918 г. в Челябинске начался мятеж Чехословацкого корпуса. Если активные противники Советской власти, прежде всего руководство Уральского педагогического союза, перешли на нелегальное положение, то большинство педагогов, как об этом пишет в статье в 1923 г. Д. А. Киселев, обратилось «в комиссариат народного просвещения с просьбой выдать им удостоверения, что они не служили у Советской власти» [14, с. 241]. Отказ от выдачи такого документа комиссар по народному образованию объяснял тем, что нелепо удостоверять то, что учителя не делали, тем более, что многие из них состояли членами Уральского педагогического союза и выдача такого удостоверения была бы прямым делом этой учительской организации [14, с. 241].

События первой половины 1918 г. свидетельствуют, что в этот период политика

большевиков в отношении екатеринбургского учительства хотя и имела насильственный характер, но не была жесткой и репрессивной – даже для прямых противников Советской власти все заканчивалось лишь неизбранием и увольнением, либо снятием с административных постов. Постановлением комиссара по народному просвещению занятия во всех учебных заведениях Екатеринбурга заканчивались 18 мая 1918 г., а переход учащихся в следующие классы должен был быть осуществлен без экзаменов, по итогам общей успеваемости за прошедший год. В то же время осенью планировалось возобновление работы екатеринбургских школ. Что касается преподавателей, то на летний период комиссариатом просвещения планировалось привлечение учителей как работников, имеющих достаточно высокий образовательный уровень к деятельности в городских административных, хозяйственных и культурно-просветительных организациях в порядке трудовой повинности [8, л. 1].

Декрет Совнаркома РСФСР от 8 июня 1918 г. «О передаче в ведение комиссариата по просвещению учебных и образовательных учреждений всех ведомств» [19] был завершающим шагом в деле централизации управления народным образованием. С этого момента, поскольку финансирование просвещения стало централизовано, указания из центра стали иметь решающее значение, а местные органы управления образованием стали лишь отделами Наркомпроса. Летом – осенью 1918 г. на территориях, где существовала Советская власть, были приняты государственные акты, которые привели к радикальному изменению системы просвещения. Школа объявлялась трудовой, единой, бесплатной, светской. Вводилось совместное обучение детей обоего пола. Была ликвидирована разноведомственность дореволюционной школы: разные типы начальных и средних школ были сведены к двум – I и II ступени [16, с. 1-5]. Однако, что касается Екатеринбурга, то в июле 1918 г. он был захвачен белогвардейцами и изменения эти здесь в полной мере произошли лишь после освобождения города от колчаковских войск летом 1919 г.

Таким образом, произошедшая сто лет назад русская революция оказала громадное влияние на изменения во всех сферах жизни нашей страны, в том числе и на развитие народного образования. Революция открыла возможности для реформирования и модернизации общеобразовательной школы на началах свободы, демократизма, децентрализации системы управления учебными заведениями. Однако попытки решить назревшие проблемы революционным,

насильственным путем привели к расколу в среде учащихся и в педагогическом сообществе. Этот раскол был усугублен большевистской политикой «классового противостояния», и, в конечном итоге, отсутствие стрем-

ления к социальному компромиссу среди учителей и учащихся привело различные их части во враждующие лагеря в ходе развернувшейся в начале лета 1918 г. широкомащтабной гражданской войны.

ЛИТЕРАТУРА

1. Государственный архив Свердловской области (далее – ГАСО). Ф. 2. Оп. 1. Д. 44.
2. ГАСО. Ф. 2. Оп. 1. Д. 189.
3. ГАСО. Ф. 4. Оп. 1. Д. 247.
4. ГАСО. Ф. 4. Оп. 1. Д. 257.
5. ГАСО. Ф. 90. Оп. 1. Д. 56.
6. ГАСО. Ф. 829. Оп. 1. Д. 35.
7. ГАСО. Ф. Р. 1480. Оп. 1. Д. 2.
8. ГАСО. Ф. Р. 1600. Оп. 1. Д. 5.
9. ГАСО. Ф. Р. 1600. Оп. 1. Д. 6.
10. ГАСО. Ф. Р. 1600. Оп. 1. Д. 7.
11. Зауральский край. 1917.
12. Игошев Б. М., Попов М. В. Революция и Уральская высшая педагогическая школа (к 95-летию со дня создания) // Педагогическое образование в России. 2013. №2.
13. Игошев Б. М., Попов М. В., Елисафенко М. К., Суворов М. В. История развития педагогического образования в Екатеринбурге (1871-1930). Екатеринбург, 2013.
14. Киселев Д. А. Екатеринбургская школа в 1911-1923 гг. // Екатеринбург за двести лет (1723-1923). Екатеринбург, 1923.
15. Королев Ф. Ф. Очерки истории советской школы и педагогики: 1917-1920. М., 1958.
16. Народное образование. 1919. № 6-7.
17. Новая школа. Журнал независимой общественно-педагогической мысли. 1918. №2.
18. Новая школа. 1918. №3.
19. Собрание Узаконений и Распоряжений Рабочего и Крестьянского правительства. № 39.
20. Уральская жизнь. 1916-1918.
21. Учитель и школа. Орган Уральского педагогического союза. 1917. Окт.

REFERENCES

1. Gosudarstvennyy arkhiv Sverdlovskoy oblasti (dalee – GASO). F. 2. Op. 1. D. 44.
2. GASO. F. 2. Op. 1. D. 189.
3. GASO. F. 4. Op. 1. D. 247.
4. GASO. F. 4. Op. 1. D. 257.
5. GASO. F. 90. Op. 1. D. 56.
6. GASO. F. 829. Op. 1. D. 35.
7. GASO. F. R. 1480. Op. 1. D. 2.
8. GASO. F. R. 1600. Op. 1. D. 5.
9. GASO. F. R. 1600. Op. 1. D. 6.
10. GASO. F. R. 1600. Op. 1. D. 7.
11. Zaural'skiy kray. 1917.
12. Igoshev B. M., Popov M. V. Revolyutsiya i Ural'skaya vysshaya pedagogicheskaya shkola (k 95-letiyu so dnya sozdaniya) // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2013. №2.
13. Igoshev B. M., Popov M. V., Elisafenko M. K., Suvorov M. V. Istoriya razvitiya pedagogicheskogo obrazovaniya v Ekaterinburge (1871-1930). Ekaterinburg, 2013.
14. Kiselev D. A. Ekaterinburgskaya shkola v 1911-1923 gg. // Ekaterinburg za dvesti let (1723-1923). Ekaterinburg, 1923.
15. Korolev F. F. Ocherki istorii sovetskoy shkoly i pedagogiki: 1917-1920. M., 1958.
16. Narodnoe obrazovanie. 1919. № 6-7.
17. Novaya shkola. Zhurnal nezavisimoy obshchestvenno-pedagogicheskoy mysli. 1918. №2.
18. Novaya shkola. 1918. №3.
19. Sobranie Uzakoneniyy i Rasporyazheniy Rabocheho i Krest'yanskogo pravitel'stva. № 39.
20. Ural'skaya zhizn'. 1916-1918.
21. Uchitel' i shkola. Organ Ural'skogo pedagogicheskogo soyuza. 1917. Okt.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Б. М. Игошев.

УДК 81'373.2(049.32)
ББК Ш105.316+Ш100.63

ГСНТИ 16.21.27; 16.21.47

Код ВАК 10.02.20; 10.02.19; 10.02.01

Комарова Зоя Ивановна,

доктор филологических наук, профессор, кафедра иностранных языков, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620000, г. Екатеринбург, пр-т Ленина, д. 51; e-mail: zikomarova@bk.ru

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КУЛЬТУРНОГО ЗНАНИЯ В МЕГАЯЗЫКЕ НАУКИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: имя собственное; топоним; антропоним; мифоним; термин-эпоним; интернациональный эпоним; лингвокультурология; терминография; лингводидактика.

АННОТАЦИЯ. Представлена рецензия на монографию Е. М. Какзановой «Имя собственное в термине» (М.: Галлея-Принт, 2015, 292 с.). Монография посвящена репрезентации культурного знания в мегаязыке науки. В ней обоснована национально-культурная специфика имени собственного в структуре термина-эпонима. Анализ содержания рецензируемой монографии позволяет считать, что задача рассмотрения интернациональных терминов-эпонимов с максимального количества сторон реализована в полной мере. В мегаязыке науки как объективации культурного знания термины-эпонимы занимают строго определенное место, обусловленное спецификой имени собственного в структуре термина этого типа. Монография представляет интерес для специалистов науки и образования.

Komarova Zoia Ivanovna,

Doctor of Philology, Professor of Department of Foreign Languages, Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

REPRESENTATION OF CULTURAL KNOWLEDGE IN MEGA-LANGUAGE OF SCIENCE

KEY WORDS: proper noun; toponym; anthroponym; mythic proper name; eponymic term; international eponym; linguocultural studies; terminography; language teaching.

ABSTRACT. The article presents a review of the monograph by E.M. Kakzanova «Proper noun inside a term» (M., Galleya-Print. 2015. – 292 p.). The monograph is concerned with the representation of cultural knowledge in mega-language of science. The author explains national and cultural specificity of proper nouns inside eponymic terms structure. The analysis of the monograph made it possible to conclude that the goal of detailed analysis of international eponymic terms is reached by the author. The eponymic terms occupy a definite place in the mega-language of science, which is determined by the specific features of a proper name in the structure of this term. The book is targeted for researchers and education specialists.

Именами знаем и знанием именуем.

П. А. Флоренский

В последние три десятилетия появилось значительное количество научных работ и словарей, посвященных **эпонимам** (<греч. *επονυμος* – «дающий свое имя»), которые имеют в своем составе имя собственное (проприальный компонент) и имя нарицательное (апеллятивный компонент) в функции обозначения научного понятия: *теория Бельтрами, болезнь Паркинсона...*

Осенью 2015 г. произошло знаменательное событие: с небольшим разрывом во времени вышли: «*Англо-русско-немецкий словарь эпонимических интернационализмов: Название и происхождение. От А до Z*» (М.: Галлея-Принт, 2015. – 307 с.) Е. М. Какзановой и ее же монография «*Имя собственное в термине*».

Это событие могло состояться только потому, что автор этих работ счастливо сочетает в себе талант исследователя языка (док-

торская диссертация, две монографии и ряд статей) с одаренностью лексикографа / терминографа (три эпонимических словаря).

Для Евгении Михайловны Какзановой выбор объекта исследования и терминографирования – интернациональные термины-эпонимы – не является случайным. Этот выбор хорошо «предугадан»: он продиктован как запросами фундаментальной науки и культуры, особенно в условиях глобализации, так и запросами прикладных аспектов исследований, в частности, лексикографии и терминографии.

Вопрос специфики выразительных средств науки, давно привлекавший внимание философов и специалистов разных наук, в наши дни превратился в самостоятельную проблему, у которой с разной степенью отчетливости проявились историко-философский, общенаучный, общелингви-

стический и терминологический аспекты [4, с. 59-68].

По мере развития науки и ее языка возникает необходимость в поиске новых источников номинации. В этом отношении интерес к эпонимической терминологической лексике обусловлен прежде всего тем, что во всех европейских языках имена собственные не только имеют глубокую национально-культурную специфику, но и связаны с восприятием мира и определенным образом отражают его познание (О. А. Алимуратов, В. Д. Бондалетов, Е. М. Какзанова, Е. В. Коледина, З. И. Комарова, Н. В. Новинская, А. В. Раздужев, Ю. А. Рылов, А. В. Суперанская, Н. И. Толстой, Т. В. Тритенко).

«Нас в настоящей работе интересует имя собственное, которое является составной частью когнитивного слоя термина-эпонима, – пишет во введении Е. М. Какзанова. – Обладая *индивидуализирующей* функцией, оно в то же время придает неповторимость каждой терминологической единице и порождает новые смыслы» [3, с. 7].

В монографии рассматриваются термины-эпонимы, представляющие собой корневые непроеизводные слова типа *вольт*, *ампер* и аффиксальные производные от имени собственного типа *якобиан*, *улексит*, являющиеся интернациональными, которые функционируют в разных специальных подязыках. Такие термины-эпонимы практически являются новым объектом изучения. При этом данные единицы рассматриваются в трех взаимосвязанных аспектах: эпонимический термин как слово, как знак и как система. Особенно ценен последний аспект – эпонимический термин как член мегаязыка науки. Для обозначения совокупности подязыков различных областей знания какого-либо национального языка Е. М. Какзанова вводит авторский термин – *мегаязык науки* [3, с. 19].

Комплексное междисциплинарное изучение интернациональных терминов-эпонимов в мегаязыке науки и составляет проблематику монографии, раскрытую в четырех основных главах.

При этом структура монографии оригинальна. Если воспользоваться терминологией А. А. Кибрика и А. Д. Кошелева (М., 2015) о двух режимах существования языка – *off-line* и *on-line*, – то можно сказать, что три первые главы монографии представляет собой режим *off-line* – язык как хранилище знаний. Четвертая глава иллюстрирует режим *on-line* – это дискурсивные проблемы передачи информации, т. е. использование языка в реальном времени.

Каждая глава при этом имеет свою самостоятельную ценность. Так, **первая глава «Представление имени собствен-**

ного в терминологии различных подязыков науки в свете культурологии, антропологизации и философии термина» задумана автором как вводная ко всей монографии, общетеоретическая, раскрывающая подходы к описанию лингвокогнитивных и культурологических особенностей интернациональной эпонимической терминологии в мегаязыке науки.

Совершенно правомерно глава начинается с раскрытия сущности термина как языковой единицы подязыков науки. При этом сущность термина раскрывается «объемно», многоаспектно за счет того, что дается на перекрестке двух подходов: лингвотерминологического и философского. Особое внимание уделено учению «философии имени» трех русских мыслителей П. А. Флоренского, С. Н. Булгакова и А. Ф. Лосева [1; 4; 5], в котором мощно заявила о себе идея смысловой заряженности, энергичности слова и особенно термина как «культивированного..., закаленного и уплотненного слова..., обладающего наибольшей заряженностью словесной антиномичности <...>, как хранителя границы культуры» [5, с. 194].

Вторая проблема этой главы – культурологический аспект исследования – является центральной для всей монографии: «Настоящая монография написана в русле представления культурного (точнее – культурологического, т. е. оформленного как культурно-специфическое) знания в науке» [3, с. 20], – подчеркивает Е. М. Какзанова. Эта проблема решается в русле центральной в наши дни суперпроблемы язык и культура. Автор выявляет три разряда культурно-специфичных смыслов терминов-эпонимов, обладающих наибольшим потенциалом: лица, места и мифологического события. Это дает возможность Е. М. Какзановой обосновать вывод о том, что имена собственные в структуре термина являются знаками культуры, а точнее – «ономастическим кодом культуры» [3, с. 25].

Для описания объема и распределения ономастической (= культурологической) информации, руководствуясь принципом градуальности, Е. М. Какзанова вслед за М. Я. Блохом вводит понятие уровневой системы информации (= знания), выражаемой именем собственным в структуре термина. Так, первый уровень – этимологическая информация, второй – временная, третий – страноведческая и четвертый – ассоциативная информация интеллектуального плана, так или иначе связанная с эпонимом, этот уровень является высшим типом, т. к. это своеобразное «мысленное досье» (термин А. Д. Шмелева), которое, с одной стороны,

объясняет «культурный предвыбор» (термин Л. Талми) эпонима как языкового знака, а с другой стороны – служит взаимопониманию специалистов (и в какой-то мере неспециалистов) того или иного типа знания.

Эта своеобразная как бы «вертикальная классификация» терминов-эпонимов, которая детально рассмотрена в первом разделе второй главы, дополняется «горизонтальной классификацией», охватывающей специальные области знания с их различными подязыками.

Следует указать, что в отличие от других работ Е. М. Какзанова анализирует эпонимы не только традиционных научных дисциплин (*математика, физика, химия, биология, лингвистика, литературоведение, медицина, политика, экономика*), но и ряда прикладных областей (*музыка, мода, электроника, компьютерное дело, кулинария, средства массовой информации*) и тематических групп (*транспорт, животные, птицы, растения, продукты питания, технические приспособления*).

Как видим, мегаязык науки представлен в монографии необычайно широко.

Вторая глава монографии «Систематизация эпонимических интернационализмов VS интернациональных эпонимов» посвящена проблеме систематизации интернациональных терминов-эпонимов с разных позиций и, прежде всего, с позиции уровневой системы выражения знания. Характеризуются три основных типа терминов-эпонимов: антропонимические (имена собственные выполняют мемориальную функцию, закрепляя авторство первооткрывателей в науке), топономические и мифологические, в которых имена собственные служат для выражения мотивации данной терминологической единицы и ее индивидуализации.

Вторая проблема, поднимаемая в этой главе, – интернациональный характер эпонимических терминов «как результат сближения культур» [3, с. 89] – вполне закономерна в данной монографии, поскольку интернационализмы занимают около 50% всех полных слов в научных текстах. Потому вызывает большой интерес разносторонняя систематизация и характеристика этих интернациональных эпонимов: с позиции хронотопа, гендерной позиции (андроцентричность эпонимов, образующих «мужскую» картину мира), антропологизации, а также со стороны формы термина (фонетическая, орфографическая и словообразовательная характеристики).

Любопытен такой факт: среди типов интернационализмов 69% приходится на европеизмы, что свидетельствует о локации

научного знания. Более того, анализ показывает, что во всех языках фонд европеизмов продолжает неуклонно расти [3, с. 109].

Учитывая то, что специальный словарь является основным текстовым памятником уровня научных знаний в хронотопе, Е. М. Какзанова **третью главу «Лексикографическая фиксация эпонимических интернационализмов в разных языках»** посвящает изучению лексикографической фиксации эпонимических терминов с двух позиций: эпонимы в словарях иностранных слов, фиксирующих интернационализмы, и интернациональные эпонимы в особом типе словарей – эпонимических словарях, появившихся лишь в конце 40-х гг. XX в. Эта глава по сути своей представляет собой реконструкцию уровня развития знаний самых разных областей науки на базе пространства словарей.

Этот анализ побудил автора монографии к созданию своего выше названного эпонимического словаря, характеризуемого в **четвертой главе** монографии, которая так и называется: **«Англо-русско-немецкий словарь эпонимических интернационализмов»** [3, с. 154]. Полагаем, что это название главы не совсем удачное – слишком узкое. Действительно, в первых двух разделах главы освещается история создания словаря, критерии включения в него терминов-эпонимов, раскрываются специфические черты этого словаря и выделяются его категориальные признаки: многоязычный, объяснительный, многоотраслевой, толковый, краткий, алфавитный, нормативный, понятийный, учебный [3, с. 162]. А далее на стостраничном пространстве этой главы на материале словаря (306 терминов-эпонимов) решаются три крупные проблемы, связанные с функционированием этих терминов в специальных текстах:

1) дискурсивная классификация (выделено и описано десять типов дискурса и их модификации: *научный (научно-математический, научно-физический, научно-химический, научно-геологический, медицинский, экономический, дискурс моды (названия тканей, названия одежды, названия причесок, названия модных аксессуаров), транспортный, военный, политический, спортивный, музыкальный, гастрономический*);

2) категориальная классификация (описано семь универсальных и специфических категорий: *пространства, времени, науки, знаковых систем, состояния, явления, фигуры*);

3) тематическая классификация (*измерительные инструменты, механизмы, вещество*).

Вполне естественно и правомерно глава завершается описанием употребления эпонимических интернационализмов в художественной литературе. Материалы этого раздела доказывают, что рассматриваемые интернациональные термины-эпонимы «не абстрактное явление, о котором имеют представление исключительно лингвисты или ученые других специальностей, а вполне доступное для понимания и употребления явление, часто встречающееся в художественной литературе разных эпох» [3, с. 265].

Таким образом, анализ содержания рецензируемой монографии позволяет считать, что основная задача, заявленная автором, – «рассмотреть интернациональные

термины-эпонимы с максимального количества сторон» [3, с. 273] – реализована сполна. В результате чего в мегаязыке науки как объективации культурного знания термины-эпонимы занимают свое строго определенное место, обусловленное спецификой имени собственного в структуре термина этого типа. Роль терминов-эпонимов в обеспечении континуальности и преемственности «научной мысли как планетарного явления» (В. И. Вернадский) трудно переоценить.

Полагаю, что монография Е. М. Какзановой найдет своего благодарного читателя – специалистов науки и образования.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Булгаков С. Н. *Философия имени*. СПб. : Наука, 1988.
2. Вернадский В. И. *Научная мысль как планетарное явление*. М. : Наука, 1991.
3. Какзанова Е. М. *Имя собственное в термине*. М. : Галлея-Принт, 2015.
4. Комарова З. И. *Методология, метод, методика и технология научных исследований в лингвистике* : учеб. пособие. М. : Флинта ; Наука, 2013.
5. Лосев А. Ф. *Философия имени*. М. : Моск. гос. ун-т, 1990.
6. Флоренский П. А. *Имена*. М. : ЭКСМО-Пресс ; Харьков : Фолио, 1998.

R E F E R E N C E S

1. Bulgakov S. N. *Filosofiya imeni*. SPb. : Nauka, 1988.
2. Vernadskiy V. I. *Nauchnaya mysl' kak planetarnoe yavlenie*. M. : Nauka, 1991.
3. Kakzanova E. M. *Imya sobstvennoe v termine*. M. : Galleya-Print, 2015.
4. Komarova Z. I. *Metodologiya, metod, metodika i tekhnologiya nauchnykh issledovaniy v lingvistike* : ucheb. posobie. M. : Flinta ; Nauka, 2013.
5. Losev A. F. *Filosofiya imeni*. M. : Mosk. gos. un-t, 1990.
6. Florenskiy P. A. *Imena*. M. : EKSMO-Press ; Khar'kov : Folio, 1998.

Информация для авторов

Редакция журнала «Педагогическое образование в России» принимает к рассмотрению статьи, соответствующие тематике журнала и ранее не публиковавшиеся. Все статьи рецензируются независимыми экспертами. Окончательное решение о публикации принимает редколлегия журнала. В случае отказа в публикации редакция направляет автору мотивированный отказ. Плата за публикацию с аспирантов не взимается.

С 2012 г. все присылаемые материалы обрабатываются в системе «АНТИПЛАГИАТ». В случае заимствования чужих идей без указания источника цитирования в соответствии с принятыми в научном сообществе нормами статьи возвращаются авторам.

Материалы для публикации присылаются в электронном и бумажном виде. Набор должен быть выполнен в текстовом редакторе WORD в соответствии со следующими требованиями: объем текста — **8-12 страниц** (≈ **20 000 знаков** с пробелами); формат страницы — А4; гарнитура — Times New Roman; размер кегля — 14; межстрочный интервал — 1,5. Допустимые выделения — курсив, полужирный.

Отдельными файлами прилагаются: рисунки (только черно-белые, без полутонов): в векторных форматах — AI, CDR, WMF, EMF; в растровых форматах — TIFF, JPG с разрешением не менее 300 точек/дюйм в реальном размере; диаграммы из программ MS Excel MS Visio и т. п. вместе с исходным файлом, содержащим данные.

Статья должна соответствовать требованиям РИНЦ, т. е. помимо основного текста содержать следующие сведения, представленные на русском и английском языках:

- 1) **фамилия, имя, отчество автора** (авторов) полностью;
- 2) **ученая степень, звание, должность;**
полное и точное **место работы; подразделение организации;**
контактная информация (e-mail, почтовый домашний адрес с указанием индекса, почтовый адрес **организации** с указанием индекса);
- 3) **название статьи;**
- 4) **аннотация** (150—200 слов, или 1500—2000 знаков с пробелами);
- 5) **ключевые слова** (5—7 слов).

К статье прилагаются также индекс УДК, рубрика ГСНТИ и код ВАК.

Пронумерованный список литературы (15—20 источников) приводится в конце статьи в алфавитном порядке, ссылки на работы заключаются в квадратные скобки с указанием страницы при цитировании, например: «Текст цитаты...» [24, с. 56]. Библиографическое описание оформляется по ГОСТ Р 7.0.5—2008 «Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления». Также приводится транслитерация списка литературы на английский язык. Образцы оформления представлены на сайте научных журналов УрГПУ journals.uspu.ru



(343) 235-76-03

Ворошилова Мария Борисовна



E-mail: pedobraz@uspu.ru

АДРЕС РЕДАКЦИИ

620017, Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 221

Научное издание

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ
2016. № 9

Редактор: кандидат филологических наук А. А. Баранова
Компьютерная верстка А. А. Барановой

Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77-35570 от 04.03.2009.
Подписано в печать 27.09.16. Формат 60×84/8.
Бумага для множ. ап. Гарнитура «Georgia». Печать на ризографе.
Уч.-изд. л. 15. Усл. п. л. 18,5. Тираж 500 экз. Заказ № 4743

Тираж отпечатан в отделе множительной техники
Уральского государственного педагогического университета
620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.
E-mail: pedobraz@uspu.ru