



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 сериальных изданий (International Standard 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.

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 диссертаций 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 филологических наук, профессор **А. П. ЧУДИНОВ**

доктор педагогических наук, профессор **А. С. БЕЛКИН**

заместители главного редактора

доктор педагогических наук, профессор **Е. В. КОРОТАЕВА**

ответственный редактор

кандидат филологических наук, доцент **М. Б. ВОРОШИЛОВА**

выпускающий редактор

И. С. ПОЛЯКОВА

кандидат филологических наук

заведующий отделом перевода

доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО	В. Г. БОЧАРОВА	(Москва, Россия)
доктор философии, профессор	Дж. ДАНН	(Глазго, Великобритания)
доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО	Э. Ф. ЗЕЕР	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Е. В. КОРОТАЕВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор филологических наук, профессор	М. Л. КУСОВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор философии, профессор	Э. ЛАССАН	(Вильнюс, Литва)
доктор философских наук, профессор	Л. Я. РУБИНА	(Екатеринбург, Россия)
доктор философии, профессор	О. САНТА АНА	(Лос-Анджелес, США)
доктор философии, профессор	П. СЕРИО	(Лозанна, Швейцария)
доктор философии, профессор	Л. СТЕЙНОВ	(Копенгаген, Дания)
доктор психологических наук, профессор	Э. Э. СЫМАНЮК	(Екатеринбург, Россия)
доктор философии, профессор	П. ЧЕРВИНЬСКИ	(Катовице, Польша)
доктор педагогических наук, профессор	Т. Н. ШАМАЛО	(Екатеринбург, Россия)

СОДЕРЖАНИЕ

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Зубарева К. А.	
ОТКРЫТОСТЬ КАК ФЕНОМЕН СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	6
Коротаева Е. В., Матвейчук Е. Н.	
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ЦЕННОСТИ ПРОФЕССИИ ПЕДАГОГА: ПОНЯТИЯ И КЛАССИФИКАЦИИ	11

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Игошев Б. М., Попов М. В., Суворов М. В.	
ПОВЫШЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО УРОВНЯ УЧИТЕЛЕЙ И ИХ ВОСПИТАНИЕ В ДУХЕ ОФИЦИАЛЬНОЙ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ИДЕОЛОГИИ В СИСТЕМЕ КУРСОВОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ И В СОВЕТСКО-ПАРТИЙНЫХ ШКОЛАХ В ЕКАТЕРИНБУРГЕ – СВЕРДЛОВСКЕ В 1920-Х ГГ.	15
Зак Г. Г.	
ГЕНЕЗИС СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С УМЕРЕННОЙ И ТЯЖЕЛОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ В РОССИИ (С X В. ПО НАСТОЯЩЕЕ ВРЕМЯ)	23

СТРАТЕГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Бывшева М. В.	
ПРОБЛЕМА ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В КОНТЕКСТЕ НЕПРЕРЫВНОСТИ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ	28
Васильев И. А.	
ПРОБЛЕМЫ И НАПРАВЛЕНИЯ МОДЕРНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ЭКСПЕРТНАЯ ОЦЕНКА	32
Воронина Л. В., Моисеева Л. В.	
МАТЕМАТИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ЛИЧНОСТИ	37

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Ларионова С. О.	
ОСОБЕННОСТИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	45
Морозова Т. Б.	
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК СУЩНОСТНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА-ИССЛЕДОВАТЕЛЯ-ЛОГИКА СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	52
Новосёлов С. А., Попова Л. С.	
УПРАВЛЕНИЕ КРЕАТИВНОСТЬЮ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ	58
Саламатина Ю. В.	
РЕФЛЕКСИВНЫЙ ПРАКТИКУМ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЭМПАТИЙНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ	65
Тараканова А. А.	
ИМИДЖ КАК ДИНАМИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЛИЧНОСТНЫХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ	70

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Байменова А. К., Шупаев А. В.

РАЗВИТИЕ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ РЕЧИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ
В ПРОЦЕССЕ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ 76

Гаспарян Л. А.

МЕТОД ВИДЕОПРОЕКТОВ
КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ ИНОЯЗЫЧНОГО
ДИАЛОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ 80

Гетман Н. А.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
ПРЕПОДАВАТЕЛЯ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА
С ПОМОЩЬЮ ГУМАНИТАРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ 87

Емельянова Т. В.

ИЗ ОПЫТА ОБУЧЕНИЯ СПЕЦИАЛЬНОМУ ПЕРЕВОДУ,
РЕФЕРИРОВАНИЮ И АННОТИРОВАНИЮ 91

Земцова В. И., Кичигина Е. В.

КОМПЛЕКС ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ ЗАДАНИЙ И ВОПРОСОВ
КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ ОБРАЗОВАННОСТИ
У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ ГУМАНИТАРНЫХ ПРОФИЛЕЙ 96

Масленникова С. Ф.

ЭКОЛОГО-ГУМАНИСТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ
СТУДЕНТОВ ЛЕСОТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА 102

Поляков А. В.

ПРАКТИЧЕСКОЕ ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДОВ СТИЛЕВОГО ПОДХОДА
В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ НАД ПРОИЗВЕДЕНИЯМИ ВЕНСКИХ КЛАССИКОВ
В КЛАССЕ ФОРТЕПИАНО 108

Сергеева Н. Н., Угрюмова С. В.

КЛАССИФИКАЦИЯ МОТИВОВ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА 114

Чернова Л. В., Чернов Д. Е.

ФОРМИРОВАНИЕ ВОКАЛЬНО-РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ
В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ 119

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА (НАЧАЛЬНОЕ И ОСНОВНОЕ ОБЩЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ)

Андреева Ю. В.

ОПТИМИСТИЧЕСКИ ОРИЕНТИРОВАННАЯ СТРАТЕГИЯ
СОЗДАНИЯ СИТУАЦИИ УСПЕХА В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОДРОСТКОВ 124

Ерошкина И. В.

СТРУКТУРА ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ
ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ В СОВРЕМЕННОМ РАЗВИВАЮЩЕМ ОБРАЗОВАНИИ 128

Лапёнок М. В.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ И ПРАКТИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА КАЧЕСТВА
ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ 134

Мезенцева Л. П.

УЧЕБНЫЕ ЗАДАНИЯ КАК СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ ПОИСКОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ГЕОГРАФИИ 139

Нуттунен Е. А.

ФОРМИРОВАНИЕ ИСТОРИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СОЦИАЛИЗАЦИЯ
ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В КРАЕВЕДЧЕСКОМ МУЗЕЕ 146

Попова Н. Е., Чухланцева П. А.

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ 151

Трапезникова Е. В.

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОГО КОМПОНЕНТА
ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ 155

Черникова М. С.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОСТИ В ПЕРИОД ДЕТСТВА:
ЭКОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД 160

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА (ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ)

Безденежных Г. А., Завьялова О. Б.

ВНЕДРЕНИЕ ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО КОМПЛЕКСА ЗАНЯТИЙ
В РАБОТУ С ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 166

Гаврилов В. В.

АКТИВИЗАЦИЯ РАБОТЫ НАД СЛОВАРНЫМ ЗАПАСОМ ДОШКОЛЬНИКОВ
В ПРОЦЕССЕ ПОЗНАНИЯ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА (МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ) 171

Коротаева Е. В., Нефедова А. Н.

РАЗВИТИЕ КОГНИТИВНОЙ АКТИВНОСТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ 176

ПЕДАГОГИКА ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ

Зубарева Е. С.

О ТИПОЛОГИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ
В ПРОЦЕССЕ ВУЗОВСКОГО ОБУЧЕНИЯ 181

РЕЦЕНЗИИ

Днепров С. А.

ПРОСТО О САМОМ СЛОЖНОМ
(УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ В. И. ЗАГВЯЗИНСКОГО
«ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА») 185

Сведения об авторах 191

Information about the authors 196

УДК 37.013
ББК Ч4в

ГСНТИ 14.15.01

Код ВАК 13.00.01

К. А. Зубарева

Нижний Тагил

ОТКРЫТОСТЬ КАК ФЕНОМЕН СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: открытость; открытое образование.

АННОТАЦИЯ. На основе анализа исследований отечественных и зарубежных авторов рассматривается развитие понятия «открытости» в философии, психологии и образовании.

К. А. Zubareva

Nizhny Tagil

OPENNESS AS A PHENOMENON OF MODERN EDUCATION

KEY WORDS: openness; open education.

ABSTRACT. Based on the analysis of studies of domestic and foreign authors the development of the concept «openness» in philosophy, psychology and education is considered.

Идеи открытости образовательного пространства и открытости в самом образовательном пространстве являются сегодня достаточно популярными и обсуждаемыми на самых разных уровнях. Однако сама дефиниция «открытость» до сих пор трактуется неоднозначно и интерпретируется достаточно широко в зависимости от сферы научного знания, в рамках которой она рассматривается. Благодаря такому полинаучному подходу и кристаллизуются основные принципы открытости в образовании как в самостоятельной социальной системе.

Так, в философских науках открытость (нем. *Offenheit*, англ. *openness*, франц. *ouverture*) трактуется как общекультурное понятие, по-разному тематизируемое в различных философских системах [5]. Появление термина «открытость» связано с концепцией А. Бергсона, который впервые ввел в научный оборот понятие «открытое общество» в 1932 г., и теорией открытого общества К. Поппера. Описывая общество, они использовали социальные и биологические метафоры, сравнивая его одновременно и с живым организмом, и с особым типом социальной системы. Уже тогда оба мыслителя пришли к пониманию различий «открытости» и «закрытости»: закрытое общество, по А. Бергсону, представляет собой систему, члены которой живут в соответствии с навязываемыми сверху моральными нормами и религиозными табу. Ограничивающие

устои закрепляются из поколения в поколение через обычаи и традиции; как и живой организм, где все подчиняется приказам центральной нервной системы, закрытое общество функционирует по непреложным социобиологическим законам.

В работе «Два источника морали и религии» А. Бергсон противопоставил закрытое, стремящееся к самосохранению и опирающееся на принципы авторитаризма и насилие общество открытому, «воплощенному в великих личностях — моральных героев и христианских мистиках». Возможность дальнейшего прогресса человеческого общества Бергсон видел лишь в идее открытости общества, в морали, которая провозглашает в качестве главных принципов любовь к человечеству, «дух простоты», отказ от искусственных потребностей, вызванных преимущественным развитием «тела» человечества в ущерб его духовной культуре [1].

К. Поппер рассматривал идеи открытого общества как альтернативу тоталитаризму, что впоследствии для западных социально-философских течений стало базой в обозначении общественных условий, необходимых для достижения политической свободы [6].

Сегодня развитие философской науки в отношении к осмыслению феномена открытости связано прежде всего с синергетическим подходом (труды А. Баблюяц, Г. Николаса, И. Пригожина, И. Стенгерса, Г. Хакена).

Работа выполнена в рамках ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» (государственный контракт № 12.741.11.0109 «Организационно-техническое обеспечение проведения всероссийской молодежной научной школы «Педагогика взаимодействия: концепции, подходы, технологии»»).

© Зубарева К. А., 2012

Синергетика (от древнегр. *συν* — приставка со значением совместности и *ἔργον* — деятельность) изучает открытые (обменивающиеся веществом, энергией и информацией), нелинейные (многовариантные и необратимые в плане развития), саморазвивающиеся (изменяющиеся под влиянием внутренних противоречий, факторов и условий) и самоорганизующиеся (спонтанно упорядочивающиеся, переходящие от хаоса к порядку) системы [7].

По мнению Г. Хакена и И. Пригожина, в состоянии равновесия элементы системы ведут себя независимо друг от друга, пребывая в «гипнотическом сне», но в процессе взаимодействия с окружающей средой система может перейти в неравновесное, «возбужденное» состояние. И тогда элементы системы начинают взаимодействовать друг с другом, искать оптимальный для себя вариант согласования действий.

Так, Е. В. Коротаева отмечает стабильное, равновесное состояние советской системы образования 60–70-х гг. XX в., где отдельные ступени: дошкольная, школьная, вузовская — сосуществовали практически автономно, находясь, по образному сравнению Г. Хакена и И. Пригожина, в состоянии «гипнотического сна». Действительно, система «работала», эффективность ее признавалась не только у нас, но и за рубежом. И потребность в особых подвижках, изменяющих саму систему, ее содержание, ее формы сосуществования, практически отсутствовала [4].

Однако, согласно теории синергетики, взаимодействуя с окружающей средой, система может перейти в неравновесное, «возбужденное» состояние. Эпоха перемен, охватившая все политико-экономические области общественной жизни с середины 1980-х гг., не могла не сказаться на системе образования. Этот этап В. И. Загвязинский назвал «периодом социальной аномии» (от фр. *anomie* — беззаконие, безнормность).

Определенное запаздывание адекватной реакции Министерства образования РФ на происходящие события привели к тому, что система образования вынуждена была самоорганизовываться, что активно и происходило на уровне субъектов Российской Федерации. К 1998–1999 гг. многие из региональных образовательных систем имели свои собственные программы развития в области образования. Как показала практика, не все нововведения оказались удачными и успешными. Наступил такой этап, когда тенденция к региональному развитию систем образования могла стать препятствием на пути развития государственной системы образования: «Система образования уже стала достаточно разнородной и

весьма раздробленной с точки зрения ее региональной организации... Так называемое “единое образовательное пространство” является слабоструктурированной фикцией» [9].

В итоге более двух десятков лет отечественная система образования находится в непрерывной череде реформаций, модернизаций и т. д. Это обусловлено не только внутренними причинами, но стремлением вписать отечественную систему обучения в мировой образовательный процесс.

Особым путем шли к исследованию открытости как явления и как понятия в психологических науках. Как отмечает А. А. Рахкошкин, первые социально-педагогические трактовки понятия «открытость» в странах Западной Европы относятся к началу XIX столетия. Они были связаны с усилением политического, экономического и социального влияния буржуазии, у которой появились новые, альтернативные морально-этические нормы и принципы. «Открытость провозглашалась этической нормой и тем самым целью воспитания, в основе которой лежит позиция доверия по отношению к другим людям, критическая оценка ситуации» [8].

В зарубежной психологии открытость, наряду с экстраверсией, доброжелательностью, добросовестностью, невротизмом, входит в факторно-аналитическую модель личности, часто упоминаемую как «большая пятерка» (P. T. Costa, L. R. Goldberg, O. P. John, R. R. McCrae, J. Palmer, L. Palmer и др.), и трактуется как личностная характеристика, описывающая способность адекватно принимать идеи, ситуации и людей, даже если они принципиально новые или необычные [11], как «глобальная черта индивидуальности, состоявшая из ряда определенных черт, привычек, и тенденций, которая обеспечивает функционирование механизма вовлечения активного воображения, эстетической чувствительности, внимательности к внутренним чувствам, предпочтения разнообразию и интеллектуальному любопытству [12].

В связи с этим предлагается типизация индивидов на тех, кто имеет «низкую открытость», связанную с установкой быть обычными и традиционными в поведении, предпочитать знакомые рутинные события, с узким диапазоном интересов. В противовес им люди с «высокой» открытостью обычно интеллектуально любопытны, имеют установку думать и действовать обособленно, нетрадиционными, индивидуалистическими способами, хотя их действия могут соответствовать определенным нормам.

Особенность открытости личности, по мнению психологов (L. R. Goldberg,

Р. Т. Costa, R. R. McCrae), состоит в том, что она является средством для того, чтобы думать в символах и абстракциях, далеко удаленных от конкретного опыта. В зависимости от определенных интеллектуальных способностей человека это символическое познание может принять форму математических, логических или геометрических взглядов, проявляться в артистическом и метафорическом использовании языка, воплотиться в изобразительных или исполнительных видах искусства и др.

Открытость часто воспринимается как более здоровая или более зрелая характеристика. Ряд исследований показал, что существуют профессии, в которых открытость человека может способствовать карьерным достижениям. К их числу относятся и профессия педагога.

Сегодня дефиниция «открытость» в отечественной психологии трактуется как характеристика индивида, способного принимать нечто новое, непривычное или даже нелицеприятное, и является качеством зрелой личности, позволяющим человеку легко общаться, искренне выражать свое личное отношение, мнение и давать оценки. Открытые люди, как правило, более коммуникативны, эффективны в общении, способны к пониманию, поддержке и другим позитивным формам взаимодействия [3].

С конца прошлого столетия термин «открытость» приобретает новое значение. Он становится и выступает одним из признаков многочисленных педагогических концепций, направленных на гуманизацию образования, приближение его содержания к реальной жизни, гибкость образовательных программ, преодоление замкнутости школы как социального института и т. д.

Последующий этап развития термина «открытость» в образовании был связан со становлением информационного общества, возникновением массовых потребностей в непрерывном образовании на протяжении всей жизни, задачей создания высококачественной информационно-образовательной среды, которая позволила бы системе образования коренным образом модернизировать свой технологический базис, перейти к открытым информационно-педагогическим технологиям обучения (сетевые информационные технологии, дистанционные формы обучения и т. п.).

Сегодня образование рассматривается как одна из подсистем общества, как открытая система. В соответствии с синергетической концепцией, «открытая модель» образования предполагает открытость образования будущему, развитие и включение в процессы образования представлений об открытости мира, целостности и взаимосвя-

занности человека, природы и общества. Вместе с тем синергетическая открытость образовательной системы предусматривает постоянную незавершенность ее становления. Это означает, что система в любой момент открыта к (само) развитию и к дальнейшему взаимодействию с внешней средой.

Исследуя опыт практической реализации идеи открытости в образовании, А. А. Рахкошкин показал, что она осуществляется на трех основных уровнях: открытость системы образования; открытость образовательного учреждения; открытость образовательного процесса.

Особенностью формируемой системы открытого образования в современных условиях является ее ориентированность на необходимость привлечения к решению проблем образования различных социальных институтов (потребителей услуг, семьи и др.), а также пересмотра роли учебных заведений и самих обучающихся в организации и поддержании процесса образования.

Система открытого образования нацелена главным образом на решение следующих проблем:

- организация такого доступа к образованию, который бы удовлетворял образовательные потребности людей в XXI в. (образование должно быть доступным с раннего детства в течение всей жизни человека);
- обеспечение равенства доступа к образованию для всех людей на всех уровнях образования;
- повышение качества образования и достижение его соответствия запросам общества;
- резкое повышение эффективности, производительности образовательной системы.

М. Н. Певзнер и другие считают, что существенными характеристиками образования как открытой системы являются незавершенность и способность к взаимообмену со средой. Незавершенность обеспечивает динамику развития системы, постоянное стремление к совершенствованию, наличие ситуативно меняющихся перспективных линий, быстрое, мобильное реагирование на происходящие изменения условий индивидуального и социального развития. Способность к интенсивному взаимообмену со средой обеспечивает, с одной стороны, использование внешних ресурсов: информационных (общенаучные, педагогические и другие идеи), человеческих, материально-технических, с другой — обогащение среды за счет продуктов и достижений самой системы [5].

В открытой системе образования устанавливаются новые взаимоотношения общегосударственных, региональных, муниципальных органов управления образованием между собой, а также с образовательными учреждениями и учащимися. Развивается и реализуется принцип децентрализации управления образованием, разграничения компетенций, полномочий и ответственности между его различными уровнями. Для эффективного функционирования данной системы государство способствует развитию в сфере образования рыночной ситуации, конкуренции и на стороне производителей, и на стороне потребителей образовательных услуг. Принцип конкурентной образовательной среды, создания насыщенного рынка образовательных услуг является важнейшим принципом управления современным открытым образованием [2].

Предпосылки саморазвития образовательной системы создаются в повседневной деятельности преподавателей и обучающихся. Открытая управленческая подсистема (в которую входят не только администраторы, но и все субъекты) ведет мониторинг этих предпосылок и целенаправленно развивает их до достижения точек бифуркации, при этом стараясь минимизировать возможные риски непредсказуемого и/или неуправляемого развития.

На уровне образовательных учреждений идеи открытого образования реализуются прежде всего в предоставлении прав (вплоть до автономности) и установлении обязанностей этим учреждениям. Если раньше они были полностью административно подчинены государственным органам управления образованием и являлись фактически как бы подразделениями этих органов, то в новой образовательной системе государство способствует развитию автономии образовательных учреждений, их административной самостоятельности.

Школа может рассматриваться как открытая образовательная система, если в ней осознанно реализуются следующие направления деятельности: школа как двигатель системы образования; сотрудничество школы с методическими центрами; взаимосвязь результатов школьного обучения с социальным заказом общества; сотрудничество школы с другими образовательными учреждениями; заинтересованность педагогов в работе с родителями; взаимопомощь (профессионального и личного характера) между сотрудниками школы; оптимальное распределение педагогической работы между учителями; учет преемственности в преподавании учебных дисциплин; наличие в школе детских общественных организаций.

По утверждению М. Н. Певзнера и др., образовательное учреждение обладает высокой культурой качества образования, если оно нашло оптимальные способы приобщения учащихся к лучшим образцам отечественной и мировой культуры, создало комплекс «культурных условий» (определенный климат, стиль взаимоотношений) передачи культуры (т. е. сформировало соответствующую образовательную среду, а также мобилизовало внутренние и внешние факторы влияния на личность детей), обеспечило набор ключевых компетенций, необходимых для жизни в современном обществе, в том числе предметных компетенций (требования стандарта), сумело сбалансировать ожидания различных потребителей образовательного товара (государство, работодатель, учащиеся, родители и др.) [5].

Открытость образовательного процесса можно определить как особую характеристику этого процесса, отражающую его способность максимально полно воспринимать и учитывать актуальные изменения индивида и окружающей его действительности с целью дальнейшего саморазвития [9]. К числу показателей открытости образовательного процесса относят нормативную, дидактическую, тематическую открытость, открытость планирования и т. д.

В практике на уровне образовательного процесса идеи открытости воплощаются в предоставлении самостоятельности учебным заведениям, возможностей самим определять основные характеристики образовательного процесса, в частности методы и технологии, структуру кадрового потенциала, источники финансирования, контингент обучающихся и др.

В открытом образовательном процессе изменяются роли его участников. Роль учащегося в организации его образования становится более значительной, поскольку открытый учебный процесс всё в большей степени превращается в процесс самообучения, когда обучаемый сам выбирает свою образовательную траекторию в детально разработанной учебной среде; на высоких уровнях образования обучаемый участвует в оплате процесса обучения.

Целостность и многомерность процесса образования предполагают постоянный творческий поиск со стороны педагогов. Существуют различные формы, методы и технологии обучения, успешное применение которых зависит от преподавателя, группы, их индивидуальных особенностей и интересов. Выбрать наиболее оптимальный из них они могут только сами, благодаря самосовершенствованию, самовыражению, самореализации интеллекта, чувств и в целом личности. Переход от нормативного к откры-

тому обучению обострил проблемы готовности к этому преподавателей, поиска адекватных методов и технологий образования.

Изменяются и отношения между педагогом и обучающимся: обучение, обращенное к неизвестному будущему, предполагает изменение типа отношений между поколениями, между обучающими и обучаемыми: переход от авторитарного управления, наставнического подчинения и принуждения к сотрудничеству с обучаемым, взаимопониманию, взаимопомощи и партнерству. Эффективность процесса образования зависит от формы взаимодействия обучаемого и обучающего. При деструктивном взаимодействии упускается из виду то, что усвоение материала связано с его осмыслением, а между тем под воздействием изменяющихся условий традиционные представления неизбежно подвергаются интерпретации, что ведет к их дальнейшему развитию, порождению новых смыслов, вопросов, привлечению новой информации.

Относительно процессуальной стороны реализации идеи открытости на уровне образовательного процесса отметим, что проблемы организации открытого эффективного педагогического взаимодействия, выбора методов и форм учебной деятельности школьников, деятельности учителя по управлению открытым образовательным процессом, диагностики такого процесса, определения роли личности педагога в ор-

ганизации открытого образовательного процесса еще ждут своих исследователей. Также на данный момент мало изучены возможности развития открытости как профессионального качества педагога, не разработано сопровождение этого процесса в период вузовского обучения.

Перед профессиональным образованием сегодня стоит задача подготовки профессионально «открытых» специалистов, психологически и инструментально готовых реализовывать как «горизонтальный», так и «вертикальный» смысл открытости в социально-профессиональной структуре образовательного сообщества. Это означает, что подготовка педагога изначально, еще на уровне образовательных целей, должна быть ориентирована на развитие у них профессиональной открытости.

Несмотря на многолетний зарубежный и отечественный опыт по теории и практике изучения открытости в образовании на различных уровнях (открытость системы образования, открытость образовательного учреждения, открытость образовательного процесса), еще отсутствует общепринятое определение данного понятия. Такое положение дел можно считать естественным для достаточно нового направления, а многочисленность трактовок подтверждает в целом актуальность и новизну данного направления исследований.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. БЕРГСОН А. Два источника морали и религии : пер. с фр. М. : Канон, 1994.
2. ДИЕВ В. С. Управленческие решения: неопределенность, модели, интуиция / НГУ. Новосибирск, 2001.
3. ЖМУРОВ В. А. Большая энциклопедия по психиатрии. 2-е изд. Б. м., 2012.
4. КОРОТАЕВА Е. В. Педагогическое взаимодействие : опыт проблемного анализа / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2008.
5. ПЕДАГОГИКА открытости и диалога культур / под ред. М. Н. Певзнера, В. О. Букетова, О. М. Зайченко. М., 2000.
6. ПОППЕР К. Р. Открытое общество и его враги : в 2 т. : пер. с англ. М. : Международный фонд «Культурная инициатива», 1992.
7. ПСИХОЛОГИЯ человека от рождения до смерти / под общ. ред. А. А. Реана. URL: <http://vocabulary.ru/dictionary/793/word/sinergetika>
8. РАХКОШКИН А. А. Открытость образовательного процесса (на примере западноевропейской педагогики) : моногр. / НовГУ им. Ярослава Мудрого. Великий Новгород, 2005.
9. СЛОБОДЧИКОВ В. И., ГРОМЫКО Ю. В. Российское образование : перспективы развития / Директор школы. 2000. № 2.
10. ШЕВЕЛЕВА С. С. Открытая модель образования (синергетический подход). М. : Магистр, 1997.
11. GOLDBERG L. The structure of phenotypic personality traits. «The American Psychologist, 48», 1993.
12. PALMER J., PALMER L. Evolutionary Psychology. The Ultimate Origins of Human Behavior, 2002.

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

Е. В. Коротаева

Екатеринбург

Е. Н. Матвейчук

Советский

**ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ЦЕННОСТИ ПРОФЕССИИ ПЕДАГОГА:
ПОНЯТИЯ И КЛАССИФИКАЦИИ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: аксиология; ценности; ценности-цели; ценности-средства; ценности-отношения; общественно-педагогические ценности; профессионально-групповые ценности; лично-педагогические ценности

АННОТАЦИЯ. Освещаются вопросы, связанные с осмыслением аксиологического подхода, с разницей определений ценностей в различных науках. Даются классификации ценностей в общем понимании, а также типологии ценностей, относящиеся непосредственно к педагогической деятельности.

Е. V. Korotayeva

Ekaterinburg

E. N. Matveychuk

Sovetsky

**PROFESSIONAL VALUES OF THE PEDAGOGICAL PROFESSION:
CONCEPTS AND CLASSIFICATIONS**

KEY WORDS: axiology; values; values purposes; values means; values of the relations; public and pedagogical values; professional and group values; personal and pedagogical values.

ABSTRACT. This article is based on the analysis of the axiological theory. The author introduces a variety of the value definitions in different sciences; examines the value classifications in their general meaning and describes types of the values in the pedagogical context.

Аксиологическая проблематика относится к тем вопросам, которые определяют как «вечные». Зародившись первоначально в философии, аксиологический (от гр. *axia* — ценность и *logos* — слово, учение) подход охватывает в настоящее время все сферы социально-гуманитарного знания. Проблема изучения ценностей и ценностных ориентаций в научной литературе освещается достаточно подробно в работах психологов, социологов, культурологов, педагогов: К. А. Абульхановой-Славской, В. Г. Алексеевой, А. А. Бодалева, Н. В. Ивановой, Д. А. Леонтьева, А. Маслоу, М. Рокича, С. Л. Рубинштейна, В. Франкла и др.

При этом собственно определения дефиниции «ценности» разнятся в зависимости от той или иной научной направленности. Так, в психологии ценность определяется как значимость для людей тех или иных материальных, духовных или природных объектов, явлений, их соответствие основным потребностям общества и индивида [2. С. 507]. С. Л. Рубинштейн утверждал, что ценность — это определенная значимость для человека чего-то в мире и только признаваемая ценность способна выполнять

важнейшую ценностную функцию — функцию ориентира повеления [8. С. 168].

Социологии настаивают на том, что ценность — это свойство общественного предмета удовлетворять определенным потребностям социального субъекта (человека, группы людей, общества); при помощи ценности характеризуют социально-историческое значение для общества и личностный смысл для человека определенных явлений действительности [1. С. 608].

С позиции культурологического подхода ценности — это компонент культуры. По мнению А. Г. Здравомыслова, мир ценностей — это сфера духовной деятельности человека, его нравственного сознания, его привязанностей. Ценности можно рассматривать как регулятивные компоненты любой культуры, воплощающие идеалы и представления об эталоне. Они находят выражение в нормах, значениях и наиболее типичных для данной культуры артефактах (материальных и идеальных продуктах). Культурная норма — общепризнанное требование и соответствующее правило, регулирующее поведение людей, — всегда соотносится с определенными ценностями. Во многих культурных процессах ценности иг-

рают роль эталонов, с их помощью деятельность становится мотивированной, осмысленной [3].

Таким образом, ценности являются ориентиром деятельности и поведения человека. Особую значимость аксиологический подход имеет для современного образовательного процесса, поскольку каждая эпоха накладывает свой отпечаток на вопросы «кто учит?», «зачем учит?», «чему учит?». Этот аспект постоянно обсуждается и изучается педагогами — и теоретиками, и практиками (В. С. Безрукова, В. А. Болотов, А. Данилюк, М. Н. Дудина, Э. Ф. Зеер, Е. В. Коротаева, М. М. Лёвина, А. К. Маркова, И. В. Метлик, В. А. Слостенин, В. Д. Шадриков, Л. Л. Шевченко и др.).

Понятие «ценность» эквивалентно некоторому комплексу явлений, которые терминологически обозначаются разными понятиями, но семантически однопорядковы: Н. Ф. Добрынин называет их значимостью, А. И. Божович — жизненной позицией, А. Н. Леонтьев — значением и личностным смыслом, В. Н. Мясищев — психологическими отношениями.

Разница в понимании сути самого явления обуславливает и разницу в его классификациях и типологиях.

Например, согласно точке зрения основоположника гуманистической психологии А. Маслоу, имеет смысл выделить две группы ценностей: высшие — *б*-ценности (ценности бытия), присущие самоактуализирующимся людям (истина, добро, красота, целостность, преодоление дихотомии, жизненность, уникальность, совершенство, необходимость, полнота, справедливость, порядок, простота, богатство, легкость без усилия, игра, самодостаточность) и низшие — *д*-ценности (дефицентные), ориентированные на удовлетворение какой-то потребности, которая не удовлетворена или фрустрирована [7].

В концепции личности В. Франкла обнаруживается иной подход. Он полагает, что имеет смысл выделить три группы ценностей; *ценности творчества* — наиболее естественные и важные, но не необходимые; основным путем их реализации является труд; *ценности переживания*, к которым прежде всего относится любовь, являющаяся единственным способом понять другого человека в глубочайшей сути его личности (однако любовь не есть необходимое условие для осмысленности жизни); *ценности отношения*, отраженные в отношении человека к факторам, ограничивающим его жизнь (боль, вина, смерть) [10].

По мнению М. Рокича, ценности разделяются на две основные группы: *ценности-цели* (терминальные ценности) и *ценности-*

средства (инструментальные ценности), каждая из которых обладает своими характеристиками. Терминальные ценности — убеждения в том, что какая-то конечная цель индивидуального существования с личной или общественной точек зрения стоит того, чтобы к ней стремиться. При этом они носят более устойчивый характер, чем инструментальные, причем для них характерна меньшая межличностная вариативность, т. е. они схожи у большинства людей. Инструментальные же ценности — это убеждения в том, что какой-то образ действий является с личной и общественной точек зрения предпочтительным в любых ситуациях.

Эти и некоторые другие подходы стали базисом для аксиологической педагогики и соответствующих подходов в классификациях ценностей образования.

Так, З. И. Равкин выделяет четыре группы ценностей: социально-политические, интеллектуальные, нравственные и ценности профессиональной педагогической деятельности.

Б. Т. Лихачев, исследуя проблему воспитательных ценностей, называет в качестве основных: духовно-космические, общенациональные, государственно-общественные, социально-адаптационные, нравственно-эстетические и экологические, индивидуально-личностные ценности. Такой перечень воспитательных ценностей, по его мнению, может быть положен в основу программы воспитания школьников.

В. А. Слостенин, Г. И. Чижакова предлагают несколько иной подход к проблеме классификации образовательных ценностей. Они исходят из того, что такие ценности являются образцами ориентации сознания и поведения личности и выделяют доминантные, нормативные, стимулирующие и сопутствующие ценности. Стоит отметить, что во многом этот подход нашел свое отражение в «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» (авторы А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков) [9].

И. Ф. Исаев предлагает следующую классификацию профессиональных ценностей педагога:

- *ценности-цели* — ценности, раскрывающие значение и смысл целей профессионально-педагогической деятельности педагога;
- *ценности-средства* — ценности, раскрывающие значение способов и средств осуществления профессионально-педагогической деятельности;
- *ценности-отношения* — ценности, раскрывающие значение и смысл отношений как основного механизма

функционирования целостной педагогической деятельности;

- *ценности-знания* — ценности, раскрывающие значение и смысл психолого-педагогических знаний в процессе осуществления педагогической деятельности;
- *ценности-качества* — ценности, раскрывающие значение и смысл качеств личности преподавателя: многообразие взаимосвязанных индивидуальных, личностных, коммуникативных, профессиональных качеств личности преподавателя как субъекта профессионально-педагогической деятельности, проявляющихся в специальных способностях: способности к творчеству, способности проектировать свою деятельность и предвидеть ее последствия и др. [5. С. 77—78].

Очевидно, предложенная И. Ф. Исаевым классификация выстроена на идее комплексного осмысления педагогической деятельности как базиса педагогической профессии.

В этом отношении подход ряда ученых отличается тем, что в основу классификации положен социально-педагогический аспект: вписанность педагогической деятельности в структуру социума и социальных отношений. В связи с этим авторы выделяют общественно-педагогические, профессионально-групповые и индивидуально-личностные ценности.

Общественно-педагогические ценности отражают характер и содержание ценностей, функционирующих в различных социальных системах, проявляясь в общественном сознании в форме морали, религии, философии. Эти идеи, представления, нормы и правила регламентируют воспитательную деятельность и общение в рамках всего общества.

Профессионально-групповые ценности представляют собой совокупность идей, концепций, норм, регулирующих и направляющих профессионально-педагогическую деятельность в рамках определенных образовательных институтов. Они выступают ориентирами педагогической деятельности. На формирование профессионально-групповых ценностей, как мы уже отмечали ранее [6. С. 34], оказывают самое серьезное влияние СМИ, общественное мнение, набирающее силу благодаря открытости Интернет-пространства, религия, мораль и т. д.

Личностно-педагогические ценности — это система ценностных ориентаций личности, сложное социально-психологическое образование, отражающее ее целевую и мотивационную направленность. Согласно мнению Э. Ф. Зеера, анализ личности спе-

циалиста той или иной профессии, его отношения к миру невозможен без изучения системы его ценностных ориентаций, которые являются одним из центральных личностных образований. В зависимости от структуры ценностных ориентаций личности, сочетания и степени предпочтения относительно других ценностей можно определить, на какие цели направлена профессиональная деятельность человека [4. С. 100—101].

При этом нельзя забывать о том, что в процессе обретения субъективного опыта, осмысления общественных и групповых ценностных установок изменяется и мировоззренческая картина мира индивида, а это в определенных условиях может в свою очередь повлиять и на формирование профессионально-групповых ценностей. Таким образом, все три вида ценностей оказываются взаимосвязанными между собой. Каждый педагог, аккумулируя общественно-педагогические и профессионально-групповые ценности, строит свою личностную систему ценностей, элементы которой принимают вид аксиологических функций. Учитель в итоге выступает своеобразным проводником, который «помогает учащимся наметить жизненную траекторию развития от актуальных к потенциальным, духовным ценностям» [6].

Подведем некоторые итоги. Определимся прежде всего с ключевыми понятиями.

Профессиональные ценности — это те ориентиры, на основе которых человек выбирает, осваивает и выполняет свою профессиональную деятельность. Это также средства, обеспечивающие личностный социально значимый результат любой профессиональной деятельности.

Педагогические ценности — это внутренний эмоционально освоенный регулятор деятельности, определяющий отношение к окружающему миру, к самому себе, моделирующий содержание и характер выполняемой профессиональной деятельности.

Педагогические ценности объективны, так как формируются исторически, в ходе развития общества, института образования и фиксируются в педагогической науке как форма общественного сознания в виде специфических образов и представлений.

Педагогические ценности являются ориентиром и стимулом социальной и профессиональной активности педагога, они гуманистические по природе и сущности, так как сосредоточивают в себе широкий спектр всех духовных ценностей общества. Профессиональные ценности педагогов должны составлять целостную систему, только в этом случае они смогут исполнять

роль главных ориентиров для их профессиональной деятельности. На их основе обрывается ценностное сознание педагога, которое является итогом не только его эмоционального отзвука на явления жизни и профессиональной деятельности, но и их осмысления, глубокого понимания и личностного принятия; осуществляется становление гуманистически ориентированного педагогического мировоззрения, системы профессионально-ценностных ориентаций на общение с учащимися, их развитие и личностное становление, творчество в рабо-

те, реализацию высокого социального назначения своей профессии, сотрудничество с коллегами и т. д.

Профессионально-групповые и лично-отношенческие ценности формируют профессионально-педагогическую культуру педагога, благодаря которой он определяет отношение к своей деятельности, ее целям и средствам, свойствам личности, необходимым в профессиональном труде, к самому себе как к звену той системы, которая определяется педагогической деятельностью.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. АСМОЛОВ А. Г. Психология личности : принципы общепсихологического анализа. М. : Изд. центр «Академия», 2002.
2. ЕНИКЕЕВ М. И. Психологический энциклопедический словарь. М. : ТК Велби ; Изд-во «Проспект», 2006.
3. ЗДРАВОМЫСЛОВ А. Г. Потребности. Интересы. Ценности. М. : Политиздат, 1986.
4. ЗЕЕР Э. Ф., ПАВЛОВА А. М. Психология профессионального образования : практикум. М. : Изд. центр «Академия», 2008.
5. ИСАЕВ И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя. М. : Академия, 2002.
6. КОРОТАЕВА Е. В. Педагогическая аксиология как основа духовно-нравственного воспитания // Русский язык в школе. 2011. № 11.
7. МАСЛОУ А. Психология бытия / пер. с англ. О. О. Чистякова. М. : Изд-во «Рефл-бук, Ваклер», 1997.
8. РУБИНШТЕЙН Л. С. Основы общей психологии : в 2 т. М., 1989. Т. 2.
9. СЛАСТЕНИН В. А., ЧИЖАКОВА Г. И. Введение в педагогическую аксиологию : учеб. пособие. М. : Академия, 2003.
10. ФРАНКЛ В. Человек в поисках смысла. М. : Прогресс, 1990.

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

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 371.124(09)(470)
ББК Ч403(235.55)6

ГСНТИ 14.09.37

Код ВАК 13.00.01

Б. М. Игошев, М. В. Попов, М. В. Суворов

Екатеринбург

ПОВЫШЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО УРОВНЯ УЧИТЕЛЕЙ И ИХ ВОСПИТАНИЕ В ДУХЕ ОФИЦИАЛЬНОЙ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ИДЕОЛОГИИ В СИСТЕМЕ КУРСОВОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ И В СОВЕТСКО-ПАРТИЙНЫХ ШКОЛАХ В ЕКАТЕРИНБУРГЕ — СВЕРДЛОВСКЕ В 1920-Х ГГ.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: профессиональный уровень учителей; курсы переподготовки; советско-партийные школы; политическое воспитание; марксистско-ленинская идеология; школы I и II степени.

АННОТАЦИЯ. Исследуется деятельность курсов переподготовки и советско-партийных школ Екатеринбурга — Свердловска в 1920-х гг. по повышению квалификации уральского учительства. Эти формы профессиональной подготовки позволяли повысить общеобразовательный и методический уровень педагогических кадров, познакомить учителей с новациями ведения школьной работы, с достижениями педагогической науки. В то же время на курсах и в совпартшколах в исследуемый период партийно-советское руководство, органы народного образования уделяли все большее, а порой гипертрофированное внимание изучению педагогами общественно-политических дисциплин на базе марксистско-ленинских мировоззренческих установок. Это должно было обеспечить политическую лояльность школьных работников по отношению к правящему режиму, способствовать ведению преподавания в школах в духе советской идеологии, подготовить учителей к участию в агитационно-пропагандистских и хозяйственно-политических кампаниях, проводившихся советской властью.

B. M. Igoshev, M. V. Popov, M. V. Suvorov

Ekaterinburg

RAISING PROFESSIONAL LEVEL OF THE TEACHERS AND THEIR EDUCATION WITHIN THE OFFICIAL STATE IDEOLOGY IN THE SYSTEM OF RETRAINING COURSES AND IN THE SOVIET-PARTY SCHOOLS IN EKATERINBURG — SVERDLOVSK IN THE 1920 S

KEY WORDS: the level of the professional training of teachers; retraining courses; Soviet party schools; political education; Marxist-Leninist ideology; the schools of I and II degree.

ABSTRACT. The article studies the work of retraining courses and Soviet party schools in Ekaterinburg — Sverdlovsk in the 1920 s whose aim was advanced training of teachers in the Ural. The above-mentioned forms of training made it possible to increase the level of education and improve teaching skills as well as to introduce school innovative techniques. During this period much attention was paid to the study of social and political subjects based on the Marxist-Leninist theory. It was to stimulate political loyalty of school teachers to the existing regime, contribute to the propaganda of the Soviet ideology and prepare teachers for participation in economic and political campaigns organized by the Soviet power.

Одной из форм повышения профессиональной квалификации педагогов и идеологического воздействия на учителей всегда были курсы переподготовки. Начиная еще со второй половины XIX в. в нашей стране государство, органы местного управления уделяли значительное внимание их проведению.

Большевистско-советское руководство сразу после ликвидации белогвардейских режимов на Урале сделало курсовую переподготовку одним из главных каналов повышения профессионального и политического уровня педагогических кадров.

В работах российских историков, посвященных истории народного образования

в Уральском регионе в первые десятилетия советской власти, эта проблема получила освещение. При этом в публикациях советских историков, исследующих 1920-е гг., основное внимание уделяется второй половине этого периода, поскольку эти статьи и книги написаны в историко-партийном плане и решали главную идеологическую задачу — показать заслуги Коммунистической партии в подготовке учительских кадров и введении всеобщего обучения на Урале [15; 20; 21]. В диссертации челябинского историка А. Н. Анашкина, защищенной в 2010 г., изучена деятельность по подготовке педагогических кадров для высших учебных заведений и средних школ, а вне поля

зрения осталась переподготовка самой многочисленной части учителей Урала — преподавателей начальных школ [14]. Специально никем из историков не изучалась деятельность органов народного образования по организации учительских курсов в Екатеринбурге — Свердловске. В данной статье авторы впервые сделали попытку исследовать деятельность проводившихся в столице Урала в 1920-х гг. курсов, осуществлявших профессиональную и политическую переподготовку педагогических кадров.

Сразу же после освобождения Урала от колчаковских войск во второй половине 1919 г. была образована Екатеринбургская губерния, и Екатеринбург из уездного города стал губернским центром. Руководство просветительной работой здесь советская власть возложили на губернский и уездно-городской отделы народного образования.

В 1920 г. из государственного бюджета на содержание просветительных учреждений правительство выделило большое количество денежных средств, поэтому в 1919/20 уч. г. сеть общеобразовательных школ в Уральском регионе превысила количество народных училищ до начала Первой мировой войны: на территории, которая позднее вошла в состав Уральской области (сейчас это территория Пермского края, Свердловской, Курганской, Тюменской, Челябинской областей, а также отдельные районы Удмуртии и Омской области) действовало 5 025 школ I ступени (начальных школ), в которых обучалось 445,3 тыс. человек; в 200 школах II ступени (школы повышенного типа) занималось 25 тыс. учащихся [15. С. 52].

Для того чтобы обеспечить работу такого большого количества школ, необходимо было привлечь к работе значительное число учителей, имеющих хотя бы элементарную педагогическую подготовку. Кроме того, учителя должны были быть не просто лояльными советской власти, а строго придерживаясь в процессе своей деятельности идеологических установок большевистского руководства, а для этого им надо было хотя бы познакомиться с элементами коммунистического мировоззрения.

Поэтому в середине мая 1920 г. органы народного образования в Екатеринбурге принимают решение о проведении переподготовки преподавателей общеобразовательных школ на курсах, конференциях, семинарах, в кружках и т. д.

Екатеринбургский горсо 22 мая 1920 г. издал распоряжение о том, что учителя города и уезда после окончания учебного года должны включиться в деятельность весенних и летних курсов переподготовки, а по-

тому «должны находиться на своих местах неотлучно и вести работу» [1. Л. 62].

В условиях «военного коммунизма» органы народного образования принимали меры для того, чтобы для учителей, посещающих курсы, сохранялась выдача продуктовых пайков и бесплатное обеспечение жильем во время работы курсов. На совещании руководящих работников уездных и районных отделов народного образования, проходившего в Екатеринбурге в мае 1920 г., отмечалось: «должно быть обращено особое внимание на содержание курсантов. Как показал опыт, упущения в этом отношении оказывают большое влияние на весь ход занятий. Необеспеченность продовольствием и плохая квартира превращают интерес к трудовой школе, который, несомненно, чувствуется в массе учительства, в неприятную повинность. Курсы начинают плохо посещаться, у учительства только одна мысль, как бы поскорее выбраться из города» [1. Л. 124].

Очень сложно было организовать в 1920 г. переподготовку в Екатеринбурге учителей школ II ступени, поскольку большая их часть имела высшее образование и в качестве преподавателей га курсах требовались вузовские профессора, которых в Екатеринбурге тогда было очень мало. В этой ситуации часть учителей школ II ступени была командирована для занятий на курсы в Пермь [Там же], а для оставшихся губернский отдел народного образования с 10 по 17 августа 1920 г. провел в Екатеринбурге конференцию, на которой обсуждались вопросы реформы школы и проблема школьного самоуправления. На конференцию в губернский центр были приглашены учителя школ II ступени из уездных городов. При этом всем приехавшим на учебу предоставлялось общежитие, питание и оплачивались дорожные расходы. Вместе с тем организаторы учебы предупреждали о том, чтобы «все участники конференции взяли с собой подушку, одеяло, кружку, так как этими предметами общежитие не оборудовано» [1. Л. 170].

Учительские краткосрочные курсы в форме съездов проводились в Екатеринбурге и зимой 1920/21 уч. г. Помимо вопросов политического характера изучалась методика преподавательской работы [2. Л. 90]. Однако ситуация изменилась летом 1921 г. в связи с экономическим кризисом и неурожаем в стране, в том числе и на Урале. Все планы курсовой подготовки просвещенцев в Екатеринбурге были перечеркнуты начавшимся голодом. Заведующий уездно-городским отделом народного образования А. Н. Бычкова (в 1931 г. — директор (ректор) Свердловского государственного педагоги-

ческого института) в сентябре 1921 г. докладывала Екатеринбургскому уездному экономическому совещанию: «Все намеченные планы и мероприятия были сорваны нагрянувшими экономическими затруднениями... в связи с обострением продовольственного положения. Все было сметено везде начавшимся страшным недоеданием школьных работников, которые местами принуждены были ходить и из милости просить куски» [2. Л. 90].

Лишь с конца 1922 г. курсовая переподготовка учителей в Екатеринбурге была возобновлена. По неполным данным, в течение 1923 г. на губернских курсах в городе прошли подготовку 34% учителей губернии [21. С. 72]. В этот период органы народного образования начинают планировать работу по повышению квалификации педагогов.

В октябре 1923 г. образовалась Уральская область, и Екатеринбург — Свердловск стал административным центром всего Уральского региона. Курсы переподготовки учителей, организовывавшиеся в городе областным отделом народного образования, приобрели общерегиональный характер. Руководством Уральского отдела народного образования (Ураломо) проведение учительских курсов в области было упорядочено. На проходившем 12 марта 1924 г. в Свердловске совещании ответственных работников Ураломо продолжительность курсов по переподготовке школьных работников была установлена следующим образом: для областных курсов — 1,5 месяца, для окружных — 1 месяц. Количество курсантов для окружных курсов определялось в зависимости от возможностей курсов, для областных — 350 учителей школ I ступени и 200 учителей школ II ступени [16. С. 63, 66]. В последующие годы руководством отдела народного образования области к обучению на областных курсах повышения квалификации в Свердловск было направлено даже большее количество школьных работников — в 1926/27 уч. г. здесь прошли переподготовку 598, а в 1928/29 уч. г. 784 учителя [18. С. 16].

Комплектование областных курсов повышения квалификации также регламентировалось инструкциями Ураломо. В Бюллетене официальных распоряжений и сообщений Ураломо от 1 мая 1924 г. разъяснялось, что на окружные курсы привлекались учителя школ I ступени, проявляющие в своей работе активный интерес к школе и общественной жизни. Выдвижение кандидатов на окружные курсы происходило на совместном заседании представителей райисполкома, райкома РКП (б) и месткома Рабпроса (профсоюз работников просвещения) с окончательным их утверждением

оргбюро курсов. Кроме действительных слушателей на курсы приглашались с разрешения оргбюро и вольнослушатели, но число их не могло быть более 25%. Комплектование слушателей курсов происходило на добровольной основе.

На областные курсы для работников просвещения школ I ступени в Свердловск посылались наиболее активные учителя, проявлявшие себя как в педагогической так и в особенности в общественной работе и обладавшие организаторскими способностями. В дальнейшем по окончании курсов они должны были стать организаторами всей методической и самообразовательной работы в районе.

На курсы школ повышенного типа работники направлялись с таким расчетом, чтобы были представлены учителя не только семилетних школ, школ II ступени, но и учителя-предметники всех специальностей. Причем и на эти курсы набирались наиболее активные и талантливые педагоги, которые могли поделиться полученными на курсах знаниями с остальными учителями.

Ввиду предполагаемой на курсах большой нагрузки особенное внимание обращалось на состояние здоровья командируемых. Педагоги с плохим состоянием здоровья на курсы не посылались. Слушатели областных курсов пользовались бесплатным проживанием и питанием. Проезд по железной дороге до Свердловска и обратно оплачивался за счет Ураломо, проезд же на лошадях — за счет райисполкомов и сельсоветов [Там же].

Таким образом, особенностью переподготовки учителей на губернских, областных и окружных курсах в 1920-х гг. в отличие от дореволюционного периода было то, что в систему повышения квалификации вовлекались не столько нуждающиеся в ней учителя, много лет назад начавшие свою профессиональную деятельность и не знакомые с новациями современной педагогики, сколько «проявившие себя как в педагогической, так и в особенности в общественной работе» [3. Л. 53]. Поездка в Свердловск на учительские курсы рассматривалась партийно-советским руководством и руководством облоно как своего рода поощрение лучших работников, активистов в общественной деятельности, доказавших свою «политическую грамотность», т. е. преданность политическому режиму.

Прошедшие курсы переподготовки курсанты должны были стать организаторами методической и политико-просветительской работы в районе. Так, из обучавшихся в 1927 г. на курсах повышения квалификации учителей школ всех уровней Уральской области имели педагогический стаж: от 1 до

5 лет — учителя школ I ступени — 34,4%, учителя школ повышенного типа — 40%. В то же время с педагогическим стажем 19 лет и больше среди обучавшихся на курсах учителей школ I ступени было 18,5%, а на курсах преподавателей школ повышенного типа учителей с таким стажем занималось 11% [7. Л. 27]. То есть курсовыми мероприятиями были охвачены те категории работников, которые в меньшей степени нуждались в переподготовке — большинство из них лишь недавно получило специальную подготовку в педагогических учебных заведениях.

Проводившиеся ежегодно областные, губернские и окружные курсы повышения квалификации школьных работников отличались в различные периоды своей тематической направленностью в соответствии с установками, дававшимися органами народного образования. Так, в 1922/23 уч. г. организаторы курсов главным в обучении педагогов считали их идейное «перевоспитание» на базе марксистской идеологии и выработку у учителей «пролетарского мировоззрения».

После опубликования в 1923 г. программ Государственного ученого совета (ГУСа), которые заменяли предметный принцип обучения комплексным, основным направлением курсовой переподготовки стало изучение на курсах программных документов и методики преподавания при комплексном подходе к обучению.

На учительских курсах, проводившихся в 1926/27 уч. г. в соответствии с установками Уралом, основное внимание уделялось изучению педологии — науки о всестороннем и комплексном развитии ребенка. Педологи в тот период выдвигали идею о том, что не ребенок должен приспосабливаться к системе воспитания и образования, а наоборот, система программ и методик должна обратиться к ребенку в соответствии с его природой.

В 1927/28 уч. г. важнейшим направлением в переподготовке учителей было обучение педагогов методике организации общественно-политической деятельности учащихся на основе школьного курса краеведения. Таким образом, учителя должны были научиться привлекать школьников к участию в проводившихся в то время хозяйственно-политических кампаниях.

В 1928/29 уч. г. особое внимание на курсах переподготовки было уделено повышению агрономической грамотности школьных работников. Кроме того, в этом году гораздо шире стали проводиться методические практикумы с курсантами. Таким образом, в 1920-х гг. Екатеринбург — Свердловск был центром переподготовки

учительских кадров для всего Уральского региона.

Однако в этот период здесь функционировали и различные формы повышения квалификации городских школьных учителей, организатором которых был Свердловский городской отдел народного образования. Гороно систематически проводил курсы-конференции, курсы-практикумы и учительские съезды. Конференции носили краткосрочный характер (несколько дней), созывались перед началом учебного года и в его конце как итоговые. Среди основных вопросов, рассматривавшихся на конференциях, можно выделить следующие: всеобщее обучение; методическая работа школ; производственные планы; физическое воспитание в школе; внешкольная работа с детьми; общественно-политическое воспитание детей [7. Л. 28]. Докладчиками и руководителями практик на конференциях были педагоги, прошедшие окружные и областные курсы повышения квалификации, работники педагогических учебных заведений (в первую очередь преподаватели свердловского педтехникума и преподаватели свердловской советско-партийной школы).

В конце 1920-х гг. в Свердловске гороно выделяет в каждом районе опорные школы, которые должны были стать центрами текущей методической работы среди учителей. Опорная школа, как наиболее укомплектованная квалифицированными педагогическими кадрами в районе, должна была проводить тематические практикумы для учителей начальных школ. Учителя опорных школ обязаны были проводить устные консультации для посещающих эти учебные заведения педагогов [3. Л. 3].

При опорных свердловских школах создавались кустовые методические объединения (КМО), в которые входили все работники просвещения района: учителя начальных школ и школ повышенного типа. Количество членов КМО составляло от 5 до 20 человек. В своей работе КМО преследовало следующие цели: «проработка методических вопросов с тем, чтобы помочь работникам практически осуществить те или иные идеологические и методические задачи. Взаимопомощь просвещенцев в производственной работе, в работе по повышению квалификации и в работе по изучению края» [Там же]. По данным Свердловского гороно, к концу 1920-х гг. количество свердловских учителей, охваченных разными видами повышения квалификации, увеличилось до 50% от их общего числа [4. Л. 28].

Методические объединения учителей, учительские съезды и практикумы, само-

подготовка были менее затратными формами повышения квалификации педагогов, чем областные и окружные курсы. В то же время в связи с введением всеобщего начального обучения во второй половине 1920-х гг. государственные расходы на Урале на переподготовку учительства увеличиваются. В 1927/28 уч. г. в Уральской области на повышение квалификации работников просвещения было выделено из бюджета 329 100 р., а в 1928/29 уч. г. — 429 100 р. [16. С. 17.]

В конце 1920-х годов усилилась идеологическая направленность деятельности всех форм переподготовки учителей. 21 января 1929 г. Институт повышения квалификации кадров народного образования при Наркомпросе РСФСР издал распоряжение, в котором указал, что в основу учебных планов летних курсов должно быть положено изучение общественно-политических вопросов, «долженствующих способствовать педагогическим кадрам приобрести марксистско-ленинское мировоззрение» [5. Л. 231.].

В учебные планы курсов педагогической переподготовки были внесены изменения, направленные на увеличение количества часов, отводившихся на изучение вопросов общественно-политического цикла — текущей внутренней и внешней политики, классовой борьбы, марксизма-ленинизма, истории ВКП (б) и Коминтерна. Например, в учебном плане Свердловских окружных курсов для учителей школ I первой ступени Свердловска, проходивших с 1 июня по 10 июля 1929 г. на дисциплины общественно-политического цикла отводилось около 50% учебного времени [5. Л. 58].

Таким образом, одной из главных задач деятельности всех форм повышения квалификации учительства в 1920-х гг. была пропаганда коммунистической идеологии, воспитание педагогов в духе марксистско-ленинского мировоззрения. В результате школьные работники должны были в своей практической работе руководствоваться марксистскими установками, вести пропаганду коммунистической идеологии среди школьников и широких слоев населения.

Теорию марксизма и общественно-политические дисциплины на учительских курсах, в том числе в Свердловске, очень часто преподавали выпускники и преподаватели советско-партийных школ. Выпускники совпартшкол в ряде случаев работали школьными учителями, в первую очередь обществоведения и других гуманитарных предметов. Совпартшколы (СПШ) готовили как кадры партийно-советских работников, так и пропагандистов, избачей, библиотекарей, преподавателей школ политграмоты

и т. д. — специалистов, объединявшихся в те годы общим названием — политпросветработники. В Свердловске в 1926 г. из 73 выпускников окружной СПШ I ступени к пропагандистской и политико-просветительной деятельности был привлечен 41 человек, а из 70 выпускников СПШ II ступени — 50 бывших курсантов [8. Л. 47]. В 1927 г. выпуск Свердловской СПШ составил 58 человек, 37 из них стали пропагандистами и политпросветчиками [9. Л. 61].

В середине 1920-х гг. политико-просветительное отделение было открыто в Свердловском педагогическом техникуме [17. С. 106]. Оно также готовило избачей, клубных работников и библиотекарей. В совпартшколах изучались не только общеобразовательные и общественно-политические дисциплины, их учебным планом было предусмотрено обучение курсантов также и методике преподавания общественно-политических предметов. Поэтому совпартшколы в 1920-х гг. были в определенной степени и педагогическими учебными заведениями.

В Екатеринбурге губернская советско-партийная школа начала свою деятельность уже 1 октября 1919 г. Продолжительность обучения курсантов в ней в первые годы (до 1923 г.) была 2—2, 5 месяца. С начала деятельности до января 1921 г. обучение в школе прошло более 600 человек [19. С. 100].

В последующем (с начала 1921 г.) в каждом выпуске насчитывалось 120—140 курсантов. Большинство учившихся составляла молодежь от 18 до 25 лет, из них почти все были коммунистами и комсомольцами. Сохранялась школа за счет средств госбюджета. Обучаемые зачислялись в школу по направлениям партийных и советских органов, но при условии сдачи ими вступительных экзаменов. Курсанты обеспечивались бесплатным питанием, а иногородние еще и общежитием. Преподавание велось на основе программы совпартшкол, изданной Главполитпросветом. Наряду со штатными лекторами и руководителями групповых занятий к преподаванию в школе привлекались профессор Уральского госуниверситета и ответственные партийные и советские работники. В 1922 г. заведующим Екатеринбургской советско-партийной школой был Григорий Николаевич Васильев. Размещалась школа на улице Ленина, в доме 13. При школе была библиотека с книжным фондом 5 тыс. экз., читальный зал и зал для занятий физкультурой [19. С. 100—101].

После образования Уральской области губернская партшкола стала Свердловской окружной совпартшколой (СПШ). При этом она делилась на две части — совпартшкола I ступени и совпартшкола II ступени. Кроме

того, при СПШ функционировало татаро-башкирское отделение.

Занятия в СПШ I ступени продолжались 3–4 месяца, СПШ II ступени была двухгодичной. Очень многие курсанты СПШ II ступени были выпускниками совпартшколы I ступени. Например, в 1924/25 уч. г. таких выпускников в СПШ II ступени обучалось 50% [10. Л. 69], а в 1925/26 уч. г. — почти 58% [11. Л. 35].

Как и в Екатеринбургской губернской советско-партийной школе, основным контингентом обучавшихся в Свердловской СПШ была молодежь. Так, в 1924/25 уч. г. среди принятых в Свердловскую СПШ II ступени 85 человек курсантов в возрасте до 24 лет было 76,3%, остальные были от 24 до 33 лет [9. Л. 69]; в 1927/28 уч. г. 56,7% учащихся были моложе 24 лет [10. Л. 48]. Хотя общеобразовательный уровень слушателей окружной школы был различным, подавляющее большинство из них имело начальное образование: в 1924/25 уч. г. среди курсантов, принятых в совпартшколу II ступени, с начальным образованием было 90,4% [10. Л. 69], а в СПШ I ступени — 98,8% [10. Л. 68]. В 1925/26 уч. г. на первом курсе в СПШ II ступени училось лишь 3 человека со средним образованием, остальные 96 человек имели образование нижешее [11. Л. 36], а на втором курсе из 81 учащегося среднее образование имели лишь двое [11. Л. 35].

Безусловно, при направлении на учебу и зачислении в СПШ партийно-советское руководство проводило строгий классовый отбор, отдавая предпочтение выходцам из рабочих и крестьян. Так, из 184 курсантов, обучавшихся в Екатеринбургской советско-партийной школе в феврале — марте 1921 г. — 60 человек были рабочими, 67 — крестьянами, а остальные — служащими [12. Л. 6]. В середине 1920-х гг. социальное регулирование принимаемых в СПШ стало еще более жестким. Например, в 1926/27 уч. г. на первом курсе Свердловской окружной СПШ II ступени учились только выходцы из рабочих и крестьян (100%) [9. Л. 48]; в 1925/26 уч. г. в состав курсантов Свердловской СПШ II ступени было принято 85 человек, из них рабочих было 44,7%, крестьян — 49,4% [10. Л. 69].

Что касается учебных планов Свердловской окружной совпартшколы, то для I и II ступеней по названию предметов они были аналогичны, лишь количество часов в двухгодичной СПШ было значительно большим. Учебный план в 1924/25 уч. г. состоял из трех блоков: общеобразовательного, общеполитического, блока специальных дисциплин. Общеобразовательный блок предусматривал изучение таких дисциплин, как русский язык,

математика, естествознание, страноведение. В общеполитическом блоке изучались история классовой борьбы, история РКП (б) и Коминтерна, политэкономика; в специальном — государственный строй в СССР и советское строительство, партстроительство в деревне, комсомол в деревне, практика гигиены и санитарии [10. Л. 84–85].

В 1926/27 уч. г. в учебном плане появляются экономическая география, агрограмота, исторический материализм и, что особенно важно, методика проведения агитационной и политпросветительной работы [9. Л. 60]. С начала этого учебного года методом работы в Свердловской окружной СПШ стал лабораторный. По каждой теме курсант получал задание с соответствующей целевой установкой, с планом, указанием литературы и постановкой контрольных вопросов. В начале года по всем заданиям проводились вводные конференции. Далее в течение 2–3-х недель (в зависимости от темы) курсанты занимались самостоятельно, изучая рекомендуемую литературу, имеющуюся в кабинетах. В это время в особой комнате дежурили преподаватели, готовые в любое время прийти им на помощь. Для каждого слушателя был введен дневник учета времени, потраченного на обучение, а каждый преподаватель имел тетрадь-дневник для персональных записей о каждом курсанте. В конце изучения темы проходили заключительные конференции, и преподаватели выставляли зачеты [9. Л. 56]. Однако уже в 1927/28 уч. г. так называемый лабораторный метод начал давать сбои. По требованиям преподавателей общеобразовательных предметов в первые недели после начал их изучения были введены классные занятия. Преподаватели русского языка и математики настояли на введении твердых занятий по этим предметам в течение всего учебного года [13. Л. 30].

В середине 1920-х гг. Свердловская СПШ располагалась по прежнему по адресу: улица Ленина, 13. В распоряжении СПШ имелось 14 комнат: 6 помещений использовались под кабинеты (экономический, исторический, эконом-географический, математический, биологический и физический); 3 комнаты были предоставлены татаро-башкирскому отделению, 1 комната — для клуба «комната отдыха», 1 — для занятий физкультурой и др. [13. Л. 27] Библиотека этого советско-партийного учебного заведения в 1928 г. насчитывала 28 тысяч экземпляров книг [13. Л. 32]. При школе имелась столовая и прачечная, а также общежитие для иногородних, где им предоставлялись соломенные матрасы и одеяла [13. Л. 42].

Руководство учебной работой было сосредоточено в учебном совете, который состоял из заведующего СПШ, заведующего учебной частью, заведующего татаро-башкирским отделением, преподавателей — председателей предметных комиссий и представителей курсантов. Заведующим Свердловской окружной совпартшколой в середине 1920-х гг. был И. Леонов. В этом учебном заведении (совпартшколах I и II ступени) в данный период работало 20 преподавателей [8. Л. 15]. По совместительству учебную деятельность вели педагоги из Уральского университета и рабфака, Свердловского педагогического техникума, Урало-Сибирского коммунистического университета (УСКУ).

В 1920-х гг. из свердловских СПШ I и II ступени и татаро-башкирского отделения ежегодно выпускалось до 200 курсантов. Больше половины выпускников (как уже отмечалось) направляли на работу в качестве преподавателей школ политграмоты и политпросветработников (избачей, библиотечарей, клубных работников и т. д.). В 1928/29 уч. г. I и II ступени Свердловской совпартшколы были преобразованы в единую двухгодичную СПШ, на первом курсе которой училось 90 курсантов, а на втором — 100. Кроме того, на татаро-башкирском отделении обучение проходило еще 90 человек [13. Л. 66]. Полученная выпускниками совпартшколы общеобразовательная подготовка, специальные знания по истории, философии, географии, политэкономии и методике агитационно-пропагандистской и просветительной работы позволяли им работать в качестве преподавателей прежде всего общественно-политических дисциплин, вести политико-просветительную деятельность среди широких слоев населения.

Таким образом, после революции и Гражданской войны советская власть вернулась к дореволюционным формам повышения квалификации учителей — проведение курсов переподготовки. Поскольку Екатеринбург — Свердловск в 1920-х гг. становится вначале губернским, а затем об-

ластным общеуральским центром, именно здесь осуществлялась переподготовка на курсах педагогических кадров для всего Уральского региона. Другие формы обучения школьных работников — учительские съезды, семинары, предметные кружки, методические объединения и т. д. — проводились для повышения квалификации преподавателей городских школ столицы Урала.

Курсовая переподготовка контролировалась и направлялась партийными и советскими органами, которые все в большей степени подменяли работу по повышению профессионального уровня преподавателей деятельностью по «перевоспитанию» учителей в духе коммунистической идеологии, пропаганде марксистского мировоззрения. При этом целью было не просто обеспечить лояльность учительства к политическому режиму, а вовлечь педагогические кадры в проведение агитационно-пропагандистских и хозяйственно-политических кампаний, осуществляемых советской властью.

В 1920-х гг. специалисты, умеющие вести пропагандистскую и политико-просветительную работу, стали готовиться в Свердловске в педагогическом техникуме и в специально созданной губернской и окружной советско-партийной школе. При этом, получая в СПШ общеобразовательную, политическую и методическую подготовку, выпускники могли использоваться органами народного образования как преподаватели общеобразовательных школ, для пропагандистской и просветительной работы среди взрослого населения, в том числе в первую очередь в Уральском регионе.

Впоследствии в 1930-х гг., когда были достигнуты решающие успехи во введении всеобщего начального обучения и ликвидации массовой неграмотности взрослого населения, наряду с деятельностью специальных педагогических заведений громадную роль в подготовке педагогических кадров в Свердловске сыграли СПШ и учительские курсы.

ИСТОЧНИКИ

1. ГОСУДАРСТВЕННЫЙ архив Свердловской области (далее — ГАСО). Ф. Р-79. Оп. 1. Д. 19.
2. ГАСО. Ф. Р-79. Оп. 1. Д. 88.
3. ГАСО. Ф. Р-233. Оп. 1. Д. 6.
4. ГАСО. Ф. Р-1427. Оп. 1. Д. 4.
5. ГАСО. Ф. Р-1427. Оп. 1. Д. 10.
6. ГАСО. Ф. Р-170. Оп. 1. Д. 111.
7. ЦЕНТР документации общественных организаций Свердловской области (далее — ЦДООСО). Ф. 4. Оп. 6. Д. 441.
8. ЦДООСО. Ф. 4. Оп. 4. Д. 615.
9. ЦДООСО. Ф. 4. Оп. 5. Д. 422.
10. ЦДООСО. Ф. 4. Оп. 2. Д. 565.
11. ЦДООСО. Ф. 4. Оп. 3. Д. 568.
12. ЦДООСО. Ф. 76. Оп. 1. Д. 430.
13. ЦДООСО. Ф. 4. Оп. 6. Д. 431.

Л И Т Е Р А Т У Р А

14. АНАШКИН А. Н. Становление и развитие системы подготовки кадров преподавателей для педагогических вузов и средней школы на Урале (1920—1941 гг.) : автореф. дис. ... канд. ист. наук. Челябинск, 2010.
15. ГРИШАНОВ П. В., КУЗОВКОВА И. В. Партийное руководство подготовкой учительских кадров Урала (1926—1941 гг.) // Партийные организации во главе культурного строительства. Свердловск, 1978.
16. КУЛЬТУРНОЕ строительство на Среднем Урале : сб. док. (1917—1941). Свердловск, 1984.
17. ОЧЕРКИ истории педагогического образования в Екатеринбурге (1871—1930). Екатеринбург, 2011.
18. ПРОСВЕЩЕНИЕ на Урале. 1929. №. 2.
19. СОВЕТСКИЙ Екатеринбург : справочник-путеводитель / сост. В. М. Быков. Екатеринбург, 1922.
20. ЧУФАРОВ В. Г., ГРИШАНОВ П. В. Работа по обеспечению общеобразовательной школы Урала педагогическими кадрами в 1926—1932 гг. // Из истории партийных организаций Урала. Свердловск, 1966.
21. ЧУФАРОВ В. Г. Деятельность партийных организаций Урала по осуществлению культурной революции (1920—1937 гг.). Свердловск, 1970.

Статью рекомендует д-р филос. наук, проф. Л. Я. Рубина

Г. Г. Зак

Екатеринбург

**ГЕНЕЗИС СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ
ДЕТЯМ С УМЕРЕННОЙ И ТЯЖЕЛОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ В РОССИИ
(С X В. ПО НАСТОЯЩЕЕ ВРЕМЯ)**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: генезис; социально-педагогическая помощь; умственная отсталость; дети с умеренной и тяжелой умственной отсталостью.

АННОТАЦИЯ. Рассматриваются вопросы оказания социально-педагогической помощи детям с умеренной и тяжелой умственной отсталостью в России в историко-генетическом плане. Обозначается спектр современных проблем социально-педагогической помощи детям с умеренной и тяжелой умственной отсталостью.

G. G. Zak

Ekaterinburg

**GENESIS OF THE SOCIO-PEDAGOGICAL ASSISTANCE TO CHILDREN WITH MODERATE
AND SEVERE MENTAL RETARDATION IN RUSSIA (FROM THE X-TH CENTURY TO THE PRESENT TIME)**

KEY WORDS: genesis; social and educational assistance; mental retardation; children with moderate and severe mental retardation.

ABSTRACT. This work examines the provision of social and educational assistance to children with moderate and severe mental retardation in Russia in a historical and genetic level. It denotes the spectrum of contemporary issues of social and educational assistance to children with moderate and severe mental retardation.

Оказание социально-педагогической помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья (в данной работе мы обращаем внимание на детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью) предполагает, что система образования должна быть открытой для свободного доступа в нее данной категории людей независимо от возраста, пола, образовательных возможностей и способностей. В последние годы данная проблема в России приобретает все большую актуальность в отношении детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью и обращает взгляд специалистов, общественности и различных организаций на данную категорию лиц. По нашему мнению, это связано с такими факторами, как многочисленность контингента детей с умственной отсталостью и если не абсолютный, то относительный его рост. Так, по данным Всемирной организации здравоохранения, количество детей с нарушениями умственного развития достигает примерно 1% (при некотором преобладании лиц мужского пола). Л. М. Шипицина отмечает, что это усредненные количественные показатели, они не отражают истинного числа таких детей и молодых людей в любой отдельно взятой стране [9]. При этом многие специалисты озабочены увеличением количества детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью.

Исторический аспект проблемы оказания социально-педагогической помощи ука-

занным детям представляется нам актуальным для настоящего периода развития России. История позволяет по-новому рассмотреть и оценить вклад исторических личностей и представителей различных слоев русского общества в организацию социальной помощи и поддержки. Знание истории становления, развития, а также анализ существовавших педагогических систем помогут совершенствовать социально-педагогическую помощь указанной категории лиц.

Проведенный нами анализ показал, что собственно история оказания помощи, обучения и воспитания лиц с умственной отсталостью долгое время не являлась предметом специального изучения как за рубежом, так и в нашей стране. Справедливости ради нужно отметить, что попытки осмыслить исторический ход развития воспитания и обучения умственно отсталых детей и охарактеризовать отдельные стадии этого развития были предприняты еще в досоветский период. Одними из первых русских ученых, взявших на себя подобную миссию, являлись Д. И. Азбукин [7], П. И. Ковалевский [4], М. П. и Н. П. Постовские, Г. Я. Трошин [7].

«Восполнить пробел, состоящий в отсутствии солидных источников по истории воспитания и обучения детей с дефектами умственного развития» пытался Ф. М. Новик (1939 г.).

Основные этапы развития учения о слабоумии, а также теории и практики вос-

питания и обучения умственно отсталых детей за рубежом и в нашей стране до 80-х гг. XX в. в своих трудах осветил Х. С. Замский (1995). Более того, мы не можем не упомянуть о том, что первые исследования развития помощи детям с ограниченными возможностями здоровья на Урале как исторической научной проблемы предприняты В. В. Коркуновым (1998).

Эволюцию отношения наших соотечественников к детям с физическими и умственными недостатками и связанную с ней историю возникновения и развития практики специального образования впервые представил Н. Н. Малофеев (2010). Исследование эволюции отношения государства и общества к лицам с отклонениями в развитии от античных времен до наших дней позволило выделить переломные моменты, разграничивающие следующие ее периоды:

Первый период эволюции: от агрессии и нетерпимости к осознанию необходимости призрения инвалидов (последнее десятилетие X в. — первая четверть XVII в.).

Второй период эволюции: от осознания необходимости призрения инвалидов к осознанию возможности обучения глухих и слепых детей; от приютов через опыт индивидуального обучения к первым специальным учебным заведениям (конец XVII — начало XVIII в. — начало XIX в.).

Третий период эволюции: от осознания возможности обучения детей с сенсорными нарушениями к признанию права аномальных детей на образование. Становление системы специального образования (начало XIX в. — конец 20-х гг. XX в.).

Четвертый период эволюции: от осознания необходимости специального образования для отдельных категорий детей с отклонениями в развитии к пониманию необходимости специального образования для всех, нуждающихся в нем. Развитие и дифференциация системы специального образования (30-е гг. XX в. — начало 90-х гг. XX в.).

Пятый период эволюции: от равных прав к равным возможностям; от «институционализации» к интеграции (с 1991 г. по настоящее время) [8].

Нас же в большей степени интересовал генезис социально-педагогической помощи лицам с умеренной и тяжелой умственной отсталостью, поэтому мы предприняли попытку восстановить хронологию данного феномена в России, основываясь на представленной классификации.

Анализ фактического материала дает нам основание утверждать, что Россия прошла долгий и тяжелый путь от «устранения “бесполезного” соплеменника» до «развития сети специальных заведений. Это отра-

жает готовность государства и общества идти по пути признания права... умственно отсталых на обучение, готовность к построению национальной системы специального образования» [6. С. 10, 306]. «На Руси люди с интеллектуальными нарушениями испокон веков занимали особую социальную нишу, нищелюбивое население вело себя по отношению к ним достаточно терпимо, власти же обходили их своим вниманием» [Там же. С. 278].

Анализируя первый период (последнее десятилетие X в. — первая четверть XVII в.), мы находим примеры устройства монастырских заведений для увечных и хворых, у истоков которых, как отмечает Н. Н. Малофеев, стояли великий князь Владимир и преподобный Феодосий.

Первый опыт организации государственного (светского) призрения убогих связан с петровскими реформами и приходится на начало XIII в. Его связывают с открытием Петром I светских убежищ, приютов и госпиталей. Однако ни в том, ни в другом случае нет указаний на то, что в этих учреждениях оказывалась помощь лицам с умеренной и тяжелой умственной отсталостью. Мы можем только предполагать, что понятие «убогие» включало указанную категорию лиц. «Понятно, что учить этих детей никто не пробовал, страна не имела ни университетской традиции, ни школьного образования» [6. С. 48].

Во втором периоде (конец XVII — начало XVIII в. — начало XIX в.) находим упоминание о том, как в 1742 г. Иван VI был изолирован императрицей Елизаветой Петровной от родителей и помещен в Шлиссельбургскую крепость. «Комната-камера экс-императора была устроена так, что никто, кроме его слуги, пройти к нему не мог. Там он просидел в одиночном заключении 17 лет. Полностью изолированный от людей, он остался слабоумным» [2. С. 31].

Более того, «открытие сумасшедших домов в Новгороде (1776), Петербурге (1779) и Москве (1785) даже формально нельзя считать началом государственной заботы о людях, страдающих психическими заболеваниями или тяжелыми формами умственной отсталости. <...> Больницы для душевнобольных являлись скорее карательными, нежели лечебными учреждениями» [6. С. 278].

Только в середине XIX в. (третий период: начало XIX в. — конец 20-х гг. XX в.) доктором Ф. Платцем в Риге было открыто частное платное лечебно-педагогическое заведение для страдающих припадками, малоспособных, слабоумных и идиотов, которое долгое время было единственным профильным учреждением.

В 1882 г. при Обществе попечения о бедных и больных детях «Синий крест», руководимом Великой Княгиней Елизаветой Маврикиевной появилось отделение защиты детей от жестокого обращения, включающее убежища и общежития с матерскими.

В это же время на средства частной предпринимательницы А. С. Балицкой был создан первый приют для калек и парализованных детей. Становится очевидным, что дети с умеренной и тяжелой умственной отсталостью также требуют специального ухода и заботы. Благородную миссию по открытию приюта для таких детей взяло на себя Общество призрения калек несовершеннолетнего возраста и идиотов в Петербурге.

Уже тогда П. И. Ковалевский обращает внимание на то, что «нужно создать школы, воспитание и образование приготовило бы из этих детей граждан, полезных для себя и общества. Тогда они не будут на улице, а при деле. <...> Для этого, однако, нужны специальные школы. <...> У нас таких школ нет» [4. С. 119].

По мнению многих авторов (Х. С. Замский, В. В. Коркунов, Ф. М. Новик и др.) только в конце XIX — начале XX вв. активизировалась деятельность русских врачей и педагогов в области оказания практической помощи детям с умеренной и тяжелой умственной отсталостью, в том числе в вопросах их воспитания и обучения.

К наиболее активным борцам начала XX в. за всеобщее обучение и воспитание умственно отсталых детей можно отнести Е. К. Грачеву, Е. Х. Маляревскую, И. В. Маляревского, Г. М. Россолимо, Г. Я. Трошина и др. Деятельность этих энтузиастов не ограничилась только пропагандой своих идей. Ими были проведены крупные научные исследования в области психологии, психологии аномального детства, теории обучения и воспитания умственно отсталых детей. Кроме того, были осуществлены практические мероприятия по организации учреждений для детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью [3]. В частности, организатором первого приюта и идеологом обязательного обучения детей с тяжелыми психофизическими недостатками элементарным знаниям и самообслуживающему труду является Е. К. Грачева.

Кроме того, к концу XIX в. система народного образования на Урале приобретает развернутый и дифференцированный вид, однако на этот период времени она еще не предусматривала наличия учреждений для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. Вместе с тем архивные источники и литературные данные позволяют говорить о том, что некоторая часть

детей с трудностями в обучении находила место в имеющейся системе образовательных учреждений [5].

После революции 1917 г. отмечается тенденция закрытия частных и благотворительных учреждений, устанавливаются новые принципы организации социальной помощи нуждающимся в ней детям. Началась борьба со стилем старых приютов, где, по мнению идеологов новой власти, господствовал унижающий человеческое достоинство дух призренчества. Приюты были преобразованы в детские дома. Активно стали подниматься вопросы о сущности воспитания аномальных детей, т. е. должно ли оно быть общественным или семейным. Нашлось много сторонников общественного воспитания, которые выступали за изъятие детей из семей и помещение их в учреждения общественного воспитания.

В 1918 г. при отделе школьной санитарии Наркомздрава был создан подотдел дефективных детей, программа которого предусматривала дифференцированную помощь детям с различными отклонениями в развитии. Для указанных категорий детей подотдел считал необходимым открывать специальные лечебно-воспитательные учреждения, исходя из того, что будет неправильным как с медицинской, так и с общегосударственной точки зрения ограничиться только призрением и лечением этих детей, оставив в стороне учение и воспитание.

На I Всероссийском съезде деятелей по борьбе с детской дефективностью, беспризорностью и преступностью, проходившем в Москве в 1920 г., М. П. Постовская рекомендовала воспитывать таких детей в закрытых учреждениях. Все же в отношении детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью в советской олигофренопедагогике утверждается взгляд, согласно которому необходимо иметь такую дифференцированную систему специальных учреждений, которая позволила бы одних воспитывать и обучать в специальных интернатских учреждениях Министерства социального обеспечения, других — в специальных классах при вспомогательных школах (специальное (коррекционное) образовательное учреждение VIII вида в современной терминологии). Такая система специальных учреждений позволила бы воспитывать и обучать данных детей без изоляции от семьи и обычного социального окружения. Педагоги начинают понимать, что не может считаться оптимальной имеющая место практика, при которой вся забота об этих детях возлагается только на закрытые учреждения Министерства социального обеспечения. Совершенно очевидно, что некоторые из них могут с большим успехом обу-

чатся и воспитываться в специальных классах вспомогательной школы. Х. С. Замский отмечал, что к 1932 г. вспомогательной школой фактически было охвачено 18% умственно отсталых детей, причем в это количество учащихся входило значительное число глубоко умственно отсталых детей [3].

Тем не менее, в четвертый период (30-е гг. XX в. — начало 90-х гг. XX в.) лица с умеренной и тяжелой умственной отсталостью стали признаваться «необучаемыми» и направляться как психически больные пациенты в учреждения социального обеспечения. Это, как известно, на долгое время сформировало у общества негативные стереотипы относительно всех лиц с умственной отсталостью.

Прошло несколько десятилетий, прежде чем сложившийся в России научный и практический опыт показал, что развивающая, адаптивная, комфортная среда позитивно и качественно меняет личность особого ребенка. В этой части для отечественной науки принципиальное значение приобрела разработка проблем развития и формирования у детей социокультурного опыта (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин и др.), который складывается благодаря вовлечению детей с различными нарушениями в мир людей, действий, отношений, чувств. Л. С. Выготский отмечал, что социальные условия, в которые должен вращаться ребенок, и составляют всю ту область неприспособленности ребенка, из которой исходят творческие силы его развития; существование препятствий, толкающих ребенка к развитию, коренится в условиях социальной среды, в которую должен войти ребенок [1].

Усилению внимания к специальному обучению детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью значительно способствовала деятельность таких международных организаций, как ЮНЕСКО, Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ), Международная ассоциация по научному изучению умственной отсталости, Международная лига обществ содействия умственно отсталым (МЛОСУО) и др.

Большую роль в решении проблемы обучения и воспитания указанных детей сыграло принятие таких международных нормативно-правовых документов, как Декларация о правах умственно отсталых лиц, Декларация о правах инвалидов, Конвенция о правах ребенка и др.

В пятый период (с 1991 г. по настоящее время) научные исследования в этой области касаются вопросов диагностики (С. Д. Забрамная), организации обучения и коррекционно-воспитательной работы в разных типах учреждений (Л. Б. Баряева, И. М. Бгажноко-

ва, А. П. Зарин, А. Р. Маллер, Г. В. Цикото), реабилитации данной категории детей (Н. Ф. Дементьева, И. В. Ларикова, Б. П. Пузанов, Л. М. Шипицына и др.).

Для обеспечения равных прав детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью открываются специальные группы и классы «особый ребенок», центры психолого-педагогической и медико-социальной реабилитации и коррекции. Наиболее известными в настоящее время являются такие учреждения, как Новгородский городской опорно-экспериментальный реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями, Воронежский областной центр реабилитации детей и подростков с ограниченными возможностями «Парус надежды», Саратовское государственное практическое учреждение «Областной реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями» и др., оказывают психолого-педагогическую помощь детям и подросткам с тяжелыми нарушениями умственного развития.

Много внимания уделяется помощи и поддержке родителей детей-инвалидов, появляется ряд целевых программ, направленных на улучшение положения детей. Специальная поддержка направлена и на период взрослости, то есть позднюю реабилитацию и возможности самостоятельной жизни, работы и самообслуживания лиц с умеренной и тяжелой умственной отсталостью. В этой связи заслуживает внимания опыт Ленинградской области, описанный Л. М. Шипицыной [9], где был создан реабилитационный центр «Деревня Светлана», в которой умственно отсталые люди живут и работают в подсобном хозяйстве. «Деревня Светлана» появилась как часть известного во многих странах кэмпхильского движения, основоположником которого был Карл Кениг, последователь Рудольфа Штайнера. В то же время нельзя забывать о том, что достаточный процент таких детей находится в учреждениях системы Министерства здравоохранения и социального развития. В этом случае они не имеют широких контактов со сверстниками. Если они содержатся в интернатных учреждениях, то окружены детьми со сходными социально-психологическими и коммуникативными проблемами. Их социализация затруднена в связи с отсутствием навыков межличностного общения в среде нормальных людей, несформированностью потребности в таком общении, неадекватной самооценкой, негативным восприятием других людей, гипертрофированным эгоцентризмом, склонностью к социальному изживенчеству [9].

К сожалению, в практике деятельности подобных учреждений все еще недостаточ-

но педагогов со специальным дефектологическим образованием. Как отмечает И. М. Бгажнокова и др., это не может не влиять на качество помощи, оказываемой воспитанникам. И хотя в последние годы в штатном расписании подобных детских домов предусматриваются ставки специалистов, все же их недостаточно, поэтому основную педагогическую работу выполняют воспитатели со средним специальным образованием, не всегда с педагогическим. При таком положении дел воспитатель полагается на имеющийся у него опыт, но чаще — на рекомендации врача, который, как правило, ориентируется не на потенциальные психические возможности того или иного ребенка, а на патологические симптомы и устоявшиеся представления о «некурабельности детей-олигофренов». При этом специалисты и педагогические работники оказываются не готовыми осуществлять действенную помощь таким детям, довольно часто она сводится к элементарному уходу и лечению, а коррекционно-педагогической работе уделяется мало внимания, так как отсутствует продуманная система. В части домов-интернатов недостаточно развита материально-техническая инфраструктура, отсутствует общественное внимание и контроль за содержанием детей [1]. Остаются нерешенными вопросы разработки и внедрения технологий социально-педагогической реабилитации детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью, находящихся в неинтернатных учреждениях, и оценки их эффективности.

Таким образом, проведенный обзор позволяет сделать некоторые выводы. Система социально-педагогической помощи детям с умеренной и тяжелой умственной отсталостью в России проделала непростой путь, в большей степени связанный с историей нашего государства.

ЛИТЕРАТУРА

1. БГАЖНОКОВА И. М., УЛЬЯНЦЕВА М. Б., КОМАРОВА С. В. и др. Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития : программно-методические материалы / под ред. И. М. Бгажноковой. М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2010.
2. БУЯНОВ М. И. Ребенок из неблагополучной семьи : записки дет. психиатра : книга для учителей и родителей. М.: Просвещение, 1988.
3. ЗАМСКИЙ Х. С. Умственно отсталые дети. История изучения, воспитания и обучения с древних времен до середины XX века. М. : НПО «Образование», 1995.
4. КОВАЛЕВСКИЙ П. И. Отсталые и ненормальные дети, их лечение и воспитание. М. : Изд. т-ва М. О. ВОЛЬФ, 1911.
5. КОРКУНОВ В. В. Концептуальные положения развития специального образования в регионе : от теоретических моделей к практической реализации : монография / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 1998.
6. МАЛОФЕЕВ Н. Н. Специальное образование в меняющемся мире. Россия : учеб. пособие для студентов пед. вузов : в 2 ч. Ч 1. М. : Просвещение, 2010.
7. НОВИК Ф. М. История воспитания и обучения умственно-отсталых детей. М. : Государственное учебно-педагогическое изд-во Наркомпроса РСФСР, 1939.
8. СПЕЦИАЛЬНАЯ педагогика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. / Л. И. Аксенова, Б. А. Архипов, Л. И. Беякова и др. ; под ред. Н. М. Назаровой. 9-е изд., стереотип. М. : Академия, 2009.
9. ШИПИЦЫНА Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта : учеб. пособие. СПб. : Дидактика Плюс, 2002.

Анализ к исторических фактов и событий, раскрывающих генезис оказания социально-педагогической помощи детям с умеренной и тяжелой умственной отсталостью с X в. по настоящее время, показывает, что Россия всегда стремилась демонстрировать приверженность общечеловеческим ценностям. Однако реализация принципов милосердия и гуманизма, добра и справедливости по отношению к указанным лицам осуществлялась в соответствии с русскими традициями, с учетом культурно-исторического наследия, экономических возможностей общества.

Мы полностью поддерживаем точку зрения В. В. Коркунова о том, что, возникнув в конце XIX в. как результат личной потребности врачей-энтузиастов в самовыражении, практика специального образования отражала в себе общественные и культурно-исторические процессы, происходящие в России [5].

Строительство фундамента начального общего образования в начале XX в. привело к созданию ограниченной сети специальных классов и школ для умственно отсталых детей. В большей массе эти школы обслуживали детей с легкой умственной отсталостью. Дети с умеренной и тяжелой умственной отсталостью долгое время находились в учреждениях системы Министерства здравоохранения и социального развития.

В настоящее время обучение и воспитание детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью возможно в различных вариантах организации образовательного процесса. Это в свою очередь требует осмысления накопленного отечественного опыта и анализа современного состояния социально-педагогической помощи для повышения ее эффективности.

УДК 37.013
ББК Ч404.1(2Рос)

ГСНТИ 14.35.09

Код ВАК 13.00.02

М. В. Бывшева

Екатеринбург

ПРОБЛЕМА ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В КОНТЕКСТЕ НЕПРЕРЫВНОСТИ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: образование; непрерывное образование; преемственность; педагогические взаимодействия.

АННОТАЦИЯ. Проблемы преемственности рассматриваются в свете современной тенденции — непрерывности в образовании. Показывается, что преемственность в непрерывной системе образования может быть реализована с позиций педагогических взаимодействий.

M. V. Byvsheva

Ekaterinburg

SUCCESSION PROBLEM IN THE CONTEXT OF CONTINUITY OF EDUCATIONL SYSTEM

KEY WORDS: education; education continuity; succession; pedagogical interactions.

ABSTRACT. Problems of succession are considered in the light of a current trend: continuity in education. The author shows that the succession in a continuous education system can be realized from positions of pedagogical interactions.

На современном этапе развития общества обнаруживается стремление к консолидации социальных институтов, упорядочиванию взаимосвязей между ними и внутри них. В связи с этим становится понятным усиление внимания к развитию института образования как социальной структуры, имеющей прямое или косвенное отношение к другим институтам, осознание необходимости его реформирования с позиций непрерывности.

В Национальной доктрине образования РФ до 2025 г. подчеркивается, что приоритетной задачей системы образования является непрерывность образования в течение всей жизни человека, которая в свою очередь обеспечивается преемственностью различных уровней и ступеней образования [2]. Для реализации этой задачи государство призвано обеспечить решение целого комплекса проблем, что постепенно воплощается в федеральных государственных стандартах образования, уровневой дифференциации областей и ступеней образовательной системы и т. п.

Очевидно, что простое декларирование в любой системе не означает ее беспроblemного развития. Для уточнения особенностей преемственности непрерывной системы образования следует определиться с тем, что скрывается под терминами «не-

прерывность» и «преемственность», поскольку они тесно взаимосвязаны друг с другом и каждое в определенной степени обуславливает развитие другого. Непрерывность — понятие методологическое, широко применяемое для характеристики явлений и процессов, протекающих в природе и обществе. Непрерывность противопоставляется прерывности, дискретности. Прерывность в системе образования — это суть ее строения, совокупность элементов: возрастные группы и классы; содержание образования на начальной, средней и высшей ступенях обучения; организационные условия образовательного процесса в разных учреждениях и пр. Исходя из этого непрерывность в образовании — это такое условие его развития и саморазвития, в котором органично представлены согласованные уровни, программы, образовательные учреждения и прочее как элементы системы образования, что, с одной стороны, обеспечивает целостность образования как социального института, а с другой — становится неотъемлемой частью жизни индивида, адекватной процессу личностного развития последнего.

Очевидно, что важнейшей сущностной характеристикой непрерывности образования является не только наличие уровней (ступеней) образовательной системы и соответствующих образовательных программ,

Работа выполнена в рамках ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» (государственный контракт № 12.741.11.0109 «Организационно-техническое обеспечение проведения всероссийской молодежной научной школы «Педагогика взаимодействий: концепции, подходы, технологии»).

© Бывшева М. В., 2012

но и особые средства, обеспечивающие связи между ними. Таким необходимым средством связи форм и содержания образования выступает преемственность.

Изучению преемственности в образовании посвящены разноплановые работы по педагогике и методикам обучения. В частности, в трудах Г. Н. Александрова, О. В. Кузнецова, С. М. Годника и др. исследуются проблемы преемственности при переходе обучающихся с одной ступени образования на другую в рамках школы, а также школы и вуза. В работах Л. А. Венгера, Н. Ф. Виноградовой, В. В. Давыдова, В. Я. Лыковой, В. Т. Кудрявцева и др. рассматриваются вопросы преемственности между дошкольным и начальным образованием как фактором развития личности. В работах Н. Б. Истоминой и Г. В. Воитевой, Т. С. Комаровой и О. Ю. Зыряновой отражены отдельные методические вопросы обеспечения преемственности в содержании образования.

Анализ и обобщение этих и других работ по вопросам преемственности позволяет констатировать, что в ретроспективе исследований не встречалось понимания преемственности как связи, обеспечивающей непрерывность образования человека. Практически все известные труды открывают пути к пониманию преемственности с позиций дискретности (прерывности) системы образования. Позитивно, что такой подход позволяет обнаруживать несовпадения в содержательных аспектах, образовательных формах и технологиях и факторах, препятствующих стабильности и качеству в процессе получения образования. Однако необходимо констатировать, что в настоящее время такой вариант изучения преемственности является непродуктивным, так как не дает ответа на вопрос «В чем сущность преемственности как условия непрерывности образования?».

В широком смысле слова преемственность имеет смысл рассматривать как процесс и результат последовательной и системной соподчиненности всех структурных уровней и ступеней образования [8], а также как процесс и условие непрерывного образования личности, обеспечивающие ее становление и развитие [7; 10].

В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев и Е. Н. Шиянов считают, что в более узком смысле преемственность «позволяет объединить и иерархизировать отдельные учебные ситуации в единый целостный учебный процесс постепенного освоения закономерных связей и отношений между предметами и явлениями мира» [9. С. 174]. В каждый момент времени в учебном процессе решаются частные педагогические задачи, интеграция

которых позволяет плавно переходить от предыдущих событий к последующим, от простых к более сложным формам познания, поведения и деятельности учащихся.

В целом преемственность в системе образования будет обеспечивать непрерывное воспроизводство, изменение и развитие самой образовательной системы на различных уровнях ее функционирования за счет баланса накопленных традиций и нововведений.

Основываясь на положениях педагогики взаимодействий, процесс преемственности можно обозначить как последовательную смену циклов социально-педагогических взаимодействий, которые реализуются в системе образования. При этом особая роль отводится собственно педагогическим взаимодействиям, которые разворачиваются в пространстве нелинейно, взаимосвязано.

Е. В. Коротаева выделяет четыре основные сферы, охватывающие разные стороны педагогических взаимодействий: *микросферу* (образуемую контактами участников образовательного процесса в конкретном образовательном учреждении); *мезосферу* (представленную взаимосвязями локальной системы образования на уровне региона, области, муниципалитета и т. д.); *макросферу* (включающую особенности взаимодействия в образовании как социальном, государственном институте); *мегасферу* (формирующаяся в результате взаимодействий государственных образовательных систем в мировом образовательном пространстве) [4].

Очевидно, что каждая сфера педагогических взаимодействий имеет специфические особенности и, как следствие, разворачивающиеся в них социально-педагогические феномены имеют особые частные черты. Не является исключением в этом случае и преемственность как явление, присущее непрерывной системе образования.

Так, в *макросфере*, где образуется взаимодействие института образования и российского государства, в настоящее время преемственность находит четкое отражение в документах, определяющих долгосрочное развитие системы образования, в частности в «Национальной доктрине образования в РФ». Решение стратегических задач в области образования сегодня подкреплено и нормативными законодательными актами: введены в действие Федеральные образовательные стандарты для школ и вузов, Федеральные государственные требования в области дошкольного образования. Примечательно, что само наличие данных документов решает проблему «притирки» смежных образовательных уровней непрерывной

системы образования, а значит, работает на обеспечение преемственности как связи двунаправленной, соединяющей воедино такие элементы образовательной системы, как образовательные уровни и программы, реализующиеся на смежных уровнях. Другими словами, непрерывность образования обеспечивается через вертикальный вектор преемственности. В свою очередь, проектирование вертикальной преемственности обостряет вопросы определения ее концептуальных и теоретико-методологических оснований для смежных, но все-таки особых уровней образования.

Частным случаем здесь выступает проектирование преемственности дошкольного и начального образования. В 2003 г. была издана Концепция содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено), которая должна была упорядочить связи между детским садом и начальной школой в смысле преемственности. Однако этого не случилось, возможно, потому, что в концепции заложено специфическое понимание непрерывности и преемственности: «*Непрерывное образование* понимается как связь, согласованность и перспективность всех компонентов системы (целей, задач, содержания, методов, средств, форм организации воспитания и обучения) на каждой ступени образования для обеспечения преемственности в развитии ребенка» [1].

Сложилось так, что именно в последние десять лет нормативно закрепились другая позиция, требующая понимания преемственности не столько в отношении непрерывности развития человека, сколько непрерывности в его образовании и образовательной системы вообще. Кроме того, подход, заложенный в обсуждаемой концепции, направлен на построение каждой ступени образования как автономной, являющейся собственно базой для последующей, а это усекает понимание преемственности как двунаправленного процесса. В связи с этим необходимо усилить работу в направлении исследования построения концептуальных и методологических оснований преемственности в едином образовательном пространстве РФ.

В *мезосфере*, составленной взаимосвязями локальной системы образования на уровне региона, области, муниципалитета и т. д., преемственность определяет характер сближения вариативных образовательных программ. Как известно, Федеральные образовательные стандарты для школ и вузов, Федеральные государственные требования в области дошкольного образования являются нормативными, обязательными документами, предназначенными для реализации всеми субъектами РФ, имеющими по-

рой существенные культурные различия. Именно потому в документах подчеркивается, что каждый регион, каждое образовательное учреждение имеет характерные особенности, что необходимо учитывать при разработке образовательных программ.

Например, при разработке образовательных программ для дошкольных образовательных учреждений рекомендуется, чтобы объем обязательной части программы составлял не менее 80% времени, необходимого для реализации программы, а части, формируемой участниками образовательного процесса, — не более 20% от общего объема программы. Часть, формируемая участниками образовательного процесса, отражает видовое разнообразие учреждений, наличие приоритетных направлений деятельности, специфику национально-культурных, демографических, климатических условий, в которых осуществляется образовательный процесс [3].

Этот пример не является исключением для ступени школьного и высшего образования и наглядно показывает, что преемственность в мезосфере педагогических взаимодействий имеет прежде всего горизонтальный вектор интеграции образовательной системы (взаимосвязь различных образовательных учреждений, организаций, основных и дополнительных образовательных программ одного образовательного уровня и пр.). Результатом горизонтальной преемственности является последовательность в изучении материала, сформированность целостного знания, единство образовательных технологий, схожесть методик обучения, т. е. в целом сближение образовательных программ с учетом конкретных условий ближайшего образовательного пространства.

В *микросфере*, в непосредственной связи участников образовательного процесса, следует говорить о преемственности, которая имеет место в работе учителей одного класса, о согласованности воспитательных позиций родителей и учителя в формировании нравственных качеств конкретного ребенка, о взаимодействии общеобразовательного учреждения и учреждений дополнительного образования детей и т. п. Здесь внимание будет акцентировано на проектировании технологий учебных предметов, дидактических условий с учетом динамики познавательного развития обучающихся, на организации педагогического процесса в конкретном образовательном учреждении (расписание и режим занятий, учебный план, план воспитательной работы и др.).

Вместе с четко наметившейся тенденцией к консолидации в рамках педагогических взаимодействий в микросфере проис-

ходит и обострение проблем, касающихся преемственности. Вероятно, это связано с трудностями реализации гуманистической парадигмы в частных случаях, когда доля нормирования интенсивно возрастает, тем самым закономерно снижая объем личного вклада смотивированных на творческий подход лиц (педагогов, детей, родителей, руководителей системы образования и др.).

Одним из вариантов решения сложных ситуаций в обеспечении преемственности может стать формирование ценностно-ориентационного единства в отношении всего педагогического процесса как в отдельном педагогическом коллективе, так и в микросоциуме образовательного учреждения. Это обязательная перспектива, но сегодня она читается как задача будущего.

Подводя итог, отметим, что преемственность в образовании детерминирована социокультурной ситуацией, обеспечивает целост-

ность социально-педагогических, психолого-педагогических и собственно педагогических процессов, характеризуется последовательностью и одновременно относительной непрерывностью, предполагает постоянный мониторинг и при необходимости соответствующую коррекцию [6. С. 44–45].

Успешность реализации преемственности как условия обеспечения непрерывного образования определяется заинтересованностью, согласованностью, активностью и продуктивностью смежных систем — как собственно образовательных, так и социальных.

В соответствии с этим перспективными должны стать разработки общих положений и конкретных рекомендаций, касающихся изучения, проектирования, реализации, отслеживания продуктивности форм и содержания преемственности на различных уровнях в контексте непрерывности системы образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. КОНЦЕПЦИЯ содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено) // Нормативно-правовая база ДОУ : сб. офиц. док. и програм.-метод. материалов. М., 2008.
2. НАЦИОНАЛЬНАЯ доктрина образования в Российской Федерации. Одобрена постановлением Правительства РФ от 4 октября 2000 г. № 751 // Учительская газета. 2000. № 43. URL: <http://www.ug.ru/old/00.43/t27.htm>
3. ФЕДЕРАЛЬНЫЕ государственные требования к содержанию основной общеобразовательной программы дошкольного образования / Сайт «Дошкольное образование» ; Институт стратегических исследований в образовании Российской академии образования. URL: <http://do.isiorao.ru/document/fgt.php>.
4. КОРОТАЕВА Е. В. Педагогические взаимодействия : опыт проблемного анализа / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2008.
5. КОРОТАЕВА Е. В. Педагогические взаимодействия и технологии : пособие для учителей и педагогов / Урал. гос. пед. ун-т. М. : Академия, 2007.
6. КОРОТАЕВА Е. В. Основы педагогических взаимодействий / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 1996.
7. КУДРЯВЦЕВ В. Т., УРАЗАЛИЕВА Г. К. Культурно-образовательный статус детства // Социология образования. 2000. № 4.
8. ОРЕШКИНА А. К. Преемственность образовательного процесса в системе непрерывного образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 М. : ПАО Институт теории и истории педагогики, 2009. URL: <http://vak.ed.gov.ru/ru/dissertation/index.php?id54=5375>.
9. СЛАСТЕНИН В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика : учебник для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина. М. : Изд. центр «Академия», 2008.
10. ФЕЛЬДШТЕЙН Д. И. Сущностные особенности современного детства и задачи теоретико-методологического обеспечения процесса образования. Москва : Моск. психол.-социал. ин-т ; Воронеж : МОДЭК, 2009.

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

И. А. Васильев

Москва

**ПРОБЛЕМЫ И НАПРАВЛЕНИЯ МОДЕРНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ:
ЭКСПЕРТНАЯ ОЦЕНКА**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: профессионализм; подготовка; условия; «новый учитель»; компетенции; статус; престиж.

АННОТАЦИЯ. Российское образование вновь находится в стадии модернизации, которая затрагивает и модернизацию профессионального педагогического образования. На основе анализа компетентного мнения экспертов — представителей педагогического сообщества из учебных заведений различных регионов России, полученного в ходе интерактивного опроса, вычлняются приоритетные задачи модернизации, акцентируется внимание на необходимых для ее проведения условиях. Систематизируются позиции экспертов по различным аспектам модернизации педагогического образования. Данный материал может представлять интерес для специалистов системы управления образованием и научных работников, изучающих проблемы социологии образования.

I. A. Vasiliev

Moscow

**PROBLEMS AND TRENDS OF MODERNIZATION OF PEDAGOGICAL EDUCATION:
EXPERT ASSESSMENT**

KEY WORDS: professionalism; training; conditions; «new teacher»; competences; status; prestige.

ABSTRACT. Russian education today is in the process of modernization, which influences modernization of both professional and pedagogical education. Based on the analysis of opinions of experts — members of pedagogical community from educational establishments in different parts of Russia, in the course of interactive survey, the author of this article singles out the priority tasks of modernization, underlines the conditions necessary for its realization. In the article the points of view of the experts are divided according to different aspects of modernization of pedagogical education. The article may be useful for the specialists in educational system management, scientists studying problems of sociology of education.

Модернизация российского образования даже при сохранении его фундаментальности и соответствия потребностям личности, общества и государства, далеко не всеми воспринимается как необходимость. В связи с этим анализ процессов модернизации именно педагогического образования становится особенно актуальным.

Эта проблема вызывает острый интерес и широкие дискуссии в обществе, среди педагогической общественности и отражается в научной литературе. Все чаще звучат вопросы о том, какие новые задачи должны стоять перед современным педагогическим образованием, какой должна быть «новая школа» и «новый учитель»? Конечно, любые изменения в системе образования, равно как и в государственной образовательной политике, не дают быстрых и осязаемых результатов.

Необходимость исследования социологами проблемы модернизации педагогического образования обусловлена следующим противоречием: с одной стороны, очевидна реальная потребность института образования в педагогах новой формации, с другой — до сих пор нет более или менее внятной стратегии модернизации педагогического образо-

вания, направленной на их подготовку. Кроме того, процесс реформирования системы образования, безусловно, затянулся, а значимых положительных результатов его осуществления все еще не наблюдается.

Конечно, некоторые ответы на вопросы, связанные с модернизацией педагогического образования в Российской Федерации, содержатся в законодательных и нормативных актах, появившихся за последние 20 лет, включая главный из них — закон РФ «Об образовании» (1992). Это первый документ, нормативно определивший необходимость модернизации института образования в русле тех задач, которые позже были поставлены в Концепции модернизации российского образования до 2010 г.

Часто процесс модернизации российского образования связывают с активной интеграцией в систему мирового образования. Но образовательная политика России отражает, в первую очередь, национальные интересы самой России. Модернизация педагогического образования осуществляется не только в соответствии с общими тенденциями мирового развития, она призвана также сохранить преемственность лучших традиций российского образования. Какой же путь модернизации педагогического об-

разования в России является оптимальным? К поискам наиболее эффективного пути модернизации педагогического образования присоединяется и социологическая наука. Пока еще в социологии наблюдается дефицит сравнительных исследований проблем педагогического образования как объекта модернизации. Образование не может существовать без систематических изменений. Однако эти изменения, особенно если речь идет о системе педагогического образования, должны быть органичны и способствовать формированию готовности к будущей профессиональной деятельности. Любые изменения в образовании вызывают противоречивые мнения. Тем более важным и интересным представляется обеспечение мониторинга системы педагогического образования и хода ее модернизации и анализ мнений участников педагогического сообщества по поводу основных стратегий модернизации педагогического образования в России. Социологический анализ является инструментом, позволяющим выявить не только препятствия для осуществления модернизации, но и предпочтительные стратегии, направленные на активное внедрение практической составляющей профессионального, педагогического образования.

Какие задачи должны стать приоритетными в ходе модернизации педагогического образования? Что следует ожидать от модернизации педагогического образования? Какими качествами должен обладать «новый учитель» «новой школы»? На эти и многие другие вопросы попытались найти ответы участники форума педагогических вузов России «Новый учитель для новой школы: теория, опыт и перспективы модернизации педагогического образования в России». Форум был организован на базе Московского городского педагогического университета (ГБОУ ВПО МГПУ) под эгидой Министерства образования и науки РФ, Российской академии образования и Департамента образования города Москвы и состоялся в конце ноября 2011 г.

Перед его открытием социологи Научно-исследовательского института столичного образования (НИИСО) МГПУ провели электронный анкетный опрос экспертов — представителей педагогического сообщества, выразивших желание принять участие в работе этого форума. В группу экспертов вошли: ректоры, проректоры (11%), ведущие кафедрами (9%) и преподаватели (52%) вузов; директора, заместители директоров (5%) и преподаватели (5%) колледжей; руководители (2%) и учителя (11%) школ; научные сотрудники (5%). Всего в данном исследовании приняли участие

86 экспертов из более чем 20 регионов Российской Федерации и ближнего зарубежья: Алтайского и Краснодарского края; республик: Башкортостан, Татарстан, Удмуртия, Северная Осетия (Алания); Брянской, Вологодской, Ленинградской и Московской областей, Москвы, Санкт-Петербурга, Уральского региона, Приднестровья и других городов и областей.

Основной задачей экспресс-исследования являлось получение компетентного мнения (его анализ и обобщение) о состоянии педагогического образования в России, направлениях его модернизации и ожидаемых результатах этой модернизации.

С полной определенностью можно утверждать, что нами были получены вполне объективные, достоверные и репрезентативные данные. Этот тезис подтверждается не только тем, какое положение в образовательных учреждениях занимают респонденты, но и тем, что свыше 90% из них работают в системе образования и его структурах от 10 лет и более.

Эксперты сходятся во мнении (58% от общего числа респондентов), что существующая в их регионах (а эту позицию, учитывая представительность обследованной совокупности, мы вправе экстраполировать на большую часть России) система подготовки педагогических кадров не вполне удовлетворительна. И потому в плане повышения эффективности подготовки молодых учителей необходимо в первую очередь «совершенствование содержания и методов профессионального педагогического образования» (53%) и «приведение в соответствие требований федеральных государственных стандартов высшего профессионального образования и общего образования» (42%). Решение этой проблемы, если мы правильно ее понимаем, находится в компетенции высших органов управления образованием.

При этом наиболее предпочтительным вариантом подготовки педагогов респонденты считают «традиционный специалитет» (44%). Такую позицию, с нашей точки зрения, следует рассматривать как своего рода психологический барьер на пути широкого внедрения такого нововведения, как уже действующая уровневая система, предпочтение которой отдали лишь 20% представителей экспертной группы.

Однако справедливости ради следует отметить, что треть из них выступает за «уровневую систему при условии внедрения интернатуры».

Приоритетными задачами, требующими своего решения в ходе процесса модернизации педагогического образования, эксперты называют «приведение в соответст-

вие качества подготовки учителей изменяющимся образовательным запросам общества» (52%) и «повышение социального статуса и престижа педагогического образования» (71%). Последняя позиция полностью совпадает с тезисом, который был выдвинут на открытии первой педагогической ассамблеи и Года учителя в России 21 января 2010 г. в Санкт-Петербурге: «Уважение и признание учительского труда, — декларировалось в нем, — должно стать мощным стимулом для развития всего учительского корпуса. Это... ключевое направление мо-

дернизации образования» [1. С. 6]. Бесспорно, что для практической реализации данного направления должны быть созданы определенные, и в первую очередь материально-технические и финансовые условия. Это подтверждается нашими предыдущими исследованиями, проведенными в 17 регионах РФ в 2007 г. по поручению Комитета по образованию и науке Государственной думы Федерального собрания РФ и общероссийской общественной организации «Всероссийское педагогическое собрание» [3].

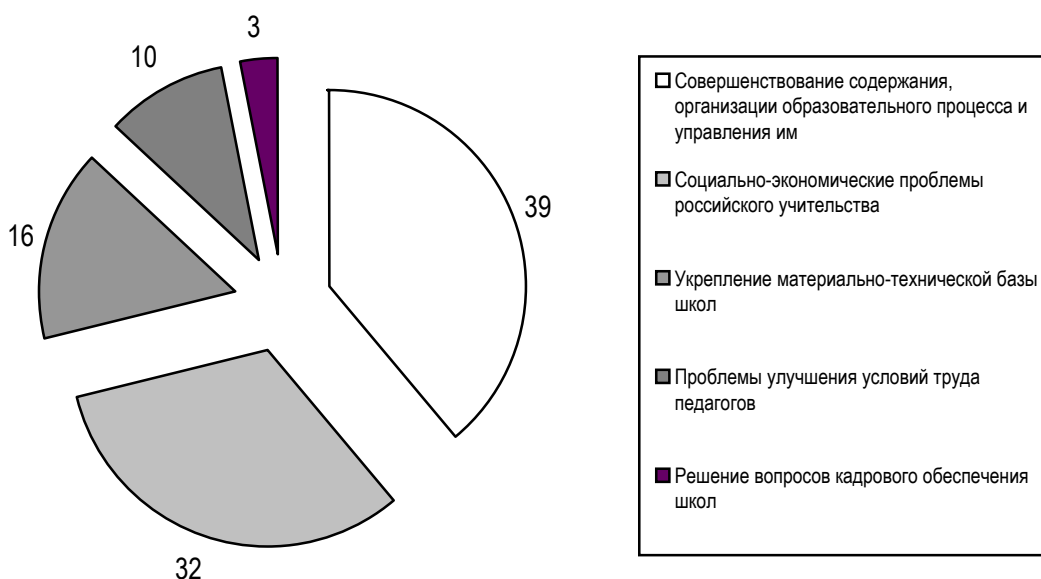


Рис. Первоочередные проблемы системы образования (обобщенные данные по всем регионам), %

По мнению руководителей и учителей школ из российских регионов, наряду с совершенствованием содержания, организации образовательного процесса и управления им, когда они указывали на то, какие вопросы необходимо решить в этом плане: «нет системы образования — сплошные эксперименты... не следует ими увлекаться», «нужен оптимально комфортный переход к ЕГЭ для учителей и учащихся», «прекратить реструктуризацию школ» (Тамбов); следует «сократить количество управленцев от образования, упорядочить документооборот», «разграничить функции между управленцем и методическим сопровождением» (Санкт-Петербург); «разгрузить учителя от отчетов и бумаг, дать возможность администрации больше работать на школу, а не на город и исполком», «провести ревизию школьных программ по объему», «утвердить стабильные учебники по всем предметам», «укреплять связи «школа — вуз», «расширить сеть ПТУ» (Татарстан); «разработать закон об ответственности родителей за воспитание детей», «избавиться

от устаревших методов и методик обучения», «проводить эффективные и полезные реформы в образовании», «сделать жизнеспособными сельские школы» (Бурятия); «ввести единые учебники и программы обучения» (Хабаровский край); «нужна стабильность... школы не могут быть вечной экспериментальной площадкой», «больше внимания уделять предметам эстетического курса», «убрать ЕГЭ, пока дети не разучились мыслить» (Тюмень); «расширить самостоятельность школы в решении финансовых вопросов», «утвердить стандарты общего образования и по ним контролировать работу школ», «прекратить эксперименты над учителями и школьниками» (Красноярский край); «обеспечить более широкое участие педагогического коллектива в принятии решений», «сократить объем отчетной документации» (Киров); «улучшить практическое обучение; в нашей системе образования основной упор делается на теорию, а детям нужна практика!»; «прекратить уничтожение сельской малокомплектной школы, так как это приведет к

уничтожению села!», «РОНО работать самим, а не раздавать указания», «проводить ЕГЭ по выбору ученика» (Новосибирск) и т. п. Респонденты предлагали решить в российских школах социально-экономические проблемы российского учительства и укрепить материально-техническую базу общеобразовательных учреждений. В частности, они полагали, что: «нужен переход на новую систему оплаты труда с акцентом на воспитательную функцию» (Ярославль); «следует убрать позорную зарплату учителя!», «убрать разряды и категории» и «продумать систему оплаты труда учителя» (Иваново), так как «практически отсутствует поощрение учителей на городском, областном и республиканском уровнях» (Киров); «обратить внимание на расширение социальных льгот и возможностей досуга для учителей» (Калуга); нужно снять «негативное отношение, формируемое СМИ, к школе и учительскому труду, нужны позитивные публикации» (Омск); «необходима правовая защита учителя» (Оренбург). По их мнению, следовало бы «более дифференцированно оценивать труд педагогов» (Киров); «повысить социальную защищенность работников общеобразовательных учреждений, направить влияние СМИ на повышение престижа, статуса профессии “учитель”» (Калуга) [3].

Эксперты в настоящем исследовании оценивают существующие в образовательных учреждениях регионов условия, необходимые для модернизации педагогического образования, и в данном случае условия материально-технического и финансового характера как средние (53 и 52% соответственно) и как низкие (20 и 30%). И только профессиональный уровень педагогических (64%) и управленческих (44%) кадров был оценен как высокий.

Однако в наше время педагогические и управленческие кадры на местах, к сожалению, решают не все. Должны быть обеспечены условия модернизации, создание которых во многом зависит от федеральных государственных органов управления образованием. Здесь во главу угла респонденты ставят и «обеспечение финансирования стажировок педагогов в ведущих университетах» (53%), и «субсидирование инновационных программ профессионального образования» (47%), и «совершенствование механизмов обратной связи в системе “образование — общество”» (45%), и «расширение спектра программ повышения квалификации педагогов в педагогических университетах» (42%), и «разработку и реализацию модульных программ повышения квалификации педагогов» (39%), а также ряд других условий.

Мы можем предположить (принимая во внимание конкретные региональные проблемы и трудности), что именно скрупулезное, систематическое решение поставленных экспертами вопросов с обязательным учетом региональных особенностей, позволит обеспечить сформулированные ими ожидания от модернизации педагогического образования. Среди них респонденты назвали: «повышение статуса, престижа профессии учителя» (61%), «создание механизма устойчивого развития системы образования» (39%), «улучшение условий труда учителя» (26%), «повышение профессионализма молодого специалиста» (26%). Если поставленные вопросы будут решены, тогда, возможно, появятся веские основания утверждать, что высшее профессиональное педагогическое образование способно сформировать качества, которыми, с точки зрения экспертов, должен обладать «новый учитель» «новой школы»: «социальная ответственность» (58%), «профессиональная и социальная рефлексия» (56%), «способность к инновационной деятельности» (53%), «информационная культура» (26%), «адаптивность» (21%) и «толерантность» (17%).

В свою очередь «новый учитель», наделенный этими качествами, получающий достойное, а не мизерное вознаграждение за свой труд (сегодня средняя зарплата учителя, как отмечают респонденты, в некоторых регионах составляет около 10 тысяч рублей — 23% и от 10 до 20 тысяч рублей — 24%) будет способствовать достижению стратегической цели государственной политики в области образования, которая заключается в повышении доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина [2]. Таким образом, у нас есть репрезентативные основания констатировать следующее:

- многие эксперты, принявшие участие в интерактивном опросе, считают, что существующая система подготовки педагогических кадров не вполне удовлетворяет современным требованиям;
- в плане повышения эффективности подготовки молодых учителей они предлагают в первую очередь усовершенствовать содержание и методы профессионального педагогического образования и привести в соответствие требования федеральных государственных стандартов высшего профессионального и общего образования;
- к приоритетным задачам, требующим своего решения в ходе процесса модернизации педагогического образования,

- эксперты относят приведение в соответствие качества подготовки учителей изменяющимся образовательным запросам общества и повышение социального статуса и престижа педагогического образования;
- существующие в образовательных учреждениях регионов условия, необходимые для модернизации педагогического образования, и в данном случае условия материально-технического и финансового характера, эксперты в большинстве своем оценивают как средние и как низкие;
 - повышение статуса, престижа профессии учителя, создание механизма устойчивого развития системы образования, улучшение условий труда учителя, повышение профессионализма молодого специалиста — с решением этих, на первый взгляд, хорошо известных, но так и не реализованных в полной мере задач, связывают свои первоочередные ожидания от модернизации педагогического образования представители педагогического сообщества многих регионов России.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. ВЫСТУПЛЕНИЕ Президента РФ Д. А. Медведева на открытии первой педагогической ассамблеи и года учителя в России (21 января 2010 г. Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург) // Социология образования. 2010. № 3.
2. КОНЦЕПЦИЯ долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. № 1662-р.
3. МОНИТОРИНГ мнений педагогической и родительской общественности по вопросам развития образования в регионах России / МГПУ. М., 2007.

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

Л. В. Воронина, Л. В. Моисеева

Екатеринбург

МАТЕМАТИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ЛИЧНОСТИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: культура; математическая культура личности; компоненты математической культуры; методика диагностики математической культуры личности.

АННОТАЦИЯ. Раскрываются понятия «культура», «математическая культура», компонентный состав, специфика и методика диагностики математической культуры личности.

L. V. Voronina, L. V. Moiseeva

Ekaterinburg

MATHEMATICAL CULTURE OF PERSONALITY

KEY WORDS: culture; mathematical culture of personality; components of mathematical culture; methods of diagnosis mathematical culture of personality.

ABSTRACT. This article describes the concepts of «culture», «mathematical culture», components in their structure, specificity and methods of diagnosis of mathematical culture of a personality.

Для современной цивилизации характерно утверждение философии качества и проникновение ее во все сферы жизни человечества, включая и сферу образования, во многом определяющую и формирующую облик будущей жизнедеятельности человека и общества. С этих позиций образование предстает как общекультурная ценность (Б. С. Гершунский, Э. Н. Гусинский, Б. Т. Лихачев, А. И. Субетто и др.), несущая культуротворческую миссию (В. Т. Кудрявцев), обеспечивающая становление «культурного человека», т. е. человека, по определению И. А. Зимней, отвечающего социокультурным нормам определенного этапа развития цивилизации.

Таким образом, в современных условиях процесс образования человека можно определить формулой: от знающего человека — к «человеку культуры» (В. С. Библер). В связи с этим образование из способа передачи опыта растущему человеку превращается в механизм развития его внутренней культуры и природных дарований, что определяет необходимость соотношения результатов процесса обучения с феноменом «культура».

С этих позиций математическое образование следует рассматривать как важнейшую составляющую в системе фундаментальной подготовки современного человека. Целью такой подготовки является формирование математической культуры и готовности личности к непрерывному самообразованию и практическому применению математических знаний.

Раскрывая понятие «математическая культура», остановимся на самом понятии «культура». В словаре философских терми-

нов под культурой понимается «совокупность искусственных объектов (идеальных и материальных), созданных человечеством в процессе освоения природы и обладающих структурными, функциональными и динамическими закономерностями (общими и специальными)» [23. С. 271].

Как закономерное целое культура обладает специфическими механизмами возникновения, оформления в знаковой системе, трансляции, интерпретации, коммуникации, конкуренции, самосохранения, формирования устойчивых структур и их воспроизведения в инокультурной среде.

В. П. Зинченко понимает культуру как «универсальный способ деятельности, как способ целостного освоения мира», противопоставляя ее завершенной сумме знаний и профессиональной сноровке, которыми вооружает людей традиционная система образования. Причем приобщение к такой целостной культуре является результатом непрерывного образования [12].

Культура, по мнению Н. Б. Крыловой, «набор культурных средств и технологий деятельности, передающихся из поколения в поколение, развиваемых и изменяемых ими; основное условие и процесс включения людей в сообщество. Культура — это и картина мира, особенности мировосприятия и мирообъяснения» [16].

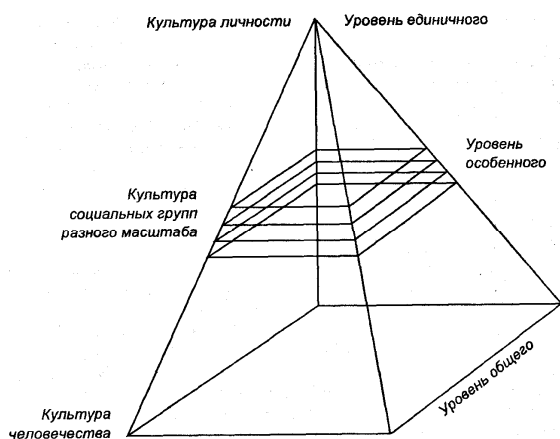
Приведенные определения показывают, что культуру невозможно рассматривать как некий инвариант. Мы придерживаемся определения, данного В. П. Зинченко.

В зависимости от вида производства культуру принято делить на материальную и духовную. Материальная культура охва-

тывает всю сферу материальной деятельности и ее результаты [28. С. 294]. Нас в большей степени интересует духовная культура, которая охватывает сферу сознания, духовного производства (познание, нравственность, воспитание и просвещение).

Согласно исследованию М. С. Кагана [15], культура является проекцией человеческой деятельности как целенаправленной активности субъекта, а субъект деятельности может быть *индивидуальным, групповым и родовым* (человечество в целом), поэтому культура обретает три масштаба модуса:

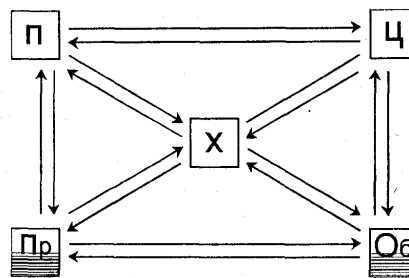
- культура человечества;
- культура социальной группы — от макрогрупп типа этносов, наций, классов, сословий, профессиональных групп до микрогрупп типа семьи, производственного или дружеского коллектива;
- культура личности как единичное проявление вариативного особенного и инвариантного общего.



В статье мы в большей мере уделим внимание третьему масштабу культуры — культуре отдельной личности, так как «все аспекты и уровни общечеловеческой культуры и культуры групповой в конечном счете преломляются в индивидуальном сознании, поведении, деятельности в соответствии с особенностями каждой личности, и чем ярче ее индивидуальность, тем своеобразнее она в качестве носителя культуры» [15].

М. С. Каган показал, что поскольку связь человека и культуры осуществляется через его деятельность, постольку строение культуры должно так или иначе отражать структуру деятельности [Там же].

Обобщающая схема структуры деятельности может иметь такой вид:



На схеме **Пр** обозначает *преобразовательную* деятельность; **Об** — *общение* (разделение этих квадратов на две части фиксирует наличие двух форм преобразования и общения — материальную и духовную); **П** — *познавательную* деятельность; **Ц** — *ценностно-ориентационную* (обе имеют чисто духовный характер); **Х** — *художественное освоение* мира [Там же].

Именно так человеческая деятельность, взятая в целом, в полноте своих конкретных видов и форм, *порождает культуру, выливается в культуру, сама становится культурной* и делает человека из биологического существа *существом культурным*. Для порождения деятельности необходима реализация следующей цепочки «потребности — способности — умения». *Потребности* человека — пусковой механизм любой деятельности; *способности* позволяют удовлетворять и развивать потребности; *умения* превращают эти способности в реальные поступки [Там же].

С опорой на концепцию структуры деятельности выделяют такие стороны культуры, как познавательную, коммуникативную, нравственную, трудовую, эстетическую, физическую и др.

При этом познавательная деятельность обеспечивает формирование познавательной культуры, коммуникативная деятельность — формирование коммуникативной культуры, целемотивационная деятельность — формирование нравственной культуры, преобразовательная деятельность — формирование трудовой культуры, художественная деятельность — формирование эстетической культуры, физическая деятельность — формирование физической культуры.

Овладение названными видами культур содействует сотворению личности, подготовленной к осуществлению деятельности в реальной действительности, и обеспечивает гармоничное ее существование из-за способности воздействовать на ум, сердце и тело. Все они пересекаются, так как направлены на становление творческой личности с высоким уровнем общечеловеческой культуры и являются критериями оценки овладения этой культурой.

Важной особенностью культуры является то, что ее объекты всегда в конечном

счете связаны с личностным приятием (или неприятием), толкованием и воспроизведением [23. С. 271]. Из этого утверждения следует необходимость создания в образовательном процессе условий для формирования у обучающихся основ культуры.

С точки зрения Б. С. Гершунского, наиболее существенным атрибутом культуры «признается глубокое, осознанное и уважительное отношение к наследию прошлого и способность к творческому пониманию и преобразованию действительности в той или иной сфере деятельности и отношений. Культура (отнюдь не обязательно гуманитарная, художественная, в равной степени это относится и к технической, технологической и т. п.) — высшее проявление человеческой образованности и профессиональной компетентности.

На уровне культуры — высшем иерархическом уровне в цепочке «грамотность — образованность — профессионализм — культура» — может в наиболее полном виде выразиться человеческая индивидуальность. Именно этот уровень должен стать объектом первоначального внимания не только профессиональных культурологов, но и педагогов, которые затем путем дедуктивного распространения могут предложить соответствующие модели профессиональной компетентности, образованности и грамотности» [10. С. 61–62]. Соглашаясь с данной точкой зрения, добавим, что начинать формировать культуру следует со ступени дошкольного образования и тогда действительно в будущем можно будет говорить о высокой образованности и профессиональной компетентности человека.

Необходимо выделить еще один аспект понятия культуры как средства познания и описания реальной действительности на различных уровнях абстрагирования с помощью естественного языка, языка искусства, математического языка и др. Отсюда следует, что важнейшей составной частью общей культуры человека является математика.

В системе культуры математика является характеристикой научно-технического и социального прогресса, передавая из поколения в поколение знания о количественных отношениях и пространственных формах реальности.

Математика в современном мире занимает почетное место, и ее роль в науке постоянно возрастает. Это связано с тем, что, во-первых, без математического описания целого ряда явлений действительности трудно надеяться на их более глубокое понимание и усвоение, а во-вторых, развитие науки предполагает широкое использование математического аппарата. Математизация науки, начиная со времен Пифагора,

есть объективная закономерность ее развития. Математика является универсальным и мощным методом познания. Одно из самых точных высказываний, определяющих ее место в системе наук, принадлежит физику Н. Бору: «Математика — это больше, чем наука, это — язык». Изучение математики совершенствует общую культуру мышления, приучает детей логически рассуждать, воспитывает у них точность и обстоятельность высказываний. Математика развивает такие интеллектуальные качества, как способность к абстрагированию, алгоритмизации, обобщению, способность мыслить, анализировать, критиковать. Упражнение в математике способствует приобретению рациональных качеств мысли и ее выражения: порядок, точность, ясность, сжатость; требует воображения и интуиции.

Если мы посмотрим на реальное место математики в повседневной жизни, то увидим, что кроме четырех арифметических действий, способности решать текстовые задачи в 1–2 действия, практического умения находить площадь, объем, пользоваться процентами и пропорциями редко что требуется современному человеку. А это означает, что программа по математике не имеет утилитарных целей. И, скорее всего, ее главная цель высказана О. Шпенглером: «Каждая культура имеет свою математику». Поэтому, будучи основанием любой культуры, математика призвана формировать у обучающихся свою культуру — математическую.

Математика и математическая культура — понятия не тождественные. Термин «математическая культура» используется для того, чтобы отметить, каким образом личность взаимодействует с таким знанием, как математика, и как математика может влиять на структуру и внутренний мир личности [18].

Выше уже было отмечено, что культура имеет три масштаба в соответствии с философским различием онтологических уровней «общее — особенное — единичное»: культура как способ существования *человечества*; культура той или иной *части человечества* и культура *отдельной личности*. Поэтому следует различать понятия *математической культуры общества* и *математической культуры личности*. В. И. Снегурова выделяет два уровня в математической культуре общества: собственно математическую культуру общества, включающую в себя все достижения математики как науки, и общую математическую культуру. «Под общей математической культурой... можно понимать минимальную совокупность таких объектов, которые значимы и используются людьми постоянно,

каким бы видом деятельности они ни занимались. Тогда математическая культура личности может быть определена как совокупность присвоенных им объектов общей математической культуры» [24. С. 23–25].

Анализ педагогической и методической литературы показал, что в настоящее время нет единого подхода к определению сущности и содержания понятия «математическая культура». Ее рассматривают и как интегральное образование личности [4; 19; 25; 29 и др.], качество личности [1; 21; 26 и др.], систему математических знаний, умений и навыков [5; 14; 22 и др.], часть общей культуры [3; 29 и др.], совокупность присвоенных человеком объектов общей культуры [24 и др.], аспект профессиональной культуры [11; 17 и др.].

Анализ перечисленных исследований приводит нас к выводу о том, что понятие «математическая культура» — это многослойный и сложно структурированный концепт.

Сам термин «математическая культура» используется для того, чтобы отметить способы взаимодействия с математическим знанием и влияния математики на структуру и интеллектуальное развитие личности. В анализируемых работах прослеживаются достаточно разноплановые подходы к выделению компонентов математической культуры.

Некоторые авторы рассматривают вопрос преимущественно в одном аспекте и к тому же недостаточно полно [3; 17; 21], другие смешивают на одном уровне разноплановые компоненты [4; 11].

Исходя из анализа видно, что в современных работах в основном преобладает когнитивный (знаниевый) компонент, однако для формирования культуры большее внимание следует уделить ценностным установкам. По мнению М. С. Кагана, культура делает возможным сохранение и передачу ценностей от поколения к поколению, от народа к народу, от общества к личности. Передача эта и составляет сущность воспитания. Если образование есть передача знаний, а научение — передача умений, то воспитание — это приобщение к ценностям. Именно «приобщение», так как передать ценности детям, ученикам, другим людям возможно лишь в процессе общения с ними, а не простой коммуникации, передающей знания [15].

Несмотря на широкую распространенность понятия «математическая культура», оно не имеет однозначной трактовки и совокупности компонентов. С целью уточнения содержания определения и компонен-

тов данного понятия был проведен контент-анализ содержания текстов, заключающих в себе определения и компоненты математической культуры, предложенные разными авторами [9].

Базой для выработки системного видения проблемы нам послужили системный и культурологический подходы к ее анализу, в рамках которых мы предлагаем теоретическую модель математической культуры личности. Ее разработка прежде всего предполагала выделение онтологического, гносеологического и аксиологического оснований развития культуры личности как таковой [20].

Онтологические основания развития культуры личности представляют собой совокупность достижений в различных сферах деятельности человека: образовательных, экономических, социально-исторических, технологических и т. д. В качестве онтологического основания в рассматриваемом контексте выступает система образования как важнейший социальный институт современного общества.

Аксиологические основания развития культуры личности отражают ценностные ориентиры и мотивационные установки деятельности человека в определенном социуме и составляют основу ценностно-параметризованного восприятия им действительности.

Гносеологические основания развития культуры личности являются ориентирующими установками в процессе познания. Обладая когнитивно-компетентными данными, рефлексивно-оценочными и креативными умениями и навыками в некоторой познавательной области, личность обретает возможность усвоения норм научной рациональности, представленной в содержании дисциплин математического профиля, возможность развития интуиции, творческого воображения и рефлексивных способностей [20].

Основания формирования культуры личности приводят к возникновению и развитию сущностных характеристик личности. Причем если в качестве онтологических оснований выступают в первую очередь предметное содержание изучаемых учебных дисциплин и система организации образования, что не зависит от самой личности, то гносеологические и аксиологические основания фундируют персональные характеристики личности и дают в результате процесса формирования составные компоненты математической культуры личности (табл. 1).

Модель математической культуры личности [8]

АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ	ГНОСЕОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ		
<i>Ценностно-оценочный компонент</i>	<i>Когнитивно-информационный компонент</i>	<i>Действенно-практический компонент</i>	<i>Рефлексивно-оценочный компонент</i>
формирование эстетического восприятия окружающего мира	формирование математических знаний и умений	формирование умений применять полученные математические знания на практике	формирование умений осуществлять рефлексию процесса математической деятельности
осознание ценности математических знаний и умений	формирование математического мышления	формирование умений выделять математическую ситуацию из множества других	формирование умений осуществлять рефлексию результата математической деятельности
осознание ценности алгоритмизации своей деятельности	развитие математического языка		
ОНТОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ совокупность достижений человека, полученных в системе образования и применяемых им в различных сферах деятельности			

Предложенная структуризация математической культуры личности является, на наш взгляд, достаточно полной из всех предложенных в проанализированной нами литературе. Результатом проделанной работы стало следующее определение: **«математическая культура личности — личностное интегративное качество, представляющее собой результат взаимодействия ценностно-оценочного, когнитивного, рефлексивно-оценочного и действенно-практического компонентов, которые характеризуются сформированным ценностным отношением к получаемым математическим знаниям (ценностно-оценочный компонент), высоким уровнем овладения математическими знаниями и умениями (когнитивный компонент), умением использовать полученные математические знания и умения в практической деятельности (действенно-практический компонент) и развитой способностью к рефлексии процесса и результата математической деятельности (рефлексивно-оценочный компонент)»** [6]. На основе данного определения нами построено определение математической культуры ребенка дошкольного возраста [7], так как мы считаем, что формирование математической культуры следует начинать в дошкольных образовательных учреждениях, затем продолжать в начальной, средней, старшей

школе и затем в среднем профессиональном или высшем учебном заведении.

Математическая культура личности в каждый период ее жизни имеет свои особенности, связанные с возрастными и индивидуальными возможностями детей. Под *формированием математической культуры* будем понимать систематический и целенаправленный процесс присвоения личностью математической культуры, необходимой ему для успешной социальной адаптации к процессам информатизации и технологизации общества [6].

Выделение в структуре математической культуры личности четырех компонентов потребовало определения соответствующего этим компонентам состава и степени развития качеств, способностей личности, характеризующих уровень развития математической культуры у личности. Для оценки уровня сформированности компонентов математической культуры могут применяться качественные методы диагностики с элементами квалиметрического анализа.

На основе анализа литературы [2; 13; 27] по количественным методам оценки качества были выделены **основные принципы квалиметрии**: принцип *декомпозиции* (рассмотрение оцениваемого качества как совокупности различных компонентов), принцип *приоритетности* (отбор из всей совокупности компонентов оцениваемого качества наиболее значимых), принцип *неравнозначности* (определение

удельного веса каждого структурного компонента оцениваемого качества), принцип *эталонности* (определение содержания эталона каждого структурного компонента для сравнения при оценке результатов образовательной деятельности), принцип *нормирования* (приведение всех разноразмерных структурных компонентов к одной размерности или выражение их в безразмерных единицах).

В соответствии с выделенными принципами была определена следующая **процедура оценивания** уровня сформированности компонентов математической культуры: рассмотрение каждого ее компонента как совокупности различных структурных элементов, отбор наиболее значимых структурных элементов в каждом компоненте, введение для каждого структурного компонента соответствующего значения, характеризующего уровень его сформированности: K_1, K_2, K_3, K_4 (при использовании метода комплексной оценки качества объекта все разноразмерные показатели свойств должны быть преобразованы и приведены к одной размерности или выражены в безразмерных единицах измерения), определение уровня сформированности каждого структурного компонента с помощью различных методов диагностики и в разнообразных условиях. К оценке привлекались все участники образовательного процесса — педагоги, родители, обучающиеся. Неравнозначность структурных компонентов учитывалась путем введения дополнительных весовых коэффициентов, которые определяются методом экспертной оценки. Этим методом были установлены следующие дополнительные весовые коэффициенты: $\alpha = 0,25$ (для ценностно-оценочного компонента), $\beta_1 = 0,20$ и $\beta_2 = 0,20$ (для когнитивно-информационного компонента), $\gamma = 0,20$ (для действенно-практического компонента), $\delta = 0,15$ (для рефлексивно-оценочного компонента), расчет значения уровня сформированности математической культуры в целом производится по формуле:

$$K = (\alpha \cdot K_1 + \beta_1 \cdot K_{2.1} + \beta_2 \cdot K_{2.2} + \gamma \cdot K_3 + \delta \cdot K_4) \cdot 100\%.$$

Данная процедура оценивания уровня сформированности математической культуры, а также дополнительные весовые коэффициенты структурных компонентов, как было отмечено выше, были уточнены с помощью **метода экспертной оценки**. Для этого проводится семинар с группой из 20 педагогов-экспертов, которые отбираются на основании ряда требований, таких как: наличие многолетнего опыта работы в сфере образования, заинтересованность проблемой формирования математической культуры и др. В ходе семинара обсуждаются

проблемы существенности и значимости оценки выделенных компонентов математической культуры, рассматриваются проблемы понятийного аппарата.

Процедура экспертной оценки проводится на семинаре с использованием метода *case study*. Согласованность мнений экспертов определяется подсчетом коэффициента согласия r_{wg} по каждому из представленных к экспертизе компонентов и критериев их оценки. Коэффициент подсчитывается по формуле $r_{wg} = (\sigma_e^2 - S_x^2) / \sigma_e^2$, где σ_e^2 — дисперсия оценок в популяции (популяционная дисперсия); S_x^2 — дисперсия оценок в выборке экспертов. При этом $\sigma_e^2 = (A - 1) / 12$ (A — число альтернатив в шкале, по которой производится оценка), $S_x^2 = \sigma_x^2 \times K / (K - 1)$, где K — число экспертов; σ_x^2 — стандартное отклонение. В нашем случае r_{wg} для различных оцениваемых качеств составил 0,8—0,9, что говорит о высокой степени согласия между экспертами и дает возможность использовать среднее арифметическое оценок экспертов в качестве меры центра распределения [9].

Рассмотрим в качестве примера особенности проведения диагностики ценностно-оценочного компонента математической культуры.

В **ценностно-оценочный компонент** входит осознание личностью ценности: 1) математических знаний и 2) алгоритмизации своей деятельности.

Значение уровня сформированности ценностных ориентаций определяется по формуле:

$$K_1 = \frac{\sum_{i=1}^a n_i}{3 \cdot a},$$

где a — общее число ценностных ориентаций; n — коэффициент, характеризующий уровень сформированности ценностной ориентации, входящей в данный компонент ($n = 0, 1, 2, 3$): $n = 0$ — ценностная ориентация не сформирована: не наблюдается стремления к получению знаний, обучающийся не проявляет интереса к математике, к алгоритмизации своей деятельности; $n = 1$ — ценностная ориентация частично сформирована: изредка наблюдается стремление к получению знаний, проявление интереса к математике и алгоритмизации неустойчиво, изредка можно наблюдать проявление любопытства; $n = 2$ — ценностная ориентация достаточно хорошо сформирована: часто наблюдается стремление к получению знаний, интерес к математике, алгоритмизации своей деятельности, любознательность; $n = 3$ — ценностная ориентация сформирована на высоком уровне: обучающийся стремится к получению знаний, проявляет повышенный интерес к математике, алго-

ритмизации своей деятельности, любознательность, стремление к накоплению математических знаний. В идеале каждая ценностная ориентация должна быть сформирована на высоком уровне, поэтому в знаменателе формулы добавляется множитель 3.

Для диагностики ценностных ориентаций могут использоваться следующие методы: наблюдение, беседа, методики «Недописанные тезисы», «Рассказ» и др. Более

подробно методика проведения диагностики всех компонентов математической культуры рассматривается в монографии [9].

Уровни сформированности математической культуры личности определяются согласно табл. 2.

Методика определения уровня сформированности компонентов математической культуры обобщена в табл. 3.

Таблица 2

Определение уровня сформированности математической культуры

К, %	Уровень сформированности математической культуры
< 50	критический
50—70	допустимый
71—90	продвинутый
> 90	оптимальный

Таблица 3

Методика определения уровня сформированности компонентов математической культуры

Компоненты математической культуры и их весовые коэффициенты	Методы диагностики	Формулы для определения значения уровня сформированности компонентов математической культуры	
Ценностно-оценочный компонент $\alpha = 0,25$	Наблюдение, беседа, методики «Недописанные тезисы», «Рассказ»	$K_1 = \frac{\sum_{i=1}^a n_i}{3 \cdot a}, \text{ где}$	a — общее число ценностных ориентаций; n — коэффициент, характеризующий уровень сформированности ценностной ориентации, входящей в данный компонент ($n = 0, 1, 2, 3$: $n = 0$ — ценностная ориентация не сформирована, $n = 1$ — частично сформирована, $n = 2$ — достаточно хорошо сформирована, $n = 3$ — сформирована на высоком для данного возраста уровне)
Когнитивно-информационный компонент: 1) математические знания, математический язык $\beta_1 = 0,20$ 2) логические приемы мышления (анализ, синтез, сравнение, классификация, обобщение, сериация) $\beta_2 = 0,20$	Тесты, беседа, наблюдение	$K_{2.1} = \frac{\sum_{i=1}^{b_1} n_i}{3 \cdot b_1}, \text{ где}$ $K_{2.2} = \frac{\sum_{i=1}^{b_2} n_i}{3 \cdot b_2}, \text{ где}$	b_1 — общее число математических понятий, входящих в содержание математического образования; n — коэффициент, характеризующий уровень сформированности математического понятия ($n = 0, 1, 2, 3$); b_2 — общее число формируемых логических приемов мышления; n — коэффициент, характеризующий уровень сформированности логических приемов мышления ($n = 0, 1, 2, 3$)
Действенно-практический компонент $\gamma = 0,20$	Тесты, беседа	$K_3 = \frac{\sum_{i=1}^c n_i}{3 \cdot c}, \text{ где}$	c — общее число предложенных заданий; n — коэффициент, характеризующий уровень самостоятельности, правильности, осознанности ($n = 0, 1, 2, 3$)
Рефлексивно-оценочный компонент $\delta = 0,15$	Беседа, наблюдение	$K_4 = \frac{\sum_{i=1}^d n_i}{3 \cdot d}, \text{ где}$	d — общее число показателей сформированности данного компонента; n — коэффициент, характеризующий способность к самооценке, самоконтролю, активность при выполнении заданий ($n = 0, 1, 2, 3$)
Расчет значения уровня сформированности математической культуры личности в целом производится по формуле:			
$K = (\alpha \cdot K_1 + \beta_1 \cdot K_{2.1} + \beta_2 \cdot K_{2.2} + \gamma \cdot K_3 + \delta \cdot K_4) \cdot 100\%$			

Данная методика диагностики сформированности математической культуры поможет педагогам для определять направление повышения качества математического образования учащихся. Предложенная мо-

дель математической культуры личности открывает новые возможности в исследовании математической культуры и выработке новых подходов к ее уточнению и структуризации.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. АКМАНОВА З. С. Развитие математической культуры студентов университета в процессе профессиональной подготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Магнитогорск, 2005.
2. АКИНФИЕВА Н. В. Квалиметрический инструментарий педагогических исследований // Педагогика. 1998. № 4.
3. АРТЕБЯКИНА О. В. Формирование математической культуры у студентов педагогических вузов : дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 1999.
4. БИДЖИЕВ ДЖ. У. Организационно-педагогические условия формирования математической культуры у студентов университета — будущих учителей : автореф. дис.... канд. пед. наук. Владикавказ, 2005.
5. БУЛДЫК Г. М. Формирование математической культуры экономиста в вузе : дис. ... д-ра пед. наук. Минск, 1997.
6. ВОРОНИНА Л. В., НОВОСЁЛОВ С. А. Инновационная модель математического образования в период дошкольного детства // Педагогическое образование. 2009. № 3.
7. ВОРОНИНА Л. В. Инновационная модель математического образования дошкольников // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia. Offline Letters) : электронный научный журнал. Январь 2011, ART 1512. СПб., 2011. URL : <http://emissia.org/offline/2011/1512.htm>. Гос.рег.0421100031. ISSN1997—8588. [дата обращения 30. 01. 2011].
8. ВОРОНИНА Л. В. Математическая культура и особенности ее формирования у дошкольников // Современные проблемы математического образования : вопросы теории и практики / Л. И. Боженкова, Э. К. Брейтигам, В. А. Васильева и др. ; под общ. ред. проф. И. Г. Липатниковой. Екатеринбург, 2010. Гл. XXIII.
9. ВОРОНИНА Л. В. Математическое образование в период дошкольного детства : методология проектирования : монография. LAP LAMBERT Academic Publishing, 2011.
10. ГЕРШУНСКИЙ Б. С. Грамотность для XXI века // Советская педагогика. 1990. № 4.
11. ЗАХАРОВА Т. Г. Формирование математической культуры в условиях профессиональной подготовки студентов вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Саратов, 2005.
12. ЗИНЧЕНКО В. П. Универсальный способ деятельности // Советская педагогика. 1990. № 4.
13. ЗУЕВ П. В., МЕРЗЛЯКОВА О. П. Формирование ключевых компетенций учащихся в процессе обучения физике в школе : метод. пособие для учителей ; Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2009.
14. ИКРАМОВ ДЖ. И. Математическая культура школьника. Ташкент, 1981.
15. КАГАН М. С. Философия культуры. СПб. : ТОО ТК «Петрополис», 1996.
16. КРЫЛОВА Н. Б. Культурология образования. Сер. : Новые ценности образования. М. : Народное образование, 2000.
17. КУЛЕШОВА И. И. Формирование математической культуры студентов технических вузов на основе технологии модульного обучения : дис. ... канд. пед. наук. Барнаул, 2003.
18. МАЙКОВА О. И. Индивидуально-личностные модели математического знания : опыт педагогической рефлексии // Магистр. 1996. № 1.
19. ОКУНЕВА О. А. Формирование математической культуры будущих менеджеров в процессе обучения в вузе : автореф. ... канд. пед. наук. Астрахань, 2008.
20. ОСНОВАНИЯ развития личности в системе непрерывного образования : структурно-логическая схема / В. М. Галынский, Н. К. Кисель, Ю. В. Позняк, В. В. Самохвал, С. Н. Сиренко, Г. Г. Шваркова // Высшая школа. 2007. № 4.
21. РАССОХА Е. Н. Формирование математической культуры инженера как педагогическая проблема // Вестник ОГУ. 2002. № 7.
22. РОЗАНОВА С. А. Формирование математической культуры студентов технических вузов : дис. ... д-ра пед. наук. М., 2003.
23. СЛОВАРЬ философских терминов / науч. ред. проф. В. Г. Кузнецова. М., 2005.
24. СНЕГУРОВА В. И. Технология использования индивидуализированной системы задач как средство развития математической культуры учащихся (на примере изучения алгебры и начал анализа в 10 кл.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 1998.
25. СУШКОВА С. Н. Формирование математической культуры студентов вузов путем активизации их учебно-познавательной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Магнитогорск, 2009.
26. УРТЕНОВА А. У. Использование краеведческого материала как средства формирования математической культуры младших школьников при обучении математике : дис. ... канд. пед. наук. Махачкала, 2004.
27. ФЕДЮКИН В. К. Основы квалиметрии. М. : Изд-во «ФИЛИНЪ», 2004.
28. ФИЛОСОФСКИЙ энциклопедический словарь / С. С. Аверинцев, Э. А. Араб-оглы, Л. Ф. Ильичев и др. М., 1989.
29. ХУДЯКОВ В. Н. Формирование математической культуры учащихся начального профильного образования : дис. ... д-ра пед. наук. Магнитогорск, 2001.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.015+376.3-053»465.06/.11»
ББК Ю983.6

ГСНТИ 14.25.01

Код ВАК 13.00.02

С. О. Ларионова

Екатеринбург

ОСОБЕННОСТИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: младший школьный возраст; задержка психического развития; девиантное поведение.

АННОТАЦИЯ. Рассматривается проблема девиантного (отклоняющегося) поведения детей с нарушениями в развитии. Выделяются характерные особенности детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития, а также особенности их поведенческих девиаций.

S. O. Larionova

Ekaterinburg

FEATURES OF DEVIANT BEHAVIOUR OF PRIMARY SCHOOL AGE CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

KEY WORDS: primary school age; mental retardation; deviant behaviour.

ABSTRACT. The problem of deviant behaviour of children with developmental disorders is reviewed. Analyzing the psychological and pedagogical literature, the author highlights the characteristics of primary school age children with mental retardation, and behavioural characteristics of their deviations.

На современном этапе увеличивается число несовершеннолетних с девиантным поведением, что является одной из самых актуальных социально-педагогических проблем.

Еще большую значимость приобретает данная проблема в связи с недостаточным количеством исследований, касающихся девиантного (отклоняющегося) поведения детей с нарушениями в развитии.

Как утверждает М. А. Ковальчук, особенно важно решение этого вопроса в отношении детей младшего школьного возраста. Ведь именно в младшем школьном возрасте формируются личностные черты и качества, начинают складываться определенные установки, которые в дальнейшем обуславливают поведение ребенка в подростковом и юношеском возрасте [12].

На значимость личностного становления детей младшего школьного возраста указывал еще Л. С. Выготский, утверждая, что начало данного возрастного периода связано с возникновением обобщения переживаний, логики чувств.

Ребенок впервые начинает понимать, что значит «я радуюсь», «я огорчен», «я сердит», «я добрый», «я злой», у него возникает осмысленная ориентировка в собственных переживаниях и поведении [6. С. 202].

Младший школьный возраст является релевантным, сензитивным для раскрытия индивидуальных особенностей и способностей, развития навыков самоконтроля, самоорганизации и саморегуляции, становления адекватной самооценки, формирования критичности по отношению к себе и окружающим, развития навыков общения со сверстниками, установления прочных дружеских контактов.

Психолого-педагогические исследования Н. А. Козловской и И. С. Морозовой показывают, что характерной особенностью младшего школьного возраста является особая восприимчивость по отношению к обществу [13], социальная перцепция, которая, по утверждению Л. С. Колмогоровой и О. Г. Холодковой, успешно формируется в этом возрасте не только в результате специального обучения, но и в ходе стихийного опыта [14].

Кроме того, младший школьный возраст, по мнению ряда исследователей, является наиболее благоприятным периодом для усвоения социальных и нравственных норм и правил поведения, развития моральной нормативности, формирования общественной направленности личности [13].

Соответственно норма может побуждать ребенка к определенным поступкам и действиям, а может и предостерегать от них. Как правило, норма рассматривается как регулирующая функция поведения личности.

К младшему школьному возрасту каждый ребенок достигает определенного уровня психологического и социально-нравственного развития: у него накапливается нравственный опыт, формируются психологические индивидуально-типологические свойства и социально-нравственные качества личности, вырабатываются привычки и ценности, обуславливающие и регулирующие его поведение, деятельность и взаимодействие с другими.

Так, наиболее существенными личностными качествами и поведенческими характеристиками, которые развиваются в младшем школьном возрасте, являются дружелюбность, честность, уважительность, доброжелательность, вежливость, заботливость, дисциплинированность, трудолюбие, старательность, ответственность, отзывчивость, эмпатийность.

Младший школьный возраст, по мнению Г. В. Буговой, является одним из наиболее сензитивных периодов детства в связи с резкой перестройкой реактивности, изменением физиологического равновесия в организме, т. е. существуют благоприятные условия как для развития, так и для воздействия патогенных факторов [3].

Особое внимание в аспекте изучаемой проблемы, по мнению коррекционных педагогов, специальных психологов, педагогов-психологов, социальных педагогов, необходимо сосредоточить на поведенческих девиациях детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития (ЗПР). Психолого-педагогические исследования свидетельствуют о том, что эти дети иначе, чем их нормально развивающиеся сверстники, воспринимают социальный мир и функционируют в нем: неадекватно, некритично, аффективно, эгоистично, часто инфантильно. В связи с этим проблема девиантного поведения детей с ЗПР приобретает особую актуальность.

Исследователи, занимающиеся изучением детей с ЗПР, указывают на высокий риск возникновения у данной категории детей различных форм девиантного поведения.

Дети с ЗПР уже около пяти десятилетий комплексно и углубленно изучаются специалистами разных областей знания: медиками, психиатрами, психологами, педагогами (Т. П. Артемьева, Н. Л. Белопольская, А. Д. Вильшанская, Т. А. Власова, Ю. Г. Демьянов, В. В. Ковалев, А. О. Дро-

бинская, О. В. Заширинская, Г. А. Карпова, К. С. Лебединская, В. В. Лебединский, В. И. Лубовский, И. И. Мамайчук, И. Ф. Марковская, Е. М. Мастюкова, Н. А. Никашина, Т. Н. Павлий, М. С. Певзнер, Л. И. Переслени, Г. Е. Сухарева, Р. Д. Тригер, У. В. Ульяновская, С. Г. Шевченко и др.). Однако изучение особенностей детей с ЗПР на сегодняшний день в основном ограничивалось исследованием их познавательной и эмоционально-волевой сфер, тогда как личностные и поведенческие характеристики данной категории детей описаны недостаточно.

ЗПР является одной из наиболее частых форм психического дизонтогенеза. Она чаще всего относится к «пограничной» форме дизонтогенеза и выражается в замедленном темпе созревания различных психических функций и формирования личности ребенка [21; 8].

Под ЗПР подразумеваются синдромы временного отставания развития психики в целом или отдельных ее функций (моторных, сенсорных, речевых, эмоционально-волевых), замедленного темпа реализации закодированных в генотипе свойств организма. Являясь следствием временно и мягко действующих факторов (ранней депривации, плохого ухода и др.), задержка темпа может иметь обратимый характер. В этиологии ЗПР играют роль наследственные факторы, конституциональные особенности, хронические соматические заболевания, социально-средовые и психологические детерминанты, а также органическая недостаточность нервной системы [7].

Проблема ЗПР является одной из актуальных в педагогике, так как напрямую связана с проблемой школьной неуспеваемости. Среди детей, неуспевающих в начальных классах массовой школы, довольно значительную часть (примерно половину) составляют дети с ЗПР [Там же].

Согласно исследованиям Ю. А. Королевой, большинство школьников рассматриваемой категории (92,7%) по разным причинам поступает в общеобразовательные учреждения, где, обучаясь в классах коррекционно-развивающего обучения, но чаще всего интегрируясь в класс нормально развивающихся сверстников, сталкиваются с рядом проблем не только учебного, но и личностного характера, испытывая трудности в процессе общения и взаимодействия [15].

Е. В. Соколова также подчеркивает, что дети с ЗПР выделяются среди неуспевающих учеников массовых школ тем, что характеризуются «специфическими» трудностями при обучении и овладении школьными навыками и стереотипностью, «свое-

образом» поведения и взаимодействия с окружающими [21].

Своеобразие дефекта при ЗПР определяет специфику личности детей данной категории и их поведенческих реакций. В целом для детей младшего школьного возраста с ЗПР характерна личностная и эмоционально-волевая незрелость.

М. Э. Вайнер считает, что важная составляющая и одновременно индикатор личностного развития младшего школьника — его поведение. Любые нарушения в развитии личности ученика (неадекватная самооценка, слабый самоконтроль, искаженные представления о себе и своих возможностях) закономерно проявляются в его поведении [4. С. 9].

Как указывает И. В. Сычевич, при ЗПР затрудняется формирование личности ребенка. В самооценке и оценке других у детей с ЗПР наблюдается преобладание контрастных крайних оценок личности, некоторая категоричность суждений, развитие ситуативных, необобщенных, зачастую некритичных и неадекватных представлений об окружающих [22].

По мнению Б. Н. Алмазова, присущая детям с ЗПР подверженность влиянию инстинктивных побуждений, реализующихся с меньшей осторожностью, чем это обычно свойственно нормально развивающимся сверстникам, требует постоянного внешнего контроля за поведением таких детей со стороны взрослых [2].

Следовательно, попадая в среду запущенных сверстников, младшие школьники с ЗПР сравнительно легко в ней адаптируются. Поэтому при отсутствии надлежащего надзора за досугом детей, они успешно приобщаются к нравам уличной среды и значительно раньше наступления подросткового периода начинают уклоняться от учебной деятельности, совершать ничем не спровоцированные проступки, пропуски занятий в школе, побеги из дома и т. д. [Там же].

Необходимо также отметить, что дети данной категории с трудом приспосабливаются к коллективу, социальной среде, им сложно осознать нормы и правила поведения и взаимодействия, особенно когда их понимание требует интуиции, абстрактного мышления, рефлексивности и прогностичности.

Поверхностность привязанностей, легкая пресыщаемость, эмоциональная возбудимость и лабильность, частая смена настроений, проявления аффекта приводят к сложностям в общении со сверстниками и взрослыми. Негативизм, боязнь, агрессивность не способствуют благоприятному развитию личности ребенка с ЗПР.

Н. Л. Литош утверждает, что состояние эмоционально-волевой сферы и поведения младших школьников с ЗПР соответствует предшествующей возрастной стадии развития. Они, как правило, повышенно оживлены, крайне внушаемы и подражательны, эмоции их поверхностны и неустойчивы. У детей с ЗПР отсутствует чувство долга, ответственности, критичности к своему поведению [17. С. 247].

Ю. А. Королева подчеркивает, что младшие школьники с ЗПР не способны полностью осознавать, анализировать ситуации взаимодействия, понимать особенности своего поведения и поведения других людей. В сложных ситуациях взаимодействия у детей проявляются такие эмоционально-поведенческие тенденции, как агрессивность, грубость, конфликтность, драчливость, эмоциональная несдержанность, пренебрежение [15].

Согласно результатам исследования Ю. А. Игнатовой социально-эмоционального развития детей с ЗПР, было установлено, что у таких детей проявляется в 2 раза чаще, чем у нормально развивающихся сверстников, конфликтность, агрессивность. Это связано с их личностной незрелостью, недостаточной ролью эмоционально-волевой регуляции поведения [9. С. 78].

Более того, психологические исследования Р. Д. Триггер свидетельствуют о наличии у детей с ЗПР ограниченных тенденций в поведении (желание конфликтовать, драться, грубить, оскорблять, сквернословить и т. д.), которые проявляются в четыре раза чаще, чем у нормально развивающихся учеников [19. С. 12].

И. К. Йокубаускайте, изучая психологические особенности агрессивного поведения младших школьников с ЗПР, характеризует их поведение следующим образом: повышенная ситуативная зависимость поведенческих проявлений, ригидность аффективных состояний, длительность их последствий, преобладание в поведении физической агрессии; агрессивное поведение детей является часто встречающейся формой взаимодействия с окружающими. Детям с ЗПР свойственна вспыльчивость, обидчивость, мстительность, нетерпимость к мнению других, подозрительность, неуступчивость и наступательность в поведении [10. С. 21].

Е. В. Шамарина и Е. Е. Чернухина на основе проведенного исследования эмоциональной сферы младших школьников с ЗПР подчеркивают, что большинство детей с ЗПР часто испытывают состояние агрессии в школьной обстановке. Проявление агрессии связано со стремлением доказать другим детям свое преимущество. Преобла-

дает у таких школьников физическая форма агрессии, а также проявляется и вербальная. У них затруднена правильная оценка возникших ситуаций и выработка адекватных способов реагирования [24]. Так, исследования О. К. Агавеляна особенностей поведения детей с ЗПР в конфликтной ситуации показывают, что наиболее типичной стратегией поведения этих детей в ситуации конфликта является соперничество, т. е. дети рассматриваемой категории, как правило, не владеют способами сотрудничества [1], что в свою очередь обуславливает возникновение различного рода девиаций поведения. Ученый объясняет, что конфронтирующие тенденции во взаимодействии таких детей детерминированы определенной нереализованностью стремлений, сочетающейся с потребностью в социальном признании и самоутверждении.

Кроме того, длительные неуспехи в учебной деятельности, недовольство собой и своей позицией в коллективе, сложности в построении отношений с окружающими проявляются в формировании отрицательных личностных качеств и обостряют негативные поведенческие реакции.

Как показывает анализ научной психолого-педагогической литературы, дети с ЗПР внушаемы, легко поддаются общему настроению, нередко попадают под негативное влияние старших школьников, нарушающих дисциплину. Чувства стыда и раскаяния у них неглубоки и кратковременны. Эти дети, как правило, очень эгоистичны, обидчивы и вспыльчивы, часто без достаточных оснований могут нагрубить, оскорбить, обидеть, проявить жестокость. Им также свойственна склонность к лживости, конфликтности, мстительности, воровству, бродяжничеству.

Выраженная эмоциональная истощаемость, повышенная впечатлительность и робость, склонность акцентировать внимание на неприятных переживаниях — это те черты, которые способствуют формированию у детей изучаемой категории малодушия, легкомыслия, безволия и безынициативности. Все это, естественно, приводит к формированию отрицательных черт поведения, выступающих, по мнению Л. С. Выготского, в качестве псевдокомпенсаторных характерологических образований [6], с помощью которых ребенок пытается обеспечить себе удовлетворяющую его личностную позицию в ответ на низкую оценку со стороны окружающих.

Особого внимания заслуживает вопрос соотношения биологических и социальных факторов в возникновении девиантного поведения детей с ЗПР. Е. А. Винникова и Е. С. Слепович считают, что негативные

особенности поведения не являются специфическими и обусловленными первичным дефектом при ЗПР, а имеют скорее социальный характер [5]. Это в свою очередь служит подтверждением высказанной Л. С. Выготским мысли о том, что «решает судьбу личности в последнем счете не дефект сам по себе, а его социальные последствия, его социально-психологическая реализация» [6. С. 14].

Кроме того, Л. С. Выготский отмечал что, «процессы компенсации тоже направлены... на преодоление затруднений, создаваемых дефектом» [Там же]. Следовательно, с целью предупреждения и устранения девиантных форм поведения необходимо оказывать целенаправленное педагогическое воздействие на организацию социальной среды, в которой находятся дети с ЗПР [5].

С точки зрения С. А. Масленниковой, проявление форм девиантного поведения, в частности лживости, определено как внутренними детерминантами — особенностями психического развития, возрастом, личностными свойствами, так и внешними — социальной ситуацией развития, конкретизируемой нравственной позицией родителей и педагогов [18. С. 69].

Агрессивное поведение (рассматриваемое нами как форма девиантного поведения) младших школьников с ЗПР, по мнению И. К. Йокубаускайте, детерминировано не только их психофизиологической незрелостью, выражающейся в сниженных регулятивных и адаптивных способностях, но и повышенной чувствительностью к характеру отношений, складывающихся в деятельности, утратой уверенности и выраженной потребности в возможности достижения успехов в деятельности, что проявляется в устойчивости сформировавшихся нарушенных поведения [10. С. 22].

В формировании нарушений поведения определяющее значение имеет воздействие как социально-психологических и педагогических факторов, в первую очередь неблагоприятных условий воспитания, так и биологических, например особенностей психической деятельности.

Не всегда правильным является парциальное рассмотрение биологических и социальных факторов в аспекте формирования отклоняющегося поведения, так как эти факторы, как правило, взаимосвязаны и взаимодополняют друг друга, т. е. представляют собой совокупность причин, обуславливающих личностное развитие ребенка и результат его социализации в целом.

По мнению Е. Г. Дзукоевой, Л. К. Гайфуллиной, Е. В. Шамариной, В. И. Трофимовой, поведение и его нарушения у детей с

ЗПР определяются биогенными и социогенными факторами.

Однако, по утверждению Г. В. Грибановой, Р. Д. Тригер, Д. И. Альраххала, А. О. Дробинской, Л. М. Шипицыной, причины отклонений в поведении таких детей чаще всего кроются в семье, школе, группах непосредственного окружения, т. е. девиации поведения обусловлены социальными факторами.

Как подчеркивает Е. Е. Чернухина, дети с ЗПР периодически или постоянно испытывают такие состояния, как страх, тревога, агрессия, обида, фрустрация, напряженность, которые вызваны сменой социальных условий, отсутствием признания со стороны взрослых и сверстников, неправильным семейным воспитанием, ошибками в педагогическом общении [23], что соответственно детерминирует у них формирование девиантного поведения.

В младшем школьном возрасте социальные отношения все больше расширяются и дифференцируются. Социальный мир становится для ребенка шире, отношения глубже, а их содержание разнообразнее. Взаимодействие с родителями, их оценки поведения ребенка, а также образцы их поведения являются для ребенка одним из важнейших источников развития у него устойчивых форм как действенно-предметного, так и нравственного поведения [16].

Отсутствие полноценного общения с родителями является существенной причиной отклоняющегося поведения и отрицательных личностных реакций детей с ЗПР. Вследствие дефицита эмоциональных связей в семье затрудняется идентификация с родителями, что заставляет ребенка искать паттерны для подражания во внешней среде.

Исследования Л. Ю. Савиной подтверждают, что в семьях с прочными доверительными контактами, уважением друг к другу у ребенка формируются такие положительные качества, как коммуникабельность, доброжелательность, развивается адекватная самооценка, более развито чувство достоинства и самоуважения. В семьях с неблагоприятными отношениями формирование позитивных характеристик у детей затрудняется и искажается [20].

Психолого-педагогические исследования свидетельствуют о том, что большинство детей с ЗПР воспитываются в неблагоприятных семейных условиях.

Кроме того, так как дети с ЗПР постоянно испытывают трудности в средовой адаптации, которые лишают их эмоционального комфорта и психического равновесия, они более, чем нормально развивающиеся дети, нуждаются в снятии на-

пряжения, педагогической помощи, в установлении эмоционального контакта с близкими людьми.

На основе вышесказанного обобщим многочисленные исследования личностных и поведенческих особенностей детей младшего школьного возраста с ЗПР, которые свидетельствуют о том, что у таких детей, как правило, отмечаются: повышенная внушаемость и впечатлительность, беспечность, подчиненность во взаимодействиях, неумение и нежелание действовать по социальным правилам и нормам, неустойчивость социальных контактов; преувеличение своих возможностей, игнорирование особенностей личности других людей; лживость, конфликтность, стойкая импульсивность поведения независимо от обстоятельств, вспыльчивость, жадность, эгоистичность, необязательность, раздражительность, упрямство, агрессивное поведение, враждебность, негативизм, мстительность, склонность к демонстративному поведению, хвастовство; преобладают деструктивные формы поведения; отсутствие чувства ответственности, стойких привязанностей, пониженная самокритичность и повышенная требовательность к другим, в основном отрицательные эмоциональные переживания; нестойкость личностных мотивов и интересов; несформированность механизмов личностно-смысловой регуляции, что ограничивает возможности рефлексии их внутреннего плана действий; недостатки произвольной регуляции и недоразвитие системы эмоционально-волевой организации поведения; зависимость поведения от ситуации, неумение разрешать даже незначительные напряженные ситуации в рабочем порядке; неустойчивость и спонтанность эмоционального реагирования, повышенная эмоциональная возбудимость поляризуется с выраженным эмоциональным спадом; реакции поверхностные и зачастую они неадекватны ситуациям, их вызывающим; избегание школы и школьного коллектива, уходы из дома, прогулы занятий в школе, побеги; социальная изоляция, заторможенность в проявлении сострадания, сопереживания, помощи, в целом переживания неглубокие, недостаточная сформированность нравственных ориентиров и ценностей и др.

Таким образом, можно сделать вывод следующего характера. Девиантное поведение учащихся с ЗПР классифицируется как грубость, жестокость, вспыльчивость, враждебность, мстительность, конфликтность поведения, негативизм, агрессивное поведение, сквернословие, демонстративное поведение, лживость, невыполнение учебных заданий, уклонение от участия во внекласс-

ных мероприятиях, несоблюдение школьного распорядка, недисциплинированное поведение, драчливость, воровство, хулиганство, асоциальное поведение, уходы из дома, прогулы занятий в школе, побеги, бродяжничество. Кроме того, перечисленные нарушения поведения являются для детей привычным способом реагирования на неблагоприятные факторы внешней среды и представляют собой своеобразную поведенческую стереотипию, которая проявляется в персистентности нарушений поведения.

Следует отметить, что у детей младшего школьного возраста с ЗПР девиантное поведение имеет полиморфный характер, т. е. представлено сочетанием различных форм отклоняющегося поведения. Одна девиация поведения провоцирует возникновение другой или определенная категория (виды, типы) поведенческих девиаций накладывает на другую, что указывает на общность

механизмов функционирования различных нарушений поведения таких детей.

В основе отклоняющегося поведения детей младшего школьного возраста с ЗПР доминантой являются нарушения произвольной регуляции поведения, низкий уровень самоконтроля, отсутствие самокритичности. Внутренние регуляторы поведения оказываются несформированными и не соответствуют возрастным требованиям.

Перечисленные формы девиантного поведения неблагоприятным образом сказываются на личностном развитии учащихся с ЗПР, а главное, препятствуют социализации таких детей. А это соответственно свидетельствует о необходимости поиска путей, методов, средств, способствующих как профилактике девиаций поведения, так и формированию адаптационных социальных механизмов личности ребенка рассматриваемой категории.

ЛИТЕРАТУРА

1. АГАВЕЛЯН О. К. Социально-перцептивные особенности детей с нарушениями развития : монография. Челябинск : Изд-во МЦПИ «МИРОС», 1999.
2. АЛМАЗОВ Б. Н. Психологические основы педагогической реабилитации : учеб. пособие для студ. вузов, обучающихся по специальности «Соц. педагогика». М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2008.
3. БУГОВА Г. В. К вопросу о профилактике дезадаптации младших школьников // Начальная школа. 2006. № 12.
4. ВАЙНЕР М. Э. Коррекция неконструктивного поведения школьников с помощью игры // Начальная школа. 2004. № 1.
5. ВИННИКОВА Е. А., СЛЕПОВИЧ Е. С. О психологических механизмах становления морального поведения у детей с задержкой психического развития // Дефектология. 1999. № 1.
6. ВЫГОТСКИЙ Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. Т. 5 : Основы дефектологии / под ред. Т. А. Власовой. М. : Педагогика, 1983. Т. 5.
7. ДИАГНОСТИКА и коррекция задержки психического развития у детей : пособие для учителей и специалистов коррекционно-развивающего обучения / авт. кол. : С. Г. Шевченко, Н. Н. Малофеев, А. О. Дробинская, М. Н. Фишман, Н. В. Бабкина и др. ; под ред. С. Г. Шевченко. М. : АРКТИ, 2001.
8. ЕКЖАНОВА Е. А. Задержка психического развития у детей и пути ее психолого-педагогической коррекции в условиях дошкольного учреждения // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2002. № 1.
9. ИГНАТОВА Ю. А. Социально-эмоциональное развитие детей с задержкой психического развития // Сб. работ молодых ученых МГПУ / сост. Н. М. Чалов. М. : МГПУ, 2001. Вып. 7.
10. ЙОКУБАУСКАЙТЕ И. К. Психологические особенности агрессивного поведения детей 7—9 лет с задержкой психического развития : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.10 / Нижегород. гос. пед. ун-т. Нижний Новгород, 2006.
11. КАРПОВА Г. А., АРТЕМЬЕВА Т. П. Педагогическая диагностика учащихся с задержкой психического развития : учеб. пособие. Екатеринбург : Изд-во Урал. ин-та типового проектирования при участии АОЗТ «Консультант», 1995.
12. КОВАЛЬЧУК М. А. Как организовать работу по профилактике девиантных отклонений в поведении детей младшего школьного возраста // Начальная школа. 2002. № 12.
13. КОЗЛОВСКАЯ Н. А., МОРОЗОВА И. С. Формирование нравственных чувств как детерминант развития психологически здоровой личности младшего школьника // Интеграция образования. 2007. № 3/4.
14. КОЛМОГорова Л. С., ХОЛОДКОВА О. Г. Особенности становления психологической культуры младших школьников // Вопросы психологии. 2001. № 1.
15. КОРОЛЕВА Ю. А. Психологическое сопровождение младших школьников с задержкой психического развития в условиях интеграции // Психология и педагогика : методика и проблемы практического применения : сб. материалов XV междунар. науч.-практ. конф. / под общ. ред. С. С. Чернова. Новосибирск : Изд-во НГТУ, 2010.
16. ЛАРИОНОВА И. А. Структура и смысл решения педагогической задачи // Мир образования — образование в мире. 2007. № 4 (28).
17. ЛИТОШ Н. Л. Психолого-педагогическая характеристика детей с задержанным психическим развитием // Частные методики адаптивной физической культуры : учебник / под общ. ред. Л. В. Шапковой. М. : Советский спорт, 2007.
18. МАСЛЕННИКОВА С. А. Детерминанты проявления лживости у школьников с задержкой психического развития : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.10 / Ин-т специальной педагогики и психологии. СПб., 2006.

19. ТРИГЕР Р. Д. Психологические особенности общения младших школьников с задержкой психического развития // Дефектология. 1989. № 5.
20. САВИНА Л. Ю. Социализация детей с ограниченными возможностями в процессе социокультурной реабилитации // Отечественный журнал социальной работы. 2008. № 4.
21. СОКОЛОВА Е. В. Систематика задержки психического развития у детей // Логопед : науч.-метод. журнал. 2008. № 1.
22. СЫЧЕВИЧ И. В. Особенности представлений о себе и значимых других у младших школьников с ЗПР в разных условиях обучения // Дефектология. 2008. № 3.
23. ЧЕРНУХИНА Е. Е. Педагогические условия коррекции неблагоприятных эмоциональных состояний учащихся младших классов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 ; 13.00.01 / Моск. гос. открытый пед. ун-т. М., 2002.
24. ШАМАРИНА Е. В., ЧЕРНУХИНА Е. Е. Особенности познавательной деятельности и эмоциональной сферы младших школьников с ЗПР : учеб.-метод. пособие. М. : Книголюб, 2006.

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

Т. Б. Морозова

Санкт-Петербург

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК СУЩНОСТНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА-ИССЛЕДОВАТЕЛЯ-
ЛОГИКА СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: дополнительное образование; близнец-подросток; педагогическая духовная культура социального педагога-исследователя-логика; формирование личности близнеца-подростка.

АННОТАЦИЯ. Рассматривается определение позиции социального педагога-исследователя-логика, реализующего новое видение сферы педагогической культуры в качестве влиятельного педагогического средства воспитания — общекультурного, социального и творческого развития личности близнеца-подростка. Задача социального педагога — содействовать духовному развитию близнеца-подростка, раскрытию его талантов и способностей. Педагогическая организационная деятельность ООО «Близнецовый центр “Я — ЭТО ТЫ”» представляет собой целостное развивающееся явление в системе дополнительного образования.

Т. В. Morozova

St. Petersburg

**PEDAGOGICAL CULTURE AS AN INTRINSIC CHARACTERISTIC OF PROFESSIONAL ACTIVITY
OF SOCIAL TEACHER-RESEARCHER-LOGICIAN OF THE EXTENDED EDUCATION SYSTEM**

KEY WORDS: extended education; teenage twin; pedagogical spiritual culture of social teacher-researcher-logician; formation of the teenage twin's individuality

ABSTRACT. The purpose of the article is a determination of position of social teacher-researcher-logician who realizes new perspective in the field of pedagogical culture as influential pedagogical means of education — common cultural, social and creative development of the teenage twin's individuality. The aim of the social teacher is to promote spiritual development of a teenage twin, discovering his / her talents and abilities.

По данным статистики, близнецы составляют более 1,5% населения Земли. Сама общность близнецов имеет свои острейшие медицинские, психологические и педагогические проблемы.

Уникальность близнецовой модели, естественно созданной природой, дает возможность рассмотрения наследственных признаков, задатков, закономерностей природного развития ребенка.

Близнецы представляют собой единственную в своем роде модель полного генетического тождества, таящую ключи к разгадке многих тайн исследования признаков и их изменчивости в процессе развития организма [6].

В системе современного научного знания проблема близнецов все более выдвигается на первый план. Уникальность феномена близнецов, который характеризуется единством законов природы и общества, создает им особое положение как объекту научного исследования. Поэтому актуальность исследования формирования личности близнецов как научной категории очевидна, принадлежит к числу интереснейших и очень важных проблем в современной российской педагогике: проблемы

взаимоотношений в близнецовых парах, взаимоотношения близнецов со сверстниками, вопросы развития и становления личности каждого из них, формирование ценностного отношения к общению требуют постоянного систематического наблюдения и изучения.

Современной наукой близнецовые исследования проводятся для самых разных целей. Одни — для изучения роли генотипа в формировании индивидуальных различий, другие — для сравнения эффективности разных воздействий, третьи — для того, чтобы понять, как развиваются дети, появившиеся на свет в результате многоплодной беременности, и как сделать так, чтобы они были здоровы и не отставали в развитии от своих одиночно рожденных сверстников [2]. ООО «Близнецовый центр “Я — ЭТО ТЫ”», организованное по инициативе автора статьи в 1992 г. в Санкт-Петербурге, — это учреждение в системе дополнительного образования, специфический коллектив, в жизнедеятельности которого участвуют более 200 пар близнецов.

Система дополнительного образования является составной частью системы образования, включает в себя дополнительные

образовательные программы и имеет все возможности для актуализации той линии развития, которая связана с личностными изменениями близнеца-подростка. Построенное в соответствии с закономерностями личностного и интеллектуального развития, оно на основании закона Российской Федерации «Об образовании» от 13 января 1996 г. № 12-Ф входит в общую систему непрерывного образования [3].

Согласно новому подходу к воспитанию в России, его целью должно быть формирование базовой культуры личности как одиночно рожденных, так и близнецов, являющейся основой для дальнейшего развития. Напоминаем, что базовая культура включает в себя культуру жизненного самоопределения, семейных отношений, экономическую культуру труда, политическую и правовую, интеллектуальную, нравственную, культуру общения, экологическую, художественную, физическую культуру.

Выбор темы нашего исследования «Формирование личности близнеца-подростка в системе дополнительного образования» не случаен. Многолетний опыт работы с близнецами в системе дополнительного образования определил стратегию организации учебно-воспитательного процесса в Близнецовом центре: важно создать благоприятный микроклимат, обеспечить близнецу-подростку положительное эмоциональное самочувствие, состояние психологического благополучия для успешного формирования его личности.

Близнецовый центр — сфера социокультурной человеческой деятельности, связанная с целесообразным и целенаправленным, специально организованным процессом становления растущей личности близнеца-подростка путем «введения» ее в культуру, социум. Воспитательная работа среди близнецов-подростков на базе Близнецового центра выстраивается через призму системообразующих понятий: развитие, саморазвитие, индивидуальность, самостоятельность, активность в общении, инициативность, взаимодействие, диалог, культура.

Педагогическая практика в Близнецовом центре требует инновационных решений, новых стандартов для обязательного использования в учебно-воспитательном процессе, активных технологий, основанных на гибкой организации системы занятий, учитывающих возрастные и индивидуальные особенности близнецов, каждого в близнецовой паре. Каждый близнец — это самостоятельная личность, обладающая большими возможностями для саморазвития. Французский исследователь Рене Заззо, автор уникальных книг «Близнецы»,

«Пара и личность» и др., исследуя особенности развития близнецов, ввел понятие «близнецовая ситуация», которая охватывает специфические отношения, складывающиеся между членами близнецовой пары. Согласно Р. Заззо, специфика ситуации заключается в том, что близнецы часто чувствуют себя скорее членами пары, чем отдельными личностями. Формирующийся в результате эффект близнецовости может оказать существенное влияние на развитие близнецов. Прежде всего они обособляют себя из окружающего мира как пару и уже только потом — как отдельных людей. Близнецовая ситуация и, в первую очередь, взаимоотношения в том особом микроклимате, которым является близнецовая пара, порождает специфические для близнецов роли. Как в любом коллективе, в паре нередко один из близнецов — «лидер», при этом второй близнец занимает подчиненное положение. Отношения «лидер — ведомый» встречаются в близнецовых парах очень часто [6; 7]. Формирование личности близнецов должно быть организовано таким образом, чтобы присущая им психологическая общность *не мешала каждому развиваться самостоятельно*, формировать свою личность, чтобы не отставать от сверстников.

Проблемы социальной педагогики, социального воспитания приобретают в настоящее время особую актуальность и значимость. В современных условиях возникла необходимость в возрождении социальной педагогики как науки и области педагогической практики в подготовке социальных педагогов — специалистов по работе с детьми-близнецами, их родителями, с подростками и молодежными группами. В связи с этим актуализируется проблема совершенствования подготовки специалистов для социальной сферы и реализации их основных функций: каким должен быть социальный педагог — специалист по работе с детьми-близнецами, от чего зависит успех его деятельности. Подготовка социальных педагогов, их профессиональная и духовная культура — важная составляющая организации учебно-воспитательного процесса в Близнецовом центре. Современное дополнительное образование предъявляет высокие требования к профессиональным качествам социального педагога, рассматривая это как социально-педагогическую проблему.

Успешное формирование личности близнеца-подростка могут обеспечить лишь те специалисты, которые обладают готовностью, включающей в себя устойчивое мотивационно-ценностное отношение к собственной деятельности, систему психолого-

педагогических и методологических знаний, а также способность самостоятельно и творчески реализовывать их.

Социальный педагог-исследователь-логик — истинный наблюдатель событий. Используя в своей работе закономерности, последовательность, обоснованность, что соответствует законам логики, а также интуицию, логично осмыслив условия (задачи) по формированию направленности личности близнеца-подростка, из совокупности действий и правил, ясных и понятных, он ищет наилучшее конструктивное решение. Для социального педагога-исследователя-логика конкретная задача и целесообразность заключаются в формировании направленности личности близнеца-подростка. Универсальность образования в Близнецовом центре способна концентрировать все воспитательные процессы, влияющие на личность близнеца-подростка. Совместные действия социального педагога-исследователя-логика и близнеца-подростка в различной деятельности кружков, секций, студий, клубов Близнецового центра должны быть пропитаны творчеством. Поэтому целесообразной для социального педагога-исследователя-логика является такая организация процесса по формированию личности близнеца-подростка, которая будет способствовать последовательному индивидуальному развитию каждой личности в близнецовой паре, ее внутренним и внешним механизмам (компонентам и критериям). Именно в области закономерностей, последовательности, обоснованности развития коллектива Близнецового центра и заключается успех формирования направленности личности близнеца-подростка. Социальный педагог-исследователь-логик, работая с близнецами, должен уметь видеть сходство и различие каждой личности в близнецовой паре и логически выбирать тип решения, который подходит к данной конкретной близнецовой ситуации с учетом ее специфики.

Педагогическая деятельность с близнецами требует от социального педагога специальных знаний об особенностях развития близнецов, обусловленных близнецовой ситуацией, влияния наследственных признаков, умения выявлять позитивные и негативные влияния социализации с целью прогнозирования деятельности близнеца-подростка как субъекта социального воспитания (педагог-исследователь).

Организация учебно-воспитательного процесса в Близнецовом центре требует от социального педагога способности логически выстраивать отношения как с парой, так и с каждым близнецом, умения планировать собственную деятельность и дея-

тельность близнецов-подростков, умения следовать законам логики, следить за ходом рассуждения каждого из пары близнецов во избежание логических ошибок в процессе общения (педагог-логик).

Обоснованное сочетание совокупности названных принципов и наша многолетняя педагогическая практика в системе дополнительного образования позволила охарактеризовать статус социального педагога как исследователя и как логика. Исследовательская деятельность педагога — важная часть его общей культуры. Опыт социальных педагогов-исследователей-логовиков Близнецового центра свидетельствует о выраженном прогрессе в умении строить профессиональное взаимодействие с близнецами-подростками, их родителями, о высокой степени удовлетворенности этими контактами. Обнаруживая свои потенциалы, социальные педагоги-исследователи-логики выходят на качественно новый уровень управления педагогическим процессом формирования направленности личности близнеца-подростка в системе дополнительного образования: только зная психологию развития личности близнецов-подростков, их возрастные и индивидуальные различия, можно вести профессионально грамотную работу, определяя цели, содержание и средства педагогической деятельности с каждым в близнецовой паре в коллективе Близнецового центра. **Необходимо обращать самое пристальное внимание на индивидуальные потребности, желания близнецов — они различны от рождения, их нужно замечать, давать проявляться и ни в коем случае нельзя нивелировать** [5].

В основе жизнедеятельности Близнецового центра лежит система субъект-субъектных отношений между близнецами-подростками и социальными педагогами-исследователями-логиками, которая формирует особое социокультурное пространство. Вариантность совместной деятельности, ее интенсивность и коммуникативная насыщенность обеспечивают включенность подростков во множество социальных связей, контактов.

Работа с близнецами-подростками проводится в различных кружках, секциях, студиях по интересам в соответствии с целевыми программами, разработанными социальными педагогами-исследователями-логиками: театр «Двойник», хоровая студия «Звонкие голоса», кружки рукоделия, фотодлюбителей, юного натуралиста-эколога, секции мастерства «Умелые руки», оздоровительная студия «Будьте здоровы», студия музыкально-эстетической культуры, клубы «Отвага» и юного археолога и др.

Авторские образовательные программы являются средством обучения для развития творческой активности каждого в близнецовой паре, позволяют поддерживать длительный интерес к занятиям, создают ситуацию успеха в деятельности, оказывают положительное влияние на успеваемость близнецов в школе.

Наши наблюдения за деятельностью социальных педагогов-исследователей-логов подтверждают, что в рамках предметной деятельности зарождается творческий интерес близнецов и поэтому носит содержательный характер. Наиболее значимым становится сам процесс деятельности в творчестве, ориентированный на общение, познание, рефлексию каждого в близнецовой паре. Ориентация на развитие близнеца-подростка как личности, как активного субъекта общения предусматривает построение соответствующей стратегии деятельности социальных педагогов. В каждой новой ситуации должна проявляться необходимая педагогическая зоркость: от чего близнецы-подростки получают наибольшее удовлетворение, при каких обстоятельствах более всего уверены, что за ними не наблюдают, насколько трудно дался хороший поступок, с легкостью ли совершен дурной.

Социальный педагог-исследователь-логик должен строить образовательный процесс в Близнецовом центре (в кружках, секциях, студиях, клубах) и совершенствовать его с учетом профиля профессиональной деятельности, самостоятельно развивать свою профессиональную педагогическую культуру, в которую входят профессиональные знания и умения, культура педагогического мышления, саморегуляция личности и культура профессионального поведения.

Гуманизация дополнительного образования предусматривает субъектное развитие и саморазвитие социального педагога-исследователя-лога, готового на профессиональном уровне реализовывать на практике современные педагогические технологии взаимодействия с близнецами-подростками.

Социальный педагог-исследователь-логик, работая с близнецами-подростками в системе дополнительного образования, должен переосмыслить свой педагогический опыт и ответить на вопрос «Как обучать и развивать каждого близнеца в паре в условиях Близнецового центра?», «Чему и как учить?» Характер влияния социального педагога-исследователя-лога в значительной степени определяется типом отношений, которые складываются между ним и близнецами-подростками, а также тем, ка-

кой стиль отношений преобладает: демократический, либеральный либо авторитарный. Наши исследования показывают преимущества демократического стиля отношений, характеризующегося большим контактом с близнецами-подростками, дружелюбностью, доверием, уважением к ним [5].

Важное качество социального педагога-исследователя-лога — педагогический такт. Мы считаем, что педагогический такт — это профессиональная психолого-педагогическая особенность поведения социального педагога-исследователя-лога во взаимоотношениях с близнецами-подростками. Педагогический такт требует от социального педагога-исследователя-лога не только определенных педагогических и психологических знаний, навыков, умений, но и таких личных качеств, как отзывчивость, общительность, самокритичность, выдержка, самообладание.

Рассматривая общепедагогическую культуру личности социального педагога-исследователя-лога как цель и содержание общепедагогической подготовки, мы опирались на исследования Е. И. Артамоновой, И. Н. Иконниковой, В. А. Сластенина [1; 2; 3; 7].

Е. И. Артамонова трактует духовную культуру учителя как интегративное качество личности, выделяет следующие подходы к пониманию духовной культуры учителя:

- духовная культура как совокупность ценностей, обращающая учителя к надличностному (идеалам человечества, Отечества, народа, учебного коллектива); результатом этого является органически-творческое самооформление ценностно-смыслового поля педагога;
- духовная культура субъекта ориентирована на способы освоения базовых ценностных ориентаций в жизни педагога и его профессиональной деятельности;
- духовная культура педагога как проявление меры присвоения и актуализации духовных ценностей, репрезентирующая нравственную чистоту внутреннего мира, духовность, душевную гармонию [1. С. 31].

Ведущим принципом государственной политики как в школе, так и в центрах дополнительного образования детей выдвигается воспитание духовно-нравственного человека-гражданина [3].

В. А. Сластенин, рассуждая о гуманистической природе современного образования, под ценностями педагогической деятельности понимает «те ее особенности, которые позволяют учителю удовлетворять свои материальные и духовные потребности и служат ориентиром его социальной и

профессиональной активности, направленной на достижение общественно значимых гуманистических целей» [9. С. 3].

Чтобы формирование духовно-нравственных ценностей близнецов-подростков было успешным, социальный педагог-исследователь-логик сам должен быть примером нравственного, гражданского и личностного поведения для них. Нравственность социального педагога-исследователя-логика, моральные нормы, которыми он руководствуется в своей профессиональной деятельности, его отношение к своему труду, к близнецам-подросткам — все это имеет первостепенное значение для духовно-нравственного развития и воспитания близнецов-подростков.

Как подтверждает наша многолетняя практика в системе дополнительного образования, сегодня социальный педагог-исследователь-логик — главное действующее лицо в обновлении педагогического процесса, именно к нему предъявляются новые требования — ориентация на развитие личности, профессиональной культуры и деятельности.

Как важная часть общей культуры социального педагога-исследователя-логика выступает культурологическая составляющая его личности. Эта составляющая является необходимым условием и предпосылкой эффективной профессиональной деятельности в системе дополнительного образования.

Культурологическая составляющая характеризует уровень развития и реализации сущностных сил социального педагога-исследователя-логика, его знаний, способностей, а также совокупность социальных, идеологических, этических, коммуникативных, информационных компетенций личности.

Особенности формирования культурологической составляющей личности социального педагога-исследователя-логика обусловлены индивидуально-творческими, психофизиологическими, возрастными характеристиками личности, а также степенью овладения профессиональным опытом. С. Н. Иконникова так объясняет понятие культурологии: «Культурология, будучи гуманитарной наукой, исследует культуру как исторически развивающееся, многогранное, сложное общественное явление, способ жизни человека, выражающую его родовую специфику и предназначение. Поскольку культура охватывает все виды деятельности человека, его помыслы и чувства, разум и волю, она является неотъемлемым атрибутом человеческого существования. Ни одна сфера жизни — будь то экономика или политика, семья или образование, ис-

кусство или нравственность, досуг или спорт — невозможна вне культуры» [4. С. 17].

Для организации учебно-воспитательного процесса в Близнецовом центре знание культурологии важно для воспитания в близнеце-подростке черт интеллигентности, доброжелательности, гуманности и благородства.

Цель профессионально-педагогической культуры социального педагога-исследователя-логика — содействовать духовному развитию близнеца-подростка, всемерному раскрытию его талантов, дарований и способностей.

В. А. Сластенин определяет профессионально-педагогическую культуру «как меру и способ творческой самореализации личности учителя в разнообразных видах педагогической деятельности и общения, направленных на освоение и создание педагогических ценностей и технологий. Рассматривая ключевые понятия «профессионализм» и «педагогическая культура», он приходит к выводу, что профессионализм выступает сущностной характеристикой педагогической культуры [8. С. 10].

Для совершенствования профессионального мастерства социального педагога-исследователя-логика в Близнецовом центре действуют курсы повышения квалификации на базе разработанных методических рекомендаций, дополненной и расширенной программы курса «*Взаимодействие наследственности и среды в формировании индивидуальности человека*» (на близнецовой модели). Программа помогает определиться с приоритетами в области педагогических инноваций современных требований системы дополнительного образования к профессии социального педагога-исследователя-логика, которая требует от него не только предметных знаний, умений и навыков, но и мотивирует его понимать, изучать и учитывать особенности общения с близнецами-подростками, с каждым и с парой, так как коммуникабельность социального педагога — это необходимое профессиональное качество.

В соответствии с задачами курса в программе представлен анализ изученности этапов науки о близнецах, начиная с исследования Ф. Гальтона, обосновавшего «близнецовый метод» до работок современных ученых. Фундаментальность проблемы, решаемой данным методом, связывает в единый узел множество частных вопросов и направлений и приводит к большой практической значимости получаемых результатов.

Современной системе дополнительного образования нужен социальный педагог-исследователь-логик, стремящийся к не-

прерывному образованию и совершенствованию своих личностных и профессиональных качеств. Необходимо изменить традиционный подход в отношении к близнецам, который подчеркивает их сходство. Воспитание близнецов необходимо так организовать, чтобы каждый из них мог развивать самостоятельность, формируя свою индивидуальность.

Социальные педагоги-исследователи логики Близнецового центра, сочетая коллективную деятельность с индивидуальным подходом, способствуют развитию творческого потенциала и полноценного формирования личности каждого в близнецовой паре с учетом их познавательных способностей, задатков, физических возможностей, интересов [5].

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. АРТАМОНОВА Е. И. Развитие духовной культуры учителя: теория и методика. М. : Прометей, 2000.
2. ГИНДИНА Е. Д. Генетические и средовые факторы поведенческих и эмоциональных трудностей у близнецов подросткового возраста // Психологический журнал. 2006. №5.
3. ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ образование и воспитание // Научно-методический журнал. 2007. № 5.
4. ИКОННИКОВА С. Н. История культурологических теорий : учеб. пособие; 2-е изд., испр. и доп. М. ; СПб. : Питер, 2005.
5. МОРОЗОВА Т. Б. Формирование личности близнеца-подростка в системе дополнительного образования: монография. Ярославль, 2008.
6. РОЛЬ среды и наследственности в формировании индивидуальности человека / под ред. И. В. Равич-Щербо. М. : Педагогика, 1988.
7. СЕМЕНОВ В. В., КОЧУБЕЙ В. И. Близнецы : проблемы воспитания и развития. М. : Знание, 1985.
8. СЛАСТЕНИН В. А. Профессионализм учителя как явление педагогической культуры // Педагогическое образование и наука. 2008.
9. СЛАСТЕНИН В. А. Гуманистическая парадигма педагогического образования // Магистр. 1994. №6.

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

С. А. Новосёлов, Л. С. Попова

Екатеринбург

УПРАВЛЕНИЕ КРЕАТИВНОСТЬЮ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: профессиональное развитие; креативность; управление креативностью; профессиональная Я-концепция.

АННОТАЦИЯ. Обосновывается теоретическое положение, согласно которому управление креативностью является фактором профессионального развития личности. Дается определение понятия «управление креативностью» в контексте содействия профессиональному развитию. Рассматривается модель профессионального развития личности как процесса творческого преобразования ее профессиональной Я-концепции.

S. A. Novoselov, L. S. Popova

Ekaterinburg

MANAGEMENT OF CREATIVITY AS A FACTOR OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A PERSON

KEY WORDS: professional development; creativity; management of creativity; self-conception.

ABSTRACT. The article gives proof of theoretical proposition, according to which creativity is a factor of professional development of a personality. In the article the definition of the concept «management of creativity» in a support of professional development context is given, and the model of professional development of the personality as a process of creative transformation of his / her professional self-conception is considered.

Одним из основополагающих теоретико-методологических подходов современных исследований профессионального развития является субъектный подход, согласно которому основным механизмом, обуславливающим динамику и направленность профессионального развития, является система саморегуляции деятельности, собственная творческая активность личности (Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк, Е. А. Климов, Л. М. Митина, Е. В. Ермолаева и др.). В частности, Э. Э. Сыманюк отмечает, что субъект профессионального развития рассматривается как человек, «творящий свою профессиональную биографию» [9, С. 18].

Исследования профессионального развития как творческого процесса с позиций субъектного подхода придают особую значимость вопросу о том, каким образом исходя из рассмотренных позиций осуществляется управление процессом профессионального развития [3].

Необходимо принимать во внимание и то, что процесс профессионального развития всегда связан с прогрессивным изменением как внешних характеристик деятельности субъекта, так и его личностных характеристик. На основании этого мы можем рассматривать процесс профессионального развития с позиций субъектного подхода как творческий процесс, направленный на самого себя как на субъекта профессиональной деятельности, т. е. как *творческое самосозидание личности в профессии*. Такой подход к исследованию профессио-

нального развития создает условия для уточнения направлений системного поиска механизмов и способов управления и самоуправления профессиональным развитием личности через управление творческой активностью субъекта.

Необходимо отметить, что творческая составляющая профессионального развития всегда неразрывно связана с его репродуктивной составляющей. Психологической основой творческой компоненты профессионального развития является креативность, как общая способность к творчеству (В. Н. Дружинин), как состояние психики, характеризующее готовность и способность личности к усмотрению и производству нового (С. А. Новосёлов). При этом основным содержанием творческой компоненты профессиональной деятельности является поиск новых идей, профессиональных смыслов, новых целей профессиональной самореализации.

В репродуктивных же компонентах преобладают процессы усвоения и воспроизведения, предполагающие работу с массивами информации, находящимися в основном в сфере сознания. Важно отметить, что взаимодействие творческой и репродуктивной компонент обеспечивается аналитическими и рефлексивными процессами.

Так как процесс профессионального развития представляет собой ряд последовательных этапов, на каждом из которых может быть востребована в большей степени либо творческая, либо репродуктивная

компонента, то *управление профессиональным развитием* может рассматриваться как процесс регулирования **их взаимодействия** в целостной профессиональной деятельности. Речь идет об управлении уровнем активности либо творческой, либо репродуктивной компоненты.

В психологии труда и профессиональной психологии уже достаточно разработаны подходы к управлению репродуктивной компонентой профессионального развития, затрагивающие такие проблемы, как профессиональное обучение и профессиональная адаптация работников, оптимизация профессиональной деятельности и увеличение производительности труда (Э. Ф. Зеер, Е. И. Зритнева, Е. А. Климов, В. А. Толочек и др.). В психологической практике также существуют многочисленные формы и методы сопровождения профессионального развития на различных его этапах (Э. Э. Сыманюк, Н. С. Пряжников). Но возможности оптимизации этого процесса, раскрывающиеся при его рассмотрении как процесса творческого самосозидания личности в профессии, в известных трудах не рассматривались. Не получила теоретического обоснования проблема управления творческой компонентой профессионального развития (саморазвития) личности, управления ее взаимодействием с репродуктивной компонентой.

Проведенный анализ литературы позволил констатировать существование различных теоретических подходов к организации и управлению творческой деятельностью (Г. С. Альтшуллер, Э. де Боно, Г. Я. Буш, М. М. Зиновкина и др.), но при этом не удалось выявить работ, в которых бы рассматривалась возможность управления самой креативностью.

При этом управление креативностью в процессе профессионального развития становится необходимым для повышения результативности известных (и, возможно, для нахождения новых) способов и форм организации его психологического сопровождения. Это особенно важно в ситуациях профессионального кризиса, когда работнику необходимо отказаться от прежних стереотипов мышления, от ставших неактуальными и неадекватными новой ситуации профессиональных установок и перейти на новый уровень выполнения деятельности. Управление креативностью в ситуации профессионального кризиса становится востребованным по меньшей мере в двух основных аспектах:

- поиска новых идей, профессиональных смыслов, осознания новых мотивов и целей профессиональной самореализации (т. е. в плане творческого саморазвития);

- обеспечения оптимального взаимодействия творческой компоненты профессионального развития с его репродуктивной компонентой, определяющей своевременное овладение нужным в конкретной ситуации опытом (необходимыми для этой профессиональной ситуации знаниями и умениями) и адекватное его применение.

Это доказывает необходимость теоретического обоснования понятия «управление креативностью» в контексте содействия профессиональному развитию личности. С учетом кибернетических идей мы предлагаем следующее его определение. *Управление креативностью субъекта профессионального развития — это процесс организации этим субъектом такого целенаправленного воздействия на механизмы актуализации собственной креативности, в результате которого она переходит в требуемое (целевое) состояние, предполагающее регулируемое, контролируемое выполнение двух основных функций:*

- поиска (усмотрения) и формулирования творческой задачи саморазвития в конкретной профессиональной ситуации, включая поиск новых идей, профессиональных смыслов, новых целей профессиональной самореализации и творческого саморазвития (при этом сама профессиональная ситуация начинает осознаваться как ситуация нового вида);
- обеспечения оптимального взаимодействия творческой компоненты профессионального развития с его репродуктивной компонентой включая своевременное овладение необходимым в конкретной ситуации новым опытом (новыми знаниями и умениями), его репродукцию и адекватное применение.

Чтобы раскрыть возможности и механизмы управления процессом профессионального развития через управление креативностью, нам необходимо определить место и роль креативности в целостной системе профессионального развития как процесса творческого самосозидания личности на протяжении всего профессионального пути. При этом признание личности субъектом своей жизнедеятельности позволяет трактовать профессиональное развитие субъекта как саморазвитие и соответственно переводит исследование механизмов профессионального развития в плоскость изучения самосознания личности, а именно ее профессиональной Я-концепции.

Обобщая известные представления, Н. С. Глуханюк определяет самосознание как процесс осознания своего «Я» в много-

образии индивидуальных особенностей, выделение себя из окружающего мира и представление о себе в сопоставлении с другими людьми [3]. Самосознание помогает человеку сохранять себя и свое «Я», а также регулирует всю сложную систему внутреннего психического мира человека.

Самосознание характеризуется своим продуктом — представлением о себе, Я-концепцией. Анализируя Я-концепцию, А. А. Бодалев и В. В. Столин выделяют в ней два основных аспекта:

- знания о себе, накопленные человеком в ходе жизни, которые составляют содержательную часть его представлений о себе, его Я-концепцию (когнитивный компонент);
- самоотношение, т. е. эмоционально-оценочную реакцию на знание о себе (эмоционально-ценностный компонент) [2].

Данное разграничение носит условный характер, так как разделить знание о себе и отношение к себе в рамках психологической реальности крайне трудно. Любое представление человека о себе содержит в той или иной мере оценочный элемент, определяемый общепринятыми нормами, критериями и целями, представлениями об уровне достижений, моральными ограничениями, правилами поведения и т. д. Отсюда оба эти аспекта составляют единую целостную «Я»-концепцию, которая определяется Р. Бернсом как совокупность всех представлений индивида о себе, сопряженная с их оценкой [1].

А. В. Петровский и М. Г. Ярошевский выделяют третий компонент Я-концепции — оценочно-волевой, проявляющийся в стремлении человека повысить свою самооценку, завоевать уважение. В совокупности с двумя другими он делает Я-концепцию важной детерминантой поведения человека. В частности, В. В. Столин отмечает, что Я-концепция во многом определяет поведение и направление деятельности человека в ситуациях выбора [3].

Проведенный анализ научной литературы показал, что сфера исследований, посвященных непосредственно самосознанию и Я-концепции человека как субъекта профессиональной деятельности пока ограничена следующими направлениями: изучение образа психотерапевта в обыденном сознании и самовосприятии (Г. Райнаи); анализ ценностных представлений работников сельскохозяйственного труда (М. И. Мельников); анализ представлений о своем «Я» у наиболее успешных и наименее успешных врачей (М. И. Жукова); изучение самоотношения у инженерных работников, руководителей производственных коллективов (С. Р. Пантелеев); анализ роли Я-концепции в струк-

туре управленческой деятельности руководителя (В. С. Агапов). При этом интенсивно изучался феномен самосознания у педагогов (Н. С. Глуханюк, Ю. Н. Кулоткин, К. М. Левитан, Л. М. Митина).

Профессиональная Я-концепция определяется через такие понятия, как: 1) часть — целое по отношению к Я-концепции; 2) отношения в контексте профессионального становления и развития личности; 3) совокупность, или система, представлений профессионала о себе как о субъекте профессиональной деятельности; 4) смысл «Я» профессионала; 5) многоуровневое и многокомпонентное образование.

По мнению А. А. Деркача, профессиональная Я-концепция — сложное личностное образование, формирующееся под воздействием профессиональной среды и активного участия субъекта в профессиональной деятельности. Исходя из этого, М. Н. Григорьева определяет профессиональную Я-концепцию как специфически организованную систему представлений о себе и о своих профессиональных качествах, сопряженную с их эмоциональной оценкой, осмысленную и актуализированную в связи с профессией под влиянием субъективных или объективных факторов [4].

Структурное строение Я-концепции и профессиональной Я-концепции сходное, различаются их субъекты-носители. Если Я-концепция относится к личности в целом, то профессиональная Я-концепция относится к личности как субъекту профессиональной деятельности [4].

Согласно представлениям Е. А. Климова, профессиональное самосознание, выраженное в образе субъекта профессиональной деятельности и представляющее собой одну из основных «систем психических регуляторов труда», является необходимой «...основой целесообразной саморегуляции трудовой деятельности и взаимоотношений с окружающими людьми... условием формирования оптимального индивидуального стиля деятельности» [5].

Л. М. Митина рассматривает профессиональное самосознание как фундаментальное условие развития интегральных характеристик личности профессионала: направленности, компетентности, эмоциональной и поведенческой гибкости. Профессиональное развитие, по ее мнению, есть непрерывный процесс самопроектирования личности, состоящий из трех основных стадий: самоопределения, самовыражения, самореализации. Основной движущей силой перехода с одной стадии развития на другую является внутреннее противоречие между «Я-действующим» и «Я-отраженным». Для преодоления данного

противоречия необходим активно действующий момент, который направит это противоречие в конструктивное русло. Вектором такого развития, по мнению Л. М. Митиной, может быть стремление к актуализации своего потенциала, т. е. к реализации «Я-творческого» [6].

Используя в своих работах понятие «Я-творческое», Л. М. Митина придерживается позиции А. А. Мелик-Пашаева, в соответствии с которой «Я-творческое» определяется как подструктура самосознания, содержащая всю полноту возможностей, которые в перспективе может раскрыть человек. «Я-творческое» противопоставляется «Я-эмпирическому», которое определяется как «Я» повседневного самосознания. Однако, указывая на важную роль «Я-творческого» в профессиональном развитии, авторы не раскрывают механизм возникновения самого стремления личности к актуализации своего потенциала. В частности, не рассматривается возможность включения в данный процесс креативности как специфической готовности и способности к усмотрению нового и реализации творческой деятельности.

Таким образом, в научных трудах, посвященных проблеме самосознания личности как субъекта профессиональной деятельности, оно выступает в качестве одного из главных факторов профессионализации. Исходя из этого, мы выдвигаем гипотезу, согласно которой именно в сложных динамических процессах самосознания, обнаруживающих себя в формировании и развитии Я-концепции личности, креативность (при условии ее управляемости самим субъектом) проявляет себя как фактор, способствующий включению рефлексивных механизмов и направлению творческого мышления на самого себя как на «объект» творческих усилий. Эти усилия нацелены на преобразование, развитие профессиональной «Я-концепции» во взаимосвязи с условиями актуальной профессиональной ситуации и потенциалом личности, что требует обеспечения оптимального соотношения творческой и репродуктивной компонент профессиональной деятельности, оптимального уровня самореализации на каждом этапе профессионального становления.

Моделируя механизм профессионального развития, мы произвели наложение моделей двух феноменов — Я-концепции и творчества как деятельности по созданию нового. При этом мы опираемся на схему творческого процесса [8], предложенную Б. М. Кедровым и развитую С. А. Новосёловым (схема производства нового). Результатом данного наложения стала гипотетическая модель профессионального развития

личности как процесса творческого преобразования ее профессиональной Я-концепции.

Моделируя процесс профессионального развития как творческий процесс, «объектом» которого выступают компоненты Я-концепции личности профессионала, мы рассматриваем в качестве одной его относительно независимой составляющей X_1 (символы заимствованы из схем Б. М. Кедрова и С. А. Новосёлова) — актуальное профессиональное «Я», т. е. представления человека о его существующих на настоящий момент профессиональных способностях, возможностях, ценностях, установках, его социально-профессиональном статусе и т. п. Актуальное «Я», согласно представлениям А. А. Налчаджяна, мотивирует активность человека, детерминирует выбор ближайших целей и уровень притязаний, определяет особенности общения с людьми, выбор адаптивных стратегий [7. С. 284].

Второй относительно независимой составляющей X_2 выступает идеальный образ себя как профессионала — идеальное профессиональное «Я». Оно включает в себя представления человека о том, каким он должен был бы стать, исходя из усвоенных профессиональных норм, требований, идентификаций и образцов. Идеальное «Я» определяет глубинную мотивацию личности. Оно является подструктурой Я-концепции, направленной в будущее. А. А. Налчаджян отмечает, что «идеальные образы Я людей содержат в себе тенденции своего осуществления и тем самым мотивируют поведение человека, выбор социальных ролей и статусов, перспективных целей и средств их достижения» [7. С. 286].

Мы предполагаем, что идеальное «Я» находится в тесной взаимосвязи с творческим «Я». Возможно творческое «Я» — это согласующий компонент, который обеспечивает переходы от «Я» идеального к новому актуальному «Я» через осознание своих потенциальных возможностей.

При этом преобразованная в результате творческих усилий личности профессиональная Я-концепция, качественно новый уровень ее профессионального самосознания, включающий обновленные представления о своих качествах и способностях, может рассматриваться как новое личностное образование X_3 . Достигнутый новый уровень предполагает также обновленную систему ценностей, смыслов, новые установки и профессиональные цели, которые обеспечивают специалисту быстрое овладение новыми способами и видами деятельности, что в итоге приводит к переходу и на более высокий уровень выполнения профессиональной деятельности и к более вы-

сокой степени самореализации личности в профессии. Личность приходит к новому актуальному профессиональному «Я», близкому, но не сводимому к идеальному образу (X_2).

В предложенной модели мы также опираемся на идеи Б. М. Кедрова о том, что длительный период времени идеальные отражения объектов X_1 и X_2 существуют в мозгу человека независимо друг от друга. Также независимо друг от друга проходят процессы развития ($X_1 - X_1$) и ($X_2 - X_2$) как реальных феноменов, так и их идеальных отражений в мозгу. Пересечение этих процессов развития в сфере осознанной психической деятельности человека долгое время не происходит, так как ему препятствует познавательно-психологический барьер (ППБ), формирующийся в психике человека независимо от его воли и сознания [8]. Этот ППБ, согласно представлениям Б. М. Кедрова, выполняет защитные функции: не позволяет человеку создавать новое, не накопив определенную «критическую» массу осознанной информации об уже известных ему объектах и явлениях.

Аналогично в определенные периоды профессионализации, когда для успешного выполнения профессиональных функций работнику необходимо овладеть деятельностью, предполагающей более или менее однотипное применение усвоенных ранее знаний, умений и навыков, актуальное профессиональное «Я» и идеальное профессиональное «Я» не становятся для личности «объектами» сознательного, целенаправленного сопоставления. Актуальный и идеальный образы существуют в самосознании как относительно самостоятельные элементы. Повседневная деятельность и поведение человека при этом в большей степени детерминируются актуальным «Я», т. е. в профессиональном самосознании личности также действует ППБ на пути творческого преобразования Я-концепции. Это барьер профессионального развития.

Этот ППБ до определенного момента препятствует глубокому осознанию образа идеального профессионального «Я», творческого «Я» и их соотношению с актуальным «Я». Информация о потенциально возможном новом профессиональном «Я» и путях его достижения остается в сфере бессознательного или предсознания, и ее влияние на деятельность специалиста невелико.

Исходя из этой модели, предположим, что функция ППБ в профессиональном самосознании личности заключается в обеспечении относительно стабильного протекания этапов профессионализации, которые необходимы для накопления человеком определенной «критической массы»

жизненного и профессионального опыта как осознанной информации о себе, своих способностях, уже имеющихся навыках и зонах роста, о своих возможностях и ограничениях в профессиональной деятельности, об особенностях профессиональной ситуации и среды и т. д.

Таким образом, ППБ творческого преобразования Я-концепции также выполняет защитную функцию, обеспечивая определенную функцию «подготовку» личности к преобразованию своего профессионального «Я», за счет накопления человеком реалистичных, основанных на практике представлений о своих профессиональных возможностях и качествах, об особенностях актуальной социально-профессиональной ситуации. Это предохраняет личность от саморазрушительных, преждевременных переживаний и действий, неадекватных конкретной ситуации и своим внутренним ресурсам. Тем самым ППБ обеспечивает целостность личности, стабильность ее самооценки, успешность в профессиональной среде и социуме в целом.

В периоды накопления профессионального опыта успех профессионального развития обеспечивается преобладанием в нем репродуктивной компоненты. При этом работа самосознания должна быть в большей степени направлена на осознание человеком себя и своей деятельности в актуальной ситуации, чем на конкретизацию желаемого образа своего профессионального «Я» в будущем и его сопоставление с актуальным профессиональным «Я» (этот процесс, безусловно, непрерывно происходит в самосознании, однако редко становится предметом осознанных размышлений, оставаясь на уровне подсознания). Данная направленность самосознания необходима для максимальной концентрации внимания субъекта на усвоении необходимого профессионального опыта, что и обеспечивает ППБ творческого преобразования профессиональной Я-концепции.

Учитывая, что креативность является одним из условий преодоления ППБ, предположим, что в рассматриваемый период профессионального развития *креативность может оказать негативное влияние*, ослабляя защитную функцию ППБ, приводя к преждевременной ориентации субъекта на сопоставление актуального (еще не в полной мере осознанного и проявленного) и идеального профессионального «Я».

При недостаточном профессиональном опыте такое сопоставление вероятнее всего обнаружит слишком сильное расхождение между актуальным и желаемым, что может привести к острому внутриличностному

конфликту, потере человеком профессиональных перспектив, глубокой фрустрации. На поведенческом уровне данный конфликт может иметь такие последствия, как преждевременное, не имеющее должных оснований решение прекратить профессиональное обучение, быстрая потеря интереса к работе и неоправданно частая смена места работы при встрече с первыми сложностями, различные варианты деструктивного саморазрушительного поведения.

На этапах профессионального развития, основным содержанием которых является приобретение профессионального опыта, усвоение и воспроизведение необходимых профессиональных знаний и навыков, успешное выполнение деятельности будет требовать в большей степени умения следовать инструкциям и предписаниям, действовать на основе проверенных, общепринятых методов. Таким образом, и на уровне деятельности креативность в такие периоды востребована в незначительной степени, так как отходе от профессиональных норм и стереотипов без накопления определенного количества профессионального опыта она повышает вероятность возникновения рискованных профессиональных ситуаций.

Итак, на репродуктивных этапах профессионального развития творческая активность личности (творческая компонента профессионального развития) востребована лишь в той степени, в которой способствует приобретению нового опыта (учитывая, что процесс познания всегда предполагает наличие субъективной новизны для познающего). Она не должна до определенного момента препятствовать следованию необходимым нормам и шаблонам в профессиональной деятельности, обеспечивающим ее безопасность и эффективность для всех субъектов труда, т. е. управление креативностью как психологической основой творческой деятельности будет сводиться к ограничению ее проявлений в профессиональной деятельности как на уровне самосознания, так и на деятельностном уровне.

Потребность в творческой деятельности с необходимостью возникает у человека в ситуациях нового вида, в которых человеку приходится осуществлять целенаправленную деятельность в условиях, не позволяющих или ограничивающих использование имеющегося у него опыта [8]. Человек может осознавать (в отличие от животных) или не осознавать ситуацию нового вида. Ситуацию, в которой человек *осознает* необходимость осуществления целенаправ-

ленной деятельности в условиях, не позволяющих использовать имеющийся у него опыт или ограничивать его, мы называем *творческой ситуацией*.

Развивая логику наших представлений о профессиональном развитии как творческом процессе самосозидания субъекта профессиональной деятельности, мы предлагаем рассматривать в качестве ситуаций нового вида ситуации кризисов профессионального развития.

Кризисы профессионального развития, в соответствии с представлениями Э. Э. Сыманюк, мы определяем как непродолжительные во времени периоды кардинальной перестройки профессионального сознания, деятельности и поведения личности, изменения вектора ее профессионального развития. Нормативные кризисы профессионального развития представляют собой переходы от одной стадии развития личности в профессиональном контексте к другой и характеризуются изменением социальной ситуации, сменой ведущей деятельности и возникновением психологических новообразований. Кризисы приводят к изменениям в Я-концепции, к переориентации на новые цели, к коррекции и ревизии социально-профессиональной позиции.

Таким образом, ситуация профессионального кризиса всегда характеризуется высокой степенью неопределенности и новизны для переживающего его индивида. Старые способы деятельности и сложившаяся система профессиональных отношений и смыслов уже не позволяют субъекту достичь требуемого результата и удовлетворения от своей деятельности. А новые способы, отношения и смыслы еще не найдены, не сформированы. Это определяет ограничения для использования индивидом своего прежнего опыта как во внешнем плане — на уровне деятельности, так и во внутреннем — на уровне самосознания и связанных с ним рефлексивных процессов.

Именно на таких этапах профессионального развития личности должна происходить активизация ее креативности. Это также требует своевременных управляющих воздействий как со стороны самого субъекта профессиональной деятельности, так и со стороны субъектов, обеспечивающих психологическое сопровождение его профессионального развития. Готовность к таким управляющим воздействиям может быть сформирована в ходе проведения специально организованных семинаров и тренингов.

ЛИТЕРАТУРА

1. БЕРНС Р. Развитие «Я-концепции» и воспитание. М., 1986.
2. БОДАЛЕВ А. А., СТОЛИН В. В. Общая психодиагностика. СПб. : Речь, 2004.

3. ГЛУХАНИЮК Н. С., ДЬЯЧЕНКО Е. В. Я в профессии и профессиональное Я : результаты исследований. Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005.
4. ГРИГОРЬЕВА М. Н. Профессиональная Я-концепция как условие развития личности профессионала. URL: http://sociosphere.ucoz.ru/publ/konferencii_2011/psikhologija_xxi_veka_teorija_praktika_perspektiva/professionalnaja_ja_koncepcija_kak_uslovie_razvitija_lichnosti_professional/23-1-0-456.
5. КЛИМОВ Е. А. Введение в психологию труда. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1988.
6. МИТИНА Л. М. Психология профессионального развития учителя. М. : Флинта, 1998.
7. НАЛЧАДЖЯН А. А. Я-концепция // Психология самосознания : хрестоматия / под ред. Д. Я. Райгородского. Самара : Изд. дом «Бахрах-М», 2000.
8. НОВОСЁЛОВ С. А. Сущность гипотезы о взаимосвязи механизмов развития научно-технического творчества и познавательного интереса // Образование и наука. 1999. №2.
9. СЫМАНЮК Э. Э. Психологические основания профессиональных деструкций педагога : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / СамГПУ. Самара, 2005.

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

Ю. В. Саламатина

Шадринск

**РЕФЛЕКСИВНЫЙ ПРАКТИКУМ
КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЭМПАТИЙНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: эмпатия; эмпатийная культура; рефлексия; рефлексивный практикум; эмпатическое слушание; тренинг.

АННОТАЦИЯ. Рассматриваются уровни сформированности эмпатийной культуры будущего учителя, ее основные компоненты, а также дается характеристика рефлексивного практикума как средства формирования эмпатийной культуры будущих учителей.

Y. V. Salamatina

Shadrinsk

**THE REFLEXIVE PRACTICAL TRAINING
AS THE MEANS OF DEVELOPING EMPATHIC CULTURE OF FUTURE TEACHERS**

KEY WORDS: empathy; empathic culture; reflection; reflexive practical training; empathic listening; training.

ABSTRACT. The article describes the basic components of the empathetic culture, its levels of formation; characterizes reflexive practical training as a means of developing of the empathic culture of future teachers.

Современный этап развития общества, изменения в сфере культуры и педагогической науке выдвигают в качестве одной из важнейших задач обновление всех аспектов образовательной политики, ее нацеленность на развитие высших интеллектуальных способностей личности. Одновременно с этим новая социально-педагогическая ситуация требует подготовки такого специалиста педагога, который бы сочетал в себе лучшие черты русской и советской педагогической школы вместе со всем положительным, что было привнесено в педагогику за последние годы. Необходимость в учителе, обладающем чертами педагогической культуры и владеющем эмпатическим пониманием, эмпатическим слушанием, сочетающимися в едином целом в эмпатийной культуре, обусловлена объективной потребностью общества, для которого характерны нравственность и духовный прогресс. В связи с этим главной целью процесса подготовки будущего учителя становится формирование эмпатийной культуры будущих учителей как составной части базовой культуры личности, компонента педагогического мастерства и профессионализма [2].

Основной позицией при формировании эмпатийной культуры является направленность педагогической деятельности на обеспечение высокого качества образования будущих учителей. При этом следует исходить из того, что уровень образования студентов педвуза характеризуется не только объемом знаний и составом навыков, а

также готовностью к определенным видам педагогической деятельности, к установлению эмпатийных отношений с детьми, что является неперенным личностным качеством будущего учителя.

Феномен эмпатии является предметом изучения многих научных дисциплин: философии, психологии, этики, этнологии, педагогики, медицины. Термин «эмпатия», обозначающий способность человека к сопереживанию, сочувствию, ввел Э. Титченер. Словом «эмпатия» он перевел немецкое слово *empathie* — «вчувствование в состояние собеседника» [8]. На современном этапе развития психологической и педагогической науки, несмотря на имеющиеся исследования, явление эмпатии остается малоизученным.

В этом ключе В. Бойко, например, считал эмпатию формой рационально-эмоционально-интуитивного отражения другого человека [4]. По мнению М. Муканова, эмпатия — это некий социальный инсайт, «умственная коммуникация» [7]. Л. Божович, Т. Конникнова считают эмпатию мотивационной разнонаправленностью эгоистического или альтруистического поведения [3]. Е. С. Гончаренко предлагает термин «эмпатийный потенциал» и раскрывает его как предрасположенность и возможности личности к вчувствованию-проникновению в объекты социальной природы [6].

В исследованиях психологи все более близки к пониманию эмпатии как сопереживания, и в этом аспекте Т. П. Гаврилова выделила два вида эмпатии: сочувствие и

сопереживание. Сопереживание трактуется как переживание субъектом тех же чувств, которые испытывает другой через отождествление с ним. Сочувствие есть переживание субъектом по поводу чувств другого — иных, отличных чувств.

В своем исследовании Т. П. Гаврилова выделяет четыре наиболее часто встречающиеся определения эмпатии:

- способность проникать в психику другого, понимая его эмоциональные состояния и аффективные ориентации в форме сопереживания, и на этой основе предвидеть реакции другого;
- вчувствование в событие, объект искусства, природу;
- вид чувственного познания через проекцию и идентификацию;
- аффективная связь с другим, переживание состояния человека или даже целой группы; свойство психотерапевта, которое проявляется по преимуществу в ситуациях межличностного общения [5].

Общее в этих определениях то, что эмпатия — свойство человека, проявляющееся, прежде всего, в ситуациях межличностного общения.

Некоторые ученые делают попытки расширить понятие «эмпатия» через характеристики личности учителя.

До начала 80-х гг. термин «эмпатийная культура» почти не употреблялся в научной литературе. Объясняется это тем, что специфика формирования самого явления эмпатийной культуры не становилась предметом специальных разработок, а исследовалась косвенно, в плане решения общих и специальных задач подготовки студентов к работе в школе.

Следует отметить тот факт, что в результате логико-методологического анализа сущности развития эмпатийной культуры как субъекта общения А. А. Бодалевым было установлено, что, будучи по своей природе социальным явлением, эмпатийная культура на уровне индивидуальной формы бытия предстает в виде единства трех процессов: обмена информацией, познания людьми друг друга, формирования и развития межличностных отношений. В силу этой особенности человек, вступая в общение в какой бы то ни было сфере социальной практики, в том числе и в процессе школьного обучения, закономерно реализует информационно-коммуникативную, перцептивно-коммуникативную и интеракционно-коммуникативную функции [2].

Исходя из анализа понятия «эмпатия», эмпатийная культура будущего учителя, по мнению автора, представляет собой феномен, механизм функционирования которого

обусловлен особенностями взаимодействия субъекта и объекта учебно-познавательной деятельности.

В логике структурного анализа эмпатийной культуры Ф. А. Ахметшина определяет ее как интегративное качество личности, в котором сфокусированы и синтезированы эмоциональный, когнитивный и деятельностный (поведенческий) компоненты межличностных отношений. Эмоциональный компонент выражается в перцептивной способности эмоционально отзываться на переживания другого человека. Когнитивный компонент определяется гностической способностью распознавать мысли и чувства учащихся, предвидеть их ответы. Он включает в себя такие интегративные качества, как эмпатийную наблюдательность, эмпатийное слушание. Деятельностный (поведенческий) компонент выражается в коммуникативной способности строить свои отношения с воспитанником, заранее предвидя его точку зрения и считаясь с его внутренней позицией. Все три компонента педагогической эмпатии находятся в неразрывном единстве и взаимодействии [1].

Анализ литературы по проблеме эмпатийной культуры в целом и в частности позволяет сделать вывод, что формирование эмпатийной культуры предполагает формирование ее компонентов как целостного профессионально-педагогического явления и качеств личности учителя-профессионала: эмоциональный, когнитивный, деятельностный.

На базе Шадринского педагогического института в 2010 г. были проведены опытно-экспериментальные работы по формированию эмпатийной культуры будущих учителей, результатом которых стали следующие выводы: реализация структурно-функциональной модели и комплекса педагогических условий; разработка спецкурса, теоретическое содержание которого обогащено практикумом по усвоению компонентов эмпатийной культуры у будущих учителей; разработка комплекса ситуативных задач, направленных на осмысление, анализ и рефлексию эмпатийной культуры; вовлечение будущих учителей в активную деятельность эмпатийного характера на основе интерактивных методов обучения, а также проверка эффективности ее функционирования в процессе подготовки будущего учителя в педвузе.

Процесс формирования эмпатийной культуры у будущих учителей предполагает переход с одного уровня (более низкого) на другой (более высокий).

Были определены три уровня сформированности эмпатийной культуры будущего учителя.

Репродуктивный уровень — проявляется в появлении размытых потребностей будущих учителей в овладении приемами и техниками эмпатийного поведения.

Эвристический уровень — будущие учителя обладают полным представлением об эмпатийной культуре, ее компонентах, содержании, владеют системой знаний и умений организации деятельности на основе эмпатийной культуры.

Рефлексивно-креативный уровень характеризуется наличием индивидуальной концепции эмпатийной культуры. Знания о сущности, содержании, структуре и формах проявления эмпатийной культуры представляют целостную систему, проявляют устойчивое ценностное отношение к эмпатийной культуре как профессионально-педагогическому и личностному качеству учителя [9].

Таким образом, эмпатийная культура — это интегративное качество личности, которое проявляется в способности эмоционально отзываться на переживания ученика, распознавать мысли и чувства учащихся, строить свои отношения с ними, заранее предвидя их точку зрения и считаясь с их внутренней позицией. Эффективным и плодотворным способом является разработка рефлексивного практикума по ее формированию. Известно, что практикум является хорошей формой организации обучения в университете, однако в условиях модернизации содержания образования и перехода к многоуровневой модели высшего профессионального образования меняются его задачи, структура, содержательное наполнение, формы организации и место в учебном процессе.

Иными словами, практикум предполагает интеграцию содержательного, процессуального, мотивационного аспектов подготовки специалистов образовательных учреждений разного вида и профиля. Педагогический практикум направлен на овладение студентами практическими умениями, отраженными в образовательном стандарте по специальностям с дополнительной квалификацией «Преподаватель», и предусматривает готовность студентов к проектированию, организации и анализу профессионально-педагогической деятельности [6].

Рефлексивный практикум и задания творческого характера для самостоятельной работы студентов в рамках высшего образования способствуют формированию эмпатийной культуры преподавателя, творческого стиля его профессиональной деятельности. Эта проблема становится особенно актуальной в свете решения задачи формирования компетентного специалиста, ответ-

ственного за эмоциональное воспитание учеников.

Данный практикум имеет своей целью формирование у студентов основных компонентов эмпатийной культуры (перцептивного, когнитивного, деятельностного), а также профессиональных знаний, умений и опыта, необходимых для успешной организации педагогической деятельности. **Эмоциональный компонент** выражается в перцептивной способности эмоционально отзываться на переживания другого ученика проявлением эмпатических качеств — сочувствия и эмпатийной интуиции. **Когнитивный компонент** определяется гностической способностью распознавать мысли и чувства учащихся, предвидеть их ответы. Он включает в себя такие интегративные качества, как эмпатийную наблюдательность, эмпатийное слушание. **Деятельностный (поведенческий) компонент** выражается в коммуникативной способности строить свои отношения с учащимися, заранее предвидя их точку зрения и считаясь с их внутренней позицией. Деятельностная эмпатия включает в себя сотрудничество и содействие. Все три компонента педагогической эмпатии находятся в неразрывном единстве и взаимодействии [2].

Методика практикума основана на моделировании ситуаций затруднения в профессиональной деятельности и актуализации рефлексивных процессов. Главными принципами данной методики являются включение личностных компонентов в процесс становления профессионального самосознания, развитие и совершенствование приемов и способов саморегуляции в профессиональной деятельности, использование участниками индивидуальной самодиагностики.

Основными задачами рефлексивного практикума являются: формирование у будущих учителей комплексного представления о своей будущей профессии, приобщение студентов к эмпатийной культуре как части общей педагогической культуры, формирование потребностей, умений и начального опыта эмпатийной культуры, становление будущего учителя как творческой и мобильной личности.

Умение студента рассмотреть поставленную перед ним ситуацию с различных сторон, оценить ее и найти оптимальные пути решения является также одной из главных задач рефлексивно-педагогического практикума. Тренинги, включенные в практикум по формированию эмпатийной культуры, помогут студентам находить принципиально новые способы решения педагогических задач в сложных эмпа-

тийных ситуациях, а также учитывать всевозможные варианты их разрешения.

Разработанный рефлексивный практикум состоит из трех больших разделов, каждый из которых включает в себя тренинговые упражнения по формированию трех основных компонентов эмпатийной культуры.

В конце каждого тренингового занятия проводится социометрия. Метод позволяет на первом же занятии уточнить характер отношений участников группы и проследить динамику этих отношений.

Вопросы по социометрии заготовлены на карточках. Каждый играющий получает карточку с вопросами и чистый лист бумаги, на котором пишет свою фамилию, ставит номер вопроса и дает свой вариант ответа на него.

С целью развития чувствительности к себе и способности к рефлексии — важнейшим профессиональным качествам педагога, играющим существенную роль в формировании компонентов эмпатийной культуры, в практикум обязательно должно быть включено в качестве самостоятельного задания ведение рефлексивного дневника, который представляет собой упражнения на самопознание. Студенты выполняют это задание письменно после каждого тренинга [7].

В конце практикума предлагается опросник определения уровня эмпатийной культуры будущих учителей по методике И. М. Юсупова. Предлагаемая методика успешно используется казанским психологом И. М. Юсуповым для исследования эмпатии (сопереживания), т. е. умения поставить себя на место другого человека и способности к произвольной эмоциональной отзывчивости на переживания других людей. Сопереживание — это принятие тех чувств, которые испытывает некто другой, так, как если бы они были нашими собственными [9].

С целью придания упражнениям и формам проведения практикума педагогической окраски вводились так называемые драматизированные ситуации, культурные мимодрамы, основной эффект которых заключался в конфронтации с самим собой, в открытии того, что ученик может чувствовать и переживать по-другому и посредством этого воспринимать ситуации в двойной перспективе.

На занятиях рефлексивного практикума использовались разнообразные задания в различных комбинациях:

- упражнения на решение ситуаций конфликта сочетались с ситуативными диалогами;
- упражнения на формирование способов речевого эмпатического поведения со-

четались с анализом художественных произведений, в которых отражены эмоционально-ценностные образцы речевого эмпатического поведения;

- вводились упражнения, направленные на формирование способности к наблюдательности;
- упражнения на развитие умений вести диалог с учащимися, демонстрируя при этом эмпатийную культуру: воспринимать ученика как собеседника, понимать его состояние и принимать его позицию, эмоционально положительно откликаться на затруднения ребенка, пытаться понять состояние дискомфорта от своего влияния и пр.

В дополнение программы рефлексивного практикума в ходе формирующего этапа использовались ситуативные задачи, которые были направлены на формирование самостоятельности суждений, развитие эмпатии, исключение категоричности, осмысленность своего эмпатийного поведения и культуры.

В процессе вовлечения будущих учителей в активную деятельность эмпатийного характера на основе интерактивных методов обучения особую роль играли приемы эмпатии, приемы тренинга, дискуссии, мозговые штурмы, которые обеспечивали установление доверительных отношений со студентами, с одной стороны, а с другой — позволяли им прочувствовать себя носителями эмпатийной культуры.

Игровые приемы, дискуссии, ролевые сюжеты и сюжетные игры позволяли акцентировать внимание на отдельных элементах поведения у будущего учителя и его целостности и гармоничности одновременно. При этом учитывались личностная направленность студентов на педагогическую деятельность, учет внутренних механизмов активности личности в работе над собой.

В результате реализации данных педагогических условий значительно возрос эмоционально-деятельностный критерий сформированности эмпатийной культуры будущих учителей.

Учитывая, что рефлексивный практикум является ядром всех педагогических условий, мы исходили из того, что необходимо создавать ситуационные условия для осознания студентами своих ценностных ориентаций, своей эмпатийной культуры, для выявления ошибок, затруднений, обоснованности и доказательности своей позиции. Поэтому рефлексивный практикум в сочетании с другими педагогическими условиями был сосредоточен и на включении студентов в деятельность по проектированию образа своего эмпатийного «Я». Важная роль в процессе внедрения рефлексив-

ного практикума и всех других условий была отведена самоанализу и самооценке своей личности, самооценке полученных результатов намеченному уровню эмпатийной культуры, осознанию факта отклонения от эталона, самокоррекции, формированию чувства неудовлетворенности достигнутым, самопрограммированию и самопрогнозированию.

Практикум необходим в процессе профессионального консультирования, повышения профессиональной квалификации и переквалификации кадров, профессионально-психологического сопровождения педагогического процесса в вузе.

Таким образом, в ходе рефлексивного практикума происходит усиление потребности и способности в построении позитивной Я-концепции, самопринятия в профессии; осознание человеком неадекватности своего поведения в определенных профессиональных ситуациях, неудовлетворенность прежними формами поведения, создание положительной мотивации к обучению (приходящей на смену кратковременной отрицательной мотивации досады, обиды), готовности к усвоению нового.

В ходе практикума новые профессиональные качества первоначально возникают и закрепляются в модельных ситуациях, а затем переносятся в реальные профессиональные условия.

Анализ практических профессиональных ситуаций побуждает участников сделать определенный выбор, включиться в профессиональный консилуум при сопоставлении других точек зрения. Другой ва-

риант работы в практикуме представляет собой проигрывание разных профессиональных ролей, позиций, обмен ролями, разбор конфликтов во взаимоотношениях ролей.

Результативность рефлексивного практикума определяется освоением общечеловеческих, нравственных ценностей, овладением рефлексивными знаниями, переводом их в неосознанные мотивы поведения. К наиболее важным особенностям общения специалистов, прошедших практикум по формированию эмпатийной культуры, следует отнести диалогичность общения с учащимися, проникновение, стремление и способность помочь при разрешении их личностных проблем.

С помощью рефлексивного практикума студенты учатся трансформировать, самостоятельно переносить знания и умения, полученные в процессе подготовки будущего педагога, в новые, нестандартные, нетипичные для студентов ситуации. Подобный способ позволяет студентам, используя ранее полученные знания, поставить обучающихся в позицию преодоления препятствий из-за недостатка средств и способов действия, в позицию нахождения адекватной для конкретной ситуации формы общения и взаимодействия. Они также смогут видеть проблему в типичной ситуации. Эта особенность творческой деятельности позволяет развить способность обнаружения и вычленения ее из типичной ситуации. Данный подход способствует также развитию профессионального мышления на уровне творческого.

ЛИТЕРАТУРА

1. АХМЕТШИНА Ф. А. Воспитание эмпатической культуры в вузе // Вестник ТИСБИ. 2002. №1.
2. БОДАЛЕВ А. А., КАШТАНОВА Т. В. Теоретико-методологические аспекты изучения эмпатии // Групповая психотерапия при неврозах и психозах / ЛГУ. Л., 1975.
3. БОЖОВИЧ Л. И., КОННИКОВА Т. И. О нравственном развитии и воспитании детей // Вопросы психологии. 1975. №3.
4. БОЙКО В. В. Энергия эмоций в общении : взгляд на себя и других. М., 1996.
5. ГАВРИЛОВА Т. П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии (исторический обзор и современное состояние проблемы) // Вопросы психологии. 1975. №2.
6. ГОНЧАРЕНКО Е. С. Развитие эмпатийного потенциала личности. На материале исследования детей 7—8 лет : дис. ... канд. пед. наук. Краснодар, 2003.
7. МУКАНОВ М. Исследование когнитивной эмпатии и рефлексии у представителей традиционной культуры // Исследование рече-мысли. Алма-Ата, 1979.
8. ТИТЧЕНЕР Э. Б. Очерки психологии. СПб., 1898.
9. ЮСУПОВ И. М. Диагностика и тренинг эмпатийных тенденций личности / КГПИ. Казань, 1992.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Л. П. Качалова

А. А. Тараканова

Казань

**ИМИДЖ КАК ДИНАМИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА
ЛИЧНОСТНЫХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: имидж; динамика его развития; саморазвитие; образ идеального педагога высшей школы; его восприятие студентами.

АННОТАЦИЯ. Рассматриваются результаты исследования, направленного на выявление представлений студентов 1-го, 3-го и 5-го курсов об имидже «идеального» вузовского педагога. Описываются три типа имиджей «идеального» педагога высшей школы, актуальные для студентов разных курсов, по каждому из которых составлен профиль личности педагога. Их анализ позволил выявить различия в представлениях студентов об идеальном вузовском педагоге, а также динамику формирования такого имиджа в процессе обучения.

A. A. Tarakanova

Kazan

**IMAGE AS A DYNAMIC CHARACTERISTICS
OF PERSONAL AND PROFESSIONAL QUALITIES OF A TEACHER**

KEY WORDS: image; dynamics of development; self-development; «ideal» image of higher school teacher; its perception by students.

ABSTRACT. In the article the results of the research aimed to show up the insights of the I, III, and V course students concerning the «ideal» teacher image are presented. Three forms of the «ideal» teacher, that are considered urgent by students of various courses, are described. The personality profile of a teacher for each of these forms are created. The analysis of the forms permitted to determine differences students' insights on the «ideal» teacher, and dynamics of forming such image during educational process.

Термин «имидж» российские ученые стали широко использовать значительно позже зарубежных коллег, и долгое время он носил, скорее, негативный оттенок, поскольку ассоциировался лишь со средствами манипулирования массовым сознанием. Трансформация стереотипного представления об имидже происходила постепенно, в результате изменения массового сознания на фоне политических и социальных преобразований, происходивших в нашей стране в 80–90-х гг. XX в.

В указанный исторический период понятие «имидж» стало объектом особого внимания в российском обществе. Из публикаций зарубежных практиков (дизайнеров, стилистов, визажистов) в популярных изданиях среднестатистический читатель узнал, как производить на окружающих желаемое впечатление. Первыми новой информацией воспользовались политологи.

В 90-х гг. В. М. Шепель предложил выделить новую отрасль научно-прикладного знания — имиджелогия, раскрывающую технологии личного обаяния.

Позже научным исследованием имиджа занялись психологи и социологи (А. А. Бодалев с его учениками и последователями, А. Ю. Панасюк, Г. М. Андреева и др.), специалисты по маркетингу и менеджменту (В. Я. Белобрагин, И. Б. Манн,

Г. С. Никифоров, В. В. Шпалинский) и филологи (Ю. Г. Лозовский, С. В. Моисеев, Г. Г. Почепцов).

В современной науке понятие «имидж» изучается особенно пристально и уже считается междисциплинарным: оно рассматривается с позиции более десятка гуманитарных и естественнонаучных дисциплин. Так, например, психология трактует понятие как стереотипизированный образ конкретного объекта, существующий в массовом сознании, распространяемый на товар, организацию, профессию, индивида или социальную группу [7]. С точки зрения социологии имидж — составная часть определенной социальной роли, совокупность представлений, сложившихся в общественном мнении, о том, как должен вести себя человек в соответствии со своим статусом [6]. В. М. Шепель считает имидж собирательным понятием. С его точки зрения, «это — облик, т. е. та форма жизнепроявления человека, благодаря которой «на люди» выставляются сильнодействующие личностно-деловые характеристики» [9].

И в области педагогики проведен ряд исследований, посвященных вопросам имиджа: воспитателей дошкольных образовательных учреждений (М. В. Апраксина), школьных учителей (А. Ю. Панасюк, Е. А. Петрова, Л. Г. Попова, В. М. Шепель,

В. Н. Черепанова), педагогов высшей школы (Г. А. Бусыгина, Л. Ю. Донская), студентов (Ю. В. Андреева, В. В. Волкова) и учебных заведений (Н. А. Кадочников).

Проведенный анализ понимания современной наукой понятия «имидж» позволяет говорить о том, что это весьма многомерное явление, которое включает в себя характеристики, на первый взгляд противоречащие друг другу. В частности, имидж одновременно определяется и динамичностью, и устойчивостью. Динамичность, подвижность, гибкость имиджа проявляется в его способности корректироваться, изменяться с течением времени при смене определенных внешних условий, предъявляемых к его носителю требований и внутренних перемен личности. А его устойчивость выражена в способности имиджа не зависеть от ситуативных, одномоментных факторов. Так, например, внешний вид (прическа, стиль одежды и т. п.) у людей с устойчивым имиджем не зависит от переменчивых модных веяний. На человека «слова и чести» не влияет смена политического или управленческого курса в стране или организации, он всегда верен своим личным убеждениям. И даже если личность по своей природе непостоянна, часто меняет свои взгляды, внешний облик и каждый раз транслирует ценности совершенно разных групп, то и в этом случае складывается имидж «ветреного» человека, который постоянен в своем непостоянстве.

Нередко имидж отождествляют с понятием «авторитет». Все это категории социального характера. Но исследователи в области имиджа чаще всего делают строгое различие между этими понятиями. Толковые словари определяют авторитетного человека, как заслуживающего безусловного доверия, а авторитет — как общепризнанное влияние. Некоторые ученые полагают, что при сравнении характеристик, описывающих эти категории, можно заключить, что разница между ними заключается в факторе времени. Т. А. Бусыгина предполагает, что «имидж формируется сразу, при первых контактах, а авторитет — в течение продолжительного взаимодействия» [2].

Однако имидж преподавателя высшей школы существует и так или иначе корректируется в течение всего времени профессиональной деятельности педагога, а не только в первый момент знакомства с новой аудиторией студентов. Т. А. Бусыгина справедливо заметила, что авторитет зарабатывается годами профессиональной практики. Но имидж не формируется, а скорее узнается «одномоментно». Он выполняет своеобразную роль визитной карточки, сообщая всем, с кем взаимодействует педагог, а так-

же необходимую информацию о нем. Это может быть только та информация, которую он захотел «указать» (в случае, если имидж формируется осознанно, проводится профессиональная рефлексия и, при необходимости, корректировка имиджа), или та, которую он «выдает» бессознательно, вообще не занимаясь формированием своего имиджа. Кроме того, имидж не создается единожды и на всю жизнь, он непрерывно изменяется вместе с развитием ряда качеств (профессиональных, личностных, визуальных, психологических, коммуникативных и пр.) его носителя. Таким образом, и имидж, и авторитет формируются на протяжении всей жизни и деятельности личности.

Деятельность педагога в психологии труда относится к категории «человек—человек», т. е. это социально ориентированная профессия. Педагог постоянно контактирует с другими людьми и, ориентируясь на восприятие себя другими, на эффективность осуществления своей профессиональной деятельности, вырабатывает в себе новые качества, стремится к развитию.

Эксперты в области имиджа утверждают: «Без общества себе подобных личность не способна оценить степень своего таланта, профессионализма, внешней привлекательности. Все это она постигает посредством других людей. Индивид вне других не имел бы необходимого представления о том, какой он». По мнению П. С. Груевича, «человек живет в мире противоречивых и напряженных мотивов, стремлений и ожиданий, ему постоянно нужна опора. Ему необходимо соотносить свое поведение с персонифицированным образом [3]. Иными словами, человек в определенной степени зависим от своего окружения. В особой степени это относится к педагогу, ведь именно по уровню развития своих учащихся, результативности освоения ими новых знаний и навыков и уровню удовлетворенности студентов преподаваемым им предметом он может делать выводы о своей личной и профессиональной эффективности.

Динамическая характеристика имиджа педагога проявляется в способности трансформироваться под влиянием двух факторов: с течением времени меняется сам педагог, его личностно-профессиональные качества, в то же время трансформируются ожидания от него студентов, коллег, руководства вуза. По определению Л. Ю. Донской, формирование имиджа педагога представляет многоэтапный процесс экстерриоризации — перенесения во внешний план — результатов работы личности над собой (отраженных во внешнем облике, в вербальном и невербальном общении, поведении, личностных и профессиональных качествах) [4].

Осуществляя профессиональную деятельность, педагог создает у себя реалистичные представления о своих способностях, учится развивать необходимые знания, умения, навыки, вырабатывать профессионально значимые качества. Таким образом постепенно происходит его профессиональное становление. Исследователи отмечают, что формирование имиджа педагога также неразрывно связано с развитием его креативности, ростом психологического, личностного и профессионального потенциала личности, повышением у него стремления расширять границы своих способностей путем преодоления нестандартных, сложных ситуаций.

Если принять во внимание современные реформы в системе образования, очевидным становится, что педагог не может эффективно осуществлять педагогическую деятельность, пользуясь лишь приобретенными в начале трудового пути знаниями, выработанными, развитыми умениями и профессиональными навыками. Каждый новый учебный год показывает педагогам, что прежних компетенций уже недостаточно. Отсюда следует, что лозунг современной системы образования «Обучение через всю жизнь» должны реализовывать на практике не только учащиеся, но и сами преподаватели, стремясь к постоянному самосовершенствованию [5].

Процесс формирования и коррекции имиджа необходимо рассматривать как непрерывное и комплексное развитие личности. С течением времени, под влиянием ряда значимых факторов различные характеристики (будь то личностная позиция педагога, его профессиональные знания, умения, навыки, индивидуальные качества, эмоционально-волевой и нравственный потенциал личности и т. п.), интегрируясь и образуя единую структуру имиджа, подвергаются адаптации к меняющимся внешним условиям и дифференцируются с представлениями студентов о педагоге на разных этапах их обучения [2].

Имидж преподавателя у студентов формируется на основе опыта общения с ним. Педагог формирует тип взаимодействия с учащимися в соответствии со своими профессиональными и личностными установками, которые, в свою очередь, зависят от развития профессионально важных качеств и способностей преподавателя, причем в высшей школе интерес к общению стимулируется еще и общими профессиональными интересами студентов и педагогов, особенно профилирующих кафедр.

Положительный или отрицательный имидж преподавателя зависит от реализуемого преподавателем стиля педагогическо-

го общения, что в результате влияет на динамику представлений студентов о педагоге и на развитие отношений между ним и студентами.

С целью выявить динамику восприятия преподавателя студентами, было проведено исследование, которое основывалось на результатах опроса 147 студентов 1-го, 3-го и 5-го курсов Института экономики, управления и права (г. Казань), направленное на выявление их представлений об имидже «идеального» преподавателя. *Предметом* исследования послужили имиджеобразующие характеристики личности педагога, которыми, по мнению студентов, должен обладать «идеальный» педагог.

В соответствии с целью исследования были поставлены следующие задачи:

- провести диагностику учащихся старших, средних и младших курсов вуза;
- выявить динамику в представлениях об имидже «идеального» преподавателя студентов 1-го, 3-го и 5-го курсов;
- определить специфику изменения в представлениях об имидже преподавателей у студентов старших, младших и средних курсов с помощью методики диагностики межличностных отношений Т. Лири [1].

В ходе количественного и качественно-анализа результатов исследования, сравнения полученных значений и их взаимосвязей была выявлена динамика восприятия у студентов имиджа преподавателя в зависимости от курса, на котором они обучаются.

При обработке результатов, полученных по методике Т. Лири, позволяющей определить преобладающий тип отношения к людям, были описаны три модели имиджа «идеального» преподавателя, актуальные для студентов разных курсов, по каждому из которых был составлен профиль личности педагога.

Исследование позволило выявить различия в представлениях об идеальном вузовском педагоге студентов 1-го, 3-го и 5-го курсов, а также динамику формирования такого имиджа (см. рис.).

При сравнении трех профилей личностного имиджа «идеального» преподавателя, составленных по представлениям студентов разных курсов, видно, что они схожи. Но по итогам опроса студентов 5-го курса большинство исследуемых параметров имеют наиболее низкие показатели, в сравнении с ответами учащихся других курсов.

По результатам анализа ответов студентов 3-го курса эти показатели чуть выше, а у 1-го курса — самые высокие, т. е. во всех трех выборках «идеальный» преподаватель обладает примерно одинаковыми (в

сравнении профилей друг с другом) качествами, отличия заключаются только в ожидаемой силе выраженности исследуемых качеств. Также из графика видно, что основная часть всех трех профилей личности расположена в зоне «доминирования и дружелюбия». Значит, «идеальный» пре-

подаватель, по мнению студентов, должен умело применять в педагогическом процессе и авторитарные, и альтруистичные черты своего характера, причем для студентов важно не только наличие этих качеств, но и умение использовать каждое из них в нужной пропорции.

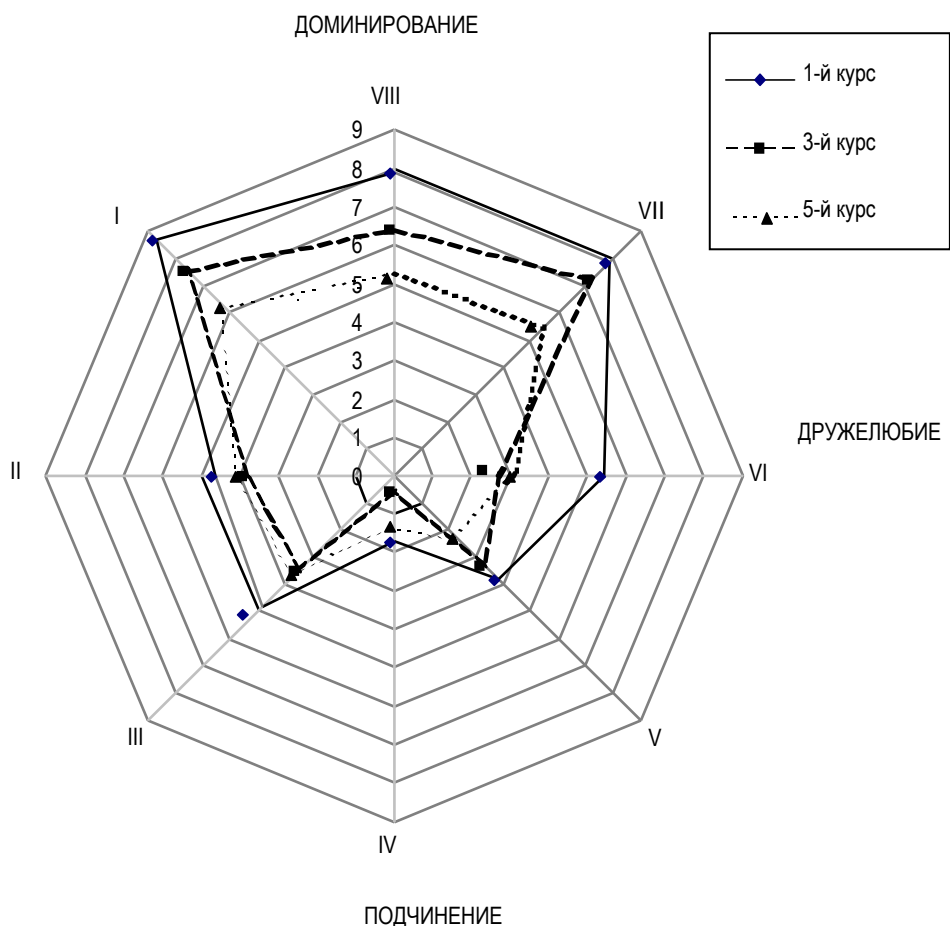


Рис. Сравнение показателей имиджа «идеального» педагога высшей школы в представлениях студента 1-го, 3-го и 5-го курсов

Условные обозначения типов отношения к людям:

- I авторитарный;
- II эгоистичный;
- III агрессивный;
- IV подозрительный;
- V подчиняемый;
- VI зависимый;
- VII дружелюбный;
- VIII альтруистичный

При сравнении характеристик имиджа «идеального» преподавателя в представлениях студентов разных курсов были получены следующие результаты:

I авторитарный тип. По мнению студентов 1-го курса, этот признак должен иметь высокий уровень выраженности в личности педагога (Хср. = 8,7). Он характеризует уверенных в себе людей, настойчивых, в чьем стиле поведения присутствует автократизм, диктаторство и педантизм.

А для студентов 3-го (Хср. = 7,5) и 5-го курсов (Хср. = 8,7) важна средняя степень выраженности этого качества. Люди с таким уровнем авторитарности характеризуются стремлением руководить, направлять, вести. Они уверены в себе, настойчивы.

Сравнение этого показателя в ответах студентов 1-го и 3-го курсов позволяет говорить лишь о тенденциях в их различиях, тогда как между ответами студентов 1-го и 5-го курсов обнаружены достоверные раз-

личия (Тэмп. = 72 при $p \leq 0,05$). Это можно объяснить тем, что первокурсники еще ассоциируют вузовского преподавателя со школьным учителем, который должен быть строгим, чтобы поддерживать дисциплину и понуждать учиться. Для них важно, чтобы их мотивировали, даже заставляли учиться, так как для большинства школьников это привычная стратегия поведения в учебном процессе. Для студентов важно, чтобы преподаватель имел личные качества, с помощью которых он сможет руководить учебным процессом таким образом, чтобы студент освоил предмет, даже если он ему малоинтересен. Что касается старших курсов, то их намного легче мотивировать к учебному процессу: они уже в основном осваивают предметы, прямо относящиеся к будущей профессии, и уровень представлений о будущей специальности у них выше. А, как известно, от этого уровня зависит отношение студента к учебе — чем выше представление о профессии, тем лучше отношение к процессу обучения [8]. Соответственно, преподавателю редко приходится применять метод «кнута».

II эгоистичный тип. По мнению студентов 1-го курса это качество должно иметь в личности педагога средний уровень выраженности (Хср. = 4,6), студенты 3-го (Хср. = 3,8) и 5-го (Хср. = 4) курсов присваивают этому аспекту низкий уровень. Достоверных различий между полученными результатами не выявлено. Все студенты представляют «идеального» преподавателя как человека независимого, уверенного в своих действиях, любящего привлекать к себе внимание. Согласно методике Т. Лири, такие показатели характеризуют личность, наделенную эгоистическими чертами, ориентированную на себя, склонную к соперничеству.

III агрессивный тип. Достоверных различий между ответами студентов разных курсов по этому показателю также выявлено не было, несмотря на то, что студенты 1-го курса ожидают от «идеального» преподавателя средний уровень выраженности агрессивности (Хср. = 4,8), в отличие от 3-го (Хср. = 3,5) и 5-го (Хср. = 3,6) курсов, где этот признак имеет низкий показатель. Такие показатели говорят о человеке, как об упрямом, упорном, настойчивом и энергичном, т. е. все студенты считают, что «идеальный» педагог должен быть непреклонным, строгим, но справедливым, беспристрастным, в меру критичным и энергичным.

IV подозрительный тип. Студенты 1-го (Хср. = 1,7), 3-го (Хср. = 0,4) и 5-го (Хср. = 1,3) курсов присвоили «идеальному» преподавателю низкий уровень выраженности этого качества. Характеристика людей с таким уровнем выражается в прием-

лемом критическом подходе по отношению к социальным явлениям и окружающим людям, возможно даже проявление доверчивости.

V подчиняемый тип. Студенты 1-го (Хср. = 3,8), 3-го (Хср. = 3,3) и 5-го (Хср. = 2,3) курсов присвоили «идеальному» преподавателю низкий уровень выраженности этого качества. Основная характеристика людей с такими показателями — высокий уровень самокритичности, эмоциональная сдержанность, честность в выполнении своих обязанностей.

VI зависимый тип. Студенты 3-го (Хср. = 2,7) и 5-го (Хср. = 3,1) курсов присвоили «идеальному» преподавателю низкий уровень зависимого поведения, в то время как студенты 1-го курса (Хср. = 5,4) — средний уровень выраженности этого качества. Для человека со средним уровнем проявления зависимого поведения характерно наличие таких качеств, как почитание авторитетов, доверчивость, принятие советов, ненавязчивость в отношениях, уважение других, благородство, в то время как проявление зависимости на низком уровне говорит только о наличии у преподавателя таких качеств, как благородство и уважение других, и низкий уровень выраженности или отсутствия таких качеств, как доверчивость, конформность. Данный тип преподавательской деятельности в реальности сложно привести в исполнение, так как он требует от преподавателя гибкого, творческого мышления и высоких организаторских способностей и в первую очередь способности к критической оценке достоинств и недостатков своей личности и деятельности.

VII дружелюбный тип. Студенты 1-го (Хср. = 7,9), 3-го (Хср. = 7,2) и 5-го (Хср. = 5,4) курсов присвоили «идеальному» преподавателю средний уровень выраженности этого качества. Они видят «идеального» преподавателя как человека доброжелательного, внимательного, общительного, способного идти на компромисс.

VIII альтруистичный тип. Студенты 1-го (Хср. = 7,9), 3-го (Хср. = 6,4) и 5-го (Хср. = 5,3) курсов присвоили «идеальному» преподавателю чуть выше среднего уровень выраженности этого качества. Людей с таким уровнем альтруистичности характеризует ответственность по отношению к людям, стремление помочь, эмпатия, способность вселять уверенность.

Шкала Доминирование — Подчинение. Студенты 1-го (Хср. = 8,6) и 3-го (Хср. = 9,1) курсов присвоили «идеальному» преподавателю высокий уровень проявления доминирования, студенты 5-го (Хср. = 7,3) курса — средний. Но статистически значимых различий в полученных результатах выяв-

лено не было. Люди с такими особенностями поведения характеризуются как проявляющие амбиции и стремление к власти. Они способны проявить лидерские качества и заработать авторитет у окружающих.

Шкала Дружелюбие — Агрессивность. Показатели ожидаемого от «идеального» педагога дружелюбия у студентов 1-го (Хср. = 8) и 3-го (Хср. = 7,1) курсов по этому уровню имеют среднюю форму выраженности. Обычно люди с такими характеристиками экстравертированы, отличаются дружеским поведением, желанием сотрудничать, предпочтением хороших социальных отношений. У студентов же 5-го курса (Хср. = 3,9) сложилось мнение, что «идеальный» преподаватель должен обладать низким уровнем дружелюбия. Это люди с приятной формой поведения, они стараются поддерживать положительные отношения. Сравнение полученных результатов на достоверность выявленных различий показало, что различия между представлениями студентов 1-го и 5-го (Тэмп. = 60 при $p \leq 0,01$), 3-го и 5-го (Тэмп. = 58 при $p \leq 0,01$) курсов — значимые.

Итак, в ходе проведенного исследования по методике Т. Лири удалось выявить динамику изменений в представлении об имидже «идеального» вузовского педагога студентов 1-го, 3-го и 5-го курсов:

1. С точки зрения студентов 1-го курса, «идеальный» педагог авторитарный, самокритичный, уважает мнение студентов, независимый, строгий, проявляет приемлемый критический подход, способен проявить лидерские качества, умный, добрый, с чувством юмора, профессионал в своем деле.

2. По мнению студентов 3-го курса, «идеальный» педагог способен руководить, любит привлекать к себе внимание, строгий, проявляет приемлемый критический подход, доброжелательный, стремится помочь, умеет доступно донести тему, хорошо знает предмет, талантливый, демократичный.

3. С точки зрения студентов 5-го курса, «идеальный» педагог способен руководить, любит привлекать к себе внимание, строгий, проявляет приемлемый критический подход, доброжелательный, стремится помочь, умеет доступно донести тему, хорошо знает предмет, пунктуальный, с чувством юмора.

4. В представлении студентов 1-го курса «идеальный» педагог — это наиболее доминирующая, наименее подчиняемая личность. «Идеальный» преподаватель в понимании студентов 3-го курса наиболее дружелюбный, альтруистичный, доминирующий; у него ярко выражены такие качества, как эгоистичность, подозрительность, агрессивность. «Идеальный» преподаватель студентов 5-го курса отличается наибольшей альтруистичностью, дружелюбием; наименьшей агрессивностью.

Таким образом, в процессе обучения развивается и студент как субъект учебной деятельности, и одновременно с этим имидж педагога в его представлении. Имидж преподавателя является опосредующим фактором, влияющим на развитие отношений между педагогом и студентом.

Имидж педагога высшей школы обладает специфической динамикой в процессе учебной деятельности студента, которую можно охарактеризовать следующим образом: в представлениях студентов об имидже «идеального» педагога к 3-му курсу, по сравнению с 1-м, преподаватель воспринимается как менее подозрительный. К 5-му курсу, по сравнению с 3-м, педагог воспринимается как менее дружелюбный. К 5-му курсу, по сравнению с 1-м, — как менее авторитарный и более дружелюбный. Согласно выявленной закономерности педагог высшей школы может корректировать свой стиль взаимодействия со студентами разных курсов для построения наиболее эффективного, позитивного имиджа и достижения высоких результатов своей профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. БОДРОВ В. А. Практикум по дифференциальной психодиагностике профессиональной пригодности. М. : ПЕР СЭ, 2003.
2. БУСЫГИНА Т. А. Индивидуальный имидж как социально-перцептивный компонент профессиональной компетентности преподавателя вуза : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Самара, 2004.
3. ГУРЕВИЧ П. С. Приключения имиджа : типология телевизионного образа и парадоксы его восприятия. М. : Искусство, 1991.
4. ДОНСКАЯ Л. Ю. Психологические условия формирования имиджа преподавателя высшей школы : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Сев.-Кавк. гос. тех. ун-т. Ставрополь, 2004.
5. ИСАЕВА Т. Е. Классификация профессионально-личностных компетенций вузовского преподавателя // Педагогика. 2006. № 9.
6. КРАВЧЕНКО А. И. Введение в социологию. М., 1995.
7. СОЦИАЛЬНАЯ психология : словарь / под ред. М. Ю. Кондратьева // Психологический лексикон : энциклопедический словарь : в 6 т. / ред.-сост. Л. А. Карпенко ; под общ. ред. А. В. Петровского. М. : ПЕР СЭ, 2006. Раздел 3: Психология групп, лидерства и руководства.
8. СТОЛЯРЕНКО Л. Д. Педагогическая психология. Ростов н/Д : Феникс, 2000.
9. ШЕПЕЛЬ В. М. Имиджелогия. Как нравится людям. М. : Народное образование, 2002.

А. К. Байменова, А. В. Шупаев

Орск

**РАЗВИТИЕ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ РЕЧИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ
В ПРОЦЕССЕ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: выразительность речи будущего учителя; информационно-коммуникационные технологии; особенности развития выразительности речи будущего учителя средствами искусства на основе электронного учебного пособия.

АННОТАЦИЯ. Рассматриваются возможности электронного учебного пособия как средства развития выразительности речи, даются его методические характеристики. Описываются особенности развития выразительности речи будущего учителя средствами искусства.

A. K. Baymenova, A. V. Shupaev

Orsk

**DEVELOPMENT OF SPEECH EXPRESSIVENESS OF A FUTURE TEACHER
IN THE COURSE OF ELECTRONIC TRAINING**

KEY WORDS: speech expressiveness of a future teacher; information-communication technologies; features of development of speech expressiveness of a future teacher by means of art on the basis of the electronic manual.

ABSTRACT. The possibilities of the electronic manual as development tools of speech expressiveness are considered and the methodical characteristics are given, the features of development of speech expressiveness of a future teacher by means of art on the basis of the electronic manual are presented.

Как показывает практика (анкетирование студентов, опросы учителей школ, преподавателей вузов), большинство выпускников педагогического вуза имеют низкий уровень развития выразительности речи. Студенты старших курсов не знают специфики выразительности речи учителя, в недостаточной мере владеют средствами выразительности речи. Это, в свою очередь, обуславливает снижение общего уровня культуры речи будущего педагога, что вступает в противоречие с требованиями, предъявляемыми к выпускникам педагогического вуза в нормативных документах об образовании [4].

Несмотря на имеющиеся научные труды, посвященные выразительности речи учителя (А. А. Мурашов, Э. А. Гаджиханов, Е. М. Казанцева, Г. Н. Можайцева, Е. Н. Рощина, С. В. Чернышов), проблема развития выразительности речи будущего учителя не решена. Недостаточно разработанными в системе вузовского образования являются такие технологии обучения, которые развивали бы выразительность речи будущего учителя, опираясь на его личностные особенности, и обеспечивали бы студентов знаниями, умениями и качествами личности, необходимыми для успешного педагогического общения.

Информатизация образовательного процесса высших учебных заведений заставляет по-новому взглянуть на организационные аспекты развития профессиональных умений студентов, в том числе и такого важного для будущего педагога качества, как выразительность речи. Поскольку выразительность речи формируется с опорой на определенные образцы культуры, одним из наиболее доступных средств представления различных форм искусства в едином пространстве являются информационные технологии. В связи с этим электронное обучение способно оптимизировать процесс развития выразительности речи у студентов педагогических специальностей.

Следует отметить, что не все разделяют подобную точку зрения. В частности, существует мнение, что при организации некоторых форм электронного обучения педагог не может продемонстрировать образцы невербальных средств выразительности речи, такие, как экспрессивно-выразительные движения (поза, жесты), такесика (рукопожатие, прикосновение), проксемика (ориентация, дистанция), просодика и экстралингвистика (интонация, громкость, тембр, пауза, смех и т. д.) [3]. Данное утверждение справедливо только отчасти, если речь идет о работе со студентами посредством элек-

тронной почты (консультация, инструктаж и пр.). Но данное суждение не распространяется на другие формы дистанционной работы со студентами в рамках электронного обучения. Прежде чем доказать истинность данного тезиса, необходимо определиться с ключевыми понятиями.

В национальном стандарте РФ ГОСТ Р 52653-2006 «Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Термины и определения» электронное обучение трактуется как «обучение с помощью информационно-коммуникационных технологий» [1]. Такая же точка зрения относительно электронного обучения распространена и в зарубежных источниках. В частности, Гудмунд Хернес (Gudmund Hernes), директор Международного института по образовательному планированию, отождествляет электронное обучение с использованием информационных и коммуникационных технологий в образовании [6]. Большинство дефиниций понятия «электронное обучение» (англоязычный вариант — «E-learning») сводится к следующей трактовке: это обучение на основе сетевых (в on-line-режиме), компьютерных технологий и электронных носителей информации (в off-line-режиме), реализующее принципы интерактивности, мультимедийности, адаптивности. Таким образом, электронное обучение может осуществляться как при непосредственном взаимодействии преподавателя со студентами (использование мультимедийного сопровождения лекций, обсуждение на занятиях информации, полученной или получаемой в данный момент из глобальной сети или выводимой на монитор с электронного носителя, накопителя информации, организация виртуальных лабораторных работ и т. д.), так и опосредованно (дистанционно), когда данное взаимодействие организуется либо через сеть Интернет, либо на основе предоставления студентам электронных средств обучения для самостоятельной работы. Одним из важнейших средств электронного обучения является электронное учебное пособие.

В соответствии с приложением № 2 к приказу Министерства общего и профессионального образования Российской Федерации от 19.06.98 № 1646 электронное учебное пособие определяется как «издание по отдельным наиболее важным разделам дисциплин Государственного образовательного стандарта специальностей и направлений, по дисциплинам примерного и рабочего плана, а также сборники упражнений и задач, альбомы карт и схем, атласы конструкций, хрестоматии по дисциплинам примерного и рабочего учебного плана, указания по проведению учебного экспери-

мента, указания к практикуму, курсовому и дипломному проектированию, справочники, энциклопедии, тренажеры и др.» [2].

Преимущества электронного учебного пособия как средства развития выразительности речи у студентов заключаются в том, что в нем реализуется контаминация (смешение) различной аудиовизуальной информации. Таким образом, одно образовательное средство представляет все возможные элементы вербального и невербального общения. Это касается и просодики, и экстралингвистики.

Другим достоинством электронного учебного пособия является возможность манипулирования визуальной информацией (увеличение или уменьшение изображения, остановка кадра, переход на нужный кадр по временной шкале и пр.). Это дает возможность студенту детально разобраться с определенными проявлениями невербальных средств общения, нашедшими отражение в картинах известных художников, фотографиях или в фильмах, в видеоматериалах в целом.

Наряду с мультимедийностью важной характеристикой электронного учебного пособия является интерактивность, позволяющая реализовать в одном средстве электронного обучения сразу три типа взаимодействия: реактивное, активное и взаимное [3]. Особого внимания заслуживает реактивный тип интерактивности, при котором студенты проявляют ответную реакцию на предлагаемые им в учебном пособии ситуации, что при правильном построении заданий может способствовать развитию навыков выразительности речи.

Целью электронного учебного пособия, созданного в соответствии с основными положениями личностно ориентированного и функционально-деятельностного подходов, является развитие выразительности речи будущего учителя средствами искусства. Нами была составлена характеристика личности учителя, владеющего выразительностью речи, включающая в себя когнитивный, операциональный и психологический компоненты, что позволило сформулировать задачи электронного учебного пособия: овладение знаниями, развитие умений и качеств личности, необходимых для успешного развития выразительности речи.

Данное электронное учебное пособие используется в аудиторной работе при изучении студентами учебных дисциплин, предусматривающих формирование культуры речи будущего учителя всех профилей ФГОС ВПО по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование»: русский язык и культура речи; иностранный язык; теория и методика обучения

предмету, соответствующему профилю подготовки учителя, — математика, физика, иностранный язык и др.

На занятиях по русскому языку и культуре речи студенты усваивают и совершенствуют знания о специфике выразительности речи учителя, выполняют практические задания по развитию собственной выразительности речи с использованием средств вокальной музыки. На занятиях по иностранному языку студенты работают (анализируют, сопоставляют, комбинируют) над средствами выразительности речи, содержащимися в средствах вокальной музыки, а также используют усвоенные средства выразительности при описании репродукций произведений живописи. Занятия по этим двум дисциплинам закладывают основу для дальнейших высказываний студентов с постепенным осознанием функционального назначения речевого материала для его дальнейшего использования в неподготовленной речи. Активизация речевых навыков происходит также во время обсуждения студентами адекватности подбора репродукций, средств музыки, языковых и художественных средств выразительности. Важно здесь постоянное обращение через музыкальный текст к чувствам и эмоциям обучаемых. Они являются стимулом для монологических и диалогических высказываний, для обмена мнениями, в процессе которого происходит постепенное развитие умений выразительности речи.

Занятия по теории и методике обучения конкретному предмету, во-первых, готовят студентов к реализации выразительности речи в педагогическом общении посредством демонстрации образцов применения выразительности речи, обсуждения корректности использования учителем средств выразительности речи в предлагаемых кино- и видеофрагментах, представления студентами решения учебных ситуаций с использованием выразительности речи; во-вторых, способствуют развитию таких качеств личности, как эмпатия, готовность к коммуникации, организаторские и коммуникативные.

Достижение поставленных перед электронным учебным пособием задач происходит в ходе выполнения заданий-упражнений (ЗУ) для развития выразительности речи будущего учителя средствами искусства. Мы разработали классификацию ЗУ для развития выразительности речи будущего учителя средствами искусства по разным основаниям (целевой направленности; используемому средству искусства; по степени самостоятельности студентов; этапу развития выразительности речи; характеру представленных данных; компонентам характе-

ристики учителя, владеющего выразительностью речи; способу предъявления) и создан комплекс ЗУ для развития выразительности речи будущего учителя средствами искусства.

Данный комплекс представлен тремя основными блоками ЗУ. Каждый блок состоит из серий ЗУ для развития отдельных умений выразительности речи с учетом трех сторон педагогического общения: коммуникативной, перцептивной и интерактивной (ЗУ для развития умения прогнозирования выразительности речи; ЗУ для развития умения реализации выразительности речи; ЗУ для развития умения самокоррекции выразительности речи). Каждая серия, в свою очередь, включает группы упражнений для обучения конкретным умениям выразительности речи.

Взаимодействие преподавателя и студентов происходит согласно алгоритму организации учебно-профессиональной деятельности студентов по выполнению ЗУ для развития выразительности речи студентов средствами искусства, а также содержанию деятельности преподавателя и студентов в процессе развития выразительности речи учителя средствами искусства.

Направленность процесса обучения на личность студента в рамках электронного учебного пособия проявляется также в проектировании индивидуальной стратегии развития выразительности речи, осуществляемом за счет интерактивности информационно-коммуникационных технологий. Индивидуальная стратегия позволяет: поэтапно проследить весь процесс развития выразительности речи, отмечать и анализировать успехи и неудачи, выявлять индивидуальные особенности протекания этого процесса, осуществлять самооценку и самоанализ уровня развития выразительности речи. Все это дает преподавателю возможность целенаправленно корректировать развитие выразительности речи будущего учителя и способствует достижению «одной из целей личностно ориентированного образования — одновременности реализации персональных моделей образования» [5. С. 83].

В процессе выработки индивидуальной стратегии развития выразительности речи будущего учителя следует учитывать тип личности студента (визуальный, аудиальный, кинестетический, дигитальный) в соответствии с его ведущим каналом восприятия (ведущей репрезентативной системой человека). Активизация восприятия через разные каналы продиктована необходимостью развития у будущих педагогов умения воспринимать и правильно оценивать вербальные и невербальные средства выразительности речи учеников.

По окончании работы с электронным учебным пособием студенты выполняют тест на проверку знаний выразительности речи. Уровень развития выразительности речи определяется на занятиях по теории и методике обучения предмету, а также во внеаудиторной работе при выполнении студентами специальных заданий, составляющих диагностический материал. Для этого нами разработаны показатели (когнитивный, операциональный, психологический), определены уровни (исполнительный, репродуктивный, продуктивный) и критерии оценки каждого из уровней развития выразительности речи будущего учителя.

В образовательную практику вуза была внедрена структурно-содержательная модель развития выразительности речи будущего учителя средствами искусства, технологический компонент которой предполагает использование данного электронного учебного пособия наряду с другими средствами обучения. Об эффективности предложенного электронного учебного пособия свидетельствует зафиксированная по окончании данного курса положительная динамика уровня развития выразительности речи будущего учителя. Результаты монито-

ринга в экспериментальной и контрольной группах свидетельствуют о повышении в экспериментальной группе по сравнению с контрольной количества студентов с продуктивным (25%) и репродуктивным (45%) уровнями развития выразительности речи и об уменьшении числа студентов на исполнительном (35%) уровне развития выразительности речи.

Таким образом, процесс развития выразительности речи будущих учителей средствами искусства будет более успешным, если использовать в практике их подготовки материалы предлагаемого электронного учебного пособия. Успешное протекание данного процесса требует наличия обратной связи, интерактивности обучения, реализации дидактических принципов наглядности и доступности, возможности быстрого поиска информации. Процесс развития выразительности речи с помощью электронного учебного пособия предполагает максимальное использование эмоционального субъектного опыта каждого студента, развитие его личности, индивидуализацию обучения, способствует повышению мотивации, интереса и познавательной активности в учебной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. ГОСТ Р 52653-2006. Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Термины и определения. Введ. 2006-27-12. М. : Изд-во стандартов, 2006. IV.
2. ИНСТРУКЦИЯ о порядке рассмотрения и утверждения грифа Минобразования России на учебные электронные издания // Российское образование. Федеральный образовательный портал : нормативные документы. URL: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_98/1646-2.html.
3. ИНФОРМАЦИОННЫЕ и коммуникационные технологии в современном открытом образовании / Институт международных программ и сравнительной образовательной политики РУДН. URL: <http://www.ido.rudn.ru/Open/ikt/3.htm>.
4. НАЦИОНАЛЬНАЯ образовательная инициатива «Наша новая школа». Утв. 4 февраля 2010 г. URL: <http://www.kremlin.ru/news/6683>.
5. ХУТОРСКОЙ А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? : пособие для учителя. М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005.
6. NATIONAL strategies for e-learning in post-secondary education and training / Tony Bates. Paris : UNESCO : International Institute for Educational Planning, 2001.

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

Л. А. Гаспарян

Пермь

**МЕТОД ВИДЕОПРОЕКТОВ
КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ
ИНОЯЗЫЧНОГО ДИАЛОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: видеоматериалы; иноязычная коммуникативная компетенция; контекст профессиональной деятельности; умения диалогического взаимодействия; видеопроект.

АННОТАЦИЯ. Рассматривается проблема формирования коммуникативной компетенции студентов-медиков, обосновывается эффективность использования метода видеопроектов как эффективного средства, обеспечивающего формирование умений иноязычного диалогического взаимодействия будущих врачей.

L. A. Gasparyan

Perm

**STUDENT VIDEO BASED PROJECT
AS A MEANS OF FOREIGN LANGUAGE DIALOGIC SKILLS DEVELOPMENT**

KEY WORDS: video materials; communicative competence; professional context; dialogic skills; video project.

ABSTRACT. This article deals with the problem of foreign language communicative competence development. It justifies the use of video based projects designed by students as effective didactic means for medical students' communication skills development.

Реформа системы высшего профессионального образования, которая базируется на переосмыслении теории и практики в деятельности образовательных учреждений, направлена на формирование новой модели специалиста, способного применять знания, реализовывать собственные проекты, что требует создания необходимых условий для успешного овладения компетенциями, относящимися к самому человеку как личности, субъекту деятельности и общения.

У будущих врачей необходимо формировать все профессионально обусловленные умения коммуникативно-речевого взаимодействия, развивать способность вести наблюдения за большим количеством переменных при обследовании пациента, видеть изменения в окружающей обстановке, выбирать при наблюдении материал, необходимый для решения выявленной проблемы, проявлять наблюдательность по отношению ко всем душевным проявлениям в жизни человека [4].

Последнее связано с важнейшей составляющей коммуникативной компетенции врача — эмотивно-эмпатийным взаимодействием, предполагающим сформированные умения распознавать, понимать эмоции и чувства, часто выражаемые имплицитно, и **показывать пациенту это понимание.**

Эмотивно-эмпатийные умения, входящие в структуру умений диалогического

взаимодействия, не могут быть в полной мере освоены на занятиях по иностранному языку только на основе печатного текста или аудиотекста. Более эффективно обучение на аудиовизуальных материалах, которые сохраняют дискурс в целостности его составляющих — текста и контекста, как глобального, так и локального.

Видеофильм, обладающий функциональной аутентичностью текста и изображения, может быть использован с разными дидактическими целями. Эффект присутствия, создаваемый при просмотре видеоматериалов со звучащей речью, способствует созданию контекста профессиональной деятельности: наличие изобразительного ряда, показывающего материальную среду и обстоятельства, в которых происходят события, создают мир и пространство медицинского дискурса, «привязывая» речевую деятельность к собственно врачебной деятельности и конкретным ролевым моделям или моделям ситуации.

Фильм визуализирует различия в коммуникативном поведении представителей различных культур, социальных и статусных групп, а также гендерные и возрастные различия. Таким образом, аутентичный видеофильм может представлять собой модель дискурса коммуникативной ситуации профессионального труда врача в варьируемых контекстах, и использование видеоматериалов в учебном процессе является средством не только формирования ряда коммуни-

кативных умений, но и развития профессионально важных качеств врача.

Будучи источником аудиальной и визуальной информации, видеоматериалы являются незаменимым средством обучения в случаях необходимого интенсивного погружения в иноязычную среду, так как обеспечивают единство обучения всем видам речевой и учебно-профессиональной деятельности.

Особую важность приобретает проблема реализации самими студентами учебных видеопроектов — создания видеотрегментов, видеофильмов и использования их как средства изучения иностранного языка.

При выполнении видеопроектов учитывались важные аспекты профессионально направленной коммуникации:

- особенности межкультурной коммуникации (языковые и культурные барьеры, различия в коммуникативной культуре, ограничения, накладываемые религией);
- социокультурные аспекты (статусные и гендерные проблемы, особенности коммуникации с пациентами разных возрастов);
- аффективная (эмотивно-эмпатийная) сторона коммуникации (управление эмоциями, эмпатия, раппорт);
- невербальное поведение (этикет, культура поведения врача, соблюдение профессиональных ритуалов, дресс-код);
- процессуальные знания и умения (активное слушание, расспрос, сообщение диагноза, получение информированного согласия, обучение пациента);
- виды профессиональной деятельности врачей различных специальностей (специфика труда терапевтов, педиатров, хирургов);
- профессиональные ситуации общения (обследование пациента, беседа с родственниками, оформление документов по просьбе пациента и др.).

В рамках курса по обучению студентов устно-речевому общению с пациентом видеофильм, снятый ими на этапе формирования репродуктивно-продуктивных и продуктивных умений, является важным средством формирования умений диалогического взаимодействия и средством организации самоконтроля, самооценки и обратной связи.

В курсе опытного обучения вся работа организовывалась нами по следующим модулям: 1. «Начало консультации: приветствие, сбор паспортных данных». 2 «Выявление основной жалобы». 3. «Сбор анамнеза настоящего заболевания». 4. «Сбор анамнеза жизни». 5. «Сбор социального анамнеза.

Образ жизни». 6. «Физикальный осмотр». 7—8. «Сообщение диагноза. Объяснение и планирование лечения». «Получение информированного согласия» (факультативная фаза). 9—10. «Назначение медикаментозного лечения. Завершение консультации».

Каждый из созданных студентами видеосюжетов является актуализацией фрагмента институционального дискурса [3] и, подобно мозаике, соединяется в единый, целостный, связанный глобальной темой дискурс врачебной консультации, представленный в форме макродиалога «Медицинская консультация».

Микродиалоги, образующие дискурс консультации, требуют **разного уровня коммуникативных компетенций**, поэтому освоение, актуализация, развитие и совершенствование умений диалогического взаимодействия организуется **не линейно**, а с учетом исходного уровня владения языком и постепенного усложнения языкового материала.

Первыми являются модули № 1, 6, так как диалог строится на знании разговорной лексики по теме «Я и моя семья», «Мой рабочий день» и требует умений задавать по определенному плану и в определенной стереотипной последовательности простейшие специальные и общие вопросы в Present Indefinite, а также давать краткие и полные ответы, образующие *стандартизованное интервью* для получения точных данных.

Модули № 2, 3, 4 предполагают умения как информативного диалога-расспроса с целью получения точных данных, так и оказания терапевтического воздействия на пациента с применением стратегий и тактик эмотивно-эмпатийного взаимодействия посредством инициации прескриптивного диалога с целью обучения и управления поведением пациента — достижения приверженности к лечению.

В конце курса, представляющего собой программу обучения базовым умениям иноязычной диалогической деятельности для устно-речевого взаимодействия в рамках **конкретной фазы медицинской консультации**, студентам предлагалось снять видеосюжет (в паре или малой группе): четко обозначались тема, цели-задачи и цели-результаты, языковой и речевой материал, примерный совокупный объем высказываний и длительность, т. е. предоставлялись ориентировочная и информационная основы коммуникативно-речевого взаимодействия.

Например, модуль № 9—10:

<i>Тема:</i> «На приеме у врача. Назначение медикаментозного лечения»
<i>Цели:</i> 1. Создать ролевую игру и принять участие в ролевой игре. 2. Развитие умений нормативно-этикетного поведения; умений информативного диалога-расспроса, прескриптивного диалога (объяснения, совета, рекомендации) и регулятивного диалога-убеждения
<i>Врачу:</i> показать умение установить контакт; умения информировать и убеждать больного: а) рассказать больному о том, какое лекарство необходимо принимать, каково его назначение и действие, как принимать лекарство; б) убедить в важности соблюдать рекомендации; в) ответить на его вопросы; быть вежливым
<i>Пациенту:</i> задать вопросы врачу, чтобы узнать, когда следует начать курс лечения и как долго следует принимать лекарство, узнать о совместимости с другими лекарствами, о противопоказаниях и побочных реакциях, способах и сроках хранения; спросить совета о действиях при аллергических реакциях и о возможности дальнейших контактов; быть вежливым
<i>Языковой материал:</i> коммуникативно-языковые средства передачи регулятивных и информативных интенций: совета, пожелания, рекомендации, приказа; коммуникативно-языковые средства для расспроса, уточнения, переспроса с целью получения информации. Базовая грамматическая модель: «You +should (must, can, have to, may, might) +inf; лексика по теме «Лекарства»; аннотация к лекарству. <i>Другие ресурсы:</i> история болезни пациента (учебник, пособия); презентация «Лекарства», рекомендации для пациентов, получающих медикаментозное лечение (специализированные Интернет-сайты); алгоритм «Информирование пациента о лекарстве»
<i>Место:</i> участковая поликлиника. Продолжительность и объем высказывания не менее 1 минуты, 20 реплик

Вариативными условиями могут быть пол, возраст, образование больного, принадлежность к определенному коммуникативному типу, например: больные, не склонные сотрудничать с врачом; больные, имеющие цели, далекие от лечения; больные, с которыми трудно наладить взаимодействие, и др.

На подготовительном этапе студенты создают сценарий ролевой игры на основе предметной, лингвистической, социолингвистической, дискурсивной, социокультурной и стратегической компетенций, включающих:

- предметные знания, полученные во время мини-лекции, презентации, чтения аутентичного текста из аннотации к лекарству, рекламного проспекта, специализированного медицинского сайта и другие материалы о конкретном лекарстве: составе, показаниях и противопоказаниях, побочных эффектах, дозировке и способах введения, способах хранения и т. д.;
- знания о целях данного этапа консультации, полученные из мини-лекций, презентации о значимости данной фа-

зы диалога для достижения приверженности к лечению, а именно: информировать о лекарстве, объяснить, зачем и как его принимать, убедить в необходимости лечения;

- знания о структуре диалога (интеракции), реализуемого посредством блока контактоустанавливающих, регулятивных, информативных и оценочных интенций: диалога-знакомства, диалога-расспроса, диалога-информирования, диалога-рекомендации, регулятивного диалога-убеждения и др.;
- знания о способах развертывания диалога: начала и завершения диалога, правильной последовательности диалогических единств, средств связи между ними, правил передачи инициативы;
- знания о невербальном коммуникативном поведении, полученные из мини-лекций, при подготовке презентаций об особенностях невербального поведения в различных культурах, в бытовой сфере, в ситуациях профессиональной деятельности;
- знания о способах иноязычной вербализации (фонетическими, лексически-

ми, грамматическими средствами) актуальных для конкретной ситуации интенций.

Сценарии ролевой игры создаются студентами самостоятельно и корректируются только по их просьбе. Съемка сюжетов выполняется на занятии или во внеучебное время.

В ходе экспериментального обучения 20 пар студентов предъявили авторские видеозаписи ролевых игр по модулю «Назначение медикаментозного лечения». Несмотря на отсутствие жестких временных ограничений, длительность диалогов составляла от 0,43 с до 1 мин 40 с, что в среднем составило 1 мин 15 с. Среднее количество высказываний в письменных вариантах диалогов при контрольном срезе знаний в 4 группах колебалось от 13,25 высказывания до 27,17, что в среднем составило 18,06 высказывания (по сравнению с 4,7 в контрольных группах). Диалоги в среднем состояли из 7–8 вопросов-стимулов в соответствии с предложенным алгоритмом, образуя вместе с ответными репликами динамичный информативный диалог-расспрос, переходящий в прескриптивный диалог-рекомендацию. Даже при самых ограниченных технических возможностях в фильмах создается определенный контекст (места, времени, обстановки, предметной квазипрофессиональной деятельности, индивидуальных особенностей участников, уровня их иноязычной коммуникативной компетенции), придавая диалогу черты реальной интеракции.

Студенты использовали два наиболее распространенных в реальной практике варианта структурной организации диалогических единств: **первый** вариант представляет собой **диалог с речевым доминированием врача**, соответствующий патерналистской модели общения. Врач инициирует тему «Назначение медикаментозного лечения» и в форме монолога сообщает основную информацию, передавая ход пациенту только тогда, когда он считает, что сказал самое главное. **Второй** тип диалога — вариант **партнерской (советательной) модели общения**, в которой инициатива последовательно переходит от одного коммуниканта к другому: врач ждет вопросов пациента и, последовательно отвечая на них, завершает диалог, когда пациент исчерпал интересующие его темы.

Демонстрация фильма в аудитории является **коррекционно-оценочным** этапом, причем коррекция, оценка и самооценка продемонстрированных умений и навыков осуществляется самими студентами, которым предлагается внимательно просмотреть сюжеты и прокомментировать

адекватность поставленным задачам, языковую и речевую корректность, соответствие содержания и структуры диалога стандартам и алгоритмам профессиональных действий.

При условии сохранения и сравнения нескольких вариантов видеозаписей можно проследить динамику формирования новых умений, выявить слабые и сильные стороны, сравнить с результатами других студентов, обсудить пути исправления недостатков. Видеозапись, таким образом, является незаменимым инструментом управления процессом обучения, позволяющим совместно со студентом осуществлять текущий мониторинг качества усвоения новых знаний и овладения новыми умениями, но только при условии организации самого занятия на основе централизованной на студенте модели обучения, когда весь процесс обучения направляется на *удовлетворение потребностей самого учащегося* [8].

На *преддемонстрационном* этапе необходимо подготовить всю группу к просмотру и выявить **мотивы** самого учащегося; спросить обучаемых, хотят ли они обсудить возникшие трудности до или после просмотра фильма. Если студенты выбирают первое, то необходимо задать следующие вопросы: «Какие проблемы требуют решения и в чем нужно еще попрактиковаться?», «По поводу чего Вы бы хотели услышать отзыв, совет, комментарий?», «Чего именно хотели бы добиться?», «Как может помочь Вам группа?».

На *этапе демонстрации* рекомендуются три различных приема просмотра фильма в зависимости от задач этапа и контекста обучения, но с учетом основного принципа: обратная связь (*Feedback*) будет эффективным методическим приемом, если она осуществляется вовремя, т. е. сразу после демонстрации [6].

Первый прием: просмотреть весь фильм с тем, чтобы получить целостное представление о врачебной консультации как единице медицинского дискурса, фокусировать внимание на актуальных для данного этапа обучения фрагментах. Недостатком является большая трата времени, невозможность записать и запомнить существенные моменты. Преподавателю необходимо предвидеть, что первые просмотры характеризуются обычно более эмоциональными откликами, чем объективными.

Следующий шаг — просмотреть только определенную часть консультации с концентрацией внимания на конкретных целях и умениях. Это экономит время и позволяет рассмотреть, каким образом актуализируются эти умения. Далее можно использовать метод, называемый *Stop-Start method*,

предполагающий остановку фильма для обсуждения через заранее оговоренное время, например через 3 минуты.

На последемонстрационном этапе необходимо дать студенту несколько минут собраться с мыслями и сформулировать наиболее важные проблемы для обсуждения, сохраняя баланс между тем, что получилось хорошо, и с тем, что представляло проблему; обсудить со студентами достижения поставленных целей; предложить передать основное содержание сюжета; выбрать какой-либо фрагмент фильма и проиграть снова, принимая во внимание высказанные рекомендации. Для **вербализации** результатов рефлексии студентам предлагается фрейм «*Giving Effective Feedback to Learners and Colleagues*» [9], содержащий функционально-стилистические модели и речевые клише для комментирования, оценки, совета, пожеланий, базирующихся на главном принципе обратной связи — «говорить только то, что может помочь обучающемуся».

Разработанные опросники, содержащие стандартизованный перечень умений, которые актуальны для данной ролевой игры, служат не только целям объективизации диагностики успешности и оценивания, но и когнитивной основой для структурирования актуализируемых умений и навыков. Например, для оценки предметного (содержательного) аспекта коммуникации предлагается оценочный лист «*Content Interview Evaluation Form*», включающий, к примеру, следующие категории: *образ жизни: диета, упражнения, курение, потребление алкоголя, наркотиков*; для оценки процессуальных коммуникативных умений — «*Consultation Skills (process) Evaluation Form*, содержащий перечень умений: *подготовка к консультации, начало консультации, выявление причин визита, сбор информации, структурирование консультации, построение отношений, объяснение и планирование, завершение консультации*.

Оценивание осуществляется констатацией наличия, отличного использования или отсутствия данного умения или балльно-рейтинговыми шкалами. Невербальное поведение оценивается по опроснику с критериями, заложенными в «формуле» невербального поведения SOLER, первые буквы которого составляют правило: «Сидеть лицом к пациенту в открытой позиции, наклонившись к нему, сохраняя контакт глаз и быть расслабленным».

Особое внимание обращается на конгруэнтность вербального и невербального поведения врача во время коммуникации, а также соблюдение им принципов деонтоло-

гии: демонстрация уважения через простые действия, например мытье рук, надевание перчаток, вежливое приглашение сесть, концентрация внимания на пациенте, выбор правильных форм обращения, принятых в данном сообществе.

Важнейшая функция обратной связи при использовании видеозаписей ролевой игры — помочь студентам осознать себя в профессии врача и на ранних стадиях обучения начинать овладевать умениями **перцепции и рефлексии**. Этот тип упражнения развивает культуру рефлексии, чрезвычайно значимую для клинического мышления врача [1]. В практику медицинских школ за рубежом внедрен так называемый 'SET-GO' — метод для правильной организации обсуждения и анализа видеоматериалов записей врачебной консультации [5], который был нами использован.

Первые буквы названия метода структурируют блок вопросов, который необходимо задать себе и другим для получения положительной и эффективной рефлексивной деятельности: *What did you See?* (Что Вы увидели?), *What Else did you see? What happened next?* (Что произошло потом?), *What do you Think?* (Что Вы думаете?) *What Goal (s) were you trying to achieve at that point in the consultation?* (Каких целей Вы пытались достичь в этом месте в консультации?), *Any Offers how where and how to go next?* (Каковы предложения относительно того, что, когда и как делать дальше?).

Обращается особое внимание на то, что осуществляемая при помощи просмотра и анализа видеозаписей «обратная связь» должна проводиться исключительно внимательно и индивидуально в зависимости от личности обучаемого: многие студенты сверхкритично относятся к собственной работе, а критика других студентов и преподавателя способна нанести непоправимый вред, так как студент сохраняет в памяти визуальный образ собственной неудачи и отказывается от дальнейшего участия в видеопроектах [7].

Акцентирование внимания на конкретной проблеме в присутствии других зрителей может вызывать защитные реакции обучаемых, поэтому рекомендуется сохранять баланс между положительными и негативными оценками.

Проведенный в начале и конце курса обучения специально разработанный тест самооценки по процессуальным умениям показал, каким образом студенты оценили свои успехи по модулю «Назначение медикаментозного лечения».

Формулировка интенций позволяет оценить лексические и грамматические речевые навыки и умения, необходимые для

участия в диалогах 2-х типов — центрированного на потребностях врача и пациент-центрированного, требующих умения создавать монологические высказывания и

давать ответы разной степени развернутости на инициированные пациентом вопросы.

Таблица

Фрагмент теста самооценки в конце курса обучения (студентка А. К.)

№ п/п	Этапы врачебного приема	Умения		
		не умею совсем	умею плохо	умею хорошо
	<i>Назначить лечение, сообщив о:</i>			
1	названии (ях) препарата			x
2	действии препарата			x
3	показаниях к применению		x	
4	времени приема и дозировке			x
5	длительности курса			x
6	побочных действиях			x
7	стоимости лекарства		x	

Сравнение результатов тестирования в ЭГ и КГ представлено на рисунке. Как видим, значительно большее количество студентов ЭГ высоко оценивают свои речевые умения в выражении интенций, в отличие от студентов КГ: разница составляет от 24 до 52%. Обращает на себя внимание высокая оценка студентами ЭГ умений реализации интенции сообщения режима приема лекарства (№ 4), включающей детализацию по времени суток, кратности приема, дозировке и способа приема лекарства, напри-

мер, с водой, соком, молоком и т. д. Высока разница и по интенциям № 1, 3, 6 (52, 46, 48% соответственно). Результаты самооценки по критерию «Не умею совсем» помогли выявить недостатки в работе над рядом интенций.

Сравнение данных самооценки студентов 4-х ЭГ и результатов итоговых экзаменов свидетельствует о достоверности разработанного теста самооценки и адекватности оценки студентами уровня собственной лингвистической компетенции.

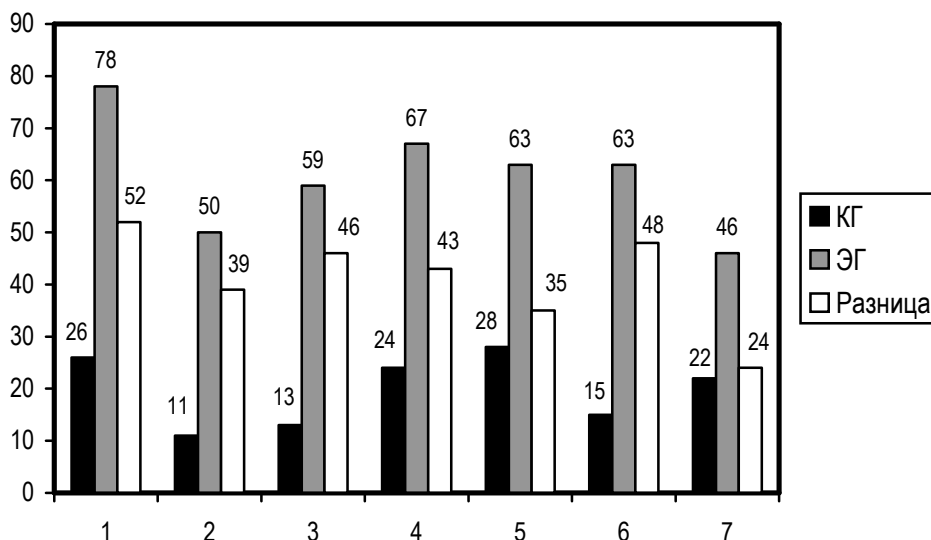


Рис. Результаты самооценки в КГ и ЭГ (модуль «Назначение медикаментозного лечения»; критерий «Умею хорошо»; 1—7 — интенции), %

Проектная методика предусматривает постепенное усложнение коммуникативных задач: от «фильмов-экскурсий» с превалированием текстов монологического характера («Кафедры морфологического корпуса», «Кафедры теоретического корпуса», «Стоматологическая клиника», «Детская клиническая больница») до фильмов с диалогическими текстами: «Скорая помощь»,

«Врачебный консилиум», «Оказание неотложной помощи больному» и др.). Проекты этого типа, фокусированные на человеке, способе его существования, особенно интересны для студентов, так как отображают их собственное миропонимание и модели поведения, типичные для учебно-профессиональной сферы. Этот тип творческого проекта требует самостоятельной разработ-

ки сценариев ролевых игр, снятых в виде короткометражных игровых фильмов («На уроке анатомии», «В поликлинике», «Необыкновенная история», «В аэропорту»).

Проигрывая определенные ролевые модели — «хорошего преподавателя», «плохого», «умного» или «болтливового» студента, врача, детей и их родителей и т. д., студенты овладевают умениями «коммуникативно-речевого взаимодействия, включающего организационно-деятельностное, информационное и эмоционально-эмпатийное взаимодействие, осуществляемое вербальными и невербальными средствами в условиях речевых контактов, действий, поступков» [3. С. 16].

Более 50-ти видеofilьмов, снятых студентами в рамках проектов, демонстрируют устойчивость приобретенных базовых профессионально значимых компетенций диалогического взаимодействия с пациентом во время врачебной консультации: соблюдая стандартизованную процедуру опроса больного, студенты показывают владение умениями активного слушания, эмпатийности, умело пользуются дискурсивными маркерами для перехода от одного топика к другому, вежливого перебивая, прерывания или завершения темы с учетом ситуативных переменных (целей коммуникации, возраста и пола пациента, его состояния, специальности врача, места и времени, социально-бытового контекста и т. д.).

Видеofilьм «Вызов» («The Call»), снятый студентами по собственному сценарию и построенный на оппозиции 2-х моделей интеракции «врач — пациент» — «как должно» и «как нельзя» общаться с пациентом, продемонстрировал знание стандар-

тов медицинской коммуникации в плане предметного содержания (на уровне своей языковой и предметной компетенций), владение общекультурными компетенциями и компетенциями профессионального общения между врачом и пациентом, базирующимся на канолах медицинской этики и деонтологии.

В процессе профессионально ориентированного интерактивного обучения преодолеваются языковые трудности, возникает атмосфера сотрудничества и взаимопомощи, формируются мотивация и готовность к более глубокому изучению языка, подкрепляемые положительными эмоциями и интересом. Данные экспериментального обучения подтверждают высокую эффективность использования видеотехнологий для овладения иноязычными профессиональными коммуникативными компетенциями.

Таким образом, обладая разнообразным дидактическим потенциалом, метод видеопроектов, применяемый в курсе иностранного языка, является не только важнейшим способом активизации учебно-познавательной деятельности студентов, инициативности, самостоятельности, креативности, самораскрытия и самопознания, индивидуализации процесса обучения, но и средством, которое позволяет встроить обучение иностранным языкам для профессиональных целей в области здравоохранения в современную систему европейского и международного образования, базирующегося на повсеместном использовании новейших информационных и коммуникационных технологий.

ЛИТЕРАТУРА

1. АНДРОНОВ В. П. Психологические основы формирования профессионального мышления врача // Вопросы психологии. 1992. № 4.
2. КАРАСИК В. И. О типах дискурса // Языковая личность : институциональный и персональный дискурс : сб. науч. тр. Волгоград : Перемена, 2000.
3. СЕРОВА Т. С., ГОРЕВА Т. А. Формирование умений коммуникативно-речевого взаимодействия при обучении иноязычному деловому общению / Перм. гос. тех. ун-т. Пермь, 2005.
4. ЯСЬКО Б. А. Психология личности и труда врача : курс лекций. Ростов н/Д : Феникс, 2005.
5. CHOWDHURY R. R., KALU G. Learning to give feedback in medical education // The Obstetrician & Gynaecologist. 2004. №6. URL: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1576/toag.6.4.243.27023/pdf> (дата обращения: 17.01.12).
6. COMMUNICATION Skills Manual. February-July. 2003. URL: <http://www.google.ru/url?sa=t&rct=j&q=www.skillscascade.com%2F...%2Fcsmanual.doc&source=web&cd=1&sqi=2&ved=0CCIQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.skillscasc> (дата обращения: 01.02.12).
7. MAHAR S. E. The Centrality of Feedback in Teaching Business Communication and improving Performance / Proceedings of the 2005 Association for Business Communication Annual Convention. URL: <http://businesscommunication.org/wp-content/uploads/2011/04/08ABC05.pdf> (дата обращения: 19.01.12).
8. KURTZ S. M., SILVERMAN J. D. DRAPER J. Teaching and Learning Communication Skills in Medicine. 2nd edition. Copyright. Radcliffe Pub., Oxford, 2005. URL: http://books.google.ru/books?id=9kVrAAAAMAAJ&q=agenda-led+outcome-based+analysis&hl=ru&source=gbs_word_cloud_r&cad=6 (дата обращения: 12.11.11).
9. THE FEEDBACK Grid, adapted from The Bayer Institute for Health Care Communication. URL: <http://csp.medicine.dal.ca/docs/pcards/Feedback.pdf> (дата обращения: 10.03.11).

Н. А. Гетман

Омск

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
ПРЕПОДАВАТЕЛЯ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА С ПОМОЩЬЮ ГУМАНИТАРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: профессионально-педагогическая компетентность; система развития компетентности; качество образования.

АННОТАЦИЯ. Описываются подходы к формированию профессионально-педагогической компетентности преподавателя медицинского вуза. Компетенции представлены в виде системы. Рассматриваются уровни сформированности профессионально-педагогической компетентности профессорско-преподавательского состава. Определяются требования к преподавателю вуза, которые связаны с многомерностью его деятельности.

N. A. Getman

Omsk

**BUILDING OF PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL COMPETENCE
OF A TEACHER OF MEDICAL HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION
BY MEANS OF HUMANITARIAN TECHNOLOGIES**

KEY WORDS: vocational and pedagogical competence; competency development system; the quality of education.

ABSTRACT. This paper describes the development of professional pedagogical competence of a teacher of medical higher educational institution. The competences are presented in the system. The author considered levels of development of professional pedagogical competences of the teaching staff. The requirements for a teacher of a higher educational institution, which are resulted from his / her multifunctional activity are enumerated.

Современные потребители образовательных услуг оценивают качество образования и подготовленность специалистов по уровню их компетентности, скорости овладения известными компетенциями и способности создавать новые. Такой подход к высшему профессиональному образованию потребовал от вузов переосмысления целей и результатов обучения, содержания и методов, технологий организации образовательного процесса, сформированных в рамках традиционной когнитивной образовательной парадигмы высшего образования. Развитие и формирование профессиональных компетенций будущих специалистов осуществляется в процессе системного и целенаправленного обучения, для которого должны быть созданы все необходимые условия. Одним из показателей сформированности данных условий является квалификация профессорско-преподавательского состава (ППС).

В своих исследованиях Г. А. Бордовский, О. А. Граничина, С. Ю. Трапицын этот показатель рассматривают с точки зрения уровня квалификации и компетентности, научно-исследовательской и научно-методической активности. Эффективность процесса преподавания в медицинском вузе определяется не только высоким уровнем компетентности в области медицинских знаний, но и владением профессионально-педагогическими

компетенциями [1]. Каждый человек в своей профессиональной деятельности сталкивается с чередой проблемных ситуаций. Дефицит педагогических знаний, ограниченные возможности педагогического мышления, эмоциональная нагрузка приводят к тому, что осознаются и учитываются далеко не все возможности, имеющиеся в профессиональной деятельности [2]. Важны не только такие показатели, как процент штата ППС с учеными степенями, званиями; работающие на полную ставку, но и технологии, соответствующие критерии, при помощи которых происходит реальная оценка качества деятельности вуза.

Вступление России в Болонский процесс актуализировало проблему приведения российской системы оценивания качества образования в соответствие с той, которая практикуется в странах, подписавших Болонскую декларацию. При тенденции к унификации существующих средств и методов каждая из этих стран пользуется своей собственной системой, опирающейся на национальные традиции. Однако тенденция ориентации национальной системы оценивания качества высшего медицинского образования на единые для европейских стран принципы оценивания на сегодняшний день прослеживается все более отчетливо. Возникает потребность в том, чтобы

ППС медицинского вуза владел психолого-педагогическими компетенциями.

Понятие «компетентность» появилось в модели развития человека, созданной в последние годы на основе идей теории деятельности и поведенческих теорий. В этой модели (социально-когнитивный подход) наибольшее внимание обращается на развитие познавательной активности человека, на его стремление к полноте и внутренней непротиворечивости знаний о себе и мире [3; 4]. Согласно ей, человек постоянно сконцентрирован на решении проблем и настроен добиваться все более эффективных решений, стараясь минимизировать затраты своих когнитивных, физических, материальных ресурсов на «единицу» полезного результата.

Компетентность — это специфическая способность, позволяющая эффективно решать типичные проблемы и задачи, возникающие в реальных ситуациях повседневной жизни. Специальные формы компетентности предполагают умение решать очерченный круг задач в профессиональном виде деятельности. Высшие уровни компетентности предполагают инициативу, организаторские способности, способности оценивать последствия своих действий. Однако природа компетентности такова, что оптимальные результаты в решении проблем достижимы лишь при условии глубокой личной заинтересованности человека. Педагогическое образование, будучи социокультурным феноменом выступает как результат исторического развития социокультурного процесса, как механизм сохранения и трансляции социокультурного опыта (посредством профессионального педагогического сообщества), как процесс становления человека в профессии через социальную систему непрерывного профессионального педагогического образования, направленную на приобретение личностью новых социокультурных профессионально-педагогических статусов. Если рассматривать педагогическое образование ППС медицинского вуза как взаимодополняющие классы оснований — социоцентристский и антропоцентристский, то можно утверждать, что не может быть автономии педагогики от преподавания медицины — педагогика должна быть укоренена в целостном мировоззрении преподавателя [5].

Обосновывая необходимость педагогического образования ППС медицинского вуза, мы учитывали специфику социокультурного контекста:

- обусловленность уровня педагогического образования ППС медицинского вуза состоянием культуры, науки, общественных отношений;

- осознанность ППС значимости педагогического образования, что дает возможность планировать и проводить качественные, работающие на опережение изменения в образовательном процессе вуза;
- прогнозирование и моделирование в вузе социокультурных преобразований любых масштабов.

Исходя из этих позиций, определим ряд функций педагогического образования ППС медицинского вуза в социокультурном контексте:

- культурные (переосмысление и трансляция культуры);
- социально-исторические (сохранение и развитие системы воспитания и обучения в медицинском вузе);
- социально-политические (социальная и профессиональная селекция, адекватная социально-политическому устройству общества);
- просветительские (развитие и научно обоснованная модернизация, трансляция в вузе принципов воспитания и обучения).

Портрет преподавателя медицинского вуза XXI в. предполагает наличие ряда «стартовых» профессионально значимых качеств, развитие которых происходит в дальнейшем становлении профессиональной компетентности преподавателя через теоретическое и практическое обучение и далее в профессиональной деятельности через профессиональное взаимодействие с социальной средой [6; 7].

Ядром профессионального развития преподавателя медицинского вуза являются профессионально-педагогические компетенции. Их содержание определяется квалификационными характеристиками национальных квалификационных рамок (НКР). Система формирования профессионально-педагогических компетенций преподавателя медицинского вуза представлена на рис.

Реализация данной системы приводит к следующему результату: высокому уровню профессиональной квалификации и компетентности, разнообразию эффективных профессиональных навыков и умений, владению современными технологиями, алгоритмами, способами решения профессиональных педагогических задач, что позволяет осуществлять деятельность с высокой продуктивностью.

В данной системе представлены три подсистемы, которые взаимосвязаны и взаимообусловлены:

- целевая подсистема;
- содержательная подсистема;
- подсистема достижения и оценки полученного результата.

Реализация системы осуществляется на всех трех уровнях. В данной статье представлены некоторые наработки технологической подготовки преподавателей медицинского вуза с использованием гумани-

тарных технологий. Достижение результата отслеживается с помощью критериев, которые определены в квалификационных характеристиках преподавателя высшей школы.

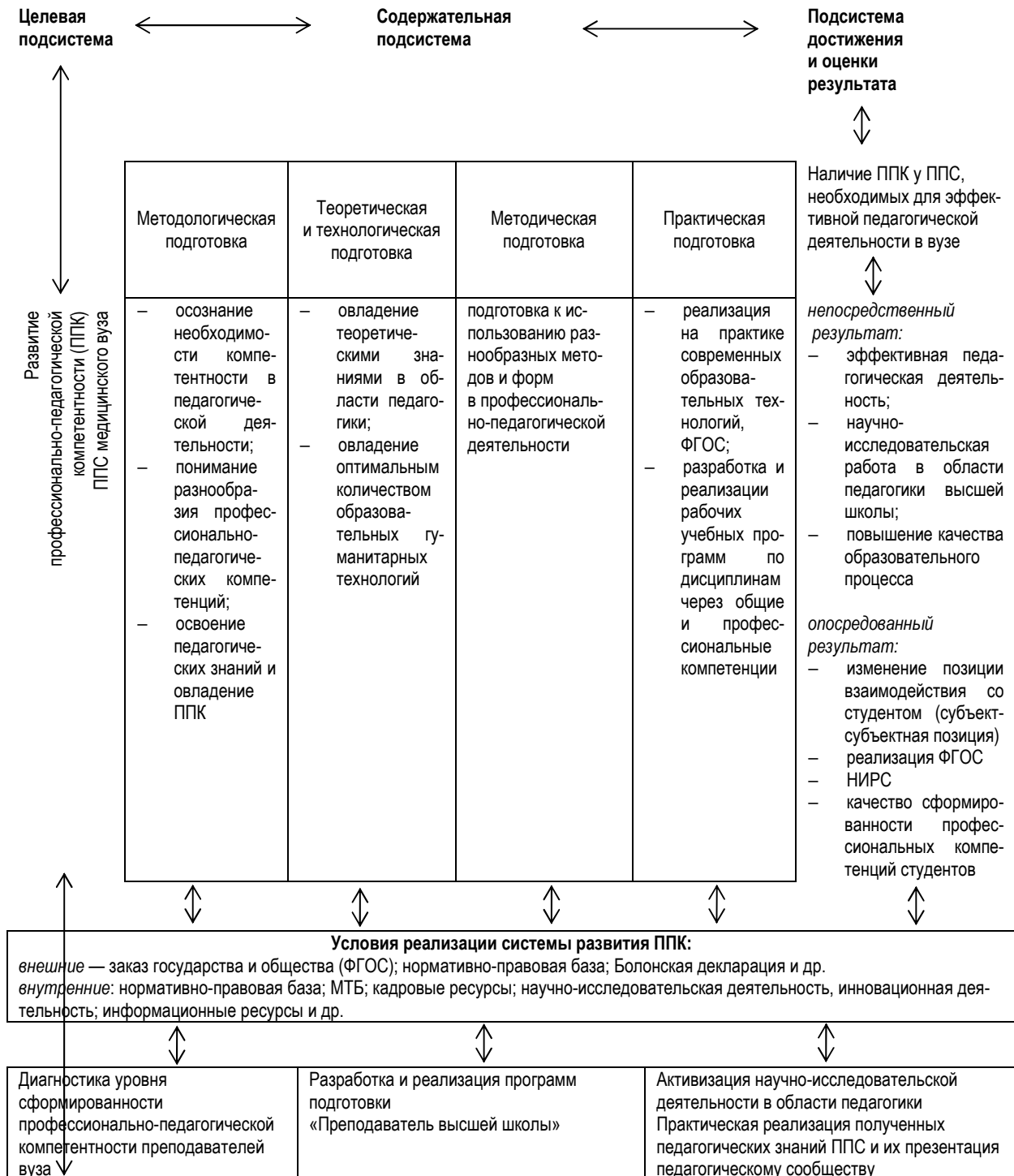


Рис. Система развития профессионально-педагогических компетенций преподавателей медицинского вуза

Рассматривая различные формы работы с преподавателями высшей медицинской школы, которые используются в реализации практической подготовки системы, вычленим наиболее продуктивную гуманитарную технологию веб-квеста. В работе

Ю. Б. Дроботенко и др. область гуманитарной технологии веб-квеста (web-quest) представлена как специальным образом организованная у ППС самостоятельная исследовательская деятельность, для выполнения которой необходимо осуществить

поиск информации в сети Интернет по указанным адресам. На первой стадии при обучении ППС данной технологии даются готовые задания по теме психолого-педагогического сопровождения обучающихся в образовательном процессе, затем слушатели самостоятельно составляют web-quest для использования в изучении дисциплины, которые они ведут у студентов [8]. Использование web-quest позволяет быстро находить необходимую разнообразную информацию, использовать ее в практических целях и развитии навыков критического мышления, анализа, синтеза и оценки информации.

Планируя свою работу, преподаватели могут определять временные рамки выполнения данной деятельности: краткосрочные или долгосрочные web-quest. Работая с краткосрочными web-quest, они находят необходимую информацию и интегрируют ее в собственную систему знаний. Организация работы осуществляется в мини-группах или индивидуально. Более эффективным является использование web-quest, которые будут содержать метапредметные задания. Долгосрочные web-quest можно выполнять самостоятельно с использованием домашнего компьютера и сети Интернет. По завершении работы над долгосрочным web-quest слушатели должны уметь вести полный, всесторонний анализ полученных знаний, уметь их трансформировать в раз-

личных профессиональных заданиях, владеть материалом настолько глубоко, чтобы самостоятельно создавать знания для работы по данной теме.

При работе в данной технологии развиваются следующие компетенции: умение работать в команде; умение отбирать и оценивать информацию, необходимую для решения профессиональных задач; информационная компетентность и т. д.

Веб-квесты в современном вузе занимают ведущее место, являются одной из технологий организации образовательного процесса и служат основой дальнейшего развития профессионального образования.

По окончании изучения данной технологии в теории преподаватели решают на практике веб-квест, приведенный в качестве примера и др., получают задания для самостоятельной работы к зачету по модулю «Современные образовательные технологии в медицинском вузе», например «Используя ресурсы Интернета, составьте краткосрочный и долгосрочный веб-квесты, опираясь на тематику преподаваемой Вами дисциплины».

Педагогическая деятельность с каждым годом становится все более сложной и требует сформированности профессионально-педагогической компетентности преподавателя медицинского вуза, являющейся одним из базовых оснований повышения качества образовательных услуг.

ЛИТЕРАТУРА

1. БОРДОВСКИЙ Г. А., ГРАНИЧИНА О. А., ТРАПИЦЫН С. Ю. Модели и методы внутреннего и внешнего оценивания качества образования в вузах : науч.-метод. материалы. СПб. : ООО «Книжный дом» 2008.
2. ГЛОССАРИЙ Prime. URL: <http://www.unesco.org/education>.
3. ГЛОССАРИЙ Европейского фонда образования. URL: <http://www.etf.ru>.
4. ГЛОССАРИЙ ЮНЕСКО URL: <http://www.unesco.org/education>.
5. ИВАНОВА С. П. Учитель XXI века : ноопсихологический подход к анализу профессионально-личностной готовности к педагогической деятельности / ПГПИ им. С. М. Кирова. Псков, 2002.
6. КОМПЕТЕНТНОСТНОЕ образование (по материалам профессора Иллинойского университета Дж. Стретча) // Введение в современные социальные проблемы. URL: http://psy.1september.ru/2001/47/4_5.htm.
7. ЛЕВИТЕС Д. Г. Школа для профессионалов, или Семь уроков для тех, кто учит. Москва : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2001.
8. МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ стратегия выбора гуманитарных технологий в подготовке магистра образования : учеб. пособие / Ю. Б. Дроботенко, Н. А. Дука, Н. С. Макарова, С. Н. Никитина, Г. П. Синицына, Н. В. Чекалева. СПб. : ООО «Книжный дом», 2010.

Статью рекомендуют д-р пед. наук, проф. Е. В. Коротаяева, д-р мед. наук, проф. В. И. Совалкин

Т. В. Емельянова

Москва

ИЗ ОПЫТА ОБУЧЕНИЯ СПЕЦИАЛЬНОМУ ПЕРЕВОДУ, РЕФЕРИРОВАНИЮ И АННОТИРОВАНИЮ**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** специальный перевод; реферирование; аннотирование; медиация; переводчик; профессиональная коммуникация.**АННОТАЦИЯ.** Рассматривается обучение в неязыковых вузах специальному переводу, реферированию и аннотированию в рамках программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». Работа затрагивает лингвистические вопросы перевода и преподавания языков с целью оптимизации процесса подготовки к эффективной профессионально направленной иноязычной деятельности выпускников неязыковых вузов.**T. V. Emelyanova**

Moscow

TEACHING SPECIALIZED TRANSLATION, PRÉCIS AND ANNOTATION WRITING**KEY WORDS:** specialized translation; précis and annotation writing; mediation; interpreter; professional communication.**ABSTRACT.** The paper is devoted to the issues of teaching specialized translation, précis and annotation writing to non-linguistic universities students, studying according to the programs «Translator / Interpreter in the sphere of professional communication». The article touches upon linguistic questions of translation / interpreting and teaching languages to optimize the process of training non-linguistic universities students for efficient foreign language professional activity.

Проблема обучения иноязычному общению в неязыковых вузах постоянно находится в центре внимания методистов-теоретиков и преподавателей-практиков, поскольку требования к выпускникам вузов — бакалаврам и магистрам в различных областях профессиональной деятельности все возрастают. Активизация политических и экономических контактов между государствами повысила прагматическую значимость владения иностранными языками. Это обозначило растущую потребность в свободно владеющих иностранным языком специалистах, способствующих установлению контактов, развитию взаимоотношений и сотрудничества между странами в различных сферах деятельности. Одной из задач иноязычного образования в свете реализации федеральных государственных стандартов является подготовка переводчиков в сфере профессиональной деятельности. Это обусловлено необходимостью выступать в роли медиатора/посредника в процессе социального взаимодействия представителей различных профессиональных культур. В университетах стран Евросоюза действуют программы подготовки медиаторов с формированием компетенций в области лингвокультурного посредничества и перевода.

С учетом европейского опыта и интеграции России в мировое поликультурное пространство современное научное сообщество считает «актуальным обсуждать лингвокультурные аспекты профессионально

ориентированной медиации с позиций современной лингводидактики. Данное положение определяется содержательными характеристиками новых Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования по различным направлениям подготовки специалистов, в которых владение иностранным языком в профессиональной сфере рассматривается как одна из общекультурных компетенций; в то же время итоги освоения соответствующей дисциплины предполагают способность переводить иноязычные тексты профессиональной направленности» [6. С. 3].

Большинство неязыковых вузов России предлагает программы профессиональной переподготовки студентов и специалистов различного профиля для получения дополнительной квалификации «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» с выдачей диплома государственного образца. Слушатели программы специализируются в области профессионального перевода и обучаются английскому языку как средству профессиональной коммуникации. Опыт преподавания специального перевода в рамках данной программы в Центре языковой подготовки Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (ЦЯП НИУ—ВШЭ) (для всех направлений) и в Российском университете дружбы народов (РУДН) (для направления «Юриспруденция») показывает, что студенты сталкиваются с трудностями при пере-

воде специальной литературы. Снятие трудностей возможно, если при подготовке программного материала к практическим занятиям учесть мировой опыт обучения специальному переводу, реферированию и аннотированию и, в первую очередь, нормативно-правовые документы — законы РФ «Об образовании», «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», приказ Министерства общего и профессионального образования РФ № 1435 от 04.07.97 «О присвоении дополнительной квалификации «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» выпускникам вузов по специальностям ВПО» и др.

Профессиональная направленность программного материала — изучение и освоение слушателями англоязычной специализированной, профессиональной литературы, ее реферирование и аннотирование, анализ, обобщение и интерпретация информации различных англоязычных источников. Программный материал отражает практическую деятельность специалиста, готовит к медиации в профессионально ориентированной коммуникации. Приступая к изучению данной дисциплины, слушатель должен обладать исходными знаниями и умениями на уровне не ниже B1 (Intermediate), определенном «Европейским языковым портфелем» [4].

Цель курса «Специальный перевод. Реферирование и аннотирование» в ЦЯП НИУ — ВШЭ — научить студентов пользоваться иноязычной литературой по специальности в профессиональных целях, сформировать навыки и систему знаний о принципах эффективного реферирования и аннотирования данной литературы, развить умения медиации в профессиональной англо-русскоязычной коммуникации, подготовить к написанию выпускной квалификационной работы (перевод профессионального текста с английского языка на русский объемом не менее 20 страниц).

Курс, прежде всего, ставит задачи концептуального характера:

- сформировать понимание основ профессионального общения на русском и английском языках и перевода в сфере профессиональной деятельности;
- развить умения и сформировать навыки слушателей, позволяющие им осуществлять переводческую деятельность и эффективную коммуникацию на изучаемом языке, реферировать и аннотировать специализированную литературу;
- развить умения определять типичные ситуации, в которых действия переводчика связаны с преобразованием лексических, грамматических, стилистических и словообразовательных характе-

ристик исходных единиц и применять наиболее эффективные приемы преобразования;

- повысить эффективность практической англоязычной деятельности слушателей и способствовать последующему успешному применению полученных знаний;
- сформировать иноязычную коммуникативную профессионально направленную компетенцию слушателей.

Программа предусматривает проведение практических занятий, которые включают чтение, анализ, перевод, реферирование и аннотирование англоязычной специализированной литературы, СМИ, научных и других изданий по профессиональной тематике. В самостоятельную работу слушателей входит освоение теоретического и практического материала, подготовка к практическим занятиям, подготовка выпускной квалификационной работы. Использование полученных знаний в решении конкретных проблем, возникающих в практической деятельности, достижимо благодаря:

- предъявлению слушателям моделей эффективного перевода с английского языка на русский;
- обучению слушателей реферированию и аннотированию иностранной специальной литературы: *рефераты-конспекты, рефераты-резюме, монографические, сводные, обзорные, выборочные рефераты; аннотации описательные и реферативные;*
- анализу и объяснению выполняемых практических заданий, использованию специальной терминологии, терминосистем;
- анализу и комментированию выбора переводческого решения/использования переводческих трансформаций: *грамматических/лексико-синтаксических* (членение/объединение предложений, грамматические замены...), *лексических/лексико-семантических* (транскрибирование, транслитерация, калькирование, генерализация, конкретизация, синонимия...), *стилистических* (метафора, метонимия, эпитеты...);
- ознакомлению слушателей с базовыми функциональными стилями (*научно-функциональный, официально-деловой, публицистический, художественный, разговорно-бытовой*), постепенному усложнению дискурсной структуры и увеличению функционального разнообразия предлагаемых текстов;
- привлечению внимания слушателей программы к встречающимся в ходе обучения примерам социолингвистических различий — их анализ, объяснение и обсуждение;

- анализу практических ситуаций, примеров из реальной практики переводчика.

Учитывая специфику профессиональной деятельности переводчика, автор данной статьи выделяет необходимые умения слушателей. Они должны:

- уметь выражать свои мысли бегло и без подготовки (почти без усилий) и незаметно для окружающих перефразировать свое высказывание;
- уверенно владеть достаточно обширным запасом лексических единиц, позволяющих подобрать нужные слова в зависимости от ситуации, а также владеть разнообразными идиоматическими и разговорными выражениями, ориентируясь в их коннотациях [7. С. 37]. Следовательно, иноязычная коммуникативная компетенция слушателей должна быть сформирована на уровне C1/C2, определенном «Европейским языковым портфелем».

В результате изучения дисциплины слушатели должны:

- *уметь* четко сформулировать свои мысли, подчеркнуть самое важное, исключить двоякое понимание, при этом свободно использовать самый широкий спектр языковых средств;
- *иметь* стабильно высокий уровень грамматической правильности сложной речи, даже если внимание слушателя сосредоточено на чем-то другом (например, планирование дальнейшего высказывания или наблюдение за реакцией собеседников и т. п.);
- *понимать* социолингвистический и социокультурный подтекст в речи носителей языка и адекватно реагировать, выступать в роли посредника между носителями своего родного и изучаемого языка;
- *уметь* справляться со сложными, спорными, щекотливыми ситуациями в пределах своих профессиональных знаний;
- *понимать* документы, корреспонденцию, доклады, статьи, характерные для профессиональной деятельности, включая тонкие нюансы сложных текстов [7. С. 110–128; С. 250–254.];
- *уметь* пользоваться электронными источниками англоязычной информации (ресурсы Internet, e-mail).

Анализ четырехлетнего опыта работы показывает, что студенты сталкиваются с трудностями при переводе специальной литературы, снять которые возможно развитием навыков двустороннего перевода. С этой целью было разработано учебное пособие «Reading and Translating Special Literature» [3]. Оно предназначено для студентов неязыковых вузов, специализирующихся в области юриспруденции, экономики, финансов и налогового права, социологии, владеющих английским языком на уровне Intermediate.

Цель пособия — обеспечение достижения глубокого понимания читаемого оригинального текста и реализации этого понимания в адекватном переводе на русский язык качественно высокого уровня. В пособии четыре раздела, имеющих инвариантную структуру.

Формат обучения в рамках данного пособия включает аутентичный текст, заимствованный из оригинального англоязычного источника, подвергнутого некоторым сокращениям, а также упражнения и задания к тексту. Их цель — направить на освоение специальной лексики, понимание текста, повторение грамматики, стилистическое использование терминологии, развитие умений и формирование навыков анализа перевода с точки зрения адекватности выбора переводческих трансформаций, аннотирования англоязычного текста и работы с интернет-ресурсами.

Для формирования навыков адекватной лингвокультурной медиации студентов необходимо уделять особое внимание заданиям и упражнениям на развитие умений осознанного обоснования выбора переводческого решения. Это облегчит применение переводческих трансформаций (грамматических, лексических, стилистических приемов) в реальной деятельности.

Так, в пособии студентам предлагается несколько слов из текста с их возможным переводом и переводческим комментарием:

Study the table below. Do you agree with the translation and commentary? Give reasons. Find in the text other interesting cases of translation and comment on them [3. С. 5]:

Оригинал	Перевод	Наименование трансформации	Тип трансформации
Require	выражаться в	замена формы глагола (невозвратный — возвратный)	грамматическая
For instance	для сравнения	модуляция	лексическая
Almost all	по большому счету	замена частей речи	грамматическая
«semi-dual»	дифференцированное	генерализация	лексическая
		снятие образа	стилистическая
More recently	возвращаясь к современности	замена частей речи	грамматическая
High on political agenda	в топ-рейтинге политических дискуссий	замена частей речи	грамматическая

Другой вид аудиторной работы представляет собой сопоставление предложенного в пособии перевода текста с английского языка на русский и последующее обсуждение наиболее удачной и интересной версии перевода этого же текста студентами. При этом студентам сообщается, что предложенный в пособии текст перевода не является единственно возможным, а лишь

одним из вариантов. Это позволяет студентам более качественно осмыслить содержание специальных текстов на изучаемом и родном языках, научиться передавать их смысл наиболее точно. Например:

Compare the translation of the following text. Say if you have another version. Find interesting cases of translation and comment on them [3. С. 17–18]:

Trends in the effect of taxation on income distribution	Динамика влияния налогообложения на распределение дохода
Recent empirical studies indicate that the distribution of income has become somewhat less equal over the last couple of decades in many OECD countries (Forster and Mira d'Ercole (2005), Atkinson (2003), Smeeding (2002)). Figure 1. 7 illustrates that countries vary significantly with respect to the level of inequality, when measured by using Gini coefficients, with Denmark and Sweden having the lowest level of income inequality and Turkey and Mexico the highest among the 27 OECD countries included in this chart.	Последние эмпирические исследования (Форстер и Мира Д'Эркол (2005), Аткинсон (2003), Смидинг (2002)) показывают, что за предыдущие 20 лет в большинстве стран ОЭСР система распределения дохода утратила постоянство. График 1.7 наглядно демонстрирует значительные различия между странами в отношении неравенства доходов, рассчитанного с использованием коэффициента Джини. Так, минимальный уровень экономического неравенства отмечен в Дании и Швеции, а максимальный — в Турции и Мексике, если рассматривать 27 государств ОЭСР, включенных в исследование.

Таким образом, выполнение этих и других заданий и упражнений в первую очередь формирует у студентов так называемое чувство языка. Особый интерес у них вызывают труднопроизносимые имена и фамилии, и в этом случае им приходится использовать только транслитерацию или транскрибирование.

Автором данной работы сформулированы основные критерии оценки умений профессионально направленного иноязычного общения слушателей:

- адекватное использование словарного запаса и грамматическая правильность речи в различных ситуациях общения; беглость устной речи;
- социолингвистическая и социокультурная адекватность;
- понимание, реферирование и аннотирование специализированной англоязычной литературы;
- целостность, логичность, связность и аргументированность устных и письменных речевых произведений;
- умение адаптироваться, привлекать знания из специальных дисциплин, выступая в роли медиатора в профессиональной коммуникации;
- использование стратегических и «тактических» умений ведения англо-русско-язычного диалога;
- умение получать, анализировать, обобщать и интерпретировать необходимую, наиболее значимую информацию (включая СМИ, специализированную, профессиональную литературу, сайты в Интернете и т. п.) и использовать в целях общения в ситуациях профессионально направленного иноязычного взаимодействия.

Следует отметить, что *текущий контроль* во время проведения аудиторных практических занятий происходит в устной форме (монологическая речь, зрительно-устный/зрительно-письменный перевод, устный перевод на слух и т. д.). *Промежуточный контроль* осуществляется в письменной форме — перевод текста (объемом не менее 2,5 тысячи знаков) по профессиональной тематике с английского языка на русский, его реферирование и аннотирование и комментарий выбора переводческого решения (предъявление примеров грамматических, лексических и стилистических трансформаций).

Перед проведением итогового контроля осуществляется устный опрос студентов — им предъявляется тот же текст для перевода, что и в начале курса. Это позволяет понять, насколько эффективно был организован учебный процесс и у студентов развиты необходимые умения и усвоен учебный материал.

Так, было выявлено, что наибольшую трудность у них вызывают синтаксические преобразования на уровне предложений, поскольку любое предложение связано и обусловлено авторской установкой и может иметь (с точки зрения перевода) множество интерпретаций. *Итоговый контроль* осуществляется в форме экзамена в конце курса (ЦЯП НИУ — ВШЭ) — выполнение выпускной квалификационной работы (перевод профессионального текста с английского языка на русский объемом не менее 20 страниц).

Организация обучения специальному переводу, реферированию и аннотированию с учетом вышесказанного позволяет решить задачу современного преподавателя

иностранного языка неязыкового вуза, и автора данной статьи в частности, уделить достаточное внимание:

- адекватному переводу, употреблению студентами лексики, обладающей целым рядом особенностей и изобилующей профессиональными терминами;
- терминологии изучаемого предмета — ядру специального дискурса, отличающегося своеобразием;
- адекватному реферированию и аннотированию профессиональной литературы на английском языке (что является частью предстоящей профессиональной деятельности обучающихся).

Успешная карьера современного выпускника предполагает владение английским языком — как языком международной коммуникации, на уровне, позволяющем осуществлять профессиональное общение в условиях жесткой конкурентоспособности,

обусловленной современными мировыми процессами. При обучении по данной программе у студентов развиваются умения определять при переводе типичные ситуации, в которых действия переводчика связаны с применением наиболее эффективных приемов преобразования лексических, грамматических, стилистических и словообразовательных характеристик исходных единиц, умения реферировать и аннотировать специальную информацию адекватно ситуации профессионального общения. Это, в свою очередь, создает предпосылки для решения различных задач переводчиков в сфере профессиональной коммуникации, а также готовит студентов к лингвокультурной медиации. Все это повышает конкурентоспособность выпускника на рынке трудовой занятости.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. АЛИМОВ В. В. Теория перевода. Перевод в сфере профессиональной коммуникации : учеб. пособие. 4-е изд., испр. и доп. М. : КомКнига, 2006.
2. ЕМЕЛЬЯНОВА Т. В. Let's Read, Translate and Render Media Articles : метод. разработка. Нижний Новгород : Автор, 2007.
3. ЕМЕЛЬЯНОВА Т. В. Reading and Translating Special Literature : учеб. пособие. Нижний Новгород : Автор, 2010.
4. ЕВРОПЕЙСКИЙ языковой портфель. Страсбург, 2001.
5. КАЗАКОВА Т. А. Практические основы перевода, English-Russian. Сер. : Изучаем иностранные языки. СПб. : Союз, 2000.
6. КОСАРЕВА Т. Б. Обучение студентов-юристов лингвокультурной медиации : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2011.
7. ОБЩЕЕВРОПЕЙСКИЕ компетенции владения языком : изучение, обучение, оценка / под общ. ред. проф. К. М. Ирисхановой М. : МГЛУ, 2003.
8. РОМАНОВА С. П., КОРАЛОВА А. Л. Пособие по переводу с английского на русский. 3-е изд. М. : КДУ, 2007.
9. СОЛОВОВА Е. Н. Разработка авторских программ и курсов // Иностранные языки в школе. 2004. №5. С. 13–19.
10. ТЕРЕХОВА Е. В. Двусторонний перевод общественно-политических текстов (с элементами скорописи в английском языке) : учеб. пособие. М. : Флинта ; Наука, 2006.

Статью рекомендует д-р психол. наук, проф. Т. А. Барановская

В. И. Земцова, Е. В. Кичигина

Орск

**КОМПЛЕКС ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ ЗАДАНИЙ И ВОПРОСОВ
КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ ОБРАЗОВАННОСТИ
У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ ГУМАНИТАРНЫХ ПРОФИЛЕЙ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: естественнонаучная образованность учителя гуманитарных предметов; комплекс естественнонаучных заданий и вопросов для студентов педагогического направления гуманитарных профилей.

АННОТАЦИЯ. Предлагается комплекс естественнонаучных заданий и вопросов для развития естественнонаучной образованности студентов педагогического направления гуманитарных профилей. Классификация и типология задач представляются по различным основаниям: структура естественнонаучной образованности учителя гуманитарных предметов, структура естественнонаучной теории, теории естествознания, история естествознания, характер выполнения естественнонаучного задания, уровень сложности задания.

V. I. Zemtsova, E. V. Kichigina

Orsk

**NATURAL-SCIENCE TASKS AND QUESTIONS
COMPLEX AS A MEANS OF DEVELOPMENT OF NATURAL-SCIENCE ERUDITION
OF THE STUDENTS OF HUMANITARIAN PEDAGOGICAL SPECIALIZATION**

KEY WORDS: a natural-science erudition of the teacher of humanitarian subjects; a natural-science complex of tasks and questions for students of pedagogical humanitarian specializations.

ABSTRACT. Natural-science tasks and questions complex for development natural-science erudition of students' of pedagogical humanitarian specializations is presented. Classification and typology of problems are distinguished on the various bases: structure of natural-science erudition of the teacher of humanitarian subjects, structure of the natural-science theory, the natural sciences theory, natural sciences history, character of performance and level of complexity of the task.

Аспекты совершенствования естественнонаучной подготовки учителей гуманитарного профиля изучал С. А. Слинкин [7]. А. О. Горбенко, И. Т. Стекачев, А. П. Чернышов [1] составили сборник тестовых заданий по дисциплине «Концепции современного естествознания», в котором большое внимание уделено истории естествознания. Вопросы естественнонаучной подготовки в гуманитарных классах изучали: И. Я. Ланина, К. Р. Глазкова — использование художественной литературы на занятиях по физике [2], Г. И. Пузырева — анализ произведений изобразительного искусства на уроках физики [3], Н. С. Пурешева — методические основы дифференцированного обучения физике в средней школе [4], З. А. Скрипко — концепция естественнонаучного образования учащихся классов гуманитарного профиля [6]. Л. М. Ситдикова [5] исследовала межпредметные связи физики и литературы как средство повышения качества знаний учащихся в гуманитарных классах. Результаты этих работ стали теоретико-методологической базой нашего исследования.

При большом количестве исследований, посвященных естественнонаучной образо-

ванности, мало изученными остаются вопросы, раскрывающие возможности развития естественнонаучной образованности у студентов педагогического направления гуманитарных профилей. Недостаточно внимания уделяется процессу развития естественнонаучных знаний, умений, навыков средствами современных технологий. Остается актуальной задача научного обоснования содержания и осуществления развития естественнонаучной образованности студентов гуманитарного профиля в педагогическом вузе. Анализ публикаций, диссертационных исследований, многолетний опыт практической деятельности авторов в подготовке учителя позволили выявить противоречия между:

- запросами практики, требующей высокого уровня развития естественнонаучной образованности учителя гуманитарных предметов для сохранения здоровья, жизни учащихся, окружающей среды, использования естественнонаучных знаний и технических средств в обучении, и недостаточным уровнем ее развития у выпускников вуза педагогического направления гуманитарных профилей;

– необходимостью формирования естественнонаучной образованности у студентов педагогического направления гуманитарных профилей и отсутствием научно обоснованной методической системы и технологии развития естественнонаучной образованности.

Проблема нашего исследования сформулирована в виде следующего вопроса: «Каким образом можно наиболее эффективно развить естественнонаучную образованность студентов педагогического направления гуманитарных профилей?».

Мы предлагаем следующее определение понятия «естественнонаучная образованность учителя гуманитарных предметов» — это личностное качество, характеризующееся наличием естественнонаучных знаний и профессиональной готовностью применять эти знания в процессе обучения, воспитания и развития учащихся при изучении предметов гуманитарного цикла.

Естественнонаучная образованность учителя гуманитарных предметов проявляется в уровне реализации трех ее компонент: аксиологической, когнитивно-деятельностной, психологической — и отражается в глубине и успешности применения естественнонаучных знаний и умений в профессиональной гуманитарной области. Естественнонаучная образованность учителю гуманитарных предметов необходима для соблюдения норм санитарной гигиены, сохранения здоровья, жизни учеников, их среды обитания, духовного развития, естественнонаучного анализа отрывков из художественных произведений, перевода текстов с естественнонаучным содержанием, подготовки и проведения тематических бесед, вечеров, внеклассных мероприятий — экскурсий, просмотра и обсуждения научно-популярных и фантастических фильмов, использования аудиовизуальных приборов. Естественнонаучная образованность учителя гуманитарных предметов характеризуется количественно и качественно. Количественно — объемом естественнонаучных знаний, их системностью и всесторонностью, диапазоном естественнонаучной осведомленности о современных достижениях науки. Способностью применять естественнонаучные методы в профессиональной гуманитарной области. Качественно — глубиной понимания явлений природы, принципов работы аудио-, видеоцифровой аппаратуры, способностью самостоятельно анализировать явления природы, обобщать, систематизировать, сравнивать, классифицировать естественнонаучные факты, устанавливать их причинно-следственные связи, применять системный и синергетический подходы к изучаемому явлению в процессе выполнения профессиональных функций учителя и принимать на

основе этого оптимальные и адекватные решения. Одним из средств развития естественнонаучной образованности у студентов педагогического направления гуманитарных профилей является комплекс естественнонаучных вопросов и заданий. Мы исходим из следующего его определения: комплекс естественнонаучных заданий и вопросов — это совокупность заданий и вопросов, объединенных единой целью, задачами, мотивом, приводящих к достижению поставленной цели, решению поставленных задач, связанных с развитием естественнонаучной образованности будущего учителя гуманитарных предметов. Специально разработанный комплекс естественнонаучных заданий и вопросов, предлагаемый для определения уровня развития естественнонаучной образованности у студентов педагогического направления гуманитарных профилей, содержит теоретические вопросы, позволяющие установить уровень естественнонаучных знаний о свойствах и характеристиках материи, вопросы на различение, соотнесение, воспроизведение, а также специально подобранные задания на разные естественнонаучные темы.

Основания для классификации естественнонаучных заданий и вопросов нами выбраны исходя из целей развития естественнонаучной образованности учителя гуманитарных предметов — формирование общей культуры личности, подготовка конкурентоспособного специалиста и бакалавра. В качестве основания для классификации заданий мы выделяем структуру естественнонаучной образованности учителя гуманитарных профилей, затем структуру научной теории, что позволяет развивать системные знания о материи, далее — теории естествознания (они описывают материю на разных уровнях ее проявления и имеют свои области и границы применимости, что важно для понимания и объяснения явлений природы).

Без усвоения истории естествознания невозможно усвоить логику научных исследований и сформировать творческий подход к описанию действительности на различных уровнях — экспериментальном, теоретическом, исследовательском, поисковом. Ряд предметных тем естествознания изучается разными естественными науками — физикой, химией, биологией, это такие темы, как изменение представлений о пространстве и времени, различные законы сохранения, универсальный эволюционизм, важные для понимания живой и неживой природы. Нами осуществлена классификация и типология заданий и вопросов, подобраны естественнонаучные задания и вопросы по следующим основаниям:

– *структура естественнонаучной образованности учителя гуманитарных*

- предметов*: аксиологическая, когнитивно-деятельностная, психологическая;
- *структура естественнонаучной теории* (знание экспериментальных фактов, лежащих в основании теорий и их следствий, методов научного познания, основных понятий, принципов и законов естествознания, фундаментальных взаимодействий, структуры материи, областей применимости теории);
 - *теории естествознания*: классическая механика; термодинамика; электродинамика; специальная теория относительности; общая теория относительности; квантовая механика; теория самоорганизации открытых неравновесных систем; теория химического строения вещества; эволюционная биология;
 - *история естествознания*: античная наука; средневековая наука; классическая наука; неклассическая наука;
 - *характер выполнения*: теоретические, экспериментальные (лабораторные, исследовательские, поисковые);
 - *уровень сложности задания*: на узнавание описания понятий, явлений, методов научного познания, на понимание сути явления, принципа, закона, теории, на установление соответствия между явлениями и понятиями, теориями и областью их применимости;
 - *предметные темы естествознания*: эволюция естественнонаучной картины мира, изменение представлений о пространстве и времени, структурные уровни организации материи, порядок и беспорядок в природе, эволюционное естествознание, эволюция биосферы.

В комплексе используется различная типология естественнонаучных заданий и вопросов: 1) в тестовой форме (с выбором одного ответа, с выбором нескольких ответов, на установление соответствий, на сравнение величин); 2) творческого характера (анализ отрывков из художественных произведений с естественнонаучным содержанием; подбор и анализ отрывков естественнонаучного содержания из художественной и специальной литературы, журналов, газет; сочинение стихотворений с естественнонаучным содержанием и их естественнонаучный анализ; подготовка рефератов и докладов на естественнонаучную тематику); 3) поискового характера: подбор электронных фильмов в сети Интернет, подбор CD и DVD. При прохождении студентами педагогического направления *гуманитарных* профилей педагогической практики им предлагаются, например, следующие *естественнонаучные* задания: «Разработать фрагмент урока по *истории, иностранному языку, литературе* с использованием *естественнонаучных знаний* для препода-

вания в базовом или профильном классе (физико-математическом, биологическом, гуманитарном), который может включать художественный отрывок с естественнонаучным содержанием, *естественнонаучные* вопросы к нему и ответы, литературу; проблемные вопросы»; «Разработать внеклассное мероприятие с *естественнонаучным* содержанием (беседа, вечер, экскурсия, диспут, обсуждение художественных фантастических произведений)». Приведем примеры естественнонаучных заданий и вопросов в зависимости от их классификации (табл.).

Педагогический эксперимент проводился со студентами факультетов иностранных языков, педагогики и психологии, дошкольной педагогики и психологии, филологического, исторического Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный университет». Общее количество студентов 1–2-х и 5-го курсов, принявших участие в эксперименте, составило 297 человек, в том числе 47 человек участвовали в формирующем эксперименте. В ходе эксперимента проведен мониторинг как уровней развития естественнонаучной образованности студентов на основе разработанных показателей и критериев оценки уровней, так и усвоения предметных тем естествознания. Ключевые слова предметных тем естествознания: картина мира, пространство — время, структура материи, порядок и беспорядок, эволюционное естествознание, эволюция биосферы.

Количественные показатели уровня развития естественнонаучной образованности у студентов педагогического направления гуманитарных профилей определялись с помощью следующих показателей:

- коэффициент полноты усвоения естественнонаучных знаний, умений, определяемый по формуле:

$$K_n = \frac{\sum n_i}{n},$$

где n_i — количество признаков, усвоенных i -студентом; признаками являются показатели знаний, умений, навыков различных видов учебно-профессиональной деятельности; n — максимальное число признаков, подлежащих усвоению.

- $K_{эф}$ — коэффициент эффективности обучения (критерий результативности функционирования методической системы по развитию естественнонаучной образованности), определяемый как отношение коэффициентов полноты усвоения знаний, умений до и после педагогического эксперимента:

$$K_{эф} = \frac{K_{после}}{K_{до}},$$

где $K_{до}$, $K_{после}$ — коэффициенты полноты усвоения знаний, умений соответственно до и после педагогического эксперимента.

Классификация и примеры естественнонаучных заданий и вопросов

Основание классификации	Компоненты основания классификации	Примеры естественнонаучного задания или вопроса
1. Компоненты естественнонаучной образованности учителя гуманитарных предметов	1. Аксиологическая	1. Приведите пример применения естественнонаучных знаний в Вашей будущей профессиональной деятельности
	2. Когнитивно-деятельностная	2. Назовите принципы универсального эволюционизма
	3. Психологическая	3. Влияют ли естественнонаучные знания на Ваше профессиональное становление?
2. Компоненты структуры естественнонаучной теории	1. Экспериментальные факты, лежащие в основании теорий и их следствий	1. Как называется эффект, открытый Хабблом в спектрах галактик и являющийся подтверждением выводов Фридмана о расширении Вселенной?
	2. Методы научного познания	2. В чем заключается метод системного подхода?
	3. Основные понятия естествознания	3. Что такое ген?
	4. Основные принципы естествознания	4. Какой принцип лежит в основе теории электромагнетизма Максвелла
	5. Основные законы естествознания	5. Сформулируйте закон сохранения энергии в термодинамике
	6. Фундаментальные взаимодействия	6. Как называется фундаментальное взаимодействие в природе, имеющее универсальный характер?
	7. Структуры материи	7. Назовите структурные уровни микромира
	8. Область применимости теории	8. Какая теория изучает общие закономерности самоорганизации?
3. Теории естествознания	1. Классическая механика	1. Научными достижениями, которые легли в основу механической картины мира, являются...
	2. Термодинамика	2. Сформулируйте второе начало термодинамики
	3. Электродинамика	3. В чем заключается явление электромагнитной индукции?
	4. Специальная теория относительности	4. В теории относительности Эйнштейна утверждается, что пространство и время ...
	5. Общая теория относительности	5. Назовите область применимости общей теории относительности
	6. Квантовая механика	6. В чем заключается корпускулярно-волновой дуализм материи?
	7. Теория самоорганизации	7. Что называется точкой бифуркации системы?
	8. Астрономия	8. Косвенным доказательством теории большого взрыва является....
	9. Теория химического строения вещества	9. Чем определяется принадлежность атомов к данному химическому элементу?
	10. Эволюционная биология	10. Научным опровержением концепции самопроизвольного зарождения жизни из неживого вещества являются данные о том, что ...
4. История естествознания	1. Античная наука	1. Особенности естествознания античного периода были...
	2. Средневековая наука	2. Перечислите основные черты средневекового мировоззрения
	3. Классическая наука	3. И в электромагнитной картине мира, и в механической считалось, что...
	4. Неклассическая наука	4. Квантово-полевая модель взаимодействия возникла на основе концепции...
5. Характер выполнения	1. Теоретический	1. Следствием однородности времени является закон сохранения...
	2. Экспериментальный: а) лабораторные, б) исследовательские, в) поисковые	а) определите время восхода и захода светила в данной местности; б) проведите естественнонаучный анализ отрывков из художественных произведений с естественнонаучным содержанием; в) подберите электронные ролики с естественнонаучным содержанием в сети Интернет, CD- и DVD-диски с естественнонаучной информацией, естественнонаучную информацию для доклада или реферата, проведите естественнонаучный анализ археологических находок (студентам исторического факультета)
6. Предметные темы естествознания	1. Эволюция естественнонаучной картины мира	1. Как менялись представления о материи?
	2. Изменение представлений о пространстве и времени	2. Сформулируйте представления о пространстве — времени в общей теории относительности Эйнштейна
	3. Структурные уровни организации материи	3. Назовите структурные уровни организации материи в макромире
	4. Порядок и беспорядок в природе	4. Каково изменение энтропии в открытых системах?
	5. Эволюционное естествознание	5. Раскройте суть теории Большого взрыва Гамова
	6. Эволюция биосферы	6. Что называется ноосферой?

Уровень естественнонаучной образованности оценивался по 3-балльной шкале: высокий ($K_n = 0,75...1$), средний ($K_n = 0,5... 0,75$) и низкий ($K_n = 0,50$ и менее). Предметная тема естествознания оценива-

лась как усвоенная, если $K_n > 0,5$. Результаты тестирования когнитивно-деятельностной компоненты естественнонаучной образованности студентов представлены на рис. 1 и 2.

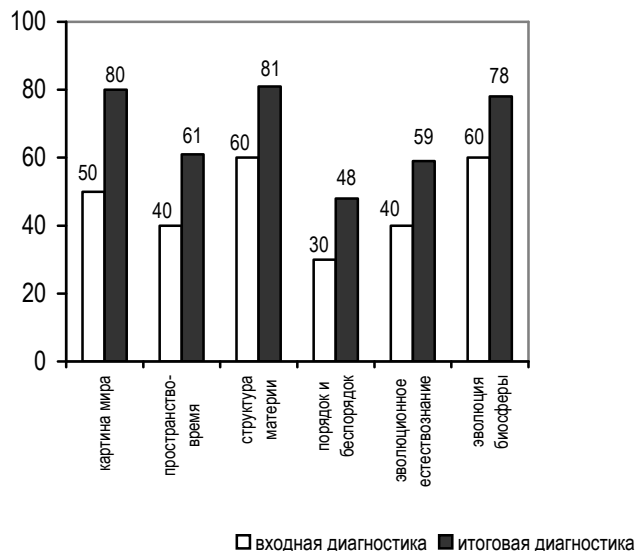


Рис. 1. Входная и итоговая диагностики естественнонаучной образованности студентов в контрольной группе, % студентов от числа обследованных, освоивших предметные темы

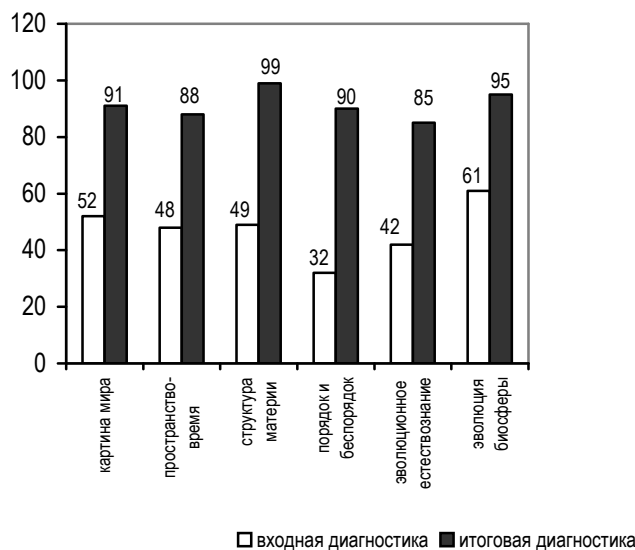


Рис. 2. Входная и итоговая диагностики естественнонаучной образованности студентов в экспериментальной группе, % студентов от числа обследованных, освоивших предметные темы

Анализ результатов тестирования показывает, что в экспериментальной группе процент студентов, усвоивших естественнонаучные знания и умения, выше, чем в контрольной группе, что свидетельствует об эффективности предложенной нами технологии применения комплекса естественнонаучных заданий и вопросов в развитии естественнонаучной образованности будущего учителя-гуманитария.

Результаты исследования позволяют повысить качество подготовки учителей и

могут служить основой для дальнейших исследований в области теории и методики профессионального образования. Комплекс естественнонаучных заданий и вопросов разработан для студентов направления подготовки 050100.62 — Педагогическое образование, профилей подготовки: «Дошкольное образование», «Начальное образование», «Литература», «Русский язык», «Иностранный язык», «История» на основе Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессио-

нального образования по направлению подготовки 050100.62 — Педагогическое образование, утвержденного приказом Ми-

нистерства образования и науки Российской Федерации от 22 декабря 2009 г., № 788.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. ГОРБЕНКО А. О., СТЕКАЧЕВ И. Т., ЧЕРНЫШОВ А. П. Сборник тестовых заданий по дисциплине «Концепции современного естествознания / СГИ. М., 2000.
2. ЛАНИНА И. Я., ГЛАЗКОВА К. Р. Использование художественной литературы на занятиях по физике. СПб. : Образование, 1993.
3. ПУЗЫРЕВА Г. И. Произведения изобразительного искусства на уроках физики // Физика в школе. 1984. № 6.
4. ПУРЫШЕВА Н. С. Методические основы дифференцированного обучения физике в средней школе : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. М., 1995.
5. СИТДИКОВА Л. М. Межпредметные связи физики и литературы как средство повышения качества знаний учащихся в гуманитарных классах : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 1997.
6. СКРИПКО З. А. Концепция естественнонаучного образования учащихся классов гуманитарного профиля : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2005.
7. СЛИНКИН С. А. Некоторые аспекты совершенствования естественнонаучной подготовки учителей гуманитарного профиля // Образование и наука. 2001. Вып. 1. № 7.

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

С. Ф. Масленникова

Екатеринбург

ЭКОЛОГО-ГУМАНИСТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ЛЕСОТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: эколого-гуманистические ценности; эколого-гуманистический подход в профессиональной подготовке студентов лесотехнического университета.

АННОТАЦИЯ. Раскрываются понятия «воспитание», «эколого-гуманистические ценности», «эколого-гуманистический подход в профессиональной подготовке студентов», «профессиональные компетенции». Представлена модель реализации эколого-гуманистического подхода в профессиональной подготовке студентов лесотехнического вуза.

S. F. Maslennikova

Ekaterinburg

ECOLOGICAL AND HUMANISTIC APPROACH TO PROFESSIONAL TRAINING OF FORESTRY ENGINEERING UNIVERSITY STUDENTS

KEY WORDS: ecological and humanistic values; ecological and humanistic approach in professional training of Forestry engineering university students.

ABSTRACT. The article describes the concept of «education», «ecological and humanitarian values», «ecological and humanistic approach in professional training of students», «professional competence». The presented model of realization of ecological and humanistic approach in professional training of the students of Forestry engineering university are presented.

Актуальность эколого-гуманистического подхода в профессиональной подготовке студентов лесотехнического университета обусловлена ориентацией современной отечественной педагогики на цели устойчивого развития общества, где формирование у молодежи эколого-гуманистических ценностей призвано способствовать преодолению таких негативных явлений, как хищническое природопользование, характерное для техногенной цивилизации. основополагающие государственные документы — Конституция Российской Федерации, Законы РФ «Об образовании», «О высшем и послевузовском образовании», «Об охране окружающей природной среды», Федеральная целевая программа «Экологическое образование населения России» и др. — формируют отношение к эколого-гуманистическим ценностям как системе духовных и профессиональных установок современного общества. Основные задачи высшего профессионального образования, сформулированные в «Национальной доктрине российского образования на период до 2025 года», связаны с воспитанием молодежи в духе высокой нравственности, уважения к закону, «ответственности за судьбу страны, ее социально-экономическое процветание».

В данном контексте остро встает проблема разработки и реализации эколого-гуманистического подхода к профессиональной подготовке студентов технического

и сельскохозяйственного профилей, профессиональная деятельность которых в будущем связана с проблемами охраны окружающей среды, принятием решений по экологизации технических и сельскохозяйственных производств, с работой в различных природоохранных структурах. Особую актуальность данная проблема приобретает при взятом курсе правительства нашей страны на развитие высокопроизводительных и инновационных технологий производства в сложных условиях рыночной экономики.

Содержательный анализ понятия «эколого-гуманистические ценности» показал, что данное понятие складывается в современном общественном сознании на основе понимания природы, социума и культуры как единой экосистемы, в которой сохранение природы является средством сохранения цивилизации и человека как вида. Основными вехами становления экогуманистических ценностей являются: русский «космизм» (Н. А. Бердяев, В. И. Вернадский, В. С. Соловьев, Н. Ф. Федоров, К. Э. Циолковский, А. Л. Чижевский), теория коэволюции (Н. Н. Моисеев, И. Т. Фролов, А. В. Яблоков), концепция «ноосферного гуманизма» (Г. П. Сикорская), «экологическая этика» (Р. Атфилд, О. Леопольд, А. Швейцер, А. А. Гусейнов, А. И. Гиляров, В. М. Костюнин), социальная (С. С. Шварц, Н. Ф. Реймерс), техническая, медицинская экология (Д. Д. Венедиктов, Л. А. Орбели,

Д. С. Саркисов), экология человека (А. Н. Авцин, В. П. Казначеев, А. Л. Яншин, К. В. Орехов), экология культуры (Д. С. Лихачев, Н. Н. Вересов, Э. В. Гирусов, В. А. Лось, Т. Тийттайнен). Исследования в рамках этих научных областей в своей совокупности представляют характеристику эколого-гуманистических ценностей как нравственных ориентиров современного общества, связанных с идеей его устойчивого развития. Эколого-гуманистические ценности характеризуются: нравственно-ценностным отношением к природе и окружающему миру в целом, чувством личной ответственности за состояние окружающей среды, особым видением мира как объекта постоянной заботы, способностью к ограничению своих потребностей в соответствии с потребностями природы и общества.

Сформированность личности с эколого-гуманистическими ценностными ориентациями выступает в современном обществе как задача профессиональной подготовки специалиста любого профиля. В подготовке будущих инженеров леса эта задача входит в требования государственного образовательного стандарта.

Профессиональная деятельность выпускников-бакалавров по направлению подготовки 250100 «Лесное дело» предполагает планирование и осуществление охраны, защиту и воспроизводство лесов, их использования, мониторинга состояния, управление лесами для обеспечения многоцелевого, рационального, непрерывного, неистощительного использования лесов для удовлетворения потребностей общества в лесах и лесных ресурсах. Предметная подготовка студентов нацелена на формирование таких профессиональных компетенций, как знание роли основных компонентов лесных и урбо-экосистем (ПК-5), представления о механизмах физиологических процессов растений, закономерностях их взаимоотношения с окружающей средой (ПК-7), закономерностях динамики лесных и урбо-систем в различных климатических, географических и лесорастительных условиях (ПК-9), готовность использовать знания технологических систем, средств и методов охраны и воспроизводства лесов при решении профессиональных задач (ПК-17) и т. п.

При этом задачи профессиональной подготовки будущих инженеров леса не ограничиваются определенным набором знаний и умений. В государственных стандартах нового поколения на первый план выдвигается задача формирования профессиональных компетенций как качественных характеристик личности, в структуре которых, помимо знаний, умений, на-

выков, опыта деятельности, выделяется ценностно-смысловой компонент, проявляющийся в отношении к выполняемой деятельности, к ее процессу и результату.

В контексте новых требований к результатам образования проблема воспитания профессионально значимых качеств личности выводится из плоскости обучающих задач: знаниям можно научить, но смыслу жизни, нравственному поведению научить нельзя, их можно взрастить в каждой индивидуальности. На этом пути актуальной для педагогической теории является разработка подходов к интеграции естественнонаучных и гуманитарных сфер в подготовке технических специалистов, использование в образовательном процессе духовно-практических способов освоения студентами актуальных для современного общества эколого-гуманистических ценностных ориентиров. Усиление в воспитательном процессе технического вуза роли гуманитарно-художественных дисциплин на основе анализа и переживания через их содержание ценностей современного общества, духовного мира современника позволит сформировать у сегодняшних студентов личностно значимое ценностное отношение к окружающему миру, в том числе к природе, внутренние ориентиры и регуляторы в будущей профессиональной деятельности.

Эколого-гуманистический подход в профессиональной подготовке студентов лесотехнического вуза представляется социально востребованным направлением в педагогике, позволяющим оптимизировать потенциал духовно-практических способов профессионального становления личности в единстве двух сторон: 1) субъективно-проективной как осмысления и выбора индивидуального направления культурного развития на основе ответственного отношения к окружающему миру и собственному нравственному и физическому здоровью; 2) объективно-нормативной, связанной с социально востребованными эколого-гуманистическими нравственными стандартами в процессе выполнения профессиональной деятельности в социально-экономической сфере.

Реализация эколого-гуманистического подхода в профессиональной подготовке будущих инженеров леса затруднена в связи с тем, что дисциплины гуманитарно-художественного цикла, которые изучаются студентами лесотехнического университета, относятся к непрофильной, а потому и к неперспективной сфере их профессиональной подготовки. В их преподавании доминирует репродуктивное воспроизведение знаний о культуре, делается акцент на фактологии и описательности в анализе произ-

ведений искусства в ущерб целостному образу художественных идеалов и представлений о мире, отраженных в культурном наследии. Подавляющее большинство студентов имеет скудный опыт общения с искусством как специфическим ценностным способом освоения действительности. Значительный пласт зарубежных и отечественных исследований, посвященных проблеме формирования эколого-гуманистических ценностей в процессе общения личности с искусством, оказывается не задействованным в образовательно-воспитательном процессе студентов технического профиля. На сегодняшний день усилия, направленные на реализацию нравственно-экологической функции воспитания студентов технических вузов, характеризуются непоследовательностью и, как следствие, недостаточной эффективностью.

Теоретическое изучение проблемы и выявленные противоречия позволили нам разработать модель реализации эколого-гуманистического подхода в профессиональной подготовке студентов лесотехнического вуза, которая включает в себя взаимосвязанные структурные компоненты (блоки): мотивационно-целевой, аксиологический, содержательный, технологический, итоговый.

Содержательный блок модели описывает процесс достижения поставленной цели в условиях обучения студентов в лесотехническом вузе. Мы разработали содержание сквозных тем, раскрывающих с различных позиций содержание эколого-гуманистических ценностей, для дисциплин художественно-эстетического цикла, преподаваемых студентам лесотехнического вуза («Мировая культура и искусство», «Народные промыслы Урала», «История декоративно-прикладного искусства» по направлению подготовки 250100 «Лесное дело»). Это такие темы, как «Красота природы, отраженная в образах искусства», «Человек и природа в образах народного творчества», «Эколого-гуманистические ценности в современном искусстве». При выстраивании и распределении тематического материала между дисциплинами учитывалась очередность их прохождения студентами.

Тему «Красота природы, отраженная в образах искусства» можно отнести к так называемым «вечным темам» искусства: на каждом этапе развития искусства, в любом художественном стиле мы найдем художественное воплощение образов красоты и выразительности мира природы. В содержание лекций по данной теме мы также включили материалы исследований в области искусствоведения, философии, пси-

хологии, раскрывающие феномен потребности человека в эстетическом общении с природой, благоговения перед ее красотой как сущностной духовной потребности человека, основу гармонизации его взаимоотношений с миром (В. В. Бычков, М. С. Каган, К. Лоренц), как самопонятие и глубочайшее переживание «биологической аутентичности» (А. Маслоу). Содержание дисциплин художественно-эстетического цикла, преподаваемых в лесотехническом вузе, открывает широкие возможности для подробного раскрытия данной темы и эмоционального переживания художественных воплощений красоты природы на материале различных художественных стилей и мировоззренческих концепций.

Сквозной темой, проходящей через содержание курсов «Народные промыслы Урала», «История декоративно-прикладного искусства», является тема «Человек и природа в образах народного творчества». Особенностью фольклорного мышления является его природоориентированный характер: поэтизация и одушевление сил природных явлений, ощущение единства человека с окружающим миром, универсальности законов, направляющих жизнь природы и человека. Важно, что яркие художественные образы природы в народном творчестве выступают в качестве субъектов, включенных в систему человеческих отношений. В устном народном творчестве (сказках, песнях, пословицах, поговорках, загадках, прибаутках) человек не только взаимодействует с «живой» природой, но и идентифицирует себя с ней, смотрит на мир ее глазами. Образы растений, птиц и животных, запечатленные в народных орнаментах, окружают человека в предметах быта, одежде, украшениях, оберегают его жилище. Ответное бережное отношение к природе и окружающим вещам, являвшимся ее живой частицей, с детства воспитывалось у человека в традиционной культуре.

Таким образом, экологические законы, сформулированные современными исследователями для ценностной ориентации подрастающего поколения (например, Б. Коммонер об «экологической осторожности», «экологической умеренности», «экологической осведомленности», «экологической активности»), испокон веков действовали в традиционных культурах и выражались через народное творчество.

В содержание лекций по теме «Эколого-гуманистические ценности в современном искусстве» мы включили анализ исследований в области культурологии и искусствознания по данной проблеме. Основными вехами осмысления роли культуры и искусства в гармонизации взаимоотноше-

ний человека с обществом и природой являются: разработки в области экологии культуры (Д. С. Лихачев, Н. Н. Вересов, Г. Д. Гачев, Э. В. Гирусов, М. С. Каган, Т. Тийттайнен); экофилософия, в рамках которой сопоставляются творения природы с шедеврами искусства («искусство природы» по А. Ф. Коимбра-Филхо) и формулируется необходимость обновления «общественного эстетического чувства» во взаимодействии с природой (К. М. Майер-Абих); экологическая эстетика, трактующая восприятие прекрасного в природе как общественно важную функцию и рассматривающая природу как самоценный эстетический объект («экологическая красота» по Ф. Колмену). Эстетические ценности природной и социальной среды в рамках данных научных направлений определяются как синтетические: они неотделимы от моральных, экономических, политических, научных, социальных ценностей. Чувственное созерцание красоты в природе, благоговение перед ней, переживание с ней внутренней связи и единства позволяют человеку в условиях индустриальной цивилизации воспринимать и признавать природу как самоценность, постигая при этом смыслы собственного бытия. Данные идеи находят яркое выражение в художественной практике современности. Анализ произведений таких новых жанров, как художественная фотография, дизайн, коллаж, инсталляция, документальное кино, мультипликация и др., позволил выявить экологическую проблематику как одну из важнейших тем современного искусства.

Технологический блок модели включает принципы, методы, средства, формы организации процесса и педагогические условия их реализации.

Для реализации воспитательного потенциала искусства использовались следующие методы: 1) опора на понятийные представления об искусстве (стили, направления, виды, языки искусств) в аспекте их содержательно-смысловой связи с социокультурными ценностями человеческого общества, аккумулируемыми и генерируемыми искусством; 2) включение студентов в активную художественно-эстетическую деятельность («задействование» имеющихся в их жизненном багаже знаний и навыков художественного восприятия, способностей к ценностному обобщению художественных явлений, к сопереживанию и самоанализу в процессе общения с ними); 3) включение студентов в ситуации эмоционально-катарсического переживания художественных образов — носителей эколого-гуманистических ценностей (эмоциональное погружение, эмоциональная драматургия заня-

тия, урок-образ и др.); диалог как условие художественно-эстетического общения (восприятие студентами диалога жизненных смыслов в общении с искусством различных культурно-исторических периодов, в том числе современного диалога национальных культур, включение своего «я» в диалогическое звучание голосов культуры). В дополнение к перечисленным методам на лекциях, семинарах, практических занятиях по дисциплинам гуманитарно-художественного цикла мы использовали различные методы активного обучения: проблемные лекции, в которых поощряются размышления и самые противоречивые высказывания студентов на заявленную тему; лекции вдвоем, проводимые в диалоге преподавателей и раскрывающие различные грани содержания с позиции разных дисциплин; лекции-визуализации, связанные с демонстрацией и анализом видеofilмов, слайдов, иллюстраций; лекции с практикумами, ролевые игры, включающие студентов во взаимодействие друг с другом, творческие задания в форме групповых проектов (например, «Прогулки по Екатеринбург», «Уникальные природные парки Урала»).

Наряду с основной формой воспитания — аудиторными занятиями, использовались различные формы внеаудиторной деятельности студентов: семинары и конференции по проблемам духовно-нравственного развития современной России; встречи с деятелями культуры и искусства, выступления самодеятельных коллективов студентов в рамках воспитательных мероприятий; митинги, акции, лектории, совместные просмотры и обсуждения фильмов и спектаклей, связанных с актуальными нравственными проблемами общества и т. д. Различные формы воспитательных мероприятий способствовали не только активному включению студентов в освоение нравственной проблематики, но также создавали необходимую среду, в которой происходило формирование эколого-гуманистических ценностных ориентаций студенческой молодежи, воспитание чувства патриотизма, ответственности за сохранение культурного достояния, народных традиций.

Итоговый блок включает результат, выражающийся в становлении личности будущего специалиста технического профиля с эколого-гуманистическими ценностными ориентациями, которые характеризуются: нравственно-ценностным отношением к природе и окружающему миру в целом, чувством личной ответственности за состояние окружающей среды, особым видением мира как объекта постоянной заботы, способностью к ограничению своих потребностей в соответствии с потребностями природы и общества.

Для проверки эффективности предложенной модели нами была организована и осуществлена опытно-поисковая работа в условиях естественного педагогического процесса на базе Уральского государственного лесотехнического университета (в группах бакалавров 1-го и 2-го курсов по направлению подготовки 250100 «Лесное дело»). Мы выделили критерии сформированности эколого-гуманистических ценностей у студентов лесотехнического вуза: *когнитивно-рефлексивный*, включающий знания об этических категориях, общечеловеческих и экогуманистических ценностях; *мотивационно-смысловой*, связанный с пониманием ценностного содержания художественных произведений, включающих образы гармоничных взаимоотношений человека и природы, и обогащением опыта их эмоционального переживания; *деятельностно-практический*, связанный с освоением опыта нравственного поведения в окружающей среде, отраженного в произведениях искусства, и решения на этой основе разнообразных задач личностной и профес-

сиональной самореализации, начиная от организации личного досуга и заканчивая выбором путей культурного и профессионального развития.

Избранные нами методы контроля и диагностики включали: анкетирование, опрос, тестирование (тест Рокича), защиту творческой работы, реферата, практические задания.

Результаты исходного этапа опытно-поисковой работы показали, что у большинства студентов, как контрольной, так и экспериментальной группы, уровень сформированности эколого-гуманистических ценностей является средним (удовлетворительным). В ходе формирующего этапа была реализована разработанная нами модель, что привело к положительной динамике результатов итоговой диагностики у студентов экспериментальных групп по всем выделенным критериям. Сводные данные о результатах исходного и итогового этапов опытно-поисковой работы представлены в таблице.

Таблица

Сводные данные о результатах исходного и итогового этапов опытно-поисковой работы в контрольных (КГ) и экспериментальных (ЭГ) группах, %

Критерии	Уровни	КГ			ЭГ		
		исходный	итоговый	динамика	исходный	итоговый	динамика
Когнитивно-рефлексивный	низкий	56	34	-22	52	0	-52
	средний	42	54	+12	44	60	+16
	высокий	2	12	+10	4	40	+36
Мотивационно-смысловой	низкий	36	10	-26	35	0	-35
	средний	54	62	+8	12	37	+25
	высокий	10	28	+18	12	37	+25
Деятельностно-практический	низкий	34	20	-14	36	0	-36
	средний	54	65	+11	56	70	+14
	высокий	12	15	+3	8	30	+22

По когнитивно-рефлексивному критерию: знания студентов об этических категориях, общечеловеческих и экогуманистических ценностях приобрели разносторонний и систематизированный характер. У студентов выработалась устойчивая потребность в самостоятельном приобретении знаний по этической проблематике на основе культурологической, искусствоведческой, филологической литературы.

По деятельностно-практическому критерию: активизация воспитательной работы со студентами, включение их в разнообразные формы внеаудиторной деятельности, применение методов активного освоения искусства дало возможность воплощения полученных знаний на практике. У студентов сформировались навыки оценки художест-

венных произведений с точки зрения их воспитательного потенциала, воплощения в них эколого-гуманистических ценностей. Развились умения ориентироваться в разнообразных явлениях современного искусства, анализировать их и решать на этой основе разнообразные задачи личностной и профессиональной самореализации. Студенты овладели различными способами просветительской, волонтерской деятельности, что проявилось в процессе их активного участия в разнообразных мероприятиях вуза по данному направлению воспитательной работы.

По мотивационно-ценностному критерию: разнообразные творческие задания на практикумах обеспечили для студентов возможность реализовать широкий спектр личностных смыслов, интересов и потребностей

через различные виды художественной деятельности, что привело к пониманию значимости освоения воспитательного потенциала искусства. Процесс приобщения к художественным образам — носителям эколого-гуманистических ценностей стал осознаваться студентами как необходимый компонент и в их личностном становлении, и в их профессиональной деятельности.

Данные, полученные при сравнении результатов диагностики на исходном и итоговом этапах опытно-поисковой работы,

показали положительную динамику формирования эколого-гуманистических ценностей у студентов экспериментальных групп по сравнению со студентами контрольных групп. Это свидетельствует о правомерности выдвинутых нами предположений и об эффективности предложенной педагогической модели реализации эколого-гуманистического подхода в профессиональной подготовке студентов лесотехнического вуза.

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

А. В. Поляков

Екатеринбург

**ПРАКТИЧЕСКОЕ ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДОВ СТИЛЕВОГО ПОДХОДА
В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ НАД ПРОИЗВЕДЕНИЯМИ ВЕНСКИХ КЛАССИКОВ
В КЛАССЕ ФОРТЕПИАНО****КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** стиль в музыке; стилевая грамотность; стилевой подход; методы стилевого подхода.**АННОТАЦИЯ.** Рассматриваются важность развития стилевой грамотности в процессе подготовки музыканта как исполнительского, так и педагогического профиля, практическое применение методов стилевого подхода (метод соотнесения историко-стилевого контекста, слуховой экспертизы, сравнительной стилевой характеристики, статистический метод и метод стилевого варьирования) в классе фортепиано.**A. V. Polyakov**

Ekaterinburg

**THE PRACTICAL APPLICATION METHODS OF STYLE APPROACH IN THE COURSE
OF WORK ON COMPOSITIONS OF THE VIENNESE CLASSICS IN A PIANO CLASS****KEY WORDS:** style in music; style literacy; style approach; methods of style approach.**ABSTRACT.** The article raises the question of the importance of developing the style literacy in the process of preparing a musician of both performing and teaching profiles. Practical application of methods of the style approach is considered (the method of the historical and style context, the method of auditory examination, the method of comparative style characteristics, statistical method and method of style variation) in piano class.

Во все времена музыка как вид художественной деятельности способствовала выражению эмоций и идей человека, передавала настроения социума и воплощала потребности времени. Наряду с наукой и философией музыка была средством познания окружающего мира и постижения действительности (с той только разницей, что художественное познание отличается от научного чувственной формой) [См.: 6. С. 258—261]. Художественный стиль эпохи, ее эстетика накладывают печать не только на искусство, но и на личность, переходя из области искусства в сферу быта, общественной жизни человека, изменяя ее образ и характер, преображая природную и историческую среду, в которой протекает общественная и политическая жизнь [См.: 1. С. 279].

«Восприятие же музыки, в свою очередь, выступает *стороной* универсального отношения человека к миру, а потому в качестве таковой обретает избирательность, нацеленность на определенные свойства и сущности объекта (действительности), воплощенные в музыке» [5. С. 35]. Рассматривая феномен музыкального восприятия в своем исследовании, В. К. Суханцева отмечает, что объект музыкального восприятия содержит не «всю» и не «всякую» окружающую человека действительность, а ее соборный образ, ключевые исторические и

культурные события, так или иначе повлиявшие на композитора и отраженные им через призму его творчества. «Этим обстоятельством и определяется граница бытия музыки для познающего сознания, равно как внутренне-музыкальные структуры — язык, средства формообразования и пр. Отсюда берет начало и целиком символическая природа музыкальной ткани, событийности; причем уровень символики обладает предельной концентрированностью, что с очевидностью прослеживается уже на уровне феномена музыкальной интонации — так сказать, “первосимвола” музыкальной семантики» [5. С. 35].

В музыкальной педагогике индивидуальная работа с учащимися (урок в форме «парного взаимодействия» учителя и ученика) является основной и наиболее распространенной формой обучения, которая имеет свою специфику: учет индивидуальных особенностей и способностей ученика; выбор индивидуальной программы (музыкальных произведений), соответствующей общему учебному плану и способствующей решению индивидуальных педагогических задач.

В разные периоды обучения музыкант, приобретая профессиональные знания, умения, навыки, опыт творческой деятельности, развивает личные качества, формирует под руководством педагога цен-

ностные ориентиры и мотивацию будущей профессии. Одним из важнейших профессиональных качеств будущего музыканта является стилевая грамотность, основывающаяся на умении извлекать из нотного текста зашифрованную в нем информацию. Важно, чтобы исполнитель, педагог, концертмейстер, внося в музыку что-то свое, не уносил из нее много авторского [См.: 3].

Педагог, пользуясь в процессе занятий стилевым подходом в системе музыкально-педагогического образования, может влиять на формирование и развитие стилевой грамотности и общей эрудиции ученика. Стиль, в свою очередь, «может выступить в качестве воспитательного средства, воздействуя на личность ученика в педагогическом процессе, проходящем в музыкально-исполнительском классе» [4. С. 41].

Говоря о стилевом подходе, мы подразумеваем подход, основывающийся:

- на формировании и развитии знаний, умений, навыков, позволяющих студенту адекватно воспринимать и трактовать авторский замысел;
- накоплении эмпирического материала (знаний, приобретенных в процессе непосредственных наблюдений, переживаний, впечатлений, практических действий, таких, как сценический, исполнительский опыт, опыт слухового восприятия музыки);
- углублении обучающимся теоретических представлений о природе стилей, их иерархии и характерных особенностях.

Целью стилевого подхода в системе музыкально-педагогического образования является понимание учеником музыкальных и художественных стилей с последующим применением этих знаний для грамотной интерпретации музыкального произведения.

Рассмотрим применение методов стилевого подхода (метод соотнесения историко-стилевого контекста, сравнительной стилевой характеристики, стилевого варьирования, статистический метод и метод слуховой экспертизы) в классе фортепиано на примере работы над сонатой Й. Гайдна №43 As-dur.

Одним из основных методов стилевого подхода является **метод соотнесения историко-стилевого контекста**. С помощью этого метода ученик приобретает базовый информативный уровень относительно изучаемого явления, будь то целая эпоха, стиль одного композитора или отдельно взятое произведение. Метод соотнесения историко-стилевого контекста основывается на обращении к литературе, освещающей конкретную эпоху, особенности какого-

либо направления в искусстве, деятельность отдельного композитора, историю создания конкретного произведения. Из полученной информации ученик должен извлечь знания, которые помогут ему правильно интерпретировать авторский текст, учитывая доступные на тот момент времени средства музыкальной выразительности и музыкального языка.

Для домашнего прочтения студенту была рекомендована книга «История жизни Йозефа Гайдна, записанная с его слов Альбертом Кристофом Дисом» (М. : Классика-XXI, 2007), написанная современником Гайдна. В качестве альтернативного варианта можно порекомендовать книгу Л. Новака «Йозеф Гайдн. Жизнь, творчество, историческое значение» (пер. с нем. Д. Каравкиной, Вс. Розанова. М. : Москва, 1973).

На протяжении всего семестра со студентом велись беседы, целью которых был анализ основных моментов, повлиявших на рождение, формирование и развитие стиля эпохи. От урока к уроку речь шла о мировоззрении, отношении к религии, философских взглядах, образе человека эпохи, характерных особенностях в искусстве, научных достижениях, повлиявших на человеческий быт, литературных героях, великих представителях того времени и т. д.

Внимание студента было обращено на несколько фактов, напрямую связанных с эстетикой культуры первой трети XVIII — начала XIX в., особенностями музыкального языка, образной сферы, с жанрами и формами музыки эпохи классицизма.

Эстетическое направление эпохи **классицизма** обращается к канонам древнегреческой классики как к норме и идеальному образцу. Из всех больших стилей стиль эпохи классицизма является самым рациональным, идеологизированным и теоретически обоснованным и нормативным.

В основе классицизма лежат идеи философии рационализма (Ж.-Ж. Руссо, Д. Дидро, А. Г. Баумгартен, И. Винкельман, И. Кант и др.), революция в науке, связанная с открытием законов классической механики и закона всемирного тяготения И. Ньютона, крупными открытиями в изучении космоса, изобретением лекарства от оспы. Большое значение отводится искусству, которое, помимо непосредственно эстетических функций, несет общественно-воспитательный характер.

Стиль эпохи классицизма сформировался в конце XVII в. во Франции, отразив кризис ценностей барокко, угасание церковной власти и подъем власти светской, или власти монаршей. Как и в эпоху Возро-

ждения, мировоззрение эпохи классицизма ориентируется на античные ценности. Интерес представляет только вечное, неизменное. Одну из характерных особенностей мировоззрения той эпохи можно выразить в простой формуле «Законы природы суть законы разума», из чего следует, что мир сложился как стройное единое целое в соответствии с логичными и простыми законами механики.

Личность человека окончательно утверждается как высшая ценность бытия, обретая свободу от религиозно-церковного влияния. Человек все дальше отдалается от Бога. Высшим человеческим достоинством является исполнение долга, служение государственной идее, служение монарху.

Принцип построения художественного произведения классицизма должен соответствовать строгим канонам, подтверждая тем самым строгость и логичность самого мироздания. Основа всего — разум. Прекрасным является лишь то, что разумно: уравновешенность пропорций, разумная правильность, исключение всего лишнего. Эпоха классицизма устанавливает строгую иерархию жанров, соответствующую возвышенным этическим идеалам, разделяя все жанры на **высокие**: трагедия, ода, эпопея, история, мифология, религиозная картина и т. д. — и **низкие**: комедия, басня, сатира, жанровая картина и т. д.

Следуя методу историко-стилевого контекста, мы в процессе занятий с учеником рассматривали особенности основных видов искусства эпохи классицизма. **Музыкальное** искусство эпохи классицизма традиционно связывают с творчеством таких великих композиторов, как Й. Гайдн, В. А. Моцарт, Л. В. Бетховен (к которым следует также добавить В. Глюка), называемых «венскими классиками» и образующих венскую классическую школу как стилевое направление. В их сочинениях органично сочетаются трагическое и комическое, точный расчет и естественность, чувства и интеллект, непринужденность высказывания. Творчество «венских классиков» во многом определило дальнейший путь развития западноевропейской музыки.

Классицизм в музыке во многом отличается от классицизма в живописи, архитектуре, литературе или театре, так как музыка может лишь косвенно следовать античным канонам и традициям, ведь они почти неизвестны и очень малочисленны (в отличие от других перечисленных видов искусств).

В музыке стремление эпохи к рационализму и гармонии проявляется посредством продуманной сбалансированности всех частей произведения, разработки основных

канонов музыкальной формы, филигранной отделки мельчайших деталей. Музыка классицизма тяготеет к быстрым темпам, часто в нотах можно встретить такие итальянские обозначения, как *allegro* (весело), *presto* (быстро), *vivace* (живо), как нельзя лучше выражающие господствующий ритм эпохи, неуклонное и стремительное движение вперед. Появившаяся еще в барокко любовь к театру усиливается, музыка как будто копирует театральное искусство, подражает ему.

В период классицизма значительно расширяется состав симфонического оркестра, приобретая современный вид. В творчестве Й. Гайдна кристаллизуется такой жанр камерной музыки, как струнный квартет, состоящий из двух скрипок, альты и виолончели, формируется состав частей классической сонаты и симфонии, окончательно складывается форма сонаты, основанная на разработке и противопоставлении двух контрастных тем.

Контрапункт, играющий столь значительную роль в музыке барокко, отходит на второй план, выпуская на авансцену гомофонно-гармоническую структуру музыкальных произведений. Модуляции, редко встречающиеся в музыке барокко и не имеющие структурирующей функции, в музыке классицизма превращаются в средство тональной драматургии. В музыкальной ткани становится меньше орнаментики, так как усовершенствованные инструменты не нуждаются более в украшениях для пролонгации звука.

В **живописи** эпохи классицизма большое значение приобрели ясная уравновешенная композиция, логическое развертывание сюжета, четкая передача объема, подчиненная роль цвета (с помощью светотени), использование локальных цветов. В живописи также присутствует деление на высокие и низкие жанры. Так, к высоким относятся полотна, написанные на мифологические и исторические темы, а к низким — пейзажи, натюрморты.

Темы и образы, выбранные живописцами, пропитаны философскими идеями рационализма: подчинение личного общему, страстей и хаоса — разуму, долгу, законам мироздания. Стилистические особенности живописи классической эпохи выражаются в особенностях художественной техники (языка): композиционная уравновешенность, мера и порядок, плавный и четкий линейный ритм, строго выверенные пропорции становятся основой живописных произведений классицизма.

Среди ярчайших представителей живописи эпохи классицизма можно назвать имена Н. Пуссена, К. Лоррена, Ж. Л. Давида, Ж. Д. Энгра, Ж. Б. Шардена, А. Каналетто.

Для **архитектуры** эпохи классицизма характерны логичность и уравновешенность композиций, строгость пропорций, четкость прямых линий, геометрическая правильность объемов и планировки, навеянная античными образцами ордерная система, выделяющиеся на глади стен портики, колонны, статуи, рельефы.

Ярчайшими примерами архитектуры классицизма являются комплекс Трафальгарской площади и собор Святого Павла в Лондоне, восточный фасад Лувра и архитектурный ансамбль площади Согласия в Париже, Михайловский дворец и Дворцовая площадь в Петербурге и т. д.

Литература эпохи классицизма стремится к гармоничным образцам, строгим формам, воплощению высоких нравственных идеалов. Для нее характерно деление на жанры: «высокие» (трагедии, эпические поэмы, оды, гимны и т. д.), описывающие важные общественные проблемы, жизнь государства, двора и религии, и «низкие» (комедии, сатиры, басни и т. д.), описывающие народный быт и жизнь частных лиц.

«Безликие герои», выразители общих истин становятся одной из главных особенностей литературы классицизма. При этом герои литературных произведений отнюдь не лишены индивидуальности, они просто являются обобщенной моделью, выражающей истины, явления и стремления своей эпохи. Для литературы классицизма характерно единство времени, места и действия.

В новый век на литературной и театральной авансцене появляются новые герои, среди которых можно выделить несколько собирательных образов, характерных для трагедии или комедии, например: простолюдин хитрец и пройдоха — Фигаро, этот «севильский цирюльник» всегда добьется своего, при надобности одурачив высокогородного вельможу, засматривающегося на чужое; или Тартюф — лживый и лицемерный служитель церкви, скрывающий под маской аскета и монашеской рясой ханжество и развратность. Литературные произведения таких великих писателей эпохи классицизма, как Н. Буало, П. Корнель, Ж. Б. Мольер, Ж. Расин, П. О. де Бомарше, пользуются успехом и ставятся в театрах по сей день.

Метод сравнительной стилевой характеристики целесообразно использовать на практике, включая характерные пьесы в программу обучения учеников. Он может осуществляться по принципу контрастных сопоставлений или сопоставлений по сходству и связываться с задачами педагогического процесса [См.: 2. С. 73]. Так, в зависимости от условий и целей урока педагог акцентирует внимание на сходстве или раз-

личии черт рассматриваемых композиторских стилей, выявляя закономерности музыкального языка, формообразования, гармонических оборотов, фактуры и т. д. В границах этого метода педагог может познакомить ученика с новым для него музыкальным стилем, анализируя вместе с ним стилевую систему, выявляя ее генезис и определяя ее специфику.

В ходе занятий был проведен совместный анализ сонат Й. Гайдна, В. А. Моцарта и Л. В. Бетховена для выявления черт авторского стиля внутри стиля эпохи классицизма. Внимание студента было обращено на форму сонат, на особенности мелизматики (так, например, в уртексте Й. Гайдн целые группы мелизмов обозначал особым знаком, что дает некоторый интерпретаторский простор, а ферматы предполагали не просто пролонгацию длительности или приостановку движения, а место для импровизации), на нюансировку (довольно сдержанная у Гайдна, требовательная и мощная у Бетховена, тонкая и филигранная у Моцарта), на «инструментальную принадлежность» (ранние сонаты Гайдна в большей степени дивертисментного и паритетного характера, ориентированные для клавирина, поздние сонаты — для фортепиано, в то время как сонаты Бетховена ориентированы на звучание симфонического оркестра); особенности периодов творчества (раннее у Гайдна — несет отпечаток галантного стиля (рококо), творчество Моцарта знаменует зенит классической школы, в то время как позднее у Бетховена предшествует «Буре и натиску»). Так, например, в ходе анализа были выявлены некоторые характерные особенности произведений Л. В. Бетховена (форма сонат, их строение, драматургия, ярко контрастное сопоставление тем, фактура, общая временная продолжительность, характерные ритмоформулы и т. д.), несколько отличающие стиль его творчества от строгих канонов классицизма.

Использованный в ходе занятий **метод стилевого варьирования** основан на умышленном изменении средств музыкального языка, композиции, музыкального изложения, использованных композитором в произведении (будь то фактура, форма, тональность, быть может, размер и т. д.), с целью показать ученику уникальность именно этого композиторского решения в отдельно взятом произведении. Как отмечает А. И. Николаева, при использовании этого метода «интуиция исполнителя начинает отторгать чуждый стилю элемент как “инородное тело”, маркируя в сознании границы стиля и обостряя характерность его элементов» [4. С. 265].

Одной из любимейших ритмоформул, используемых венскими классиками в аккомпанементе, являются так называемые «альбертиевы басы». Замена «альбертиевых басов» в некоторых фрагментах сонаты Й. Гайдна №43 As-dur на свойственные композиторам-романтикам развернутые фигурации-арпеджио или упрощенные — бас + аккорд полностью изменяют облик классической сонаты, разрушая эстетические каноны.

С помощью **статистического метода** можно проанализировать произведения любых направлений, школ, композиторов и попытаться выявить в отобранном материале закономерности в ладе, гармонии, мелодике, фактуре, форме и т. д. В зависимости от поставленных педагогом задач

↑	9	0	8	7	4	4	0	7	2	4	4	0
	C	Des	D	Es	E	F	Ges	G	As	A	B	H
↓	c	cis	d	es/dis	e	f	fis	g	gis	a	b	h
	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1

Изучив данную таблицу, мы видим тональности, которым композитор отдает предпочтение в сонатном творчестве (в основном мажорные). Более того, схожую картину мы можем наблюдать и во всем его инструментальном творчестве в целом. Если не ограничиваться творчеством только одного венского классика, то такую же картину (преобладание мажорных тональностей) мы увидим и в произведениях В. А. Моцарта.

С помощью **метода слуховой экспертизы** был проведен эксперимент с распознаванием стилей нескольких музыкальных произведений.

Для осуществления этого метода были подобраны несколько музыкальных отрывков небольшой протяженности (их должно быть немного — от 3-х до 7-ми). В этих фрагментах могут быть отмечены те стилиевые черты, которые относятся к какому-либо одному уровню стилиевой иерархии — к исторической эпохе, к стране, в которой творил композитор, к жанру. Основная задача ученика, выступающего в роли эксперта, — дать каждому из образцов стилиевую характеристику, а не угадывать произведения.

Ученик прослушивал (с помощью mp3-плеера) и анализировал фрагменты из фортепианных (и клавирных) сонат нескольких зарубежных и отечественных композиторов для определения принадлежности к стилиевой эпохе и композиторскому стилю.

Использовались фрагменты сонаты №2 b-moll, op. 35 (I часть) Ф. Шопена, сонаты №10 C-dur (I част) В. А. Моцарта, сонаты

можно анализировать как все творчество какого-либо композитора, так и отдельные его разделы: симфоническое, фортепианное, вокальное и т. д. Расширяя и углубляя анализ, мы добавляем в уже готовую систему все новых представителей, охватывая статистикой целую школу.

«Простейшие статистические операции могут быть направлены на выявление стилиевых отличий в использовании каких-либо средств, таких, например, как предпочтение той или иной тональности в качестве главной (титальной) в произведении, определенной ладовой ступени для начала (либо же окончания) мелодии» и т. д. [2. С. 75]. Рассмотрим тональный план пятидесяти двух сонат Hob. XVI, написанных Й. Гайдном для клавира:

для клавира и виолы да гамба D-dur И. С. Баха, сонаты №1 D-dur, op. 12 (I часть) Д. Д. Шостаковича, сонаты №2 b-moll, op. 36 (I часть) С. В. Рахманинова. Непосредственно перед прослушиванием студент был предупрежден, что услышит 5 фрагментов из фортепианных сонат.

Целью прослушивания было определение стилиевой принадлежности музыкальных произведений. Своими ответами студент показывал, что он уже способен рассуждать о стиле и стилиевой принадлежности. Все произведения были сначала поделены на зарубежные и отечественные (аргументами были: стилиевые атрибуты эпохального стиля, интонационное зерно, фактурные особенности, национальные мелодические черты), затем распределены по эпохальным стилям (классицизм, романтизм, эпоха XX в.). Методом исключения были установлены индивидуальные стилиевые черты сонат В. А. Моцарта, И. С. Баха, С. В. Рахманинова. С помощью наводящих вопросов и небольших подсказок была установлена индивидуальная принадлежность остальных двух сонат.

Можно сказать, что, используя методы стилиевого подхода, педагог добавляет в обучение сверхзадачу. Студент под руководством педагога не только изучает музыкальный текст (нотный текст произведения, авторские указания, касающиеся характера исполнения, в том числе и словесные), но и знакомится с дополнительным материалом, воспринимая все то, что способствует адекватно интерпретировать полученную ин-

формацию, — сведения об авторе, школе, эпохе, этносе. Этот комплекс знаний помогает ему «прожить» произведение, наделять его личностным отношением и смыслом, а также способствует общей и профес-

сиональной эрудиции, ведь «история музыки есть история творящих ее людей» [5. С. 124], а стиль является персонификацией культуры.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. АРГАН ДЖ. К. История итальянского искусства : в 2 т. : пер. с итал. М. : Радуга, 1990. Т. 1.
2. НАЗАЙКИНСКИЙ Е. В. Стиль и жанр в музыке : учеб. пособие для студентов. М. : ВЛАДОС, 2003.
3. НЕЙГАУЗ Г. Г. Об искусстве фортепианной игры. Записки педагога. 4-е изд. М. : Музыка, 1982.
4. НИКОЛАЕВА А. И. Категория художественного стиля в теории и практике преподавания музыки : дис. ... д-ра пед. наук . М., 2005.
5. СУХАНЦЕВА В. К. Музыка как мир человека. От идеи Вселенной — к философии музыки. Киев : Факт, 2000.
6. ШЕСТАКОВ В. П. Очерки по истории эстетики. От Сократа до Гегеля. М. : Мысль, 1979.

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

Н. Н. Сергеева

Екатеринбург

С. В. Угрюмова

Тобольск

КЛАССИФИКАЦИЯ МОТИВОВ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** учебно-познавательный мотив; профессиональный мотив; классификация мотивов; группа мотивов.**АННОТАЦИЯ.** Рассматривается проблема классификации мотивов учебной и профессионально-направленной деятельности студентов в процессе овладения иностранным языком, приводятся результаты теоретического анализа понятий «мотив», «учебно-познавательный мотив», «мотивационная сфера», предлагается классификация мотивов в овладении иностранным языком студентами туристических специальностей.**N. N. Sergeeva**

Ekaterinburg

S. V. Ugrjumova

Tobolsk

CLASSIFICATION OF THE ENGLISH LANGUAGE LEARNING MOTIVES**KEY WORDS:** academic and cognitive motives; professional motive; classification of motives; group of motives.**ABSTRACT.** The article touches upon the problems of classification of the educational and professionally-oriented students' activity in the process of mastering foreign language; it introduces the results of the theoretical analysis of the following terms: «motive», «cognitive motive», «motivating sphere»; the classification of the motives in the process of mastering foreign language by the students of the tourism specialties is suggested.

Проблема формирования мотивации к изучению иностранного языка студентов туристических специальностей приобрела особую остроту в последние годы в связи с ростом социальной значимости иностранного языка в процессе динамичного развития международного и въездного туризма. Меняются и мотивационные предпочтения студентов [2].

Современное состояние понятийного аппарата в области психологии мотивации характеризуется терминологической многозначностью. В различных теоретических подходах термином «мотив» называют:

- осознанную субъектом цель действия; неосознаваемые влечения, обуславливающие наблюдаемые проявления в поведении (психоанализ);
- общую активацию организма, связанную с актуализацией потребности (теория драйва);
- внешний по отношению к организму, субъекту стимул, ключевой раздражитель, запускающий ту или иную программу поведения (бихевиоризм).

В отечественной и зарубежной психологической науке «мотив» рассматривается «как сложное интегральное психическое образование, включающее потребность, цель, намерение, побуждающие человека к

сознательным действиям и поступкам и служащие для них основанием». При этом побудителем мотива является стимул, а побудителем действия или поступка — мотив (внутреннее осознанное побуждение) [4].

А. А. Реан [7] под мотивом понимает «внутреннее побуждение личности к тому или иному виду деятельности (деятельность, общение, поведение), связанное с удовлетворением определенной потребности».

Акцент на предметном содержании мотивации, понимание мотива как предмета потребности дается в теории А. Н. Леонтьева. Мотив определяется как «материальный или идеальный объект, в котором опредмечивается, конкретизируется, находит свое выражение та или иная потребность». Именно внешний по отношению к субъекту объект является, по А. Н. Леонтьеву, мотивом-причиной деятельности, выступающим в побудительной функции и задающим направленность этой деятельности.

Е. П. Ильин [5] в конце 90-х гг., анализируя современные подходы к выделению мотивов и их классификации вообще, считал, что последняя строится по тому, как те или иные авторы понимают сущность мотива:

1. По ведущему (наиболее ярко выраженному) мотиватору. Такие мотивы он на-

зывает, пользуясь термином Л. С. Выготского, «однозначными», в отличие от «многозначных», в которых имеется сразу несколько мотиваторов, имеющих для человека противоположное значение — притягивающие и отталкивающие, приятные и неприятные.

2. По видам активности, проявляемой человеком: мотивы общения, игры, учения, профессиональной, спортивной и общественной деятельности и т. д. Здесь название мотива определяется видом проявляемой активности.

3. По временной характеристике, т. е. это ситуативные и постоянно (периодически) проявляющиеся мотивы, а также мотивы кратковременные и устойчивые.

Одна из наиболее распространенных классификаций мотивов предполагает их разделение на внешние и внутренние (К. Замфир, М. В. Овчинников). *Внутренними* называют мотивы, которые непосредственно связаны с самой деятельностью.

К *внешним* относят остальные мотивы, побуждающие индивида к данной деятельности.

Совокупность внутренних и внешних мотивов определенным образом организуется и составляет *мотивационную сферу личности*, которая определяется А. Маслоу [6] как «иерархическая система мотивов личности». Структура мотивационной сферы очень сложная. При этом мотивация выстраивается в определенную иерархию не только внутри каждого вида деятельности, но и происходит ранжирование мотивации различных видов деятельности.

В нашем исследовании интерес представляют такие виды деятельности, как «учебная» и «учебно-профессиональная», где, по мнению Н. В. Горловой [3], действуют одновременно и внешние, и внутренние мотивы. Их соотношение определяет психологические особенности структуры мотивации учения студентов.

В сфере учебной деятельности Л. И. Божович и А. К. Маркова дают сходные классификации мотивов, различая при этом две большие группы познавательных и социальных мотивов [1].

Познавательные определяются как «потребность в деятельности, направленной на получение нового знания», и имеют следующие проявления:

1) широкие познавательные мотивы: реальное успешное выполнение учебных заданий; положительная реакция на повышение учителем трудности задания; обращение к учителю за дополнительными сведениями, готовность к их принятию; отношение к необязательным заданиям; обращение к учеб-

ным заданиям в свободной необязательной обстановке, например на перемене;

2) учебно-познавательные мотивы: самостоятельное обращение к поиску способов работы, решения, к их сопоставлению; возврат к анализу способа решения задачи после получения правильного результата; характер вопросов к учителю, а также вопросы, относящиеся к поиску способов и теоретическому содержанию курса; интерес при переходе к новому действию, к введению нового понятия; интерес к анализу собственных ошибок; самоконтроль в ходе работы как условие внимания и сосредоточенности;

3) мотивы самообразования: обращение к учителю с вопросами о способах рациональной организации учебного труда и приемах самообразования, участие в обсуждении этих способов; все реальные действия обучающихся по осуществлению самообразования.

Социальные мотивы, связанные с различными социальными взаимодействиями обучающегося с другими людьми, проявляются иным образом:

1) социальные широкие мотивы:

- поступки, свидетельствующие о понимании студентом общей значимости учения, о готовности поступиться личными интересами ради общественных;
- включение в разные виды общественно-политической и общественно полезной деятельности;

2) социальные позиционные мотивы:

- стремление к взаимодействию и контактам со сверстниками, обращение к товарищу в ходе обучения;
- инициатива и бескорыстие при помощи товарищу;
- принятие и внесение предложений об участии в коллективной работе;
- готовность принять участие во взаимоконтроле, взаиморецензировании;
- 3) мотивы социального сотрудничества:
- стремление осознать способы коллективной работы и усовершенствовать их;
- интерес к обсуждению разных способов фронтальной и групповой работы и стремление к поиску наиболее оптимальных их вариантов;
- интерес к переключению с индивидуальной работы на коллективную и обратно.

На основании классификации, предложенной Л. И. Божович, М. В. Матюхина выделяет следующие группы и подгруппы мотивов [1]:

1) мотивы, заложенные в самой учебной деятельности, связанные с ее прямым продуктом. В этой группе учебно-познавательных мотивов автор выделяет следующие подгруппы: мотивы, связанные не-

посредственно с содержанием учения, и мотивы, связанные с самим процессом учения;

2) мотивы, связанные с косвенным продуктом учения и его результатом, с тем, что лежит вне самой учебной деятельности. Сюда исследователь включила следующие подгруппы мотивов:

- широкие социальные мотивы (мотивы долга и ответственности, мотивы самоопределения и самосовершенствования);
- узколичностные мотивы (стремление к мотивации благополучия и мотивации престижности);
- отрицательные мотивы или мотивы избегания неприятностей.

В последние годы получила развитие тенденция подхода к учебной деятельности как к полимотивированной. В этой связи в педагогической психологии используется классификация учебных мотивов с точки зрения их личностной значимости, выполняемой функции в системе учебной мотивации.

Если мотив имеет для личности утилитарно-прагматический смысл и реализует потребности во внешнем благополучии (материальном и/или социальном), то такие мотивы называются внешними. Если мотив имеет для личности ценностный смысл и с его помощью реализуется потребность во внутреннем благополучии, в гармонизации внутреннего мира, в оценке, коррекции, формировании системы личностных убеждений, установок, притязаний, самооценок, то такие мотивы обозначаются как внутренние. На этом основании к внутренним мотивам добавляется еще один — мотив самосовершенствования.

Далее анализируем виды мотивов применительно к иностранному языку. Учебный предмет «Иностранный язык», будучи интегративным по цели обучения и междисциплинарным по предметному содержанию, призван сыграть одну из ведущих ролей в формировании профессиональной компетенции выпускника вуза.

Мотивационное обеспечение процесса изучения иностранного языка связано с самим предметом и заключается в коммуникативной направленности учебно-воспитательного процесса на занятиях по иностранному языку (В. А. Артемов, А. А. Бодалев, Б. В. Десятников, Н. И. Жинкин, И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев, А. А. Миролюбов, Е. И. Пасов, Ю. А. Сорокин).

Данные авторы считают, что учебная мотивация в процессе изучения иностранного языка определяется рядом специфических факторов:

- особенностями обучающегося (пол, самооценка, уровень интеллектуального развития);

- особенностями преподавателя и его отношения к педагогической деятельности;
- организацией педагогического процесса;
- спецификой дисциплины «Иностранный язык».

Примерами внешних мотивов в данном случае могут служить следующие:

- *мотив достижения* (вызван стремлением студента достигать успехов и высоких результатов в любой деятельности, в том числе и в изучении иностранного языка, например, для отличных отметок, получения диплома);
- *мотив самоутверждения* (стремление утвердить себя, получить одобрение других людей; студент изучает иностранный язык, чтобы получить определенный статус в обществе);
- *мотив идентификации* (стремление одного студента быть похожим на другого, а также быть ближе к своим кумирам и героям, например, чтобы понимать тексты песен любимой зарубежной группы);
- *мотив аффилиации* (стремление к общению с другими людьми; студент может учить иностранный язык, чтобы общаться с друзьями-иностранцами);
- *мотив саморазвития* (стремление к самоусовершенствованию; иностранный язык служит средством для духовного обогащения и общего развития личности студента);
- *просоциальный мотив* (связан с осознанием общественного значения деятельности; студент изучает иностранный язык, потому что осознает социальную значимость учения).

Внутренняя же мотивация связана не с внешними обстоятельствами, а непосредственно с изучаемой дисциплиной. Ее еще часто называют процессуальной мотивацией. Студенту нравится непосредственно иностранный язык, нравится проявлять свою интеллектуальную активность. Действие внешних мотивов (престижа, самоутверждения) может усиливать внутреннюю мотивацию, но они не имеют непосредственного отношения к содержанию и процессу деятельности. Если внешняя мотивация выполняет «стратегическую роль», то внутренняя мотивация — «тактическую», поскольку она стимулируется самим процессом овладения языком. Коммуникативная разновидность внутренней мотивации является основной, так как овладение умением общаться — это первая и естественная потребность изучающих иностранный язык.

Следующей разновидностью внутренней мотивации является лингвопоисковая, которая заключается в положительном отношении обучаемых к самой

языковой материи, к изучению основных языковых знаков.

По мнению С. И. Самыгина и Л. Д. Столяренко [8], при традиционном усвоении иностранного языка у студентов формируются две группы побуждающих мотивов:

I — непосредственно побуждающие мотивы. Они могут возникнуть у студентов за счет педагогического мастерства преподавателя, формируя интерес к данному предмету. Эти внешние факторы отражают, скорее, заинтересованность, но не мотивацию познавательного плана.

II — перспективно побуждающие мотивы. Так, например, преподаватель объясняет студенту, что без усвоения данного конкретного раздела нельзя освоить следующий раздел; либо у студентов формируется мотив к обучению, поскольку впереди экзамен по дисциплине; или нужно отлично сдать сессию, чтобы получать повышенную стипендию. В этом случае познавательная деятельность является лишь средством достижения цели, находящейся вне самой познавательной деятельности.

При активных формах обучения возникает совершенно новая группа мотивов:

III — познавательно-побуждающие мотивы бескорыстного поиска знания, истины. Интерес к обучению возникает в связи с проблемой и разворачивается в процессе умственного труда, связанного с поисками и нахождением решения проблемной задачи или группы задач.

В процессе обучения выбранной специальности студенты проходят этапы профессионализации. Следовательно, познавательные мотивы студентов тесно коррелируют с профессиональными мотивами. Профессиональные мотивы выступают как стремление усвоить совершенно конкретную область знаний.

В учебно-профессиональной мотивации как многомерной и многоуровневой системе, среди ее форм выделяется профессиональная направленность, определяемая «как отношение студента к избранной специальности и заключающаяся в интеграции побуждений, связанных с учебной и профессиональной деятельностью на основе взаимных трансформаций познавательных и профессиональных мотивов» [3].

На основании вышеизложенных подходов к классификации мотивов мы считаем целесообразным сгруппировать мотивы в овладении иностранным языком студентами туристических специальностей следующим образом:

по видам:

- *социальные* (долг, ответственность, понимание значимости приобретаемой профессии для всего общества);

- *интеллектуально-познавательные* (стремление больше знать, стать эрудированным, поскольку интерес к английскому языку как таковому способствует формированию мотивов к анализу языковых явлений, к развитию лингвистического мышления);
 - *профессионально-ценностные* (знание иностранного языка способствует увеличению возможностей устроиться на перспективную и интересную работу);
 - *внешние мотивы* (исходят от педагогов, других лиц, общества в целом и приобретают форму подсказок, намеков, требований, указаний, понуканий, принуждений);
 - *внутренние мотивы* (вызваны внутренними побудительными силами);
 - *осознанные мотивы* (выражаются в умении студента рассказать о причинах, побуждающих его к изучению иностранного языка, выстроить побуждения по степени значимости);
 - *неосознанные мотивы* (основаны на полном непонимании смысла изучения иностранного языка и полном отсутствии интереса к учебно-познавательному процессу и профессиональной деятельности);
- по уровням:**
- *широкие социальные мотивы* (долг, ответственность, понимание социальной значимости изучения иностранного языка; стремление личности через учение утвердиться в обществе, утвердить свой социальный статус);
 - *узкие социальные мотивы* (знание иностранного языка поможет занять определенную должность в будущем, получить признание окружающих, а также достойное вознаграждение за свой труд);
 - *мотивы социального сотрудничества* (ориентация на различные способы взаимодействия с окружающими, утверждение своей роли и позиции в группе);
 - *широкие познавательные мотивы* (проявляются как ориентация на эрудицию, реализуются как удовлетворение от самого процесса изучения иностранного языка и его результатов; познавательная деятельность человека является ведущей сферой его жизнедеятельности);
 - *учебно-познавательные мотивы* (ориентация на способы добывания знаний по профилирующим дисциплинам);
 - *мотивы самообразования* (ориентация на приобретение дополнительных знаний по иностранному языку);
- по направленности и содержанию:**
- *мотивы достижения* (проявляются в стремлении достигать успеха, высоких

- результатов как в изучении иностранного языка, так и в профессиональной деятельности);
- *эмоционально-эстетические* (от творческого процесса усвоения иностранного языка получается удовольствие, раскрываются скрытые способности и таланты);
 - *коммуникативные* (возможность использования английского языка как средства обмена информацией, изучение культуры, истории, развития действительности как стран изучаемого языка, так и регионального культурно-исторического наследия [9]);
 - *статусно-позиционные* (стремление через изучение иностранного языка

или общественную деятельность утвердиться в обществе);

- *утилитарно-познавательные* (стремление усвоить иностранный язык с целью самосовершенствования);

Данная классификация подразумевает формирование и развитие мотивации к изучению иностранного языка у студентов туристических специальностей таким образом, чтобы в их мотивационной сфере образовался ведущий комплекс мотивов, объединяющий наиболее значимые для учебно-профессиональной деятельности студента интеллектуально-познавательные и профессионально-ценностные мотивы.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. БАСОВА Н. В. Педагогика и практическая психология. Ростов-на-Дону : Феникс, 2000.
2. ВИШТАК О. В. Мотивационные предпочтения абитуриентов и студентов // Социологические исследования. 2003. № 2.
3. ГОРЛОВА Н. В. К вопросу об особенностях психологической готовности к профессиональной деятельности на начальном и завершающем этапах профессионального образования // Современные проблемы психологии развития и образования человека : сб. материалов / под ред. В. Н. Скворцова. СПб., 2010.
4. ЗИМНЯЯ И. А. Педагогическая психология. Ростов-на-Дону : Феникс, 1997.
5. ИЛЬИН Е. П. Мотивация и мотивы. СПб. : Питер, 2002.
6. МАСЛОУ А. Г. Мотивация и личность. СПб. : Евразия, 2001.
7. РЕАН А. А. Психология изучения личности : учеб. пособие. СПб., 1999.
8. САМЫГИН С. И., СТОЛЯРЕНКО Л. Д. Психология и педагогика. Ростов-на-Дону : Феникс, 2009.
9. СЕРГЕЕВА Н. Н., АБЫШЕВА Н. Ю. Применение регионального компонента на уроках иностранного языка // Известия высших учебных заведений. Социология. Экономика. Политика. 2009. №2.

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

Л. В. Чернова, Д. Е. Чернов

Екатеринбург

ФОРМИРОВАНИЕ ВОКАЛЬНО-РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: речь разговорная и певческая; принципы постановки голоса; детский голос; гигиена голоса.

АННОТАЦИЯ. Обосновывается необходимость включения в учебные планы бакалавриата направления «Педагогическое образование», профиля «Музыкальное образование», курса по выбору «Вокально-речевая культура». Раскрывается значение владения голосом для будущих учителей музыки и студентов, чья профессия связана с речевой и певческой деятельностью. Рассматриваются теоретические основы данного курса.

L. V. Chernova, D. E. Chernov

Ekaterinburg

BUILDING OF VOCAL-SPEECH CULTURE OF THE TEACHER OF MUSIC IN THE COURSE OF PROFESSIONAL TRAINING

KEY WORDS: speech and singing; principles of voice training; children's voice; hygiene of voice.

ABSTRACT. The necessity of inclusion in the Bachelor Degree educational plans of «Pedagogical education», with specialization of «Music education» an elective course «Vocal — speech Culture» is proved. The importance of voice training for future teachers of music and students, whose profession is connected with speech and vocal activity, is shown. The theoretical bases of the given rate are considered.

Вопрос воспитания речевого и певческого голоса, предупреждение его преждевременной изношенности и потери имеет большое значение для учителя музыки. Этот вопрос — один из самых важных в процессе подготовки студентов к педагогической деятельности. Студенту музыкального факультета, будущему учителю музыки важно понимать также разницу между речевым и певческим звукообразованием. Сближение певческой и речевой фонации для учителя музыки, для хормейстера является совершенно необходимым. Особенность этой профессии такова, что речь сменяется пением, пение — движением рук — дирижированием, игрой на музыкальном инструменте, а иногда надо и петь, и дирижировать, и играть одновременно. Чтобы избежать преждевременного износа голоса, механизм речи должен быть максимально приближен к певческому, так как певческий процесс является более сложным и требует выработки более динамического стереотипа. Нередко педагоги требуют от своих учеников «петь, как говоришь». Мы же ставим вопрос по-иному: «говори, как поешь». Такая настройка голоса помогает выявить его лучшие качества и избежать срывов при переходе от речи к пению. Но сначала нужно научиться правильно говорить, исправить недостатки речевого (*бытового, диалектного*) звукообразования.

«Современные условия труда лиц вокальных и речевых профессий (как замеча-

ет президент Российской общественной академии голоса Л. Б. Рудин) диктуют жесткие требования к здоровью и выполнению своих обязанностей. Вокальная и речевая педагогика неразрывно связана с охранительными принципами по отношению к голосовому аппарату. А их понимание, в первую очередь, невозможно без знаний анатомии и физиологии органов голосообразования. Однако в настоящее время отмечается громадный недостаток научных теоретических знаний у специалистов, утеряно терминологическое единство. Связано это с отсутствием во многих вузах соответствующего предмета в учебном плане» [9. С. 4].

На основании п. 15 Резолюции Первого международного конгресса «ГОЛОС» (Москва, 29—30 ноября 2007 г.) рекомендовано вводить обязательные курсы по физиологии и гигиене голоса для студентов-вокалистов, актеров и др., внося их в учебные планы творческих вузов страны, что является неотъемлемой частью по подготовке высококвалифицированных кадров. По решению участников XI Конгресса Российской общественной академии голоса от 15 мая 2009 г. учебным заведениям, ведущим обучение по вокальному и актерскому искусствам, рекомендовано включать в учебные планы курс «Основы голосообразования».

Практика работы со студентами педагогического вуза убеждает нас в том, что следует обратить серьезное внимание на рече-

вую и вокальную подготовку не только актеров и профессиональных певцов, но и будущих учителей музыки. Необходимо включить в учебные планы бакалавриата направление «Педагогическое образование», профиль «Музыкальное образование», курс по выбору «Вокально-речевая культура». Этот выбор, как правило, все студенты делают, так как понимают, что голос для них — главный инструмент их профессиональной деятельности.

В соответствии с этим нами разработана программа курса «Вокально-речевая культура» для студентов Института музыкального и художественного образования Уральского государственного педагогического университета г. Екатеринбурга. Настоящий курс призван помочь студенту сформировать представление о речевой и певческой культуре, познакомить с основами вокальной и речевой педагогики, с научными достижениями в области акустики и физиологии голоса и слуха, дать понятие о гигиене голоса и профилактике заболеваний голосового аппарата. Программа курса ставит также своей целью познакомить будущего педагога с особенностями слухового восприятия детей, с встречающимися нарушениями голоса у школьников, с некоторыми методами воспитания певческого голоса ребенка.

В практике обучения искусству пения (сольному и хоровому) накоплено множество противоречивых и запутанных приемов, разобраться в которых студенту бывает весьма не просто. Голосовой аппарат представляет собой необычный музыкальный инструмент, так как он является невидимым. Поэтому при овладении вокальной техникой певец оказывается в лабиринте необъяснимых парадоксов и трудно разрешимых противоречий. Именно поэтому доклад известного грузинского певца Нодара Андгуладзе на вокальной конференции в Тбилиси еще в 1986 г. назывался «Вокальные парадоксы и проблемы мастерства» [1. С. 47].

Спустя десятилетие проблема вокальных противоречий вновь поднималась певцом и вокальным педагогом Сергеем Борисовичем Яковенко. Статью, помещенную в журнале «Музыкальная академия» (1998), он так и назвал «Парадоксы вокальной школы». В ней читатель встретит много интересных примеров: «Тем, кто не бывал на уроках, посвященных постановке голоса, — пишет автор, — самая буйная фантазия не поможет вообразить, какие беседы ведут педагоги со своими учениками за плотно закрытыми дверями классов. По-видимому, это наиболее темная область музыкальной педагогики — в прямом и переносном

смысле — ведь инструмента-то, которым пользуется певец, не видно! Вот и бредут учитель и ученик, как правило, на ощупь, используя туманные, зыбкие ориентиры, то и дело сбиваясь с курса, ища каждый свои особые «фирменные» ассоциации, применяя сравнения то со струнными, то с духовыми инструментами, то с голосами зверей и птиц, то с рокотом моря или журчанием ручейка...» [12. С. 155—160]. В студенческие годы, вспоминает С. Яковенко, «секрет правильного пения» вокальный педагог объясняла ему так: «Деточка, это же так просто и естественно! Нужно только построить в гортани равнобокую трапецию и пустить звук по диагонали!» Другой учитель вокала рекомендовала «подставить (мысленно, конечно) ложку под верхнее небо и ощутить, как певческие звуки, будто тяжелые капли меда, стекают в нее» [12. С. 155—160].

Другой певец, ученый, вокальный педагог петербургской консерватории В. И. Юшманов в своей монографии «Вокальная техника и ее парадоксы» тоже обращает внимание на «парадоксы» и пытается найти выход из этого лабиринта. Обращаясь к читателю, автор пишет, что «вокальная техника оперного пения — «головая боль» многих поколений певцов — продолжает оставаться до настоящего времени загадочной terra incognita для самой вокальной методики...» [11. С. 116]. Следуя установке, что «нет ничего практичнее хорошей теории», Юшманов ориентирует ученика на изучение особенностей биофизики и психотехники искусства пения с новых точек зрения. Он объясняет, что «раскрытие психологической природы вокальных парадоксов выводит вокальную методику из сферы эмпирики на уровень профессионального (в современном понимании) знания» [11. С. 117].

Обратив внимание на замеченную вокальными педагогами *парадоксальность* в освоении техники пения, мы решили при составлении программы курса «Вокально-речевая культура» руководствоваться следующими принципами: целостности, адаптивности, эволюционности, научности и принципом резонансного голосообразования.

Целостность в обучении заключается в единстве восприятия слухового эталона голоса и техники его воспроизведения в той или иной певческой манере — академической, народной, эстрадной, а также возрождающейся церковной (например, особого интонирования византийской церковной музыки).

Адаптироваться ученику приходится к хоровому и сольному звучанию, к функционированию голоса в разных видах деятельности — на уроках сольфеджио, музыкальной литературы, дирижирования, в

процессе школьной педагогической практики при показе песен детям. В настоящей реальности адаптация нужна и к современным акустическим условиям, и к технике звукопроизводства, и к пению в микрофон.

Прослеживая *эволюционный* процесс, можно заметить, что освоение техники пения шло то путем «проб и ошибок», то поиском научного подхода.

Известный ученый широкого профиля П. Л. Капица начинал анализ глобальных (эволюционных) проблем человечества (технических и культурных) с вопроса: в чем, в сущности, заключается научный подход к решению любой проблемы? «В основе эволюции, — пишет он, — которой руководит «мудрость природы», лежит способ «проб и ошибок». Все те пробы, которые оказались в соответствии с требованиями эволюции, развивались. Человек начал преобразовывать окружающую его природу тоже путем «проб и ошибок», стал обобщать опыт удачных проб, накапливая и передавая его другим людям. Все, что сейчас ограничивает количество «проб и ошибок», которые необходимо сделать для решения поставленной задачи, уже можно характеризовать как начало научного подхода [5. С. 447].

Исходя из этой теории, заметим, что аналогично и в основе научных закономерностей техники пения лежит логическое обобщение опыта, полученного из «проб и ошибок». Ценность научного подхода для развития певческой культуры определяется тем, что приобретенный опыт распространяется между людьми и сохраняется со временем.

Эволюция в музыкальном искусстве обеспечивает приспособление к изменяющимся условиям бытования вокально-хоровой музыки, к эволюционированию музыкального языка. Соответственно меняется, эволюционирует и требование к технике исполнителя. Появляются и влияют одна на другую разные певческие школы — итальянская, французская, немецкая, русская. Происходит некоторое взаимопроникновение и певческих манер: академической, народной, эстрадной, церковной. Меняется отношение к регистровой перестройке голоса, к использованию чистых (грудного и головного) регистров, к микстованию (смешению регистровых механизмов), появляется способ «прикрытия» мужского голоса. Эволюционируя, певческое искусство утверждает прием «пения с вибрато» не только в голосе академических певцов. Интересно обратить внимание в этом отношении на участие эстрадных певцов в телевизионном конкурсе 2011 «Призрак оперы», где микрофонным, эстрадным

певцам пришлось «адаптироваться» к оперной манере звукообразования. Например, эстрадный певец Дима Билан проявил способность спеть контртенором арии старых итальянских мастеров, написанные для этого типа голоса. Благодаря подобным экспериментам усиливается действие механизма «обратной связи», так как качество звучания певца на ТВ оценивают не только члены профессионального жюри, но и многочисленные ТВ-пользователи. К таким «*пробам*» певцу приходится особо готовиться.

Ошибки, как известно из истории вокальной педагогики, встречались и встречаются нередко, поэтому не прекращается поиск секретов техники пения, порождая все новые эксперименты.

В свое время О. А. Апраксина писала «О праве учителя-музыканта на эксперимент». В ее статье речь шла об уроке музыки в школе, об учителях-экспериментаторах, о введении ими в урок иногда непродуманных разделов, разных видов музыкальной деятельности, не запланированных в обязательной программе. «...Без учителя-исследователя, учителя, творчески подходящего к любым программам, пособиям, методическим рекомендациям, желаемая цель — действительно коренное улучшение музыкального воспитания — не может быть достигнута, — утверждает О. Апраксина и дальше задает вопрос: «означает ли сказанное, что лишь отдельные, «избранные» учителя имеют право на эксперимент?». «Ни в какой мере, — поясняет она, — каждый учитель, если он любит свое дело и стремится к его совершенствованию, — всегда исследователь и экспериментатор. Но при любой «*пробе*» чего-то нового ему необходимо хорошо продумать, чего он хочет достигнуть, тогда ему легче найти и удачные приемы того, как это осуществить. И что особенно важно: никогда учитель не должен слепо копировать чужой опыт, так как даже блестящие педагогические находки, показавшие эффективность в одном случае, могут не оправдать себя при неумелом, формальном их повторении в других условиях. К каждой новой «*пробе*» учитель должен быть подготовлен». Апраксина учителей музыки также предупреждает, что «непродуманное преподавание не только дискредитирует сам прием, но приносит ущерб всему музыкальному просвещению» [8. С. 66]. Нужно признаться, что эти замечания в полной мере касаются учителей музыки, вокальных педагогов и хормейстеров.

Практическое значение науки весьма образно охарактеризовал философ XVII в. Френсис Бэкон: «Хромой калека, идущий по верной дороге, может обогнать рысака,

если тот бежит по неправильному пути. Даже более того, чем быстрее бежит рысак, так сбившись с пути, тем дальше оставит его за собой калека» [5. С. 447].

На современном этапе эволюции музыкальной культуры научное обобщение опыта, получаемого из «проб и ошибок», стало охватывать все большую область искусства пения. Поэтому желательно, чтобы студенты, будущие учителя музыки, владея научными знаниями, осваивали основы вокально-речевой культуры.

Последний принцип — принцип «резонансного голосообразования», используемый нами при составлении программы вокально-речевой культуры, рекомендован в качестве методологической основы постановки певческого и речевого голоса по решению участников XI Конгресса Российской общественной академии голоса.

Резонансная теория пения (РТП) — это система представлений о взаимосвязанных между собой акустических, физиологических и психологических закономерностях образования и восприятия певческого голоса, обуславливающих его высокие эстетические и вокально-технические качества за счет максимальной активизации резонансных свойств голосового аппарата. Теория РТП разработана профессором Московской консерватории В. П. Морозовым. Автор замечает, что процесс голосообразования нередко описывается и в терминах работы артикуляционных органов, но это не противоречит резонансной теории голосообразования, так как движения эти как раз и являются средством управления резонансными свойствами ротоглоточного резонатора.

У резонанса свои законы, их три. Первый закон: резонатор является усилителем колебаний воздействующей на него возбуждающей силы. Второй закон: резонатор избирательно реагирует на частоту воздействующей на него возбуждающей силы: усиливает только те колебания, которые соответствуют его собственной резонансной частоте. Третий закон: резонатор усиливает колебания, соответствующие его собственной частоте, не требуя практически никакой дополнительной энергии. В. П. Морозов обозначил семь важнейших функций голосовых резонаторов в певческом процессе: 1) энергетическая, 2) генераторная, 3) фонетическая, 4) эстетическая, 5) защитная, 6) индикаторная, 7) активизирующая. Выделение этих функций в известной степени носит условный характер, поскольку все они взаимосвязаны. Рассмотрение каждой из этих функций в отдельности позволяет подчеркнуть ту огромную роль, которую играет система резонаторов в формировании профессионального певческого голоса [7].

Звуковые вибрации певец может ощущать в резонаторных полостях голосового аппарата, меняющих свой размер (полость гортани, глотка, ротовая полость) и неизменных (носовая и придаточные полости, трахея и бронхи), имеющих постоянные резонаторные свойства. Резонанс звуковых волн в полостях голосового тракта певца приводит к сотрясению (вибрации, дрожанию) их стенок. Вызывая раздражение рецепторов, сигналы вибрации передаются по чувствительным нервам в центральную нервную систему. Благодаря этому певец хорошо чувствует вибрацию резонаторов и может управлять их настройкой, т. е. стремится так изменить объем и форму резонаторов, чтобы вызвать наибольший резонанс. У разных людей, в зависимости от количества виброрецепторов на слизистых оболочках голосового тракта и особенностей нервных центров виброрецепции, виброчувствительность рецепторов голосового тракта может различаться, т. е. может быть повышенной или пониженной. Поэтому некоторые певцы предпочитают руководствоваться в пении в основном мышечными ощущениями.

Интересно обратить внимание на резонансные основы церковного пения. В некоторых монастырях и церковных школах сейчас практикуется древнецерковное (византийское) унисонное пение. При пении в унисон достигается наибольший звуковысотный и тембровый консонанс и ансамбль. Эта единая звуковая настройка голосов характеризует еще и резонанс «социально-психологического порядка» — принадлежность всех певцов к единоверческому братству. На резонанс церковного пения влияет акустика храмовых помещений, кроме того, усиление головного резонирования происходит при поклонах во время молитвенного пения. Следовательно, и здесь реализуется принцип «резонансного голосообразования» [7].

Таким образом, благодаря обозначенным принципам нами рассматриваются следующие вопросы курса «Вокально-речевая культура»:

Певческие манеры. Интонация речевая и певческая. Вокальный и речевой слух. Технология постановки речевого и певческого голоса. Фонационное дыхание. Артикуляция в речи и пении. Резонансная теория искусства пения. Гигиена голоса. Причины нарушения голоса. Детский голос.

В заключение подчеркнем, что воспитание голоса и речи для любого учителя имеет большое значение: он не утомляется в разговоре, голосовой аппарат ему хорошо подчиняется. Кроме того, для учителя музыки, певца хора или солиста умение хоро-

шо артикулировать, образовывать речевой слог, верно его интонируя, ведет к ярко звучащему, выразительному слову в пении. Неорганизованная речь всегда неблагоприятно сказывается на развитии певческого голоса. Научившись правильно говорить, петь и перестраиваться с разговора на пение, с пения на разговор, учитель музыки, певец, хормейстер создает себе условия, при которых голос его не устает, а его звучание в пении приобретает особенно приятные тембровые краски.

Голос — это уникальный феномен, которым с различных позиций занимаются многие науки. Однако все они базируются на единых знаниях об анатомии голосового аппарата, его физиологии, акустики, гигиены, психологии творчества и т. д. Представителей разных профессий, чья деятельность связана с его использованием, объединяет организованный в 1999 г. в Бразилии Международный день голоса. Он стал ежегодно проводиться 16 апреля и в странах Евросоюза, а также в США, Англии, Арген-

тине, Португалии. 16 апреля 2012 г. исполняется 6 лет, как Россия присоединилась к международной инициативе о проведении Дня голоса. Основной задачей Международного дня голоса в России стало привлечение внимания россиян к оценке состояния своего голоса, разъяснение влияния вредных привычек на голос, правил его гигиены, способов предотвращения заболеваний голосового аппарата. В Российской академии голоса ведется важная работа по организации системы профессиональной переподготовки специалистов по голосу для распространения междисциплинарных знаний и обмена опытом. На уровне соответствующих министерств и ведомств поднимается вопрос об обязательном включении предмета «постановка голоса» в учебные планы учебных заведений, готовящих специалистов, связанных со звучащим словом. Надеемся, что разработанный нами для учителей музыки курс вокально-речевой культуры будет созвучен международной инициативе.

ЛИТЕРАТУРА

1. АНДГУЛАДЗЕ Н. Д. Вокальные парадоксы и проблемы мастерства // Canto ergosum : тезисы докл. научной сессии, посвященной 90-летию Д. Андгуладзе. Тбилиси, 1986.
2. АСПЕЛУНД Д. Л. Основные вопросы вокально-речевой культуры. М. : Музгиз, 1933.
3. ДМИТРИЕВ Л. Б. Основы вокальной методики. М. : Музыка, 1968.
4. ЕГОРОВ А. М. Гигиена голоса и ее физиологические основы. М. : Музгиз, 1962.
5. КАПИЦА П. Л. Эксперимент. Теория. Практика. М. : Наука, 1981.
6. КОЗЛЯНИНОВА И. П., Чарели Э. М. Тайны нашего голоса. Екатеринбург : Динамит, 1992.
7. МОРОЗОВ В. П. Искусство резонансного пения. Основы резонансной теории и техники. М. : Центр «Искусство и наука», 2002.
8. МУЗЫКАЛЬНОЕ воспитание в школе : сб. ст. / сост. О. Апраксина. М. : Музыка, 1978. № 13.
9. РУДИН Л. Б. Основы голосоведения. М. : Граница, 2009.
10. СТУЛОВА Г. П. Развитие детского голоса в процессе обучения пению. М. : Прометей, 1992.
11. ЮШМАНОВ В. И. Вокальная техника и ее парадоксы. СПб. : ДЕАН, 2001.
12. ЯКОВЕНКО С. Б. Парадоксы вокальной школы // Музыкальная академия. 1998. № 12.

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

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА (НАЧАЛЬНОЕ И ОСНОВНОЕ ОБЩЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ)

УДК УДК 371.31
ББК Ч420.26

ГСНТИ 14.25.01

Код ВАК 13.00.01

Ю. В. Андреева

Уфа

ОПТИМИСТИЧЕСКИ ОРИЕНТИРОВАННАЯ СТРАТЕГИЯ СОЗДАНИЯ СИТУАЦИИ УСПЕХА В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОДРОСТКОВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: успех; оптимизм; ситуация успеха; педагогическая стратегия.

АННОТАЦИЯ. Выдвигается предположение, что наиболее эффективно и мастерски создать ситуацию успеха может оптимистически ориентированный педагог-профессионал, а педагогический оптимизм — это профессионально-личностное качество учителя, которое укрепляется и находит свое подтверждение в ситуации успеха, в которой ребенок реализует возможность учебного достижения и личностной самореализации, обретает веру в себя и оптимистическую уверенность в успехе.

Y. V. Andreeva

Ufa

OPTIMISTIC-ORIENTED STRATEGY OF CREATING A SITUATION OF SUCCESS IN TRAINING ACTIVITIES OF TEENAGERS

KEY WORDS: success; optimism; the situation of success; teaching strategy.

ABSTRACT. The author suggests that optimistic-oriented teacher can the most effective and skillfully create a situation of success, while pedagogical optimism is a professional—personal quality of a teacher, which has been strengthened and finds its confirmation in a situation of success in which a child realizes the possibility of academic achievement and personal self-realization, gains faith in himself or herself and has optimistic confidence in success.

В последнее время ориентация на ребенка стала определяющей в деятельности российских школ и приоритетной философской идеей образования. Цель современной педагогики и школы — создать необходимые и благоприятные условия для самореализации и развития ребенка, организовать процесс обучения так, чтобы ему было радостно и приятно учиться и общаться.

Однако на сегодняшний день подобная гуманистическая направленность порой так и остается провозглашением самых добрых намерений учителя, если он не знает, как технологически выстроить подобную ситуацию. Интерес современного учителя к личностно ориентированной педагогике часто никак не подкрепляется его практическими действиями. Думаем, все выпускники педагогических вузов и колледжей знают, что педагог должен любить ребенка, содействуя его личностному росту и социальной зрелости, но не все знают, что для этого требуется сделать и как создать ребенку возможность пережить радость познания и достижения, как помочь осознать свои возможности и поверить в себя.

Технологические подходы к организации обучения на основе радости сотрудничества и

взаимодействия отражены в работах Ш. А. Амонашвили, А. С. Белкина, Е. В. Коротаевой, Ю. В. Андреевой, в них ключевым способом организации обучения является ситуация успеха. Не удивителен в связи с этим интерес к педагогике А. Маслоу, К. Роджерса, В. А. Сухомлинского, которые считали, что личность ребенка неповторима и уникальна, самоценна, имеет изначально заложенный потенциал, а педагогу остается только посодействовать его развитию. Воспитание понималось как раскрытие потенциальных возможностей личности, разворачивание позитивной сущности подрастающего человека, удовлетворение его развивающихся разумных потребностей и стремления к успеху.

Известно, что большинство первоклассников с большим желанием идут в школу, стремятся достичь успеха и проявить себя с лучшей стороны, добиться признания в школе и заслужить любовь и уважение со стороны учителей и одноклассников. Однако уже к 8-му классу уровень мотивации низкий (10—12%), проявляется негативное отношение к учебе, образуется «мотивационная яма», ребенок свыкается с неудачами и уверенность его исчезает. Для педагогики ценны также и выводы совре-

менного философа М. Зелигмана о том, что, «не достигнув половой зрелости, дети 8—11 лет чрезвычайно оптимистичны и имеют большой ресурс, запас надежды и иммунитет к беспомощности, которыми больше никогда не будут обладать после полового созревания. Именно тогда они теряют большую часть своего оптимизма» [9. С. 125]. Утрачивая потенциал надежды, ребенок легче поддается депрессии и страху [Там же. С. 127].

А. С. Белкин считает, что если ребенка лишить веры в себя, трудно надеяться на *его светлое будущее*. Крушение оптимизма — самая серьезная проблема обучения. Если ребенок теряет интерес к учебе, в этом нужно винить не только семью, негативные реалии жизни, но и школу и ее методы обучения [3]. Еще В. А. Сухомлинский утверждал, что методы, используемые в учебной деятельности, должны вызывать интерес у ребенка к познанию окружающего мира, а учебное заведение стать школой радости.

Все это подтверждает важность создания условий для удовлетворения стремления к *самоактуализации и успеху*, для укрепления веры, повышения самоуважения. В том, что именно учитель создает такие условия, в которых ребенок испытывал бы уверенность в себе и внутреннее удовлетворение, в том, что именно он помогает ребенку достигать успеха в учебной деятельности согласны и современные педагоги А. С. Белкин и Е. В. Коротаева.

Поскольку ситуация успеха — это источник внутренних сил ребенка и его желания учиться, рождающий энергию для преодоления трудностей, мы предполагаем, что *учитель, который ее создает, должен обладать таким профессионально-личностным качеством, как педагогический оптимизм, т. е. он должен верить в возможность ребенка расти и развиваться*.

С точки зрения Ш. А. Амонашвили, педагогический оптимизм всегда деятельный: «учитель не сидит и не ждет, когда ребенок проявит себя с лучшей стороны, он — наблюдает и в зависимости от этого строит свое педагогическое влияние» [1]. Опираясь на это высказывание, мы можем предположить, что именно в создании ситуации успеха проявляется деятельный оптимизм педагога.

Создавая ситуацию успеха, учитель обеспечивает позитивную мотивацию учения, активизирует движущие силы развития и реализации потенциальных возможностей учащихся. Ее создание позволяет в полной мере решить вопросы познавательной активности учащихся младшего подросткового возраста, так как именно в возрасте 10—12 лет формируются социальные мо-

тивы личности и открыто проявляется мотив достижения успеха.

Мотив достижения успеха находит свое отражение не только в позитивных переживаниях, но и в желании учащихся сделать что-то быстро и на высоком уровне качества. Однако при существующей в школе учебной и эмоциональной перегруженности трудно сохранить направленность личности на успех и развить устойчивую учебную внутреннюю мотивацию. Еще труднее найти и установить баланс между посильностью учебных заданий для ученика и требованиями учителя. В связи с этим ситуация успеха приобретает высокую педагогическую значимость только в том случае, если является достижимой для школьника. В свою очередь, посильные учебные задания повышают вероятность успеха, а вместе с тем и уровень внутренней мотивации, притязаний и самостоятельности школьника.

10—12 — это возраст, когда ученик ориентирован на социальное благо, на достижение значительного учебного результата «для других». В большей мере успех пятиклассника зависит от одобрения учителя, эмоциональной поддержки и признания ученического сообщества, чем от школьной оценки. В этом возрасте *дети особо нуждаются, в социально-педагогическом оптимизме учителя*. Социально-педагогический оптимизм выступает как позитивная социально-педагогическая стратегия и оценка, которая принимает формы похвалы, одобрения и других приемов поощрения.

В подростковом возрасте учебный результат приобретает индивидуальную значимость успеха в случае, если получает высокую социальную оценку и совпадает с уровнем социальных ожиданий. Таким образом, *актуальность педагогического оптимизма в ситуации успеха вытекает из противоречий между:*

- ожиданиями ученического сообщества, индивидуальными возможностями ученика и требованиями учителя;
- практической важностью создания ситуации успеха как предоставленной со стороны педагога возможности личностной самореализации школьника и достижения запланированного результата и недостаточной теоретической подготовкой учителя к созданию ситуации успеха.

Оптимистически ориентированная педагогическая стратегия должна быть направлена на повышение продуктивности учебной деятельности, в ее рамках учитель выступает как фасилитатор (от англ. *facilitate* — облегчать), т. е. как помощник, друг, консультант, оставаясь при этом организатором учения. Педагогическая помощь и

забота осуществляются на основе такта, уважения и внимания к школьнику и его учебным проблемам.

Выстраивание стратегии требует от учителя психологической грамотности и зоркости, владения техникой общения, нельзя не учитывать наличие ремесла психологического взаимодействия и оптимистической установки на ребенка. Большое значение в стратегии имеют личностные качества учителя: интерес к другому человеку, оптимистическая убежденность в его возможностях.

Стратегия учителя позволяет создать ситуацию успеха по возможности максимально технологично, поэтапно и блочно. В ней мы выделяем четыре содержательных блока: 1) блок анализа исходной педагогической ситуации; 2) блок постепенного улучшения исходной педагогической ситуации; 3) блок создания ситуации успеха; 4) блок подведения итогов.

Выстраивая стратегию, первым ее этапом мы выдвигаем подготовительный, в рамках которого реализуется информационный блок, условно названный нами «Анализ исходной педагогической ситуации». Он включает совместную аналитическую работу учителя и ученика по устранению причин неуспехов и по выявлению успехов в прошлом.

Подготовительный этап. Блок «Анализ исходной педагогической ситуации». Исходная педагогическая ситуация служит отправной точкой в понимании подростками необходимости изменений и желания достичь успеха. Блок закладывает глубинные основы для развития навыков планирования и адекватной оценки. Ориентировочные основы действий на первом этапе: составление банка педагогических ситуаций; создание ситуации самопознания с целью выявления успехов в учебном опыте подростка и их дальнейшего закрепления; обсуждение возникающих проблем и предоставление подросткам других возможностей для самоанализа; диагностика мотивации и уровня самооценки подростка с помощью «техники эмпатического слушания»; скрытая помощь учителя; разъяснительная работа учителя, побуждающая школьников к осознанию своих сильных личностных сторон и анализу педагогической ситуации.

Второй блок педагогической стратегии в соответствии с принципом постепенности мы называем «Постепенное улучшение педагогической ситуации». Он служит этапом перехода к созданию ситуации успеха. В рамках блока создаются ситуации затруднения, выбора, принятия решений. В них при оказании эмоциональной поддержки

сильной личностной стороной подростков становятся когнитивные и эмоциональные качества, которые помогают достигать успеха. Они поощряются и закрепляются.

Начальный этап. Блок «Постепенное улучшение педагогической ситуации» предполагает осознание подростками учебной цели, планирование будущих успехов. Ориентировочные основы действий на втором этапе сводятся к совместному обсуждению и выработке правил достижения успеха. Здесь мы предполагаем вовлечение подростков в постепенное улучшение исходной педагогической ситуации. Для этого им предоставляется возможность взаимодействия с другими, в рамках которого они разрабатывают индивидуально приемлемые, лично значимые и социально одобряемые правила достижения успеха. Учебная деятельность сопровождается поисковой активностью и освоением способов самостоятельной постановки целей и задач в соответствии с принципом свободы выбора и ответственности за него.

На данном этапе используется сочетание учебных и практических заданий, а также проводится авторский курс практических занятий. Считаем, что согласованные действия ученического сообщества и педагога на основе выработанных совместно правил ведут к планомерному наращиванию индивидуальных успехов в учебной деятельности. На данном этапе используется «техника позитивных утверждений», предложенная И. Л. Финько, и «техника вычерпывания плюсов» Д. Карнеги, ведение «тетради успехов», а также вопросы по типу: «Что вы знаете об успехе и способах его достижения?»

Организационно-содержательный этап. Блок «Создание ситуации успеха» на одном из уроков. Ориентировочные основы действий на третьем этапе включают в себя: 1) создание атмосферы доброжелательности на основе конструктивного взаимодействия и путем отбора учителем заданий, соотношенных с возможностями каждого ученика; предоставление подросткам права выбора варианта задания и индивидуально приемлемых способов его решения; 2) наращивание и закрепление успехов в учебной деятельности за счет скрытой помощи им и системы «малых» успехов, а также опоры на сильные стороны личности подростка в учебной деятельности и поощрения усилий в достижении успеха.

Основной этап. Блок «Создание ситуации успеха» предполагает вовлечение подростков в учебную деятельность путем предоставления им возможности выбора посильных заданий, возможности активного участия на уроках, приложения усилий к достижению успеха в учебной деятельности.

Создание ситуации успеха основано на позитивных по характеру и направленности педагогических приемах. Одним из них является операция «снятие страха». Актуальность применения данного приема повышается перед сложным учебным заданием, предстоящими усилиями, возможным неуспехом.

В нашем исследовании операция «снятие страха» осуществляется, если школьнику предоставлен выбор посильных учебных и домашних заданий. Его реализация возможна при опоре учителя на концепцию личностно ориентированного обучения. Прием подразумевает подбор учебных и домашних заданий с учетом реальных сил и потенциальных возможностей каждого ученика. В учебной деятельности за каждым признается право на неверный ответ, которое подкрепляется положением «Не ошибается тот, кто ничего не делает».

Помочь подростку преодолеть страх и другие негативные эмоции позволяет экспрессивное воздействие как разновидность педагогического внушения. По сути, оно представляет собой способ эмоциональной поддержки.

Прием «мотивирование» («внесение мотива») позволяет выполнить дело, думая о людях, а не о цели и средствах его достижения. Выполняя задание, школьник знает, что доставляет радость родителям и одноклассникам, а потому ориентирован на общественное благо и пользу другим.

Инструктирование — наиболее распространенный способ помощи в учебной деятельности, которая носит скрытый характер, часто принимая форму подсказки.

Авансирование — предоставление ученику возможности проявить себя в качестве успешного человека. Учитель заранее («авансом») присваивает ученику результаты, к достижению которых тот должен приложить свои силы. Применяя этот прием, учитель обнаруживает свои оптимистические ожидания от учебной деятельности. Школьник стремится оправдать их и достигает успеха. Это важно. В подтверждение этому мы приводим позицию А. С. Белкина, согласно ко-

торой именно ожидания учителя и коллектива, совпавшие с достигнутым результатом, составляют успех. Подкрепить прием авансирования можно демонстрацией уверенности учителя в силах и способностях ученика, которая подробно описана у психолога Э. Ш. Натанзон, а также приемом «персональной исключительности», который может найти свое выражение во фразе учителя, обращенной к ученику: «Если не ты, то кто?!». Это своего рода апелляция к чувству собственного достоинства. Основанием данного приема может служить *любое соответствующее деятельности преимущество ученика, которое позволяет учителю выразить веру в достижение успеха*.

Заклочительный этап. Блок «Подведение итогов создания ситуации успеха в учебной деятельности». Ориентировочными основами действий на пятом этапе служат контроль успехов в учебе и диагностика динамики самооценки личности в учебной деятельности.

Мы признаем, что в приведенном описании стратегия несколько схематизирована. Однако такое огрубленное и схематичное ее описание вполне оправдано, так как помогает найти разумный и оптимальный подход к созданию ситуации успеха в учебной деятельности.

Отметим, что все педагогические приемы, которые используются в педагогической стратегии, реализуют педагогический оптимизм, так как направлены на повышение уверенности подростка в собственных силах, а та, в свою очередь, существенно помогает ученику преодолевать препятствия и достигать успеха. Мы считаем, что «*чувство удачи*», вызванное преодолением трудностей в ситуации успеха», о котором говорит в своих исследованиях педагог Е. В. Коротаева [4. С. 44], рождает ученический оптимизм, а реальные достижения и учебные успехи подтверждают педагогический. Так, во взаимодействии учителя и ученика зарождается и крепнет деятельный совместный оптимизм педагога и воспитанника.

ЛИТЕРАТУРА

1. АМОНАШВИЛИ Ш. А. В школу — с шести лет. М. : Педагогика, 1986.
2. АНДРЕЕВА Ю. В. Создание ситуации успеха в учебной деятельности подростков : дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2003.
3. БЕЛКИН А. С. Ситуация успеха. Как ее создать : книга для учителя. М. : Просвещение. 1991.
4. КОРОТАЕВА Е. Ситуация успеха : психолого-педагогические механизмы и этапы организации // Директор школы». 2002. № 2.
5. НАТАНЗОН Э. Ш. Организация успеха в учении // Психологический анализ поступков ученика : книга для учителя. М. : Просвещение. 1991.
6. ПИТЮКОВ В. Ю. Основы педагогической технологии : учеб.-практ. пособие. 2-е изд., испр. и доп. М. : «Гном-Пресс», Моск. городское пед. о-во, 1999. Гл. 3 : Создание ситуации успеха и неуспеха.
7. ПРИХОЖАН А. М. Психология неудачника : тренинг уверенности в себе. М. : ТЦ «Сфера», 2000.
8. ЩУРКОВА Н. Е. Практикум по педагогической технологии. М. : Пед. о-во России, 1998.
9. SELIGMAN M. E. P. Learned Optimism. N. Y. : Knopf, 1991.

И. В. Ерошкина

Орск

**СТРУКТУРА ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ
В СОВРЕМЕННОМ РАЗВИВАЮЩЕМ ОБРАЗОВАНИИ****КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** структура исследовательской деятельности учащихся; информационные процессы; исследовательские умения учащихся по реализации информационных процессов.**АННОТАЦИЯ.** Рассматривается структура исследовательской деятельности учащихся на основе современной концепции федеральных государственных образовательных стандартов общего образования второго поколения, а также представляется содержание исследовательских умений учащихся по реализации информационных процессов.**I. V. Eroshkina**

Orsk

**THE STRUCTURE OF RESEARCH ACTIVITY OF PUPILS IN PRIMARY SCHOOLS
IN THE MODERN DEVELOPMENTAL EDUCATION****KEY WORDS:** structure of research activity of schoolchildren; information processes; research skills of schoolchildren on the realization of the information processes.**ABSTRACT.** The article presents the structure of research activity of schoolchildren on the basis of the modern concept of the federal state educational standards of general education of the second generation; besides the author describes the content of the research skills of schoolchildren on the realization of the information processes.

Важность включения в обучение учащихся исследовательской деятельности подчеркивалась многими учеными и педагогами (И. Г. Песталоцци, Ж. Ж. Руссо, Н. И. Новиков, К. Д. Ушинский, П. Ф. Каптерев, В. А. Сухомлинский, Ю. К. Бабанский, М. Н. Скаткин, И. Я. Лернер, А. И. Савенков, А. В. Леонтович, А. В. Обухов и др.). Отражена эта позиция в национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» и в концепции федеральных государственных образовательных стандартов общего образования второго поколения [7]. «Именно активность обучающегося признается основой достижения развивающих целей обучения — знание не передается в готовом виде, а строится самими учащимися в процессе познавательной, исследовательской деятельности» [4. С. 10].

Инновации в системе начального и общего среднего образования основываются на теоретических положениях системно-деятельностного подхода Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина, П. Я. Гальперина, раскрывающих основные психологические закономерности процесса развивающего образования и структуру учебной деятельности учащихся с учетом общих закономерностей возрастного развития детей и подростков. В Федеральном государственном стандарте второго поколения по программам предметов естественно-математического цикла ведущую роль играют познавательная деятельность и соот-

ветственно познавательные учебные действия, в которые включены действия выпускника по освоению элементов исследовательской деятельности:

- умения видеть проблему, ставить вопросы, выдвигать гипотезы, давать определения понятиям, классифицировать, наблюдать, проводить эксперименты, делать выводы и заключения, структурировать материал, объяснять, доказывать, защищать свои идеи;
- умения работать с разными источниками информации, находить информацию в различных источниках (тексте учебника, научно-популярной литературе, словарях и справочниках), анализировать и оценивать информацию, преобразовывать информацию из одной формы в другую;
- способность выбирать целевые и смысловые установки в своих действиях и поступках;
- умения адекватно использовать речевые средства для дискуссии и аргументации своей позиции, сравнивать разные точки зрения, аргументировать свою точку зрения, отстаивать свою позицию [7. С. 20].

Несмотря на то что исследовательская деятельность не выделена отдельным блоком, она не существует изолированно от других компонентов в структуре деятельности школьника, а органически с ними сливается. Именно от наличия у ученика исследователь-

ских умений зависит, насколько успешно он проявит себя в других видах деятельности.

Так, в познавательной (интеллектуальной) сфере предполагается овладение методами науки: наблюдение и описание объектов и процессов, постановка экспериментов и объяснение их результатов; в ценностно-ориентационной сфере — анализ и оценка деятельности человека в природе, влияние факторов риска на здоровье человека; в сфере трудовой деятельности — соблюдение правил работы с приборами и инструментами; в сфере физической деятельности, рациональной организации труда и отдыха — проведение наблюдения за собственным здоровьем; в эстетической сфере — овладение умением оценивать с эстетической точки зрения объекты живой природы.

В психологии изучением исследовательской деятельности занимались И. А. Зимняя, А. В. Леонтович, А. С. Обухов, А. Н. Подъяков, А. И. Савенков, Д. Б. Эльконин и др. Учебно-исследовательскую деятельность изучали Н. Г. Алексеев, А. В. Леонтович, А. С. Обухов, Л. Ф. Фомина.

А. И. Савенков разработал учебно-методический комплект для решения практических задач исследовательского обучения в образовательной практике начальной школы.

В нашем исследовании особый интерес представляет развитие данной деятельности у учащихся среднего школьного возраста.

Средний школьный возраст, или подростковый (10—15 лет, учащиеся 5—9-х классов), характеризуется объективными изменениями условий жизни школьника:

- увеличивается число учебных предметов, занятия ведут несколько учителей;
- усложняется материал школьных программ; расширяются виды внеклассных и внешкольных занятий;
- ученик включается в новые социальные контакты как внутри класса, так и вне школы.

Чтобы проанализировать процесс формирования исследовательской деятельности учащихся, необходимо рассмотреть ее *структуру*.

А. Н. Леонтьев в деятельности выделяет следующие структурные компоненты:

- собственно деятельность (система действий, отвечающих определенному мотиву);
- отдельные действия как составляющие деятельности, операции, или способ осуществления действий [6. С. 133].

В. В. Давыдов в структуру деятельности включает цели — результаты, на достижение которых направлена деятельность, мотивы — побуждающие субъект к деятельно-

сти, средства, с помощью которых деятельность осуществляется [Там же. С. 91].

В философском представлении деятельность включает в себя следующие компоненты:

- цель,
- предмет,
- средства,
- процесс,
- продукт.

Объединив философский подход к определению структуры деятельности с ее трактовкой, данной психологами, выделим следующие *компоненты в исследовательской деятельности учащихся*: объект, предмет, мотивы, цели, содержание (действия) и результат (продукт) деятельности. Структура исследовательской деятельности школьника представлена на рисунке.

Рассмотрим структуру исследовательской деятельности учащихся с учетом общих закономерностей возрастного развития подростков. Согласно А. Н. Леонтьеву: главное, что отличает одну деятельность от другой, — это *мотив*. Мотивация исследовательской деятельности существенно влияет на ее организацию и конечную эффективность, так как без мотива не бывает и деятельности.

Изучением мотивации занимались Б. Г. Ананьев, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, И. А. Зимняя, П. М. Якобсон, А. Маслоу и другие известные психологи. Классификация мотивов у разных авторов различается. Мотивы учебной деятельности были рассмотрены А. К. Марковой. Она делит их на три группы:

- 1) *познавательные мотивы* (связанные с содержанием учебной деятельности и процессом ее выполнения);
- 2) *социальные мотивы* (связанные с различными социальными взаимодействиями школьника с другими людьми);
- 3) *творческие мотивы* (поиск новых способов учебных действий и форм сотрудничества и взаимодействия с окружающими людьми) [5].

Для определения мотивов учащихся среднего звена общеобразовательной школы к исследовательской деятельности нами было проведено анкетирование. В нем приняли участие учащиеся 5—8-х классов МОУ «Гимназия №3 г. Орска», активно вовлеченные в исследование разных предметных областей.

С целью выяснения ведущих мотивов к исследовательской деятельности мы проанализировали ответы учащихся на вопросы «Почему ты занимаешься исследованием?», «Что тебя привлекает в исследовательской деятельности?» и получили следующие результаты (табл. 1).

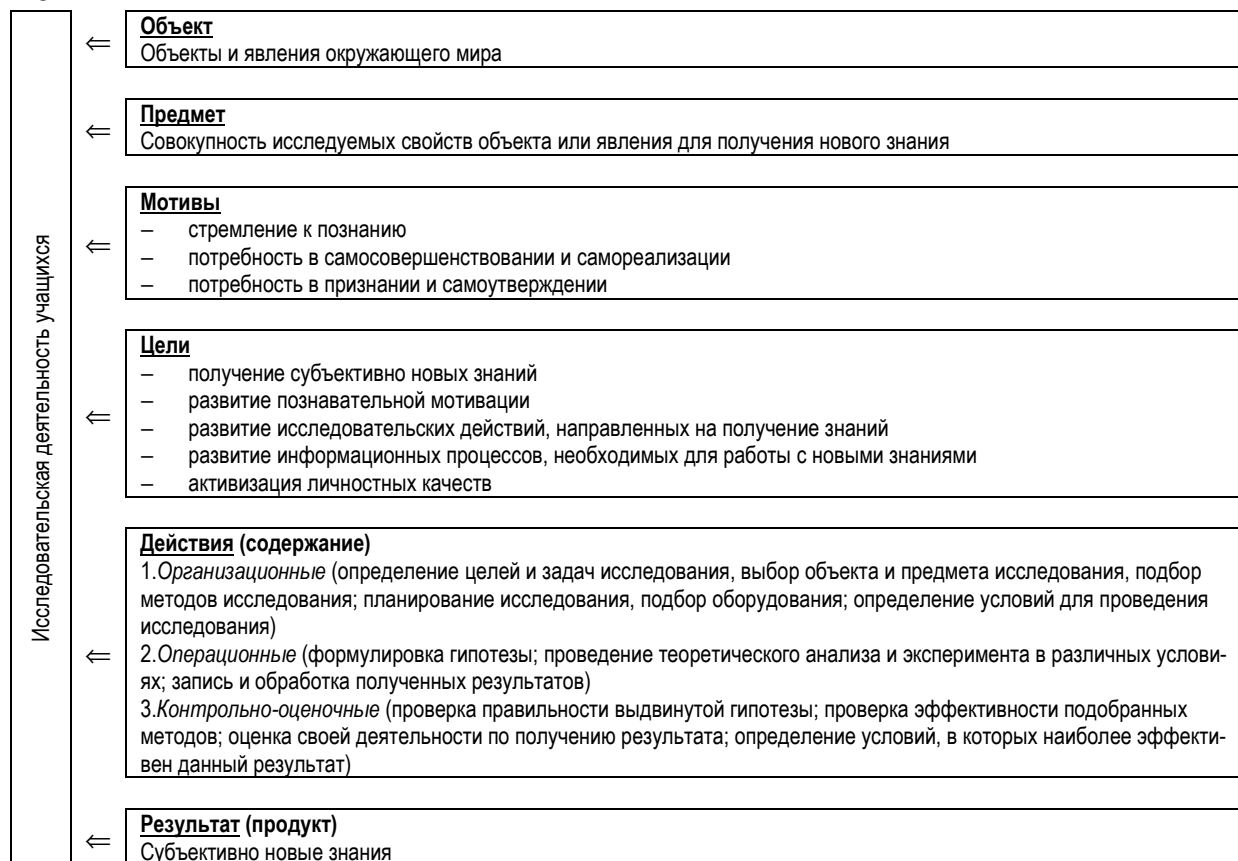


Рис. Структура исследовательской деятельности учащихся

Таблица 1

Результаты анкетирования учащихся по выявлению ведущих мотивов к проведению исследовательской деятельности, %

Класс	Познавательный мотив	Мотив достижения	Мотив саморазвития	Коммуникативный мотив
5-й	78	19	2	1
6-й	76	20	2	2
7-й	70	12	8	10
8-й	58	12	22	8

Анализ полученных результатов позволяет сделать следующий вывод: в 5-м классе у школьников преобладают познавательные мотивы, интерес к новым знаниям; 19% учащихся при выполнении исследования хотели бы получить положительный результат (мотив достижения успеха). В 6-м классе результат анкетирования меняется незначительно. В 7, 8-х классах результат меняется: повышается коммуникативный мотив и мотив саморазвития.

Мы провели сравнение учебной мотивации, творческого самоопределения и уровень умственного развития учащихся 6-го класса. При анализе полученных результатов выяснилось, что выборы учащимися значимых для них причин распределились следующим образом: высокую и положительную школьную мотивацию, учебную активность обнаружили 76% учащихся; среди мотивов учебной деятельности наибольший процент имели мотив саморазви-

тия, мотив достижения и познавательный мотив; средний уровень умственного развития — норма. Таким образом, у учащихся 5—8-х классов преобладает наличие устойчивого интереса к знаниям, к их регулярному приобретению, углублению и расширению, что будет способствовать получению фундаментальных знаний по основам наук, усилению мотивов учения. Наиболее важным для развития исследовательской деятельности будет являться познавательный мотив, если такого мотива нет, ученик или не будет заниматься исследовательской деятельностью, или будет удовлетворять какие-то другие потребности.

На рисунке мотивы исследовательской деятельности представлены в иерархической последовательности по степени убывания значимости мотива.

Рассмотрим следующий компонент в структуре исследовательской деятельности — ее *цель*. Согласно определению исследова-

тельской деятельности, основной ее целью является выработка новых научных знаний, уточнение и расширение уже известных знаний.

С. Л. Белых отмечает, что новое знание может иметь как частный, так и обобщающий характер. Это либо закономерность, либо знание о детали, о ее месте в той или иной закономерности [1. С. 16].

В образовании цель исследовательской деятельности заключается в том, чтобы учащиеся приобрели функциональный навык исследования как универсальный способ освоения действительности.

Данная цель конкретизируется в частных целях, которые определяются исходя из анализа содержания исследовательской деятельности ученика:

- получение новых знаний;
- развитие познавательной мотивации;
- развитие исследовательских действий, направленных на получение знаний;
- развитие информационных процессов, необходимых для работы с новыми знаниями;
- активизация личностной позиции.

Процессы целеобразования в среднем школьном возрасте во многом связаны с отработкой умения произвольно организовывать свою учебную работу, сосредоточивать внимание, преднамеренно запоминать. Подростки обнаруживают упорство в достижении цели и в преодолении трудностей. К концу подросткового возраста складывается умение ставить перспективные цели, связанные с будущим.

Исходя из перечисленных целей и требований Федерального государственного образовательного стандарта общего образования второго поколения, определим следующие задачи исследовательской деятельности ученика:

- *познавательная* — получение новых знаний в конкретной предметной области и использование на метапредметном уровне исследовательского метода, направленного на поиск решения поставленных учебных задач;

- *развивающая* — умение применять научные методы исследования, выдвигать гипотезы, планировать деятельность, развитие стремления к поиску новой информации, переработке и применению новой информации;
- *воспитательная* — развитие самостоятельности, инициативности, целеустремленности, настойчивости, стремления к саморазвитию.

Рассмотрим еще один элемент, входящий в структуру исследовательской деятельности учащегося, — это *действия* (операции), из которых складывается деятельность.

Для обучения человека определенной деятельности, по мнению В. П. Беспалько, необходимо, чтобы он умел работать с информацией: получать и запечатлевать необходимое количество информации; обрабатывать эту информацию по определенным правилам для ее «присвоения» на заданном уровне обучения, сохранять информацию достаточно долго; точно и эффективно воспроизводить и своевременно применять информацию. «В этом, — как заключает ученый, — и состоит информационная сущность процесса обучения» [2. С. 26].

С учеником сначала проводятся организационные мероприятия. Действия первого типа — это собственно исследовательские действия, в результате выполнения которых выдвигаются гипотезы, осуществляется сбор, обработка и анализ информации, делаются выводы.

Далее ученик выполняет конкретные действия, соответствующие цели исследования: определяет задачи, планирует их достижение, подбирает методы и, наконец, производит контроль и оценку совершенных действий. Поэтому исследовательская деятельность ученика состоит из организационных, операционных и контрольно-оценочных действий. Совокупность операций, производимых при этом, составляет содержательную основу перечисленных действий (табл. 2).

Таблица 2

Содержание исследовательских действий учащихся

Содержание действий	Исследовательские действия		
	организационные	операционные	контрольно-оценочные
– определение целей и задач исследования (зависят от типа исследования: учебного или научного);	– формулировка гипотезы;	– проверка правильности выдвинутой гипотезы;	
– выбор объекта и предмета исследования; подбор методов их исследования;	– проведение теоретического анализа и эксперимента в различных условиях;	– проверка эффективности подобранных методов	
– планирование исследования, подбор оборудования;	– запись и обработка полученных результатов;	– оценка своей деятельности;	
– определение условий для проведения исследования;	– получение, переработка, хранение и передача информации	– определение условий, в которых наиболее эффективен данный результат;	
– получение и переработка информации		– анализ полученной информации	

Организационные действия. Для того чтобы организовать исследование, ученик должен четко сформулировать его цель и поставить перед собой конкретные задачи, поэтому он выявляет для себя объект и предмет исследования, формулирует, гипотезу, определяет задачи и методы.

Кроме того, для проведения любого исследования ученик должен четко его спланировать, т. е. составить программу дальнейших действий, подобрать необходимое оборудование и определить условия, оптимальные для проведения исследования и проверки выдвинутых гипотез.

На данном этапе начитывается большой объем литературы, ведется поиск информации. Ученики проводят библиографический поиск, отбирают информацию из литературы, Интернета и других источников информации, определяют направления поиска, предварительно знакомятся с информацией, конкретизируют ее, уточняют, углубляют полученные данные, представляют и анализируют полученную информацию.

На данном этапе обязателен процесс получения и переработки информации. Предварительно полученную информацию необходимо систематизировать, классифицировать, найти логические связи, выделить главное и обобщить. Очень важным для ученика является умение преобразовать текст документа (свернуть отобранную из первоисточника информацию, композиционно ее оформить), а для этого ему необходимы навыки работы с компьютером и знание соответствующих компьютерных программ.

Полученную информацию следует разместить и накопить традиционным способом: в виде таблиц, структурно-логических схем, графиков и т. д.

Все эти действия предшествуют непосредственному проведению исследования и относятся к его организационной части, поэтому они имеют соответствующее название (табл. 2).

Операционные действия представляют собой ряд конкретных операций, осуществляемых для достижения цели исследования. Первоначально ученик пытается сформулировать гипотезу, отражающую идеальный результат исследования.

Затем гипотеза подвергается анализу либо ставится эксперимент. Для проведения исследования необходимо тщательно спланировать программу эксперимента, оптимально организовать деятельность, осуществить контроль, оценить результаты деятельности, скорректировать их, определить методы проверки гипотезы и проанализировать факты, выявившиеся в ходе работы.

Для этого этапа необходимы умения по использованию информации, а также и такие информационные умения, как получение, переработка, хранение и передача информации. Операционные действия направлены на проверку гипотезы с помощью теоретического анализа или эксперимента.

В ходе эксперимента проводится запись и затем обработка полученных результатов. На стадии предъявления результатов эксперимента учащиеся должны освоить умение по представлению разнообразных форм результата: в виде устного изложения, в письменном виде (отчет, реферат, статья, исследовательская работа, эссе и т. д.), с использованием компьютерных технологий (презентации, Интернет, электронная почта).

Контрольно-оценочные действия направлены на проверку ранее выдвинутой гипотезы, правильности и рациональности подобранных методов, оценку своей деятельности.

Все перечисленные действия и операции направлены на реализацию целей и задач исследовательской деятельности, поэтому и *результат* деятельности должен им соответствовать:

- получение субъективно новых знаний на основе применения информационных процессов;
- развитие познавательных мотивов;
- развитие личностных характеристик ученика.

Особую роль в исследовательской деятельности играют информационные процессы: получение, переработка, хранение, использование и предъявление информации. Понятие информационных умений рассматривается в педагогической и методической литературе как часть общеучебных умений (Ю. К. Бабанский, Е. П. Бруновт, Е. Т. Бровкина, С. Г. Воровщиков, Р. Г. Иванова, Г. С. Калинова, В. Ф. Морозова, В. И. Сивоглазов, В. А. Сластенин, А. В. Усова, Т. И. Шамова и др.). Большинство определений информационных умений носит эмпирический характер и определяется через набор некоторых умений, входящих в эту группу.

Опираясь на базовую схему мыследеятельности Г. П. Щедровицкого [8], под информационными умениями мы понимаем способы деятельности, обеспечивающие адекватное восприятие, обработку и воспроизведение информации.

Такое понимание информационно-коммуникативных умений позволяет рассматривать их в качестве обязательного компонента изучения любого предмета. Структура каждого из информационных процессов будет иметь следующий вид (табл. 3).

Содержание исследовательских умений учащихся по реализации информационных процессов

Содержание умений	Информационные процессы				
	получение информации	переработка информации	хранение информации	использование информации	передача информации
	<ul style="list-style-type: none"> – умение осуществлять библиографический поиск, отбор информации из литературы и других источников; – умение продуктивно читать; – умение получать информацию при помощи научных методов исследования; – умение пользоваться электронными средствами коммуникации 	<ul style="list-style-type: none"> – умение выделять главное, обобщать, систематизировать информацию; – умение анализировать, синтезировать и классифицировать информацию, находить логические связи; – умение пользоваться пакетами компьютерных программ для обработки информации 	<ul style="list-style-type: none"> – умение накапливать информацию традиционным способом; – умение создать собственный банк данных на базе ЭВМ; – умение получить доступ к базам данных, распределенных в локальных и глобальных сетях 	<ul style="list-style-type: none"> – умение отобрать информацию согласно поставленной цели; – умение оценить отобранную информацию; – умение переработать информацию; – умение применить полученную информацию для решения исследовательских заданий 	<ul style="list-style-type: none"> – умение передать информацию в речи; – умение передать информацию с использованием компьютерных технологий; – умение передать информацию в письменном виде

Итак, мы определили, что *исследовательская деятельность учащегося — это деятельность, направленная на получение, переработку, хранение, использование и передачу информации, необходимой для получения нового знания и развития личностных характеристик ученика, способствующих продолжению его образования.*

Таким образом, в связи с переходом на новые федеральные государственные образовательные стандарты общего образования второго поколения структура исследовательской деятельности учащихся на современном этапе развития информационного общества наполняется новыми целями и содержанием исследовательских умений.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. БЕЛЫХ С. Л. Управление исследовательской активностью студента : метод. пособие для преподавателей вузов и методистов / УдГУ. Ижевск, 2008.
2. БЕСПАЛЬКО В. П. Основы теории педагогических систем / ВГУ. Воронеж, 1977.
3. БОГОСЛОВСКИЙ В. В., СТЕПАНОВ А. А. и др. Общая психология : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / под ред. В. В. Богословского и др. М. : Просвещение, 1981.
4. КАК проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли : пособие для учителя / под ред. А. Г. Асмолова. М. : Просвещение, 2011.
5. МАРКОВА А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте : пособие для учителя. М. : Просвещение, 1983.
6. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ словарь / Науч.-иссл. ин-т общей и педагогической психологии ; Академия пед. наук СССР ; под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова и др. М. : Педагогика, 1983.
7. СТАНДАРТ второго поколения : примерная программа по биологии для основной школы (проект) // Биология в школе. 2009. № 5.
8. ЩЕДРОВИЦКИЙ Г. П. Философия. Наука. Методология. М., 1996.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. В. И. Земцова

М. В. Лапёнок

Екатеринбург

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ И ПРАКТИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** электронные образовательные ресурсы; апробация; экспертиза; информационная среда дистанционного обучения.**АННОТАЦИЯ.** Рассматриваются методы оценки качества электронных образовательных ресурсов: апробация и комплексная экспертиза, включающая экспертизу технико-технологических, психолого-педагогических и дизайн-эргономических характеристик. Представляются результаты апробации информационной среды дистанционного обучения, реализованной в школах г. Екатеринбург.**M. V. Larenok**

Ekaterinburg

THEORETICAL APPROACHES AND PRACTICAL ASSESSMENT OF QUALITY OF INFORMATION DISTANCE LEARNING ENVIRONMENT**KEY WORDS:** e-learning resources; testing; examination; information environment of distance learning.**ABSTRACT.** The article deals with methods for assessing the quality of electronic educational resources: an integrated testing and examination, including examination of the technical and technological, psychological and ergonomic design features. The article shows the results of testing of the information environment of distance learning implemented in schools in the city of Ekaterinburg.

Основными методами оценки качества средств информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), применяемых в общем среднем образовании, являются **апробация и экспертиза**.

Электронные образовательные ресурсы (ЭОР) подлежат **апробации** посредством:

- их реального использования в учебном процессе;
- демонстрации и обсуждения основных качественных характеристик разработанных ЭОР на семинарах, конференциях, выставках, презентациях и других общественных мероприятиях;
- дополнения и совершенствования созданных ЭОР в соответствии с системой корректив, сформированных по результатам апробации.

Для организации апробации ЭОР в учебном процессе формируют экспериментальные группы школьников, которые состоят из обучаемых с разной успеваемостью. Обучение с использованием ЭОР реализуют педагоги-предметники, владеющие общими навыками осуществления учебного взаимодействия в школьной информационной среде и проводящие учебные занятия в строгом соответствии с методическими рекомендациями, сопровождающими конкретный учебный ресурс. В процессе работы школьников с ЭОР прослеживается ход и эффективность усвоения учебного материала, фиксируются вопросы учащихся, сбои в работе, проблемы осуществления взаимодействия с другими средствами ИКТ или с

участниками учебного процесса. После окончания учебного занятия ответы, положительные и отрицательные характеристики ЭОР уточняются в ходе коллективного обсуждения. В протоколах апробации педагоги:

- описывают классное пространство, компьютерное оборудование, способы и формы работы с ЭОР;
- дают констатирующую (экспертную) оценку существенных элементов ЭОР;
- отмечают изменения в организации образовательного процесса, которые понадобятся для систематического использования ЭОР.

Основой системы оценки качества ЭОР является **технология экспертизы**. Целью проведения экспертизы является установление соответствия основных качественных характеристик ЭОР заранее определенным требованиям государственных стандартов, нормативно-технических документов, а также обеспечение качества и эффективности процесса обучения на основе использования данного ЭОР. Комплексная экспертиза включает экспертизу технико-технологических, психолого-педагогических и дизайн-эргономических аспектов создания и использования ЭОР [5].

В ходе **технико-технологической экспертизы** выявляются:

- возможность нормального функционирования ЭОР в требуемых средах, в сетевом режиме, в сочетании с другими средствами ИКТ;

- корректность использования современных средств мультимедиа и телекоммуникационных технологий;
- надежность, устойчивость в работоспособности, гетерогенность, устойчивость к дефектам;
- наличие и качество защиты от несанкционированных действий;
- простота, надежность и полнота инсталляции и деинсталляции;
- объем требуемой памяти;
- достаточность технического комплекта, сопровождающего средство (наличие необходимых системных программ, шрифтов и пр.);
- работоспособность всех заявленных функций и возможностей ЭОР;
- наличие подсистем диагностики, предупреждений, продолжения работы при восстановлении работоспособности системы;
- корректность функционирования ЭОР одновременно с другими средствами;
- скорость отклика на запросы пользователей.

В ходе **психолого-педагогической экспертизы** проводится позиционирование ЭОР и его компонент по уровню образования, типу и форме образовательного процесса, осуществляется оценка содержания и сценария ЭОР, соответствия дидактическим, методическим и психологическим требованиям, использования специально разработанных педагогических методик применения и методической поддержки. В ходе проверки выявляются:

- цели и область применения ЭОР;
- педагогическая целесообразность использования ЭОР в рамках выбранной модели осуществления учебного взаимодействия [4];
- методическая состоятельность;
- степень соответствия аналогичным средствам ИКТ.

В процессе экспертизы специалисты должны оценить степень соответствия ЭОР сформулированным ниже **дидактическим и методическим требованиям**.

Требование обеспечения **научности** содержания ЭОР обуславливает предъявление научно достоверных сведений и организацию учебного процесса с использованием ЭОР в соответствии с современными методами научного познания, такими, как эксперимент, сравнение, наблюдение, абстрагирование, обобщение, конкретизация, аналогия, индукция и дедукция, анализ и синтез, метод моделирования, в том числе и метод математического и системного анализа.

Требование обеспечения **доступности** означает, что предъявляемый учебный ма-

териал, формы и методы организации учебной деятельности должны соответствовать уровню подготовки обучаемых и их возрастным особенностям. При использовании ЭОР доступность обучения может быть повышена за счет различных форм представления информации и возможности многократного повторения обучающего воздействия в замедленном темпе.

Требование обеспечения **индивидуализации** обучения при работе учащегося с ЭОР означает, что ЭОР должен создавать условия для самостоятельной (индивидуальной) работы учащегося, как минимум, обеспечивать выдачу учащимся индивидуальных вопросов и заданий и проверять результаты индивидуальных решений.

Требование обеспечения **интерактивности** обучения означает, что в процессе обучения должно иметь место взаимодействие учащегося с ЭОР, предполагающее обратную связь, т. е. на основе анализа действий учащегося ЭОР предлагает обучающее воздействие (объяснение, подсказку, новый вопрос, новое задание).

Требование **наглядности и компьютерной визуализации** информации позволяет обеспечить полисенсорное восприятие учебного материала за счет технических возможностей средств отображения информации. Средства современных информационных технологий существенно повышают качество визуальной информации, она становится ярче, красочнее, динамичнее. Поэтому требование наглядности в ЭОР реализуется на принципиально новом, более высоком уровне по сравнению с традиционными средствами обучения.

Требование обеспечения **систематичности и последовательности** обучения обуславливает структуру и содержание ЭОР, отражающую нарастание сложности предъявляемого учебного материала, учет как ретроспективы, так и перспективы формируемых знаний, умений и навыков при организации каждой порции учебной информации, учет в ЭОР межпредметных связей изучаемого материала, продуманность последовательности подачи учебного материала, аргументированность обучающих воздействий в ЭОР.

Требование обеспечения **адаптивности** обучения с применением ЭОР означает приспособление, адаптацию процесса обучения к уровню знаний, умений, психологических особенностей того или иного ученика и т. д. Адаптация процесса обучения к особенностям обучаемого реализуется посредством возможности:

- выбора учащимся наиболее подходящего для него индивидуального темпа изучения материала;

– изменения траектории обучения на основании диагностики состояния учащегося и данных об уровне его знаний, индивидуальных особенностей, например, на основе успешного прохождения определенных этапов контроля.

Требование **системности и структурно-функциональной связанности** представления учебного материала обеспечивает формирование такой структуры ЭОР, в которой отражены взаиморасположение и связь учебных фрагментов, а также реализовано их системное взаимодействие. Системные знания — это знания, выстраивающиеся в сознании учащихся по схеме: основные научные понятия — основные положения теории — следствия — приложения. Необходимо вооружить учащихся не только фактическими знаниями теории, но и методологическими знаниями, т. е. знаниями об основных элементах теории и структурно-функциональных связях между ними.

Требование обеспечения **проблемности обучения** побуждает разработчиков предусматривать в ЭОР учебные задачи, моделирующие проблемные ситуации для повышения мыслительной активности и мотивации учащихся.

Требование обеспечения **сознательности обучения, самостоятельности и активизации деятельности** обучаемого предполагает обеспечение самостоятельных действий учащихся по извлечению учебной информации при четком понимании конечных целей и задач учебной деятельности.

Для прочного усвоения учебного материала наибольшее значение имеют глубокое осмысление материала, его рассредоточенное запоминание, повторение, сопровождаемое проверкой и оценкой знаний учащихся. Требование **прочности усвоения знаний** при использовании ЭОР реализуется за счет организации многократных повторений и вариативности контролируемых индивидуальных учебных заданий.

Требование **связи информации**, предъявляемой в ЭОР, **с практикой** обеспечивается путем подбора примеров, создания содержательных игровых моментов, предъявления заданий практического характера, моделей реальных процессов и явлений.

Анализ параметров оценивания ЭОР позволяет сделать вывод о том, что, если разработка и создание ЭОР осуществлялись на основе педагогической и психологической теорий обучения, а также при достаточно полном использовании современных аппаратных возможностей компьютерной техники, то ЭОР в состоянии обеспечить (по

сравнению с традиционными учебниками) более высокий уровень реализации таких дидактических требований, как научность, доступность, проблемность, наглядность обучения, активность и сознательность учащихся в процессе обучения, систематичность и последовательность обучения, прочность усвоения знаний.

В ходе **дизайн-эргономической экспертизы** оцениваются качества интерфейсных компонент ЭОР, их соответствия единым эргономическим, эстетическим и здоровьесберегающим требованиям. В ходе проверки выявляются:

- временные режимы работы ЭОР, соответствие его компонентов здоровьесберегающим требованиям;
 - характеристики используемого подхода к визуализации информации на экране монитора, цветовые характеристики, характеристики пространственного размещения информации, степень соответствия использованных подходов к визуализации подходам, общепринятым для данного класса средств ИКТ;
 - характеристики организации буквенно-цифровой символики и знаков на экране монитора;
 - характеристики организации диалога (доступность для обучаемых, время реакции на ответ или управляющее воздействие, число вариантов и правдоподобность ответов в вопросах типа «меню», наличие инструкции или подсказки);
 - характеристики звукового сопровождения (комфортность восприятия звуковой информации, удобство настройки звуковых характеристик, степень засоренности и оптимальность темпа звукового сопровождения);
 - степень эстетичности компонент ЭОР.
- Кроме того, в процессе дизайн-эргономической экспертизы специалисты оценивают следующие основные параметры ЭОР:
- целесообразность, корректность и удобство использования клавиатуры, манипулятора «мышь», микрофона, сканера, принтера и других устройств;
 - наличие и качество видеофрагментов, анимации, статических графических и фотографических изображений, шрифтового и рисованного текста;
 - дружелюбность интерфейса (удобство использования клавиатуры, подсказок, надписей, системы справки и пр.);
 - наличие однообразной, но контекстно зависимой корректирующей реакции на смысловые ошибки;
 - удобство и постоянство принципов навигации по содержательному наполнению ЭОР;

- возможность и качество имитационного моделирования;
- эффективность и стабильность работы поисковой и справочной подсистем.

Теоретические подходы к оценке качества ЭОР явились основой для организации **практической комплексной экспертизы** школьной информационной среды дистанционного обучения (ИСДО), реализованной в школах Чкаловского района г. Екатеринбург.

Апробация учебных ресурсов ИСДО проводилась в течение 2006–2009 гг. в процессе проведения учебных занятий в восьми школах, которые являлись участниками научно-исследовательского проекта «Внедрение информационных технологий в общее образование через развитие условий доступности информационных образовательных ресурсов» [1]. Ресурсы ИСДО, в том числе дистанционные курсы по учебным дисциплинам (алгебре, социально-экономической географии, литературе, русскому языку, химии, биологии, истории, физике, информатике), рабочие программы учебных дисциплин, методические материалы, материалы для промежуточного и итогового контроля знаний, для организации самостоятельной работы учащихся были разработаны, оцифрованы, размещены на сервере в ИСДО и доступны для педагогов и учащихся 10–11-х классов школ. Кроме того, разработанные учебные и методические материалы базовых учебных дисциплин 10–11-х классов были скопированы на цифровые носители и переданы в школы согласно Договорам [1].

ИСДО реализована в двух программных средах: «системе дистанционного обучения **NauLearning**», базирующейся на среде Zope и «информационной системе управления учебным процессом **Tandem e-Learning**», базирующейся на открытой среде Sakai. По состоянию на декабрь 2009 г. (период завершения работ по научно-исследовательской теме и подписания актов приемки-сдачи) в СДО «**Naulearning**» зарегистрированы 352 учетные записи, из которых 23 — относятся к преподавателям-предметникам, 8 — к коллективу разработчиков (оцифровщики и руководство) и 321 — к учащимся. По состоянию на декабрь 2011 г. в СДО «**Tandem e-Learning**» зарегистрировано 210 учетных записей учеников и преподавателей школ, принимающих участие в апробации, а также студентов УрГПУ, которые работали с ИСДО в рамках учебной деловой игры. Таким образом, в апробации ИСДО приняли участие 515 участников учебного процесса.

Демонстрация и обсуждение основных качественных характеристик разработанных

ресурсов ИСДО проводились в период с 2006 по 2011 г.:

- на ежегодных заседаниях районных и городских Ассоциаций учителей-предметников;
- на ежемесячных семинарах для учителей-предметников по разработке учебных материалов и организации учебного процесса с использованием информационной среды дистанционного обучения;
- на ежегодных научно-практических конференциях по информационным технологиям;
- в научных журналах.

Результаты апробации дистанционных учебных курсов по физике, алгебре, русскому языку, литературе, химии, биологии, входящих в состав ЭОР ИСДО, представлены в сборниках научно-методических материалов [7; 8]. Критерии экспертной оценки ЭОР и результаты экспертизы 2009 г. дистанционных учебных курсов по истории, социально-экономической географии, информатике, входящих в состав ЭОР ИСДО, изложены в работе И. В. Рожиной [6]. Анализ результатов апробации и протоколов экспертной оценки 2009 г. дистанционных учебных курсов биологии и химии, входящих в состав ЭОР ИСДО, представлен в журналах «Биология в школе» [2] и «Химия в школе» [3].

В протоколах дизайн-эргономической экспертизы констатирующая оценка существенных элементов ЭОР ИСДО представлена в виде таблиц, в итоговых строках которых зафиксировано заключение о соответствии ЭОР ИСДО нормативам либо о необходимости внесения корректив в ЭОР ИСДО. Коллективом педагогов установлено, что:

- характеристики разработанного ЭОР ИСДО полностью соответствуют физиолого-гигиеническим нормам работы с вычислительной техникой и психолого-методическим требованиям;
- визуальный характер среды при детальной оценке нормальный, время работы в экранных кадрах с гомогенной и агрессивной средой незначительно (менее 1%);
- цветовые характеристики текста и графических объектов соответствуют нормативным;
- пространственное расположение информации в целом соответствует рациональному порядку изучения учебного материала (96% от общего объема текста);
- характеристики буквенно-цифровой символики в целом соответствуют нормативным, при этом в 3% текста от об-

щего объема используется слишком мелкий шрифт.

В процессе проверки ресурсов ИСДО на соответствие дидактическим и методическим требованиям в 2009 г. при общей положительной оценке было выявлено:

- недостаточное количество практических заданий и упражнений для тренажа в дистанционных курсах истории и социально-экономической географии;
- недостаточное количество мультимедийного иллюстративного материала в дистанционных курсах химии и биологии.

В период 2009—2010 гг. ЭОР ИСДО были дополнены в соответствии с системой корректив, сформированных по результатам апробации. Анализ характеристик педагогической целесообразности использования ресурсов ИСДО в учебном процессе выявил полное соответствие учебных ресурсов ИСДО стандартам и программам Мини-

стерства образования по предметам, наличие и педагогически целесообразное использование разнообразных по методическому назначению ЭОР, таких, как, обучающие, тренажеры, контролирующие, информационно-поисковые, моделирующие, демонстрационные, учебно-игровые.

На основании анализа результатов апробации учебных ресурсов ИСДО была уточнена **модель осуществления учебного информационного взаимодействия** на основе информационной среды дистанционного обучения [4], внесены **изменения и дополнения в ресурсы ИСДО**, разработаны **иллюстративные мультимедийные материалы** для учебных дисциплин 10—11-х классов. Итоги работы отражены в документах (договорах и актах приемки/сдачи) [1] и в более чем 30 публикациях педагогов-участников апробации ИСДО.

ЛИТЕРАТУРА

1. ДОГОВОРЫ поставки мультимедийных образовательных ресурсов № 59-197 от 01.03.2006; договоры выполнения научно-исследовательских работ № 1025 от 09.01.2007; № 1078 от 09.01.2008; № 1127 от 12.01.2009 / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург.
2. ЛАПЁНОК М. В. Об использовании мультимедиа и дистанционных технологий при обучении общей биологии // Биология в школе. М. : Школа-Пресс, 2010. №4.
3. ЛАПЁНОК М. В. Развитие познавательного интереса учащихся при изучении общей химии с применением информационных технологий // Химия в школе. М. : Школа-Пресс, 2010. №4.
4. ЛАПЁНОК М. В. Теоретические модели осуществления учебного информационного взаимодействия в информационной среде дистанционного обучения // Педагогическое образование в России». 2012. № 2.
5. РОБЕРТ И. В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты). М. : ИИО РАО, 2008.
6. РОЖИНА И. В. Проблемы оценки качества дистанционного обучения // Инновационные технологии в образовательном процессе высшей школы : материалы VII междунар. науч. конф. / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2009. Ч. 1.
7. СОВРЕМЕННЫЕ информационные и тестовые технологии в школе : сб. науч.-метод. материалов / под ред. Б. Е. Стариченко ; Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2007.
8. СОВРЕМЕННЫЕ информационные и тестовые технологии в школе : сб. науч.-метод. материалов / под ред. Б. Е. Стариченко ; Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2008.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Б. Е. Стариченко

Л. П. Мезенцева

Екатеринбург

**УЧЕБНЫЕ ЗАДАНИЯ КАК СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ ПОИСКОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ГЕОГРАФИИ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: самостоятельная работа; поисковая деятельность; способы познания; эмпирический, теоретический, проектно-исследовательский уровни учебной деятельности; личностное развитие.

АННОТАЦИЯ. Обсуждается проблема конструирования учебных заданий по географии для организации самостоятельной работы учащихся. Способ конструирования заданий ориентирован на постепенное продвижение учащихся от эмпирического уровня познания к теоретическому и проектно-исследовательскому. В качестве ведущего вида деятельности при выполнении учащимися самостоятельной работы предлагается поисковая деятельность.

L. P. Mezentseva

Ekaterinburg

**LEARNING TASKS AS A MEANS OF ORGANIZATION OF THE STUDENTS'
SEARCH ACTIVITY IN INDEPENDENT WORK IN GEOGRAPHY**

KEY WORDS: independent work; search activity; cognitive methods; empirical, theoretical, research levels of study; personal development.

ABSTRACT. We discuss the problem of designing learning tasks in geography to organize students' independent work. The method of designing learning tasks is focused on the gradual movement of students from the empirical to the theoretical level of knowledge. It's the project and research work-oriented method. The search activity is considered as the key activity within the bounds of the students' independent work.

Ключевые идеи современного образования состоят в создании условий для развития учащихся, обогащения их индивидуального опыта, системы ценностей, универсальных способностей, обеспечивающих не только адаптацию выпускника к условиям жизнедеятельности, но и возможность творческой самореализации и саморазвития. Готовность и способность учащегося к творческой реализации как сложную психологическую характеристику, отражающую личностное развитие ученика, необходимо целенаправленно развивать в учебном процессе, объединяя усилия всех учителей [2]. В решении этой задачи важное место занимает школьная география. Понимание географических особенностей территорий разного масштаба, выражаясь словами известного отечественного географа Н. Н. Баранского, «от локального до глобального», умение ориентироваться в сложном, динамично развивающемся географическом пространстве, оценивать его возможности, риски и угрозы для различных видов деятельности, прогнозировать тенденции развития интегрированных по своей природе географических процессов — все эти элементы географической культуры современного человека не только задают широкую ориентировочную основу для

жизнедеятельности, но и обеспечивают принятие взвешенных, обдуманых решений в различных видах деятельности, так или иначе связанных с географическим пространством.

Одним из перспективных способов развития способности учащегося к самоопределению и творческой самореализации может служить самостоятельная работа (СР), которая всегда выступала значимым элементом учебного процесса по географии. В современных условиях усиления его личностно-развивающей направленности удельный вес и образовательное значение СР существенно возрастают. Более того, в контексте нового понимания образовательных результатов, выделения метапредметных и личностных результатов при главной роли последних за СР закрепляются новые функции. Ведущая из них — развитие личностных и универсальных способностей, обеспечивающих готовность ученика к самообразовательной деятельности, выбору и реализации индивидуального образовательного маршрута, в формировании которого доминируют личностные ценности и смыслы учащегося [2; 5]. В связи с этим организация СР приобретает ряд методических особенностей, требующих специального изучения. Одна из них состоит в определении методических приемов конструирования

учебных заданий, составляющих основное содержание СР учащихся.

Вместе с тем изучение практики работы школ г. Екатеринбурга и Свердловской области в плане организации СР учащихся (более 300 человек) выявило ряд проблем, снижающих ее эффективность даже в условиях традиционного обучения. Анкетирование показало, что учащиеся, как правило, не проявляют интереса к СР, считают эту деятельность обременительной, необязательной, далеко не всегда понимают цели ее выполнения. Около 30% опрошенных заявили, что по возможности хотели бы отказаться от СР, поскольку испытывают неуверенность, не знают, что и как делать, с чего начать выполнение задания, не могут с ним справиться. Беседы с учащимися этой группы показали, что в условиях самостоятельной деятельности они испытывают состояние повышенной тревоги, эмоционального дискомфорта, сомневаются в своих способностях. Их индивидуальные особенности таковы, что любые виды СР они соотносят со стрессовой ситуацией, выбирая неэффективные способы психологической защиты от нее (уход, избегание и др.). Возникающие затруднения осознаются школьниками как конфликт привычных способов учебной деятельности, своих возможностей с требованиями СР, субъективно переживаются как неудача, вызывая эмоциональный дискомфорт. Учителя, как правило, не диагностируют такие психоэмоциональные реакции учащихся, не оказывают необходимой помощи, что усугубляет ситуацию. Сказанное позволяет считать, что в практике обучения существует противоречие: по своей педагогической сути СР предполагает, что учащийся обретает реальную возможность делать выбор, самоопределяться в учебной ситуации, управлять своей деятельностью; фактически же для части школьников выполнение СР выступает стрессовым фактором, затрудняющим их обучение и развитие.

Одна из причин создавшейся ситуации состоит, на наш взгляд, в недостаточном научном обосновании сущности СР, хотя вопросам ее организации в истории, теории и практике школьного образования всегда уделялось особое внимание. Теоретико-методологические основы СР учащихся раскрыты в работах М. А. Данилова, Б. П. Есипова, М. Н. Скаткина, И. Я. Лернера, П. И. Пидкасистого. Психолого-педагогические особенности организации СР разных возрастных групп обучающихся обоснованы в работах В. И. Андреева, В. И. Загвязинского, И. А. Зимней, И. И. Ильясова, В. Я. Ляудис, П. Н. Осипова. Следует отметить, что большая часть исследований выполнена в XX в.

и ориентирована преимущественно на цели традиционного обучения. Однако и здесь остался ряд неясных моментов, связанных с пониманием сущности СР. Анализ источников показывает, что СР рассматривается авторами как форма организации учебной деятельности (В. И. Андреев, И. И. Ильясов, В. Л. Ляудис); вид учебной деятельности (О. А. Нильсон, А. В. Петровский); деятельность по усвоению знаний и умений (В. И. Загвязинский); средство организации выполнения учебной деятельности (Л. Г. Вяткин, П. И. Пидкасистый); способ учебной деятельности (И. Э. Унт); высшая форма учебной деятельности (И. А. Зимняя). В методических работах по географии (И. В. Душина, М. К. Ковалевская, В. А. Коринская, Г. И. Понурова и др.) преобладает анализ внешнего аспекта организации СР. Как следствие, в методике сложилось несколько упрощенное толкование ее сущности как способа выполнения школьниками учебных заданий без непосредственной помощи учителя. Тем самым задается установка определения структуры учебной деятельности как линейной: во время СР ученик выполняет определенную совокупность учебных действий, направленных на выполнение учебного задания, ориентированных на освоение предметного содержания без участия учителя. Очевидно, что уточнение определения выделенного понятия позволит глубже осмыслить механизмы осуществления СР, в том числе и в плане конструирования учебных заданий.

В своем понимании сущности СР мы основываемся на определении И. А. Зимней, считающей, что самостоятельная работа — это «высшая форма учебной деятельности, форма самообразования, связанная с работой школьника в классе» [1. С. 329]. Однако с учетом идей личностно-развивающего обучения приведенное определение понятия необходимо дополнить. Для решения этой задачи мы обращаемся к работам О. А. Конопкиной, В. И. Моросановой, А. К. Осницкого, В. В. Обносова, В. И. Степанского, Г. С. Прыгина и других ученых, в которых показано, что интегрирующим звеном внешних и внутренних условий учебной деятельности выступают механизмы саморегуляции. Из сказанного следуют два вывода. Первый состоит в том, что методические условия и воздействия, которые проектирует и осуществляет учитель в условиях СР, действуют на ученика всегда опосредованно через его внутренние условия. Поэтому повышение эффективности СР может рассматриваться через определение соотношения процессов внешнего управления СР учащихся со стороны учителя и саморегуляции учебной деятельности, созна-

тельно осуществляемой самим школьником. Второй вывод касается понимания структуры и результатов СР: это не линейная, а сложно организованная, иерархически упорядоченная структура, объединяющая различные виды учебной деятельности и соответствующие им способы деятельности, направленные не только на освоение предметного содержания, но и на формирование способов осознанного самоопределения и саморегуляции. В этой связи основной результат СР состоит в обогащении субъектного опыта учащихся, важнейшим элементом которого выступает регуляторный опыт.

Сказанное дает основание считать, что базовое теоретическое основание конструирования учебных заданий для целей СР составляет идея о том, что в условиях личностно-развивающего процесса обучения основополагающей характеристикой СР выступает ее деятельностная природа. Существенным моментом здесь является характер учебной деятельности, организуемой в условиях СР. При определении ведущего вида деятельности как исходного, основного для целей СР личностно-развивающей направленности, мы основываемся на известном тезисе развивающей модели учебного процесса, заключающемся в следующем: чтобы деятельность развивала, она сама должна развиваться. Развивающая/развивающаяся учебная деятельность предполагает, что учащийся в процессе ее выполнения проявляет высокую активность, сформированную познавательную потребность, стремление выполнить учебное задание самостоятельно, преодолеть неизбежно возникающую при этом ситуацию неопределенности. Перечисленные параметры позволяют считать, что при организации СР в условиях личностно-развивающего обучения необходимо ориентироваться на учебную деятельность поисковой направленности, психологической основой которой выступает субъектная активность учащегося. Существенные признаки понятия «поисковая деятельность» обоснованы в работах Н. Г. Алексеева, А. В. Леонтович, А. И. Савенкова, И. П. Подласого. Кратко рассмотрим основные из них.

Поисковая деятельность возникает в условиях неопределенности, когда ученик четко не представляет результаты своей деятельности. Более того, он не совсем ясно представляет или совсем не представляет, как получить этот результат, поскольку не владеет приемами строгого и надежного прогноза результатов своей деятельности, оценки их адекватности, реалистичности, достоверности. Однако он готов и способен более или менее правильно планировать

свою деятельность и получать адекватные результаты на каждом промежуточном этапе при движении к конечной цели деятельности, опираясь на имеющийся собственный учебный и в целом индивидуальный опыт. Опыт позволяет учащемуся гибко корректировать прилагаемые усилия.

Порождать ситуацию неопределенности в условиях СР как раз и призваны специально сконструированные учебные задания. Их признаками выступают: отсутствие алгоритма выполнения учебного задания, ориентация на относительно сложные способы учебной деятельности, к которым в обучении географии относятся такие, как оценивание, моделирование, прогнозирование тенденций развития географических процессов и явлений, комплексный анализ географической ситуации, например демографической, экономической, социальной, геоэкологической и т. д. Кроме того, задания поисковой направленности могут предполагать недостаточно полные условия задания, непригодность известных способов деятельности для его выполнения, проблемно-противоречивый характер содержания задания, недостаточный объем учебной информации, в том числе логикосодержательный «разрыв» причинно-следственных связей и т. д. Выполняя учебное задание поисковой направленности, ученик развивает способность к переносу ранее освоенных знаний и умений в новую ситуацию; к выявлению новой проблемы в знакомой ситуации; самостоятельному комбинированию и преобразованию известных способов деятельности для решения новых проблем; анализу состава, структуры, динамики географического объекта или процесса. В этих условиях предполагается, что у учащегося развивается критическое, гибкое мышление, что обеспечивает ему видение различных способов решения проблемы, построение принципиально нового способа выполнения задания или комбинирование известных способов решения.

Логическую основу поисковой деятельности в нашем подходе составляет комплексная аналитико-синтетическая деятельность, позволяющая спроектировать развитие учебной деятельности от эмпирического уровня познания к теоретическому и от него — к проектно-исследовательскому [4]. Такая логика соответствует общей логике научного познания, позволяет в определенной степени отразить гносеологические особенности современного научного географического познания, основным объектом исследования которого выступают сложные, динамично развивающиеся геосистемы различного типа, иерархической соподчиненности. Тем самым конструиру-

вание системы учебных заданий для целей СР учитывает и содержательные особенности курса «География России». Сегодня этот учебный курс предполагает формирование у учащихся системы комплексных социально ориентированных знаний о Земле как о планете людей, закономерностях развития природы, размещении населения и хозяйства, об особенностях, динамике и территориальных следствиях основных природных, экологических, социально-экономических, иных процессов, протекающих в географическом пространстве, проблемах взаимодействия общества и природы, об адаптации человека к географическим условиям проживания, о географических подходах к устойчивому развитию территорий. Принципиальное значение имеет то обстоятельство, что индуктивная логика построения системы учебных заданий для целей СР органично дополняет заметно усиливающуюся дедуктивную логику изложения учебного материала в школьных учебниках по курсу «География России».

Психологическую основу поисковой деятельности составляет субъектная активность — активность учащегося, отражающая его продуктивную позицию субъекта учения. Ключевой признак поисковой деятельности — это осознаваемая активность учащегося, которая проявляется лишь при наличии устойчивой положительной мотивации к самостоятельному выполнению учебной деятельности, мотивации достижения успеха (в отличие от мотивации избегания), потребности в творческой деятельности и самореализации. Именно на основе активности развивается самостоятельность ученика, степень проявления которой при выполнении СР может быть разной, что зависит не только от уровня сложности учебного задания, но и от готовности ученика выполнять учебную деятельность самостоятельно, его индивидуальных особенностей. Активность и самостоятельность ученика при выполнении СР следует рассматривать не только в отношении усвоения предметных географических знаний и умений, но и в отношении умения школьника организовывать свою деятельность, регулировать ее выполнение, контролировать ее ход и результаты. Формирующийся таким образом у учащегося регуляторный опыт, как считает А. К. Осницкий, задает широкую ориентировочную основу для самоопределения в информационном пространстве, самостоятельного выполнения учебных заданий разного уровня сложности [3]. Необходимо обратить внимание на инструментальные характеристики поисковой деятельности. Ее основу составляют предметные и универсальные учебные (метапредметные) спосо-

бы деятельности, обеспечивающие способность ученика получать, анализировать, организовывать, структурировать, преобразовывать, применять учебную информацию, выделять и формулировать проблемы, прогнозировать и применять эффективные способы и средства их решения, освоенные учеником ранее и кристаллизованные в его собственном опыте. Наиболее значимыми универсальными способами для СР выступают регулятивные умения, в том числе умения целеопределения, целеполагания, целеудержания, планирования условий выполнения задания, рефлексии хода его выполнения, оценки и др. [5].

Объективно сложный характер поисковой учебной деятельности предполагает, что учеников необходимо специально обучать приемам ее осуществления. Кроме того, задания должны быть доступны для ученика и выстраиваются от простого к сложному. В связи с этим задания ориентированы на поэтапное освоение аналитико-синтетической деятельности, позволяющей спроектировать продвижение ученика в самостоятельном поиске от эмпирического уровня познания к теоретическому и от него — к проектно-исследовательскому уровню учебной деятельности, что обеспечивает поэтапное выполнение СР. Рассмотрим особенности содержания заданий в соответствии с этапами обучения учащихся.

На первом этапе обучения объектом самостоятельной поисковой деятельности выступают географические знания эмпирического (первого) уровня. Самостоятельный поиск направлен на изучение географических явлений на основе таких способов эмпирического исследования, как наблюдение, описание, анализ, сравнение, систематизация, классификация, индукция, первичное обобщение. Основным результатом самостоятельной поисковой деятельности в познавательном отношении выступает географический факт. Поэтому учебную самостоятельную деятельность этого этапа мы называем фактодобывающей. Ученики, выполняя учебные задания СР, обучаются действиям поиска фактов, их описания, первичного обобщения, систематизации, классификации. В целом перечисленные действия соответствуют такой функции научного географического знания, как описание. Особое место на первом этапе уделяется освоению учащимися различных приемов анализа. К основным относятся следующие приемы: 1) анализ отдельных географических элементов в целостной геосистеме; например, ученикам предлагается провести анализ географии угольной промышленности как одного из элементов топливно-энергетического комплекса страны;

осуществить анализ количества разведанных запасов и объемов добычи топливных ресурсов России относительно мировых показателей; проанализировать показатели рождаемости как элемент общей характеристики населения; 2) структурный анализ, предполагающий анализ связей между элементами геосистемы (возрастные группы в единой системе населения; структура выработки электроэнергии в России; связь отраслей в межотраслевом комплексе); 3) функциональный анализ, ориентированный на определение тех функций, которые элемент выполняет в геосистеме, какие функции выполняет геосистема в более общей структуре (роль машиностроительного комплекса в хозяйстве страны как целостной системе; необходимость изучения половозрастных характеристик населения при разработке мер социально-экономического развития страны).

Кроме того, при конструировании заданий учитывается, что описание фактов может быть качественным и количественным (определение степени проявления какого-либо явления, процесса, степени его выраженности, интенсивности), что расширяет информационно-деятельностную основу конструирования учебных заданий. Но в любом случае речь идет о географических фактах, которые учащиеся добывают самостоятельно. При этом факты изучаются не сами по себе, а осмысливаются в общем контексте изучаемой темы, что, в свою очередь, повышает качество понимания и осмысленного запоминания школьниками основного учебного материала. Общая установка не исключает возможности разработки заданий, направленных на первичное освоение основных понятий изучаемой темы, выявление и анализ причинно-следственных связей, но задания такого типа в общем комплексе заданий первого уровня занимают подчиненное место. При конструировании заданий первого уровня используются следующие словосочетания: что..., где..., когда..., сколько..., какой..., как..., проанализируйте..., изучите..., рассмотрите..., укажите..., вычислите..., определите..., назовите..., проведите классификацию..., сравните..., распределите... и т. д. Выполнение подобных заданий позволяет учащимся адаптироваться к выполнению деятельности в условиях СР.

На втором уровне учебные задания в большей степени ориентированы на развитие приемов теоретического познания. Это изменяет логику организации СР и методы учебного познания: преобладает поисковая деятельность, ориентированная на работу с понятиями, закономерностями, направленная на объяснение географических объек-

тов и процессов. Основные способы мыслительной деятельности: обобщение, синтез, предсказание, предвидение, дедукция. Приемы аналитической деятельности также присутствуют, но занимают подчиненное место. В конструкции заданий применяются следующие словосочетания: почему, можно ли, каким образом можно..., приведи пример..., какой аргумент можно привести в пользу того, что..., что подразумевается под..., как это будет развиваться в другой ситуации, например в условиях..., что понадобилось для того, чтобы это предположение оказалось справедливым..., при каких условиях удалось бы избежать появления этой проблемы/критической ситуации..., какие новые проблемы могут возникнуть в связи..., согласны ли вы с утверждением..., какие ошибки можно выявить..., в чем состоит неточность, ошибочность задания..., объясните, как связаны..., объясните, какие факторы обусловили..., считаете ли вы приведенное высказывание верным..., докажите, что..., соотнесите эти понятия..., в чем принципиальное отличие..., укажите, какие основные факторы определили..., установите соответствие между... и т. д. Задания выполняются учащимися преимущественно индивидуально, что способствует развитию приемов самоопределения, саморегуляции. На первом и втором этапах организации самостоятельной работы структура учебной деятельности соответствует формуле: ориентация/самоопределение — исполнение — контроль/самоконтроль.

На третьем этапе, при изучении регионов России, СР учащихся ориентирована преимущественно на применение усвоенных знаний, сложившегося опыта поисковой деятельности. Это позволяет существенно усложнить учебные задания, усилить их проблемность, комплексность, проектно-прогностическую, исследовательскую направленность. Выполнение заданий предполагает применение приемов совместного обучения, групповой работы. Получивший развитие на предыдущих этапах выполнения СР индивидуальный опыт учащихся позволяет изменить общую схему организации учебной деятельности, которая раскрывается формулой: замысел (проект) — реализация — рефлексия. Однако, как показывает экспериментальное обучение, переход от одного этапа к другому во многом зависит от индивидуальных особенностей учащихся. Некоторые из них, проявляя низкий уровень готовности к выполнению учебной деятельности самостоятельно (около 20% от общего числа), испытывают затруднения при выполнении заданий третьего уровня, что необходимо учитывать при планировании групповой работы.

В третьем блоке преобладают задания комплексного, проблемно-поискового анализа, моделирования, прогнозирования географических ситуаций в конкретном регионе России, проектирования способов и условий хозяйственного освоения новых территорий, улучшения хозяйственной структуры уже освоенных территорий, улучшения геоэкологической обстановки в регионе и др. Примерами заданий могут быть следующие: «Хозяин фермерской усадьбы» — проект организации рентабельного сельскохозяйственного производства на территории Юга России; проект «Рекламный буклет для туристов», отражающий этнокультурные особенности малочисленных народов Крайнего Севера; проект «Урал — Промышленный, Урал — Полярный»; проект «Агротуризм на Алтае», предполагающий моделирование географических факторов и условий для развития новой отрасли хозяйства; проект «Программа демографической политики Дальнего Востока»; проект «Решение проблемы зоны отставания Дальнего Востока» и др.

Методическое обеспечение выполнения учебных заданий СР в нашем исследовании составляет особая конструкция — направляющий текст, выполняющий функцию ориентировочной основы самостоятельной учебной деятельности (термин предложен Ф. Э. Зеером). Сущность направляющего текста состоит в кодировании и сообщении учащемуся с помощью словесных и знаково-символических средств информации, которая фиксирует основные логико-смысловые опоры, необходимые для выполнения представленных в СР учебных заданий. Тем самым создается четко структурированная и визуализированная ориентировочная основа СР. Представленная наглядно, она способствует развитию у ученика приемов рефлексии. Текст включает следующие блоки: пояснения и комментарии к выполнению заданий; ключевая информация, блок самооценки и самоконтроля, алгоритмы, направленные на освоение учащимися предметных географических и метапредметных способов деятельности, блок диагностики новых знаний и способов деятельности, отдельных приемов учебной, умственной деятельности. Особенно важными здесь выступают пояснения и комментарии к выполнению заданий: для выполнения работы следует продумать, как будет организована ваша работа в группе; при исследовании проблемы вам предстоит выяснить основные причины... и помочь...; при обсуждении текста обратите внимание на...; для этого следует...; выдвинете несколько предположений...; при составлении прогноза учитывайте...; для оценки результатов...;

оцените, является ли эта ситуация критической для..., предположите возможные пути ее дальнейшего развития в регионе. В данном случае речь идет о методологических знаниях, помогающих учащемуся осмыслить содержание, структуру, методику выполнения конкретного вида учебной деятельности. Освоение этих знаний составляет информационную базу формирования обобщенного метапредметного умения «уметь учиться». Таким образом, образовательная ценность направляющих текстов состоит в том, что с их помощью осуществляется косвенное, гибкое управление учебной деятельностью при выполнении заданий СР. Обеспечивая ориентировочную основу самостоятельной поисковой деятельности учащихся, направляющий текст не только регулирует ее выполнение, но и обучает школьников самостоятельно планировать, организовывать, контролировать, оценивать процесс и результат своей деятельности, которая организуется индивидуально, в группах, фронтально. Педагогическая эффективность изложенных выше положений по проблеме конструирования учебных заданий для целей СР подтверждается результатами экспериментально-опытного обучения учащихся.

Основные выводы. 1. СР, организуемую в условиях процесса обучения географии личностно-развивающей направленности, следует понимать как высшую форму организации учебной деятельности; это не линейная, а сложно организованная, иерархически упорядоченная структура, объединяющая различные виды учебной деятельности и соответствующие им способы деятельности, направленные не только на освоение предметного содержания, но и на формирование способов осознанного самоопределения и саморегуляции. Важнейший результат СР состоит в обогащении субъектного, в первую очередь регуляторного, опыта учащихся, который во многом определяет характер их познавательной активности в конкретных ситуациях, связанных с выполнением заданий СР, процессуальные, продуктивные, стилевые особенности этой деятельности. 2. Конструирование учебных заданий для целей СР предполагает освоение учащимися и развитие разных видов учебной деятельности и составляющих их способов деятельности. Базовой выступает поисковая деятельность, приобщающая учащихся к методологии научного поиска, отражающая гносеологические особенности современного научного географического познания. Организация СР на основе поэтапного освоения приемов поисковой деятельности способствует освоению школьниками метапредметных умений (познава-

тельных, регулятивных), с чем мы связываем развивающий эффект СР, в том числе развитие познавательной позиции учащегося как субъекта деятельности. 3. Индуктивная логика организации поисковой деятельности учащихся в условиях СР повышает эффективность и качество их самостоятельной работы на основе школьного учебника как основного средства обучения, в изложении содержания которого в по-

следние годы все более доминирует дедуктивная логика. Взаимодополнительность логики изложения учебного материала в условиях самостоятельной и несамостоятельной учебной деятельности повышает качество географической подготовки школьников по параметрам осознанности, глубины и прочности усвоения учебного материала базового уровня.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. ЗИМНЯЯ И. А. Педагогическая психология : учеб. пособие. Ростов н/Д : Феникс, 1997.
2. КОНЦЕПЦИЯ федеральных государственных образовательных стандартов общего образования : проект / Рос. акад. образования ; под ред. А. М. Кондакова, А. А. Кузнецова. 2-е изд. М. : Просвещение, 2009.
3. ОСНИЦКИЙ А. К. Саморегуляция деятельности школьников и формирование активной личности // Новое в жизни, науке и технике. Сер. : Педагогика и психология. М. : Знание, 1986. № 6.
4. ПОЗДНЯК С. Н., МЕЗЕНЦЕВА Л. П. Организация самостоятельной работы учащихся в контексте требований личностно-развивающего обучения // Педагогическое образование в России. 2011. № 2.
5. ФОРМИРОВАНИЕ универсальных учебных действий в основной школе : от действий к мысли. Система заданий : пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др. ; под ред. А. Г. Асмолова. М. : Просвещение, 2010.

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

Е. А. Нуттунен

Санкт-Петербург

**ФОРМИРОВАНИЕ ИСТОРИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СОЦИАЛИЗАЦИЯ
ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В КРАЕВЕДЧЕСКОМ МУЗЕЕ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: формирование исторической культуры; социализация детей младшего школьного возраста; историческое сознание; музей как агент социализации.

АННОТАЦИЯ. Рассматривается проблема формирования исторической культуры и социализации детей младшего школьного возраста в краеведческом музее. Анализируются разные подходы к осмыслению данного феномена, что обеспечивает формирование социального опыта детей младшего школьного возраста средствами социокультурной деятельности музея.

Е. А. Nuttunen

Saint Petersburg

**THE FORMATION OF THE HISTORICAL CULTURE AND SOCIALIZATION
OF PRIMARY SCHOOL AGE CHILDREN IN THE MUSEUM**

KEY WORDS: formation of historical culture; socialization of primary school age children; historical consciousness; the museum; the agent of socialization.

ABSTRACT. The article posed the problem of the formation of historical culture and socialization of primary school age children in the museum. The author analyzes different approaches to understanding this phenomenon, which ensure the formation of the social experience of primary school children by means of socio-cultural activities of the museum.

С тержневая проблема общественно-го развития — гармонизация взаимоотношений общества с каждой отдельно взятой личностью, т. е. ее социализация. Социализация подрастающего поколения является одной из ведущих функций любого общества.

В различные периоды истории на ведущие места в системе агентов социализации выходили семья, государство, ученые, педагоги, а также различные учреждения: детские клубы, театры, дворцы, кружки. Одним из таких учреждений является музей, деятельность которого направлена на формирование у школьников определенной системы ценностей, системы взглядов с целью адаптации их к жизни в современном обществе. Формирование исторической культуры в краеведческом музее есть процесс самоопределения детей младшего школьного возраста в нравственной, интеллектуальной, коммуникативной сферах деятельности, в развитии индивидуальности каждого ученика и воспитании его как субъекта социализации. Предметом нашего исследовательского интереса не случайно явились дети младшего школьного возраста. Именно в это время ребенок формирует образ своей личности, учится понимать самого себя, определяет свои возможности. В этом возрасте ребенок погружается в социальное пространство окружающей среды, где закладываются основы его формирования как личности, сущностью которого яв-

ляется процесс взросления и вхождения в социальный мир взрослых.

В психолого-педагогических исследованиях Л. С. Выготского, В. В. Давыдова, С. Ю. Ивановой, А. А. Реана, Д. Б. Эльконина подчеркивается, что в младшем школьном возрасте интенсивно формируются интеллектуальные, социальные и нравственные качества. В этот период возрастает потребность ребенка в восприятии и познании окружающего мира, что проявляется в развитии познавательных интересов, помогает понимать сущность некоторых исторических явлений, вскрывать их причины. У младшего школьника вырабатываются навыки общественного поведения, такие, как ответственность за поступки, взаимопомощь. Выявленные особенности позволяют определить младший школьный возраст как наиболее сензитивный для осмысления, прочувствования и принятия исторических фактов, исторических знаний, что обуславливает на их основе формирование исторической культуры.

Вопросы исторической культуры привлекали внимание историков, философов, культурологов, психологов, педагогов, музееведов прошлого и настоящего. Особенности функционирования и развития исторической культуры нашли отражение в трудах Н. А. Бердяева, Ю. В. Бромля, Л. Н. Гумилева, Н. Я. Данилевского, М. Ю. Лотмана, В. М. Межуева. Работы данных авторов определяют историческую культуру как

важнейший элемент внутренней структуры исторического мировоззрения, позволяющий ориентироваться в мире духовной культуры общества, обеспечивающий мотивацию поведения и деятельности личности. Принципиальный подход к исторической культуре как к предмету исследования был осуществлен в коллективном труде историков под руководством Л. П. Репиной. В нем представлено комплексное исследование феномена исторической культуры. Исходя из исследований Р. Бернса, Н. Ф. Головановой, Л. И. Божович, И. С. Кона, М. И. Лисина, С. Л. Рубинштейна и др., мы рассматриваем деятельность музея как важный фактор формирования исторической культуры и социализации детей младшего школьного возраста. На основе исследований в области социализации (Н. Ф. Голованова, А. В. Мудрик, И. С. Кон) выявлены возможности краеведческого музея как социализирующей среды в его содержательном аспекте, определен воспитательный потенциал в системе социального опыта ребенка.

Социализация представляет собой многоаспектный процесс развития человека во взаимодействии с окружающим миром. Социализацию имеет смысл рассматривать как двухсторонний процесс в силу единства спонтанного и целенаправленного влияния на все процессы становления человека как субъекта общественных отношений. Выделяют две формы социализации подрастающего поколения: направленную (целенаправленную) и ненаправленную (спонтанную) социализацию.

Направленная форма социализации — это специально разработанная определенным обществом система средств воздействия на человека с тем, чтобы сформировать его в соответствии с целями и интересами этого общества.

Ненаправленная, или стихийная, форма социализации — это автоматическое формирование определенных социальных навыков в связи с постоянным пребыванием индивида в непосредственном социальном окружении [1. С. 96]. Социализация младших школьников характеризуется новизной социального статуса ребенка, впервые вступившего в систему ответственных взаимосвязей. В этот период начинают формироваться собственное видение отношений, свои критерии оценок поступков и поведения окружающих, возникают требования и избирательность в отношениях со сверстниками, развивается познавательное отношение к социальному миру. Социализация детей осуществляется посредством целенаправленного образования, содержанием которого являются различные аспекты социальной культуры.

В процессе социализации происходят осмысление и оценка ценностей, созданных предшествующими поколениями в историческом развитии, при помощи агентов социализации. По характеру воздействия агентов социализации выделяют первичную и вторичную социализацию:

- агенты первичной социализации — это среда, которая оказывает непосредственное воздействие на ребенка: родители, родственники, семья, друзья, сверстники, учителя, врачи и т. д.;
- агенты вторичной социализации: администрация школы, средства массовой информации, социальные институты, в том числе музеи [4. С. 60-61].

Любой агент социализации может воздействовать на ребенка как целенаправленно, так и спонтанно. Агентом первичной социализации может выступать семья. Семья как центральный фактор социализации ребенка обуславливается культурным уровнем, социальным положением и психологической атмосферой. Уже в простейших обществах семейное прошлое выступало в качестве основы для социальной дифференциации, родовая история стала играть доминирующую роль в определении социального статуса индивида. Формирование исторических представлений, складывающихся в результате в историческую культуру личности, начинается с песен, сказок, рассказов старших членов семьи о знаменитых людях, героях, умельцах.

Одним из вторичных агентов социализации школьника может быть музей. Как отмечал психолог Л. С. Выготский, «все в нас социально, но это отнюдь не означает, что решительно все свойства психики отдельного человека присущи и другим членам данной группы [2. С. 20]. Процесс социализации личности проходит в основном под влиянием группового опыта, в результате чего ребенок принимает на себя роли других и пытается оценивать свое поведение и свой внутренний мир как бы со стороны.

Историческая культура воспитывается под влиянием множества факторов и является, с одной стороны, компонентом личностной идентичности ребенка, а с другой — результатом его социализации. Формирование исторической культуры — это ступень к историческому сознанию, которое во многом предопределяет духовную жизнь человека, и в первую очередь его гражданские качества. Особое место в формировании исторического сознания, исторической культуры принадлежит музейным учреждениям, которые хранят и экспонируют достоверные, первичные источники познания истории и культуры. Опираясь на на-

ционально-культурные раритеты, музеи могут воссоздать исторические реалии, вовлечь человека в мир ожившей истории, вызвать высокие чувства сопричастности к значимым событиям минувшего времени.

Такие исследователи, как С. Н. Иконникова, В. Исаченко, В. Лисовский, В. П. Максакowskiй, М. Б. Пиотровский, Л. М. Шляхтина, рассматривают музей в качестве культурного центра и социального инструмента. Музей включен в педагогический процесс общества. Процесс социализации ребенка невозможен в отрыве от использования культурно-исторических знаний, культурно-исторической среды, в которой он проживает и воспитывается как личность. Необходимо осмысленно подходить к организации и включенности ребенка в этот социум.

Известно, что человек рождается без представления о времени. Поэтому музей с его предметностью и конкретностью может оказать помощь в понимании истории уже в раннем детстве. Дети младшего школьного возраста лучше воспринимают информацию посредством осязания, и в этот период важно поддержать возникший интерес к истории, а шире — к исторической культуре.

Классик педагогической науки К. Д. Ушинский активно развивал идею применения наглядности в обучении. Именно она послужила стимулом для создания школьных музеев. Работа с детьми в музее строится так, чтобы они сами открывали мир музея для себя. В музее есть уникальная возможность наглядного постижения истории и культуры на материалах его экспозиций и фондов, формирования у подрастающего поколения целостного представления о вековых традициях культуры русского народа, богатстве его духовной жизни. Обращение к культурно-историческому пространству способствует приобщению к истории культуры, а через нее и к общественной жизни в целом, что приводит к взаимодействию ребенка с социумом, а в целом он учится жить и эффективно взаимодействовать с другими людьми.

Школьники адаптируются к социально-культурному пространству через апробацию традиционных норм поведения в музейном пространстве, ориентацию на исторические ценности как фактор понимания и закрепления поведенческих тенденций личности в социуме.

Феномен исторической культуры влияет на процесс социализации ребенка. Он возможен при условии построения определенной системы воздействия на ребенка с целью формирования исторической культуры. Одной из основных функций музея является трансляция накопленного опыта но-

вым поколениям. Музей стремится обеспечить успешную социализацию личности, передавая ей культурный опыт и ценности для полноценного выполнения различных социальных ролей.

Сегодня музейное пространство должно способствовать формированию духовного образа своего «Я», открытости собственного внутреннего мира ребенка, предоставлять ему возможность разобраться в таких понятиях, как прекрасное и безобразное, добро и зло, когда ребенок познает ценности и антиценности.

Перечислим особенности деятельности краеведческого музея как агента социализации школьника.

1. Музей представляет собой центр научного документирования региона. Именно в нем сосредоточены материальные свидетельства (документы) развития истории, культуры или природы, которые, став музейными предметами, несут в себе подлинную (аутентичную) информацию, имеющую большое научное и культурное значение.
2. Музей является одним из центров научно-исследовательской деятельности региона, так как отбор, исследование и использование музейных предметов в качестве экспонатов требует серьезной исследовательской деятельности и полученные результаты часто являются научными открытиями (пусть местного характера), проливающими свет на развитие культурных или природных процессов, происходящих в «пространстве музея».
3. Кроме того, музей — это учреждение культурного представительства региона, так как помещенные в экспозиции экспонаты являются образцами культурного наследия. В свою очередь, музейные экспозиции есть новая культурная реальность, в которой оказываются аккумулярованными культурные нормы, доминирующие в обществе в данное время, а деятельность музейных сотрудников осуществляется с учетом их профессиональной культуры.
4. Документальная, научная и культурная ценность музея дает возможность считать его образовательно-воспитательным центром, осуществляющим процесс передачи культурных норм, лучших традиций, опыта поколений с учетом тех требований, которые общество выдвигает в различные исторические периоды [7. С. 44].

Речь идет о музейной деятельности, одним из видов которой выступает аксиологическая, или ценностно-ориентационная, деятельность, направленная на качествен-

ное осмысление социальных и общечеловеческих ценностей мира. Сущность ценностно-ориентационной деятельности школьников состоит в целенаправленном осмыслении и оценке ими социальных значений тех или иных явлений, процессов и объектов окружающей действительности и формировании в этой связи их личностных смыслов [5. С. 135].

С точки зрения коммуникативного межличностного взаимодействия в музее дети младшего школьного возраста проходят этапы социализации через принятие исторической информации и социальных ролей исторических персонажей. Опыт и уроки истории служат целям освоения настоящего и прогнозирования будущего.

Школьник социализируется через функциональное использование ценностей истории. Таким образом, функции исторической культуры заключаются:

- в выработке социального самопознания различных общностей людей, превращении индивида в личность (в индивидуальной памяти проявляется часть исторического сознания);
- социальной потребности общества в создании условий для культурного, социально-этнического самоопределения народов (общезначимая социальная память);
- социальном воспитании через образцы социально значимого поведения.

В краеведческом музее процесс социализации ребенка может быть осуществлен только на смысловом понимании исторических реалий, в ориентации на исторические ценности. Важной составляющей механизма становления социализации ребенка является его деятельность в музее, которая направлена на формирование исторической культуры и обеспечена специальными педагогическими условиями:

- воспроизводить жизненные ситуации, опираться на детские впечатления повседневной жизни;
- вызывать личную заинтересованность ребенка в понимании им социальной значимости результатов своей деятельности.

Известно, что общественные ценности автоматически не становятся личностными. Задача музея в том и состоит, чтобы научить подрастающее поколение понимать и принимать ценности, которые на протяжении многих веков формировали и воспитывали не одно поколение россиян. Многие аспекты исторического опыта отражают развитие ценностных оснований жизни в историческом измерении.

Таким образом, через активное освоение музейного пространства можно приобщить ребенка к важнейшим историческим

этапам и событиям его малой Родины, к природе родного края, к явлениям общественной жизни, науки и искусства. Усвоение ценностных ориентаций в музее обеспечивает становление индивидуальности школьника, которая проявляется в качествах человека, в его позициях, нормах, регулирующих социальное поведение.

Через исторические персонажи, через образы, созданные литературой и искусством, школьник стремится познать свое «Я», окружающих его людей, сформировать свою линию поведения, приобрести жизненный опыт. Школьник усваивает через музейное пространство социальный опыт предыдущих поколений, входя в социальную среду прошлых лет, в систему социальных связей, и таким образом социальные связи сегодняшнего дня изменяются за счет активного вхождения в среду молодого поколения. Отсюда ребенок не только обогащается опытом, но и реализует себя как личность, влияя на жизненные обстоятельства и окружающий мир. Во многом влияние же окружающего мира на ребенка зависит от его развития и в немалой степени от его исторической культуры.

П. Г. Постников выделяет различные виды деятельности по накоплению, изучению, систематизации исторических фактов, которые формируют историческую культуру в контексте социализации школьника.

Первое направление связано с включением учащихся в различные виды деятельности по накоплению, изучению, систематизации исторических фактов. Это может быть создание музейного кружка, сбор устных свидетельств и создание исторических источников, участие в исторических конкурсах и олимпиадах.

Второе направление связано с показом значимости истории для понимания современной общественно-политической жизни и активного участия в ней. Для его реализации необходимо показать школьникам, что история учит анализировать социально-экономические проблемы на каждом этапе развития общества, выясняет зависимость сегодняшнего дня от вчерашнего и будущего от современности.

Третье направление связано с детализацией важных исторических фактов, показом духовного мира личностей и мотивации их существенных поступков. Для этого можно использовать методы художественной и научно-популярной литературы, концентрирующей внимание на исторических личностях. Это и будет наиболее глубокий анализ истории, одновременно дающий возможность не только понять, но и эмоционально пережить исторические события [5. С. 145–146].

Краеведческий музей имеет большие возможности в предоставлении доказательной базы, которая не только вербальна, но и творчески преобразована через квазиисторическую обстановку музейных залов, мифологичную глубину истории. Поэтому краеведческий музей выступает для ребенка концентрированным, наглядно-образным выразителем особенностей местной культурно-исторической среды и воспитывает понимание важности каждого изучаемого события.

Современная парадигма образования определила в качестве приоритетной цели — формирование исторической культуры детей младшего школьного возраста. Сегодня

остаются неразрешенными проблемы как социокультурного, так и социального воспитания детей. Благодаря коммуникативной деятельности в краеведческом музее происходит гармонизация мира ребенка в культурно-исторической среде, что способствует накоплению им социального опыта.

Таким образом, выявление возможностей исторической культуры в процессе социализации младшего школьника отвечает задачам и требованиям современной социальной жизни в быстро меняющихся условиях окружающей среды, а также интегрирует способности ребенка к успешной жизнедеятельности в качестве субъекта общественных отношений.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. БОЧАРОВА В. Г. Социальная педагогика : учебник для вузов. М. : Проспект, 2004.
2. ВЫГОТСКИЙ Л. С. Лекции по психологии. СПб. : СОЮЗ, 1997.
3. КЛЮКИНА А. И. Естественнонаучные музеи в духовной жизни России. СПб. : Речь, 2009.
4. МУХАЕВ Р. Т. Социология. Конспект лекций : учеб. пособие. М. : Проспект, 2012.
5. ПОСТНИКОВ П. Г. Профессиональное поведение учителя истории в контексте технологической культуры / Нижнетаг. гос. соц.-пед. академия. Нижний Тагил, 2011.
6. ФРОЛОВ С. С. Общая социология : учебник. М. : Проспект, 2011.
7. ШЛЯХТИНА Л. М. Основы музейного дела : теория и практика : учеб. пособие. 2-е изд. М. : Высшая школа, 2009.

Статью рекомендуют д-р пед. наук, проф. Е. В. Коротаева, канд. пед. наук, доц. Е. А. Ильинская

Н. Е. Попова, П. А. Чухланцева

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: экономическое образование; легитимирование образовательных стандартов по экономике; учебно-методические комплексы по экономике; адаптивно-адаптирующие свойства учащихся; компетентность; экономическая культура учащихся.

АННОТАЦИЯ. Рассматривается необходимость экономического обучения и формирования экономической культуры учащихся; обобщаются условия, не позволяющие осуществлять экономическое образование в соответствии с требованиями ФГОС и формировать компетенции, составляющие основу экономической культуры учащихся в соответствии с требованиями общества.

N. E. Popova, P. A. Chukhlantseva

TO THE PROBLEM OF BUILDING ECONOMIC CULTURE OF PUPILS

KEY WORDS: economic education; a legitimating of educational standards on Economics; educational and methodical complexes in Economics; adaptive-adapting properties of pupils; competence; economic culture of pupils.

ABSTRACT. Need of economic training and formation of economic culture of pupils is proved; the conditions, not allowing to carry out economic education according to requirements of Federal State Educational Standard and to form the competences making a basis of economic culture of pupils according to requirements of society are generalized.

В настоящее время, когда в экономике страны реализуются рыночные отношения, нужны работники, владеющие навыками экономической культуры, компетентные в области экономики, умеющие предвидеть кризисы и выводить экономику государства на новые рубежи.

Сегодня недостаточно, чтобы специалист имел большой объем знаний, он должен уметь грамотно применять полученные знания на практике, демонстрируя свою компетентность. Одна из общекультурных компетенций выпускника, которая значится в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования (ФГОС ВПО), обозначена следующим образом: «способен понимать значение культуры как формы человеческого существования...» (ОК-3) [12].

Человек от рождения и, независимо от его желаний, всю свою жизнь находится в кругу социально-экономических отношений, поэтому данную компетенцию следует рассматривать шире: «способен понимать значение культуры в целом, и экономической культуры в частности, как формы человеческого существования...». Чем раньше индивид начнет вникать в экономические проблемы семьи, предприятия, тем осознаннее пойдет осмысление его экономического поведения и деятельности в целом. Следовательно, формировать компетенцию, отражающую экономическую культуру личности, необходимо в школьные годы.

Проблеме экономической культуры личности посвящены труды многих исследователей. Так, с точки зрения П. Г. Бунича

[2], К. К. Платонова, А. И. Китова [4], экономическую культуру невозможно сформировать без учета экономической психологии. Л. И. Абалкин [1], В. П. Селюнин экономическую культуру рассматривают как элемент в системе идеологии и заостряют внимание читателей на комплексе экономико-социальных навыков, знаний, умений, привычек и стереотипов.

Н. А. Дубинин, В. Т. Ефимов [3], В. М. Соколов и другие рассматривают взаимодействие культуры и экономики как неотъемлемый фактор развития личности.

Экономическая культура, с точки зрения А. В. Горшкова, А. С. Кондыкова [5], В. М. Матушкина — это объем усвоенных экономических знаний, умений и норм поведения в экономической сфере.

А. Д. Розенберг [11], А. С. Нисимчук [9], Л. Н. Пономарев [10], Т. В. Рыбченко и другие утверждают, что экономическая культура — это система экономических ценностей и совокупность достижений в практико-экономической деятельности.

Формировать экономическую культуру подрастающего поколения призваны многие предметы, в первую очередь — предмет «Экономика». Дисциплина «Экономика», по мнению А. В. Горшкова, закладывает основу экономической культуры личности, которая должна соответствовать модели развития общества.

Однако предмет «Экономика» не включен в новый проект закона «Об образовании». И это совсем неправомерно, так как содержание этого предмета дает знания учащимся о деятельности людей, о распре-

делении благ, о создании материальных ценностей, учит адаптироваться к социально-экономическим условиям и т. д.

Таким образом, в современном образовательном процессе обозначились явные *проблемы*:

- проводимые экономические реформы в стране не связываются с формированием экономической культуры населения;
- стандарты ФГОС ВПО направлены на формирование компетентного выпускника, который «способен понимать значение культуры как формы человеческого существования...» [12]. Однако совершенно очевидно, что упускается из вида экономическая культура как форма человеческого существования.

Значение понятия «культура» настолько широко, что на процесс формирования экономической культуры выпускников не обращают внимания ни педагоги, ни учащиеся, поэтому проблема формирования экономической культуры учащихся «как формы человеческого существования» [12] является весьма *актуальной*.

Считаем, что решить обозначенные проблемы возможно при выполнении следующих условий.

1. Включить в Базисный учебный план образовательных учреждений России учебную дисциплину «Экономика».

В начальной школе экономика может изучаться как самостоятельный предмет за счет часов, отведенных на занятия по выбору, или на основе содержания других предметов с применением принципов междисциплинарности. Экономика в 5–8-х классах может изучаться за счет часов ученического компонента, в 9-м классе — за счет часов федерального, а в 10–11-х классах — школьного компонента. Такое распределение часов на изучение дисциплины «Экономика» позволит реализовать экономическую содержательную линию в каждой параллели и сформировать основы экономической компетентности личности.

2. Разработать и легитимировать образовательные стандарты по предмету «Экономика».

Экономическую компетентность школьников нельзя формировать, не имея образовательных стандартов по экономике. Чтобы экономическое образование учащихся не стало только декларацией, проблему, связанную со стандартами школьного образования по экономике, необходимо срочно элиминировать и утвердить стандарты школьного экономического образования. Легитимированный образовательный стандарт по экономике позволит учащимся последовательно усваивать знания на всех

ступенях обучения, что обеспечит эквивалентность базового экономического образования в условиях разнообразия программ и типов школ. На основании стандарта повысится объективность экономических знаний и умений учащихся, их компетентность в области экономики. Кроме того, стандарт улучшит качество учебно-методического обеспечения уроков и повысит квалификацию педагогических кадров.

3. Разработать на основе образовательных стандартов по экономике системные учебно-методические комплексы для полной и всесторонней реализации экономической компетентности учащихся.

У современных учителей экономики недостаточно учебно-методической литературы, поэтому педагогам формировать экономическую компетентность учащихся достаточно сложно, так как в стране нет системной учебно-методической базы, которая обеспечивала бы школьными учебниками, в том числе и электронными, разнообразными учебно-методическими пособиями, рабочими тетрадями на печатной основе, дидактическим материалом к урокам, которые в совокупности помогали бы реализовывать экономические содержательные линии в каждой школьной параллели в соответствии с требованиями ФГОС.

4. Формировать адаптивно-адаптирующие свойства учащихся и готовить их к труду в условиях рыночной экономики.

Я. Кузьминов [6] считает, что экономическая культура — это способ адаптации к экономическим условиям своего существования. П. С. Кузнецов [7] утверждает, что основными *факторами* адаптации человека к экономическим условиям являются: материальный (экономический), организационно-бытовой, регулятивный (порядок, плановость), коммуникативный (общение), когнитивный (знание, познание), самореализующий и др.

Чтобы адаптироваться к социально-экономическим условиям современности, ученик должен уметь приспосабливаться к условиям экономической среды. Это его адаптивные свойства. Кроме того, ученик должен уметь приспосабливать среду под свои социально-экономические интересы. Это его адаптирующие способности. Адаптивно-адаптирующие свойства не являются врожденными, они формируются в результате теоретического изучения науки экономики и постоянного практического взаимодействия с окружающей действительностью.

Однако сегодня педагоги целенаправленно не занимаются формированием ни

адаптивных, ни адаптирующих свойств школьников и не готовят их к труду в условиях рыночной экономики.

5. Создавать методики для определения качеств «человека экономического».

В науке достаточно давно говорится об экономических качествах человека [4; 5; 7 и др.]. Однако в настоящее время нет грамотных методик, которые позволили бы ученику (да и любому человеку) определить, может ли он отнести себя к категории «человека экономического», и каков его личный уровень экономических качеств (компетентность).

Для того чтобы методики были конструктивны и действенны, необходимо применять различные диагностические процедуры, которые позволяли бы не только формировать компетентность, но и определять уровни ее сформированности.

Для этого предлагается *авторская программа* по формированию речевой компетенции в области экономики как *одной из составляющих культуры учащихся*.

Цель программы: сформировать у учащихся осознанные навыки построения грамотной устной и письменной речи экономического содержания.

Задачи программы:

- развивать речь, насыщенную экономическими понятиями, с использованием метода алгоритмизации при подаче информации;
- совершенствовать навыки структурирования речи в отношении экономической тематики;
- владеть технологией демонстрации устной и письменной речи, связанной с экономическими темами.

Реализация программы предполагает три этапа.

Подготовительный этап. Информирование учащихся о содержании речи (с примерами экономического содержания):

- логических операциях (сравнение, анализ, синтез, абстракция, обобщение, конкретизация);
- процессах мышления (суждение, умозаключение, определение понятий, индукция, дедукция);
- фонетических, лексических, грамматических особенностях речи;
- стилях речи;
- способах подачи чужой и собственной речи.

Эмпирический этап. На этом этапе определяют, какие именно речевые умения и навыки учащихся необходимо сформировать, и проводят специальные тренинги по их совершенствованию (вновь, напомним, на текстах с экономическим содержанием):

запомнить текст (полностью, фрагментарно, последовательно, пересказать своими словами); выделить в тексте главные и второстепенные мысли; установить, где главные мысли пересекаются или идут параллельно; провести различные действия с текстом (конспектирование, тезирование, реферирование, составление плана, цитирование, аннотирование, рецензирование, составление справки или формально-логической модели, составить тематический тезаурус или матрицу идей и т. д.).

Обогащение словарного экономически ориентированного запаса учащихся идет через: изучение соответствующего раздела теории экономики; целенаправленный подбор дидактического материала к уроку; средства массовой информации; общение со сверстниками и компетентными людьми в области экономики; самообразование и т. д.

Необходимость в специальной работе по обогащению словарного запаса учащихся определяется стандартами образования по экономике, ведется учителем в системе, так как термин несет разнообразную семантическую информацию — понятийную, эмотивную, функциональную, стилистическую, грамматическую. Кроме того, чем больше запас экономических терминов у учащихся, тем точнее они реализуют коммуникацию как в устной, так и в письменной форме.

III. Конститурующий этап. На этом этапе идет оценка сформированности речевых компетентностей учащихся.

К **знаниям** относят: особенности, преимущества и недостатки существующей экономической системы; рынок и основы его существования: частную собственность, систему ценообразования и конкуренцию; экономические принципы, которые влияют на принятие решений как потребителей, так и производителей; экономические правила грамотного потребительского поведения.

Среди **умений выделяются:** принятие обоснованных экономических решений, осознание их последствий и несение за них ответственности; грамотное совершение экономических действий в жизни; самоанализ сформированности экономических качеств и ликвидация собственных «белых пятен» некомпетентности.

Итоговые компетенции, которыми должны овладеть учащиеся в результате изучения данной программы, сводятся к следующему:

- способности к восприятию устной и письменной речи экономического содержания;
- способности логически верно излагать устную и письменную речь экономического содержания;

- способности использовать навыки публичной речи, ведения дискуссии и полемики на экономические темы;
- способности к подготовке и редактированию текстов [экономического] и профессионального, и социально значимого содержания [12].

Постановка обозначенных проблем и комплексная реализация предложенных условий преодоления противоречий должны благоприятно сказаться на процессе формирования «человека экономического» еще в школьные годы и положительно отразиться на экономической культуре населения.

В результате целенаправленного и комплексного обучения экономике выпускники школ должны:

- знать основы экономического поведения потребителя и этики делового человека;
- результативно анализировать бюджет семьи, личности и уметь повышать свой уровень жизни;
- владеть навыками построения грамотной устной и письменной речи экономического содержания;

- знать основы самоменеджмента;
- понимать значение экономической культуры как формы человеческого существования.

Сегодня очевидно, что каким бы компетентным ни был человек и в какой бы сфере деятельности ни работал, он должен **понимать значение экономической культуры**, так как человек от рождения и всю свою жизнь находится в кругу социально-экономических отношений. Следовательно, любой человек должен быть экономически культурным.

Несмотря на востребованность экономических знаний, обучение экономике в школьном образовании является «белым пятном», так как в последние годы предмету «Экономика» все меньше места отводится в учебных планах образовательных учреждений. Во многих школах вообще не преподается экономика, что, к сожалению, отрицательно сказывается на формировании экономической культуры общества в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. АБАЛКИН Л. И. Экономическая история СССР. М. : ИНФРА-М, 2007.
2. БУНИЧ П. Г. Самофинансирование. М. : Финансы и статистика, 1988.
3. ЕФИМОВ В. С. Онтология правдоискательства : автореф. дис. ... канд. филос. наук. Омск, 2001.
4. КИТОВ А. И. Экономическая психология. М. : Экономика, 1987.
5. КОНДЫКОВ А. С. Социальная динамика и педагогический процесс в вузе культуры // Педагогический процесс в вузах культуры и искусств в условиях становления рынка. Барнаул, 1994.
6. КУЗЬМИНОВ Я. И. Теоретическая экономическая культура в современной России // Общественные науки и современность. 1993. № 5.
7. КУЗНЕЦОВ П. С. Концепция социальной адаптации. Саратов, 2000.
8. МИШИН Б. И. Настольная книга учителя экономики. М., 2003.
9. НИСИМЧУК А. Г. Экономическое образование учащихся. М.: Просвещение, 1991.
10. ПОНОМАРЕВ Я. А. Экспериментальные и теоретические проблемы психологии обучения. Новосибирск, 1979.
11. РОЗЕНБЕРГ А. Д. Условия труда и социальная адаптация работника на социалистическом предприятии : автореф. дис. ... канд. фил. наук. Свердловск, 1970.
12. <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070903/>

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

Е. В. Трапезникова

Копейск

**ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОГО КОМПОНЕНТА
ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: интеллектуальная культура; интегративная категория; коммуникативно-речевой компонент интеллектуальной культуры; педагогические условия формирования коммуникативно-речевого компонента интеллектуальной культуры.

АННОТАЦИЯ. Рассматриваются сущность интеллектуальной культуры как интегративной категории и коммуникативно-речевой компонент ее структуры. Особое внимание уделяется важнейшим педагогическим условиям формирования коммуникативно-речевого компонента интеллектуальной культуры личности.

E. V. Trapeznikova

Kopeysk

**THE PROBLEM OF DEVELOPING OF COMMUNICATIVE AND SPEECH COMPONENT
OF INTELLECTUAL STUDENTS' CULTURE**

KEY WORDS: intellectual culture; integrative category; the communicative and speech component of intellectual culture; pedagogical terms of forming of communicative-speech component of intellectual culture.

ABSTRACT. The article considers the question of the essence of intellectual culture as integrative category and the communicative and speech component of its structure. The special attention is spared to the pedagogical terms of developing of communicative-speech component of intellectual culture of a personality.

На современном этапе развития общества проблемы культуры в силу онтологических факторов выдвинулись в качестве важнейших в развитии общественной жизни и приобрели значительную остроту, так как от уровня развития культуры населения зависит решение многих социально-экономических, политических и других проблем. В образовании все чаще говорят о культурологическом подходе, который, по мнению Н. Б. Крыловой, изменяет представление об основополагающих ценностях образования, расширяет культурные основы и содержание обучения и воспитания, ставит перед общеобразовательной школой задачу формирования интеллектуальной культуры личности ученика [2. С. 65–66]

Общего содержательного определения интеллектуальной культуры нет. Интеллектуальная культура личности выступает в качестве междисциплинарной области научного знания. Как сложное понятие, интеллектуальная культура связана с философией, культурологией, психологией, социологией, педагогикой. В процессуальном плане интеллектуальное развитие личности, ее ориентация на ценности культуры связаны с управлением педагогическим процессом. Поэтому мы рассматриваем интеллектуальную культуру как интегративную педагогическую категорию. Она являет собой систему, составные компоненты ко-

торой недостаточно исследованы педагогической наукой. Проблема ее формирования нашла отражение в исследованиях формирования умственных действий П. Я. Гальперина, Н. Ф. Талызиной, в русле развивающего обучения и личностно ориентированного подхода в исследованиях В. В. Давыдова, И. С. Якиманской. Применительно к школьному возрасту авторы рассматривали культуру интеллекта в плане развития теоретического мышления учащихся (В. В. Давыдов), развития индивидуальных познавательных возможностей и возможностей саморазвития (И. С. Якиманская). Способы познавательной деятельности в аспекте развития обучаемости как сочетания интеллектуальных свойств изучались Н. А. Менчинской, Д. Н. Богоявленским, З. И. Калмыковой [6].

На наш взгляд, интеллектуальная культура выступает ядром личности, важнейшим фактором развития и реализации творческих возможностей человека. Мы рассматриваем интеллектуальную культуру как целостную систему интеллектуальных характеристик, практического опыта и нравственно-этических ценностей, позволяющих личности адаптироваться к условиям окружающего мира и оптимально организовывать свою деятельность с учетом морально-нравственных установок общества. Личности, обладающей интеллектуальной культурой, присущи следующие свойства: глубокое владение основами наук; по-

нимание характера развития реальной действительности, умение видеть в хаосе явлений действие закономерностей; существование системы мировоззрения и идеологических принципов; наличие средств поиска, распространения, фиксации новой информации; владение коммуникативно-речевыми умениями, способами коммуникативного обмена информацией; творческий характер мышления, умение применять имеющиеся знания в новых нестандартных ситуациях; владение действиями смыслообразования и нравственно-этического оценивания на основе ценностно-смысловой ориентации (готовность к жизненному и личностному самоопределению, знание моральных норм, умение выделить нравственный аспект поведения и соотносить поступки и события с принятыми этическими принципами). Эти свойства выступают одновременно и критериями интеллектуальной культуры. К их числу можно добавить еще и философскую грамотность человека, способность подходить к оценке предметов и явлений реального мира рационально, с позиций научной методологии, знание различных теорий, наличие своего мнения, умение выявить противоречия в явлениях, наметить пути их решения, толерантность.

Таким образом, интеллектуальная культура предстает как целостное сложноструктурированное образование, характеризующееся согласованностью, стабильностью, свидетельствующей о психологическом единстве и целостности личности, позволяющей ей жить в гармонии с обществом.

Интеллектуальная культура как интегративное образование, являющее собой систему, включает в себя в качестве важнейших следующие компоненты: гностический (знания, умения, навыки, компетенции как синтез знаний, умений и навыков, характеризующихся праксиологической направленностью), этико-аксиологический (убеждения как сплав знаний и эмоций на основе ценностных ориентаций личности, мировоззрение как обобщенный взгляд на окружающий мир), праксиологический (действия, адекватные знаниям и убеждениям), коммуникативно-речевой (владение понятиями речевой деятельности и речевой коммуникации, национально-культурными нормами речевого поведения в различных ситуациях формального и неформального межличностного и межкультурного общения).

Одним из важнейших компонентов интеллектуальной культуры личности является ее коммуникативно-речевой компонент, который выражается в системе коммуникативно-речевых компетенций (знаний, умений и навыков, необходимых для понима-

ния текстов и конструирования собственных высказываний, адекватных целям, сферам, ситуации общения). Высокий уровень культуры человека немислим без высокого уровня культуры его речи. Человек, обладающий интеллектуальной культурой, осознает язык как общечеловеческую ценность, владеет монологической контекстной речью и способен осознанно использовать ее для выражения своих чувств, мыслей, потребностей; планирования и регуляции своей деятельности.

Развитие коммуникативно-речевого компонента интеллектуальной культуры как целенаправленный процесс связано с понятием «формирование». Под формированием в педагогической науке понимается целенаправленная управленческая деятельность, подчиненная развитию соответствующих качеств, признаков, свойств личности. Принимая это во внимание, под формированием коммуникативно-речевого компонента интеллектуальной культуры в процессе обучения мы понимаем активное взаимодействие учителя и учащихся, в результате которого происходит систематизированное накопление позитивных количественных и качественных изменений в содержании данного компонента в специально организованном для этого учебно-воспитательном процессе школы.

Проблема формирования коммуникативно-речевых компетенций учащихся нашла отражение в следующих федеральных законодательных документах: в законе «Об образовании», в «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России», в Федеральных государственных образовательных стандартах второго поколения (ФГОС) и др.

Так, в Федеральном базовом компоненте образования по русскому языку говорится о языковой и коммуникативной компетенциях как о сквозных линиях, пронизывающих весь курс родного языка, и называются следующие существенные показатели сформированности коммуникативно-речевых умений личности: осведомленность в лингвистической теории, осознание ее как системы правил и общих предписаний, регулирующих употребление средств языка в речи; знание речеведческой теории, владение основными видами речевой деятельности, способность к адекватной оценке статуса языка как средства коммуникации; владение основными языковыми (опознавать, классифицировать и т. п.) и речевыми (выбирать, актуализировать и т. п.) умениями; способность к смысловому анализу и оценке информации в конкретных условиях коммуникативной деятельности [5].

Мы считаем, что умения, лежащие в основе коммуникативно-речевых компетенций, необходимых для формирования интеллектуальной культуры человека, можно сгруппировать по двум основным разновидностям речевой деятельности:

- умения, в основе которых лежит смысловое восприятие устной и письменной речи (умение слушать, читать; умение понять тему текста и осмыслить логику развития мысли; умение извлечь нужную информацию из устного или письменного источника; умение составить план; умение собрать и систематизировать материал);
- умения, суть которых составляет порождение речи (умение выбирать адекватные речевой ситуации стиль и тип речи, а также языковые средства, обеспечивающие точность и выразительность речи; умение выстраивать композицию устного или письменного высказывания, осуществляя последовательность и связность изложения; умение формулировать основную мысль (коммуникативное намерение) своего высказывания и развивать ее, аргументировать свою точку зрения; умение соблюдать при письме нормы литературного языка, в том числе орфографические и пунктуационные).

Важнейшим показателем интеллектуальной культуры личности является также богатый словарный запас и грамматический строй речи, владение культурой речи, нормами современного литературного языка (орфоэпическими, лексическими, грамматическими, стилистическими и др.).

Центральным понятием в системе работы по формированию коммуникативно-речевого компонента интеллектуальной культуры учащихся является, как нам представляется, текст, так как именно работа с ним охватывает все виды речевой деятельности — слушание, чтение, письмо и говорение.

Работу по лингвистическому анализу текста необходимо организовывать на каждом уроке русского языка, так как ее цели и задачи способствуют формированию важнейших коммуникативных умений учеников: создавать свой собственный устный и письменный текст, отражать в тексте гуманистические ценности, демонстрировать свежесть и новизну суждений.

В процессе этой работы необходимо формировать у учащихся представление о текстовых категориях и их роли в понимании содержания текстов. К важнейшим текстовым категориям относят следующие категории: «информативность», «связность и цельность», «иерархичное строение», «точ-

ность», «логичность», «абзацное членение», «тема», «идея» («основная мысль»), «средства связи предложений», «функционально-смысловые типы речи», «стиль речи».

Работая с текстом, учащиеся должны понимать и оценивать факты, явления, процессы, которые разворачиваются по особым правилам в зависимости от содержания и типа текста (содержательно-фактуальную информацию); коммуникативное намерение и его содержательную интерпретацию в виде концептуальных положений текста (содержательно-концептуальную информацию); скрытый смысл, который читатель извлекает из описанных фактов, событий, явлений (содержательно-подтекстовую информацию) [1. С. 27—28].

Анализ текста должен осуществляться в единстве содержания и формы. Следовательно, для формирования коммуникативно-речевых компетенций важно научить школьника видеть и учитывать в своей деятельности как логико-содержательные связи текста, так и собственно лингвистические, формальные средства связи: структуру абзаца, лексические повторы, местоименные и синонимические замены, вводные слова, наречия и наречные выражения и т. п. Анализ призван убедить школьника в том, что на понимание текста влияют особенности организации текстовой информации и способы ее предъявления. Осознание взаимообусловленности содержания и формы, опора в собственной деятельности на эту взаимосвязь — обязательное условие формирования коммуникативно-речевого компонента интеллектуальной культуры учащихся.

Особенно значимыми в обучении являются специальные уроки, на которых осуществляется комплексный анализ предложенных ученикам текстов. Такие уроки особенно органичны при повторении, обобщении и систематизации изученного (в начале, в конце учебного года или четверти, полугодия, после изучения темы, раздела). К таким текстам обязательно прилагаются разноуровневые задания, и особенно важен тот момент, что ученик имеет возможность выбора. Разноуровневые вопросы и задания к одному тексту удобны для организации работы в группах, по вариантам и позволяют учителю направить каждого ребенка на деятельность в «зоне его ближайшего развития» (Л. С. Выготский).

Развивающая речевая среда должна быть создана и в процессе преподавания других предметов школьного цикла, но особое значение приобретают уроки интегрированного типа, которые позволяют соединить лингвистический, культурологиче-

ский, когнитивный подходы к анализу текста. На таких уроках особенно эффективна работа с учебно-научными текстами, специфика которых состоит в том, что они содержат адаптированную в учебных целях научную информацию. Такие тексты не только сообщают теоретическую информацию, обобщающую уже известные сведения, но и содержат описания конкретных фактов, явлений, опытов, сведения об ученых, выдержки из исторических документов, описания географических, физических реалий, рисунки, репродукции, фотографии, графики. Анализ подобных текстов активизирует познавательную деятельность школьников, привлекает их субъективный опыт, учит точности и логичности в изложении фактов. Кроме того, в ходе работы с учебно-научными текстами и при построении собственного высказывания на учебно-научную тему происходит овладение языком науки, включающим, помимо слов и предложений естественного языка, терминологию, символику, цифровой материал, иллюстративные средства. Владение языком науки является важнейшим коммуникативно-речевым умением и характеристикой субъекта познания.

Еще одним эффективным педагогическим условием формирования коммуникативно-речевого компонента интеллектуальной культуры личности является, на наш взгляд, введение в процесс обучения системы сквозных элективных курсов и курсов для реализации национально-регионального компонента языкового образования, учебный материал которых структурирован на основе модульного подхода и позволяет особое внимание уделить вопросам формирования речевой культуры школьников. Так, курс «Лингвистическое краеведение» для 5-го класса в практике нашей работы — важное средство воспитания интереса и бережного отношения к языковой и речевой культуре родного края. Он формирует умения и навыки комплексной работы с различными источниками: архивными и музейными материалами, СМИ, словарями. Курсы «Русский язык и культура речи», «Речевой этикет» (6 кл.), «Культура делового общения» (7 кл.) позволяют совершенствовать владение нормами современного литературного языка. Курсы для учащихся 8-х классов «Язык в речевом общении», «Риторика» учитывают достижения лингвистической науки, в частности лингвистики текста, психологии восприятия и порождения речи, теории общения и других смежных наук, и учат успешному общению. Элективный курс «Русская словесность» позволяет учащимся 9-х классов увидеть единство художественного содержания и

его словесного выражения, овладевать искусством слова. Курсы для старшеклассников «Лингвостилистический анализ текста», «Стилистика» дают представление о языковых стилях и способах наиболее целесообразного использования средств языка в соответствии с содержанием текста, его жанром и назначением, содействуют повышению речевой культуры учащихся.

В основу большинства названных курсов положена речеведческая теория, введение элементов которой в практическую работу по развитию речи, по словам профессора Т. А. Ладыженской, «дает значительные приращения умений связной речи» [4. С. 112]. Думается, что итогом последовательного изучения подобных курсов станет глубокое знание основных лингвистических понятий речи (стили, типы речи, композиционная основа описания, рассуждения, повествования, способы связи предложений в тексте, а также синтаксические и пунктуационные основы языка), умения и навыки критического анализа текста заданного жанра и стиля и, наконец, собственно коммуникативные умения, т. е. умения и навыки речевого общения применительно к различным сферам и ситуациям общения с учетом личностных характеристик адресата и стиля общения: делового, научного, разговорного.

Основываясь на разработках И. С. Якиманской, мы полагаем, что проектирование личностно ориентированной системы обучения подразумевает признание учащегося субъектом процесса обучения, развитие индивидуальных способностей, в частности коммуникативных умений посредством активных методов обучения, которые активизируют деятельность каждого ученика. Исходя из этого следующим важнейшим условием формирования коммуникативно-речевого компонента интеллектуальной культуры учащихся является, на наш взгляд, использование в педагогическом процессе активных развивающих методов обучения (проблемного обучения, игровых технологий, метода проектов, обучения на основе межпредметных связей, развития критического мышления и др.).

Необходимым условием эффективности взаимодействия учителя и учащихся при формировании коммуникативно-речевого компонента интеллектуальной культуры является их активность, которая обеспечивает, с одной стороны, запланированность выполняемых действий, а с другой — необходимую свободу субъектов в достижении цели.

И наконец, важно отметить, что для формирования коммуникативно-речевого компонента культуры учащихся необходимо наличие высокого уровня коммуника-

тивной компетентности у самого учителя, позволяющей ему осуществить подбор оптимальных методов обучения, создать в учебном процессе коммуникативные ситуации, при которых ученики, осуществляя коммуникативное взаимодействие, одновременно познают и усваивают законы русского языка и композиционно-жанровые основы.

Таким образом, коммуникативно-речевой компонент является важнейшим в структуре интеллектуальной культуры личности. Его формирование происходит на

основе усвоения теоретического материала при адекватном применении методов и приемов обучения, при использовании системы упражнений комплексного характера, которые направлены на развитие различных видов речевой деятельности. Овладение коммуникативно-речевыми умениями позволяет ориентировать личность на социокультурные ценности, т. е. формировать ее интеллектуальную культуру. Коммуникативно-речевой компонент является показателем интеллектуального статуса личности.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. ГАЛЬПЕРИН И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. М. : КомКнига, 2007.
2. КРЫЛОВА Н. Б. Культурология образования. М. : НО, 2000.
3. КУПИРОВА Е. А. Лингвосмысловый анализ текста как метод организации познавательной деятельности // Русский язык в школе. 2010. №12.
4. РЕЧЬ. Речь. Речь / под ред. Т. А. Ладыженской. М. : Просвещение, 1990.
5. ФУНДАМЕНТАЛЬНОЕ ядро содержания общего образования : проект / под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. М. : Просвещение, 2009.
6. ХАРЛАМОВ И. Ф. Педагогика : учеб. пособие. 3-е изд., перераб. и доп. М. : Юристъ, 1997.

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

М. С. Черникова

Бирск

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОСТИ В ПЕРИОД ДЕТСТВА:
ЭКОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: одаренность; одаренные дети; период детства; экопсихологический подход; условия развития одаренности.

АННОТАЦИЯ. Рассматриваются проблемы развития одаренности, способностей детей в период детства. Раскрыты основные положения экологического подхода и особенности реализации в учебно-воспитательном процессе. Выделяются некоторые условия развития одаренных детей дошкольного и младшего школьного возраста в процессе реализации экопсихологического подхода.

M. S. Chernikova

Birsk

**PEDAGOGICAL CONDITIONS OF DEVELOPMENT OF NATURAL GIFTS AND TALENTS IN CHILDHOOD:
ECO-PSYCHOLOGICAL APPROACH**

KEY WORDS: talented; gifted children; the period of childhood; eco-psychological approach; conditions for the development of gifts.

ABSTRACT. Analyzed are the problems of development of giftedness and abilities of children in the period of childhood. The article covers the main provisions of the environmental approach and features of its realization in teaching and educational process. The author highlights some of the conditions for the development of gifted children of preschool and younger school age in the process of implementation of the eco-psychological approach.

Среди самых интересных и загадочных явлений природы детская одаренность традиционно занимает одно из ведущих мест. В последнее время термин «одаренность» вновь получил общественное признание, так же, как и социальная значимость проблемы обучения одаренных детей, что является важным шагом к ее решению. Именно высоко— одаренные люди способны внести свой наибольший вклад в развитие общества.

Проблема исследования детской одаренности в нашей стране имеет давнюю историю. Опыт работы с одаренными людьми, имевший место в начале XX в. (Г. И. Россолимо, В. М. Экземплярский и др.), а также идентификации одаренности позднее был утрачен. Проблемы детской одаренности рассматривались в трудах исследователей психологии творчества (Я. А. Пономарев, С. Л. Рубинштейн и др.), мышления и общего интеллектуального развития (Д. Б. Богоявленская, А. В. Брушлинский, В. Н. Дружинин, А. М. Матюшкин, В. М. Пушкин, Н. А. Ратанова и др.), общих и специальных способностей (Б. Г. Ананьев, Э. А. Голубева, В. А. Крутецкий, А. А. Мелик-Пашаева, Б. М. Теплов и др.).

Важную роль в формировании современных педагогических подходов к решению задач воспитания и обучения одаренных и талантливых детей сыграли исследования в области: дидактики школы (А. Е. Дмитриев,

Л. В. Занков, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин и др.); сравнительной педагогики (М. В. Кларин, З. А. Малькова, Н. Д. Никаноров, Е. Г. Тищенко и др.); педагогической психологии (Н. С. Варенцова, Л. А. Венгер, К. М. Гуревич, В. В. Давыдов, Н. С. Денисенкова, О. М. Дьяченко, А. В. Запорожец, М. И. Лисина, Н. Н. Поддьяков, В. И. Слободчиков, Д. Б. Эльконин и др.); разработки проблем творческого развития ребенка (М. Г. Волков, Д. Б. Кабалевский, Т. С. Комарова, Б. Т. Лихачев и др.); проблем развития творческих качеств учителя (А. В. Мудрик, В. А. Сластенин и др.).

Проблеме прогнозирования развития одаренного ребенка посвящены работы В. С. Юркевич; проблемам развития когнитивной сферы личности ребенка — С. Н. Варенцова, Н. С. Денисенкова, О. М. Дьяченко, А. З. Зака, В. А. Петровского и др.; развитию креативности — работы Н. Е. Веракса, Е. Б. Заика, Н. Б. Шумакова и др. Изучаются проблемы аффективного развития одаренного ребенка, формирования «Я-концепции» (А. Г. Асмолов, А. В. Петровский, В. Э. Чудновский, В. С. Юркевич и др.).

За рубежом детская одаренность рассматривается комплексно, без деления на педагогические и психологические исследования. Широко известны лонгитюдные исследования Л. Термена, а также работы Дж. Гилфорда, Ж. Пиаже и др. В нашей стране получили известность исследования

Д. Векслера, Дж. Равена, Дж. Рензулли, П. Торренса, направленные на развитие конвергентного и дивергентного мышления. В работах зарубежных и отечественных исследователей (В. В. Давыдов, Л. В. Занков, У. Килпатрик, Э. Мейман, М. Монтессори, Э. Торндайк, Д. Б. Эльконин, И. С. Якиманская и др.) предлагаются подходы к содержанию образования одаренных детей в различных предметных областях (музыка, изобразительная деятельность, физическое развитие, ознакомление с окружающим миром и др.).

В области экологической психологии разрабатываются проблемы информационной среды как фактор и средство социализации подростка (М. О. Мдивани), экопсихологии развития индивидуальности и сознания человека (В. И. Панов), семейные предикторы умственного развития детей (Т. М. Марюгина), психология экологического сознания (С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин) и др.

Указанные исследования являются показателем растущего интереса теоретиков и практиков к проблеме концептуального обоснования понятия «детская одаренность», развития детской одаренности, в понимании которых накоплен определенный круг идей и концепций разного уровня обобщения. Вместе с тем анализ образовательной практики и результаты психолого-педагогических исследований свидетельствуют, что вопросам развития одаренности в дошкольных образовательных учреждениях и начальной школе уделяется недостаточное внимание. Данное положение позволяет нам уточнить понятие «одаренные дети» как дети, обладающие специфически структурированной системой интеграции психических функций, которые имеют индивидуальную меру выраженности, проявляющуюся в экстраординарных достижениях ребенка или находящуюся в латентном состоянии [2].

Работа с одаренными детьми выступает одним из вариантов конкретной реализации права личности на индивидуальность. К сожалению, современные образовательные учреждения не очень хорошо приспособлены к работе с такими учащимися, так как сложно перестроить систему обучения, изменить отношение педагогов к «нестандартным» детям. Дошкольные учреждения и школа испытывают особые потребности в учебниках и программах, в которых учитывались бы индивидуальные запросы и интересы одаренных детей.

В современных образовательных учреждениях встречаются дети с повышенной готовностью к обучению (одаренные), с пониженной готовностью к обучению (вплоть

до детей с задержкой психического развития), основная масса детей — со своими индивидуальными особенностями. Остановимся более подробно на работе с одаренными детьми, рассматривая данную проблему в экпсихологическом аспекте.

Можно выделить два противоположных подхода к обучению одаренных детей: первый элитарный, или специально-развивающий, а второй экологический, а точнее, экпсихологический.

В первом случае индивидуальная одаренность ребенка рассматривается как природная данность, к которой подстраивается, на которую настраивается, которую пытается сохранить и развить и которую в определенном смысле «эксплуатирует» педагог, организуя учебно-воспитательный процесс.

Необходимым условием реализации этого подхода является по возможности более раннее выявление и отбор одаренных детей, организация для них специальных (и в этом смысле — элитарных) учебных заведений, учебных программ и т. п. Неважно, по каким критериям проводится этот отбор. Учебный процесс здесь ориентирован на достижение успеха в максимальном продвижении по тем учебным предметам, которые соответствуют данному виду одаренности, независимо от того, насколько действительно инновационными в психологическом отношении являются используемые при этом образовательные технологии. В личностном плане развитие этих детей явно или неявно ориентировано на формирование личности, со всеми как положительными, так и отрицательными последствиями.

Обучение, ориентированное на развитие природной одаренности детей, обязательно должно уравниваться особым развитием у них чувства ответственности за себя и за других. Это означает, что обучение одаренных детей обязательно должно включать психологическую основу для их личностного развития, в первую очередь для развития их этического, и в частности экологического, сознания.

Тем не менее, в большинстве своем проблемы элитарного обучения одаренных детей решаются преимущественно дидактическими методами, без достаточного привлечения психологических знаний.

В психологическом отношении элитарный подход к обучению одаренных детей в нашей стране не является новым. Этот подход имеет богатую историю и опыт в отечественном спорте. Именно там и достаточно давно применяется ранний (чуть ли не с трехлетнего возраста) отбор спортивно одаренных детей и элитарный подход к их обучению. И именно там, наряду с достигну-

тыми этими детьми высокими спортивными результатами, мы встречаемся с проблемой их психологического и физического увечья в «большом спорте» и особенно при выходе из него.

Возможен и другой подход в индивидуализации обучения применительно к проблеме одаренных детей — экопсихологический. Его особенность состоит в том, что построение учебных программ и организация учебного процесса одаренных детей должны соответствовать природно-возрастным возможностям общего (комплексного, гармоничного) развития детей в разных средовых условиях. Ребенок должен иметь средовые условия для развития своего тела, эмоциональной и интеллектуальной, а также социальной и этической (духовно-нравственной) сфер своего сознания. Изначально должна ставиться задача расширения сознания ребенка, развития его способности ощущать себя неотъемлемой частью окружающего мира, думающего не только «за себя», но и «за всю планету». Одним из способов развития такого чувства ответственности является развитие у детей «планетарного» или «космического» мышления.

Таким образом, проблемно ориентированный анализ системы работы с одаренными и способными детьми дошкольных образовательных учреждений и начальных школ Бирска, Уфы, Нефтекамска, с. Мишкино, с. Караидель и других городов и сел Республики Башкортостан выявил целый ряд недостатков, противоречий, без устранения которых могут возникнуть некоторые риски потери эффективности данной деятельности. Несмотря на имеющиеся достижения, очевидно, что применение традиционных методов и приемов работы с одаренными детьми в рамках только дидактического подхода становится недостаточным. Актуальным является внедрять в практику новые подходы, такие, как дидактико-психологический, психолого-дидактический, экопсихологический, а также новые стратегии, опираясь на «Рабочую концепцию одаренности» и современные психолого-педагогические изыскания. Требуется вносить изменения в содержание, методы и средства, формы обучения, выходить на проектирование образовательной среды учреждения как средства становления и развития одаренности.

Нами была разработана структурно-функциональная модель развития одаренности детей дошкольного и младшего школьного возраста с позиций экопсихологического подхода, отражающая актуальные требования общества к формированию экологически ориентированной личности

одаренного ребенка, способной жить в гармонии с собой и окружающим миром людей и природы, реализующая идею интериоризации экологических ценностей через практическую включенность ребенка в освоение функций и ролей в системе «человек — природа — общество». Данная модель осуществлялась при реализации авторской программы «Планета наша — хрупкое стекло», способствующей развитию одаренных детей. Рассмотрим выделенные нами педагогические условия эффективного развития одаренных детей с точки зрения экопсихологического подхода.

Учебные программы и образовательная среда в целом должны создавать возможность учащемуся по-разному проявить себя, и следовательно, ощутить и познать свою способность быть разным, причем как в одной и той же ситуации, так и в разных. Образовательная среда должна обеспечивать возможность каждому учащемуся найти свою «экологическую» нишу для развития и обретения своей индивидуальности.

В трудах российского психолога В. И. Панова систематизированы основные модели образовательной среды, разработанные российскими учеными: эколого-личностная (В. А. Ясвин), коммуникативно ориентированная (В. В. Рубцов), антрополого-психологическая (В. И. Слободчиков), психодидактическая (В. П. Лебедева, В. А. Орлов, В. А. Ясвин и др.), экопсихологический подход к разработке модели образовательной среды (В. И. Панов). Для нашего исследования представляет интерес последний подход.

Исходным основанием модели экопсихологической образовательной среды у В. И. Панова служит представление о том, что психическое развитие человека в ходе его обучения следует рассматривать в контексте системы «человек — окружающая среда» [2]. Согласно такому подходу под образовательной средой понимается система педагогических и психологических условий и влияний, которые создают возможность как для раскрытия еще не проявившихся интересов и способностей, так и для развития уже проявившихся способностей и личности учащихся, в соответствии с присутствующими каждому индивиду природными задатками и требованиями возрастной социализации.

В рамках экопсихологического подхода к развитию личности одаренность рассматривается как становящееся системное качество психики, возникающее во взаимодействии индивида с образовательной средой и обретающее форму высокого развития психических процессов и состояний в личности учащегося (В. И. Панов, Е. Л. Яковлева). Это осо-

бая форма психической реальности (бытия), обретающей актуальную форму своего проявления во взаимодействии индивида с семейной, образовательной и иными видами окружающей среды (ситуациями), при этом она последовательно обретает в своем становлении форму психического процесса, психического состояния и личностной структуры (черты) сознания индивида. Одаренность в этом случае рассматривается как особая форма проявления. Отсюда следует, что основная задача современного образования (педагога в первую очередь) заключается в создании образовательной среды развивающего (творческого) типа, т. е. среды, обеспечивающей возможность проявления и развития потенциальных способностей ребенка на основе творческой природы психики. Образовательная среда подобного типа позволяет создать условия для снятия психологических барьеров развития ребенка и тем самым способствует раскрытию творческого начала всех сфер его психики.

Особенность экопсихологического подхода состоит в том, что построение учебных программ и организация учебного процесса одаренных детей дошкольного и младшего школьного возраста должно соответствовать природно-возрастным возможностям общего (комплексного, гармоничного) развития детей в разных средовых условиях. Данное положение позволяет выделить одно из условий эффективного развития одаренного ребенка — создание соответствующей среды.

Одаренность как психологическое явление проявляется по-разному: явная и стабильная («сквозная»), возрастная (временная), скрытая (не проявленная). В связи с этим возникает вопрос: как организовать образовательную среду, чтобы дать возможность проявиться общеприродной и общечеловеческой способности к творчеству, т. е. к одаренности и индивидуальности вообще. Поэтому образовательная среда изначально должна быть разноориентированна и построена таким образом, чтобы не навредить естественному развитию психических и физических задатков школьников. Образовательная среда как фактор и условие обучения и развития детей, с одной стороны, должна включать в себя возможность интеллектуальной, эмоциональной и физической не только нагрузки, но и разгрузки ребенка, с другой — выступать не только как объект проектирования и моделирования (создания в конкретных условиях), но и как объект психолого-педагогической экспертизы с целью установления ее соответствия образовательным целям и задачам, а также соответствия природе физического и психического развития детей.

Выделены следующие **типы образовательной среды** как средства развития одаренности в соответствии с уровнями ее проявления:

- 1 тип — для группы детей с «процессуальным уровнем» развития одаренности образовательная среда должна служить средством для раскрытия и развития природных задатков и быть ориентированной на перцептивную сферу ребенка;
- 2 тип — для детей с одаренностью на уровне «психического состояния» образовательная среда должна стать средством, дающим возможность более частого проживания состояния творческого акта, в котором интегрируются познавательная, операциональная, эмоциональная и личностная сферы ребенка;
- 3 тип — для детей с «личностным уровнем» одаренности образовательная среда должна стать средством удовлетворения («насыщения») потребности в выполнении интересующей его деятельности, его личностного становления и самоутверждения и освоения общечеловеческих ценностей и нравственных норм в своем сознании [1].

Выделение данных типов образовательной среды позволяет нам определить эффективное поле для развития одаренности дошкольников и младших школьников, обладающее высоким педагогическим потенциалом, — природу. Логика природы самая доступная, наглядная и полезная для ребенка. В условиях дошкольного учреждения знакомство с основными закономерностями природы, с ее явлениями осуществляется в ходе экологического образования. Экологическое образование является мощным развивающим потенциалом одаренности в период детства, носит интегративный характер и включает в себя следующие основные компоненты: когнитивный опыт (формирование экологических знаний), опыт отношений (формирование экологического отношения к окружающему), опыт практической деятельности (формирование умений, способов экологической деятельности), креативный опыт (формирование элементов творческой деятельности).

В связи с данным положением возникает необходимость обновления содержания экологического образования в сфере формирования отношения ребенка к миру природы в структуре экологической культуры одаренной личности, направленной на формирование экологической толерантности к живым объектам природы, жизнеоберегающих отношений детей с окружающим миром. Интегративная сущность отношения как взаимосвязь интеллектуального,

эмоционально-ценностного и деятельностного компонентов выделена также в условиях экологически ориентированной деятельности одаренных детей и ее видов: экологически ориентированной познавательной деятельности (наблюдение, экспериментирование, моделирование); экологически ориентированной практической деятельности (труд, природоохранная деятельность); игровой, речевой, художественной деятельности как экологически ориентированной.

Следующим условием развития одаренности в период детства нами выделена подготовка воспитателя, учителя (педагога) для работы со способными детьми в условиях образовательного учреждения. Педагог является ключевой фигурой, способствующей созданию выделенных типов образовательной среды с целью развития творческой природы одаренного ребенка. Это обуславливает особые требования к его профессиональной и личностной подготовке. Здесь уже недостаточно высокой предметной подготовки, потому что обучение при таком подходе начинает приобретать развивающий характер.

На смену традиционным образовательным технологиям, ориентированным на передачу воспитанному (учащемуся) знаний, умений и навыков в той или иной предметной области, приходят развивающие технологии, ориентированные на развитие способности ребенка быть субъектом образовательной деятельности как процесса своего развития в целом: и телесного, и эмоционального, и интеллектуального, и личностного, и духовно-нравственного.

В этом случае, кроме предметной, подготовка педагогов дошкольного образовательного учреждения и начальных классов должна включать в себя, как минимум: понимание того, что представляет собой развивающее образование, в чем его отличие от традиционных форм обучения и воспитания, от развивающего обучения; знание психологических особенностей возрастного и личностного развития одаренных детей в условиях различной образовательной среды; знание о том, что такое образовательная среда, ее разновидности, ее субъекты, каковы типы образовательной среды и типы взаимодействия между ее субъектами; знание методов психологического и дидактического проектирования учебного процесса; умение выделить психологические и дидактические цели, а также «облачить» психологические задачи в дидактическую форму учебно-методического материала и организации учебного процесса; умение реализовывать различные способы педагогического взаимодействия между субъекта-

ми образовательной среды (с воспитанниками по отдельности и в группе, с родителями, коллегами, со своим руководством); умение встать в рефлексивную (самоосознающую) позицию по отношению к тому, чему учить, как учить и зачем учить?

Необходимо ставить и решать задачу подготовки педагогов специально для одаренных. Как показало исследование, именно дети с высоким интеллектом больше всего нуждаются в «своем» воспитателе, учителе.

С целью подтверждения выделенного условия был разработан спецкурс «Учитель для одаренных», проводимый нами со студентами факультета педагогики детства Бирской государственной социально-педагогической академии (2004—2010 гг.), слушателями курсов повышения квалификации при Бирском филиале Башкирского института развития образования (2005—2010 гг.), а также для районов северо-востока Республики Башкортостан [1].

Результаты исследования показали, что подготовленные педагоги дошкольных образовательных учреждений и начальных школ значительно отличаются от тех, кто не прошел соответствующего обучения. Они используют методы, более подходящие для одаренных; они больше способствуют самостоятельной работе детей и стимулируют сложные познавательные процессы (обобщение, углубленный анализ проблем, оценку информации и т. д.). Подготовленные воспитатели ДОУ и учителя начальных классов больше ориентируются на творчество, поощряют детей к принятию риска. Межличностное общение, способствующее оптимальному развитию детей с выдающимися интеллектом, носит характер помощи, поддержки, не директивности. Это определяется особенностями представлений и взглядов педагога о себе и о других. Представления о других: окружающие способны самостоятельно решать свои проблемы; они дружелюбны, имеют хорошие намерения; им присуще чувство собственного достоинства, которое следует ценить, уважать и оберегать; окружающим присуще стремление к творчеству; они являются источником скорее положительных эмоций, чем отрицательных. Представления о себе: я верю, что связан с другими, а не отделен и отчужден от них; я компетентен в решении стоящих проблем; я несу ответственность за свои действия и заслуживаю доверия; меня любят, я привлекателен как человек. Цель учителя — помочь проявлению и развитию способностей ученика, оказать ему поддержку и помощь.

Поведение педагога с одаренными детьми в процессе обучения и построения

своей деятельности должно отвечать следующим характеристикам: он разрабатывает гибкие, индивидуализированные программы; создает теплую, эмоционально безопасную атмосферу в классе; предоставляет детям обратную связь; использует различные стратегии обучения; уважает личность, способствует формированию положительной самооценки ребенка; уважает его ценности; поощряет творчество и работу воображения; стимулирует развитие умственных процессов высшего уровня; проявляет уважение к его индивидуальности.

Все эти характеристики можно разделить на три группы: успешный педагог для одаренных — прежде всего профессионал, глубоко знающий и любящий детей, свою профессию; в дополнение к этому он должен обладать такими качествами, которые существенны в общении с любым одаренным дошкольником и младшим школьником; наконец, педагогу необходимы особые качества, связанные с определенным типом одаренности: интеллектуальной, творческой, социальной, психомоторной, художественной.

Одним из основных психологических принципов работы с одаренными детьми

является принцип «принятия другого». Согласно данному принципу, педагог должен изначально принимать ребенка как индивидуальность, имеющую право быть личностью со своими уже сложившимися особенностями. Это означает, что отношение «ученик — учитель» уже не может строиться по логике объект-субъектного взаимодействия, потому что ученик и учитель выступают по отношению друг к другу в роли равноправных партнеров, со-товарищей (т. е. субъектов) по совместной деятельности в образовательном, учебно-воспитательном процессе. Этот же принцип является базовым для педагогики сотрудничества, для гуманистической психологии и для парадигмы развивающего образования в целом.

Таким образом, выделенные и апробированные условия развития одаренных детей периода детства оказались достаточно эффективными. Но нами продолжится поиск педагогических условий развития одаренных детей дошкольного и младшего школьного возраста в условиях эконпсихологического подхода.

ЛИТЕРАТУРА

1. ОДАРЕННЫЕ дети : теория и практика : материалы рос. конф., Москва, 28—30 марта 2001 г. / под ред. В. И. Панова. М., 2001.
2. ПАНОВ В. И., САРАЕВА Н. М., СУХАНОВ А. А. Влияние экологически неблагоприятной среды на интеллектуальное развитие детей. М., 2007.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. И. М. Синагатуллин

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА (ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ)

УДК 37.013.7.1-053»465.00/.06»
ББК Ч410.055

ГСНТИ 14.23.09

Код ВАК 13.00.02; 13.00.07

Г. А. Безденежных, О. Б. Завьялова

Красноярск

ВНЕДРЕНИЕ ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО КОМПЛЕКСА ЗАНЯТИЙ В РАБОТУ С ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: физическая и функциональная подготовленность; комплекс занятий; дошкольники; период; исследование; динамика; оздоровительный.

АННОТАЦИЯ. Представляются результаты внедрения физкультурно-оздоровительного комплекса занятий в работу с детьми старшего дошкольного возраста, рассматривается его влияние на рост физической и функциональной подготовленности детей старшего дошкольного возраста.

G. A. Bezdenegnykh, O. B. Zavyalova

Krasnoyarsk

INTRODUCTION OF SPORT AND HEALTH-IMPROVING COMPLEX IN THE WORK WITH CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE

KEY WORDS: physical and functional readiness; complex of activities; preschool children; the period; research; dynamics; health-improving.

ABSTRACT. In the article results of introduction of sports and health-improving complex of activities in the work with children of senior preschool age, its influence on growth of physical and functional readiness of senior preschoolers are presented.

Большую часть потенциала российского общества первой половины XXI в. будут составлять сегодняшние дети дошкольного возраста. Именно им предстоит решать сложные социально-экономические, морально-этические, национальные и другие проблемы, которые в настоящее время волнуют общественность Российской Федерации. Сейчас становятся привычными тревожные данные о системном ухудшении состояния здоровья, понижении уровня физической подготовленности дошкольников. В то же время тезис о приоритетности мероприятий, связанных с охраной здоровья ребенка, повышением его функциональных возможностей, уровнем физической подготовленности, является ведущим во всех программах обучения и воспитания в детских дошкольных учреждениях [4].

Понятно, что можно вести профилактику многих патологических состояний детей средствами физического воспитания, но специалисты считают, что данная система работает недостаточно эффективно [4; 5; 6].

В концепции демографического развития Российской Федерации на период до 2015 г. среди приоритетов в области укрепления здоровья детей и подростков ставится задача совершенствования мероприятий, направленных на развитие физической

культуры и спорта, проведение мониторинга физической подготовленности и физического развития детей и молодежи.

Актуальность проблемы организации и содержания инновационной деятельности в современном дошкольном учреждении не вызывает сомнения. Инновационные процессы являются закономерностью в развитии дошкольного образования и относятся к таким изменениям в работе учреждения, которые носят существенный характер, сопровождаются изменениями в образе деятельности и стиле мышления сотрудников, вносят в среду внедрения новые стабильные элементы (новшества) [4].

Анализ специальной литературы свидетельствует, что одним из перспективных направлений совершенствования физического воспитания является его спортизация на основе предложенной В. К. Бальсевичем концепции конверсии избранных элементов и технологий спортивной тренировки, позволяющая совершенствовать содержание и формы организации физического воспитания в дошкольных образовательных учреждениях. Эта концепция тренировки пока единственная научно обоснованная концепция управления развитием физического потенциала человека [1].

Методика проведения занятий по физической культуре, сложившаяся в системе

дошкольного образования, не способствует в достаточной мере реализации оздоровительных задач, поскольку направлена главным образом на освоение двигательных навыков и по своей физической нагрузке недостаточна для достижения тренированности организма детей (Т. И. Кравчук, Л. И. Лубышева, Н. И. Шлык и др.).

В дошкольном детстве происходит интенсивное формирование и созревание организма. Он способен чутко реагировать как на неблагоприятные, ухудшающие здоровье, так и на благоприятные факторы. Одним из наиболее важных факторов, способствующих укреплению и сохранению здоровья, может стать оптимальная физическая нагрузка на организм — определенная величина физических упражнений [4; 5].

В течение 2010/11 уч. г. нами был использован физкультурно-оздоровительный комплекс занятий для детей старшего до-

школьного возраста. Он был рассчитан на 10 недель и был разделен на 3 периода:

- общеподготовительный период;
- период специальной физической подготовки на основе учебно-тренировочных занятий;
- соревновательно-тренировочный период.

Продолжительность каждого периода составляет 3—4 недельных микроцикла.

Микроцикл представляет собой отрезок образовательного процесса, состоящий из 2-х занятий одного типа в структуре недели, в котором решаются конкретные задачи.

Данный физкультурно-оздоровительный комплекс занятий был включен в образовательную область «Физическая культура детей старшего дошкольного возраста» (табл. 1).

Таблица 1

Характеристика физкультурно-оздоровительного комплекса занятий

Период	Задачи и основное содержание периода
Общеподготовительный	Продолжался в течение 3-х недель и включал в себя 6 занятий академического и учебно-тренировочного типа. На этом этапе решаются задачи изучения и повторения техники двигательных действий, преимущественного развития ловкости путем выполнения комбинаций основных движений в форме комбинированных эстафет, полос препятствий, игровых заданий и подвижных игр. Физическая нагрузка распределялась таким образом, что к окончанию периода интенсивность, величина и объем физической нагрузки постепенно увеличивалась
Специальная физическая подготовка на основе учебно-тренировочных занятий	Продолжался в течение 3-х недель, в него вошли 6 физкультурно-тренировочных занятий учебно-тренировочного и тренировочного типа. В этот период физическая нагрузка достигает своего максимума. Решались задачи повышения уровня физической подготовленности, развития основных физических качеств. Продолжается развитие скоростно-силовых и силовых способностей, выносливости на основе активного внедрения в учебно-воспитательный процесс специального адаптированного для дошкольников метода круговой тренировки
Соревновательно-тренировочный	Длительность периода составляла 4 недели. В его состав вошли 8 физкультурно-тренировочных занятий. В начале периода дети выполняют задания на повышение качества выполнения основных видов движений, совершенствования основных двигательных умений и навыков. В середине периода проводятся соревнования в основных видах движений, соревнования по подвижным играм, эстафетам. В последнюю неделю периода физическая нагрузка снижается

В соответствии с программой «Детство» большее количество времени уделялось обучению и совершенствованию у детей умения выполнять основные виды движений. На каждом учебном занятии предлагались упражнения, направленные на развитие всех двигательных качеств, объединенные по направленности воздействия в три группы. При планировании учитывалось то, что развитие гибкости у дошкольников тесно связано с развитием мышечной силы. Поэтому оптимальное сочетание упражнений, направленных на развитие гибкости, с силовыми и другими упражнениями обеспечивало гармоничное развитие двигательных качеств у дошкольников. Для развития выносливости нами был адаптирован специально для дошкольников и активно использовался метод круговой тренировки.

Цель физкультурно-оздоровительного комплекса занятий с детьми старшего дошкольного возраста заключается в необходимости создания фундамента физического здоровья, основ его кинезиологического потенциала, а специфика его содержания связана с возрастными особенностями растущего организма и обусловленными этим известными ограничениями физических нагрузок, их интенсивности и форм реализации в тренировке [5].

Задачи комплекса:

- стимулированное развитие кинезиологического потенциала дошкольника в онтогенезе;
- формирование знаний, умений и навыков в области технологий сохранения, поддержания и укрепления здоровья

средствами физической культуры и спорта;

- повышение функциональных возможностей основных систем организма для предстоящего обучения в школе.

Процесс физкультурно-оздоровительного комплекса включает в себя 3 основных компонента:

- условия — соблюдение режима дня, осуществление медико-педагогического контроля;
- технологию управления — планирование, медико-педагогический контроль за уровнем физической нагрузки, ее анализ;
- содержание комплекса — общая и специальная физическая подготовка.

Для проверки эффективности разработанного комплекса физкультурно-оздоровительных занятий, эффективности распределения величины, объема и интенсивности физической нагрузки нами был проведен ряд исследований. Исследования проходили в МБДОУ №193 г. Красноярск в период с 01.02.2011 по 12.04.2011, в них приняли участие 20 детей подготовительной группы.

При реализации физкультурно-оздоровительного комплекса занятий мы выявляли динамику основных гемодинамических показателей — частоту сердечных сокращений (ЧСС), систолический и минутный объем крови (СОК, МОК).

Двигательная деятельность сопровождается повышенным притоком кислорода к мышцам. Это происходит в результате увеличения кровотока через работающие мышцы. Поэтому одним из механизмов срочной адаптации к физической нагрузке считается рост минутного объема кровообращения (МОК) — важнейшего гемодинамического показателя. Его изучение является одним из актуальных вопросов спортивной физиологии и медицины.

Показатели сердечно-сосудистой системы очень чувствительны и раньше других физиологических характеристик реагируют на физическое перенапряжение организма. Данные показатели отражают адаптацию организма к физическим нагрузкам и, следовательно, повышение уровня физической

работоспособности организма. Они измерялись до и после применения физкультурно-оздоровительного комплекса, до и после каждого физкультурного занятия и отслеживалась динамика их изменения [2; 3].

Систолический объем сердца находится путем совмещения данных систолического и диастолического артериального давления. Минутный объем крови определяется по формуле $МОК = СОК \times ЧСС$. В нашей работе мы использовали таблицу А. И. Завьялова для определения систолического объема сердца, далее вычислялся минутный объем крови, отслеживалась динамика изменения СОК и МОК.

Величину СОК — выброса крови за одно сокращение — обуславливают сила сокращения и состояние сосудов, а МОК характеризует производительность сердца. Увеличение объема крови, выбрасываемой сердцем в систолу, — один из важных механизмов адаптации кровообращения к внешним условиям [Там же].

Также для оценки эффективности разработанного нами физкультурно-оздоровительного комплекса мы в начале и конце периода давали детям контрольные упражнения, которые позволяют выявить основные физические качества:

- прыжок в длину с места;
- прыжок в высоту с места;
- метание груза весом 250 г;
- метание набивного мяча.

Проведя анализ полученных результатов, мы пришли к следующим выводам.

Реализованная в течение 2010/11 уч. г. система физкультурно-оздоровительной тренировки для детей старшего дошкольного возраста позволила повысить у них уровень физической и функциональной подготовленности, что выражается в приросте показателей контрольных упражнений, характеризующих проявление основных физических качеств.

В результате внедрения в образовательный процесс разработанного физкультурно-оздоровительного комплекса занятий нам удалось добиться прироста результатов во всех контрольных испытаниях, особенно в показателях, характеризующих проявление скоростно-силовых качеств (табл. 2).

Таблица 2

Результаты исследования уровня физической подготовленности				
Показатели	До исследования	После исследования	t	p
Прыжок в длину, см	115 ± 30,77	119 ± 13,33	0,578	Недост.
Прыжок в высоту с места, см	31 ± 6,36	35 ± 2,62	2,450	< 0,05
Метание груза 250 г, см	541 ± 61,07	564 ± 63,61	1,289	Недост.
Метание набивного мяча, см	269 ± 30,77	313 ± 76,92	2,520	< 0,05

Уровень функциональной подготовленности мы оценивали по динамике основных гемодинамических показателей, по

реакции сердечно-сосудистой системы на физическую нагрузку и адаптацию организма детей старшего дошкольного возраста

та к физической нагрузке. Результаты, полученные нами при изучении показателей

СОК, представлены в виде графиков (рис. 1).

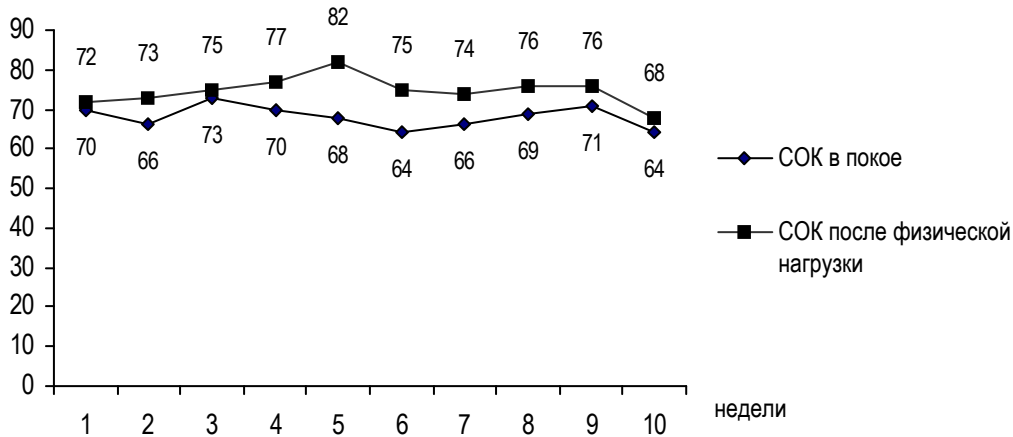


Рис. 1. Динамика изменения СОК у детей старшего дошкольного возраста, мл

За время проведения исследования у детей снизилась ЧСС в покое, что говорит о более экономной работе сердца в состоянии покоя и характеризует адаптацию организма к физической нагрузке. В начале проведения исследования ЧСС в покое составляла 97 уд/мин, после проведения исследования этот показатель снизился до 90 уд/мин.

СОК и МОК также снизились в состоянии покоя. Динамика их изменения при физической нагрузке зависела от типа физкультурного занятия и характера физической нагрузки.

Результаты, полученные нами при изучении показателей МОК, представлены также в виде графиков (рис. 2).

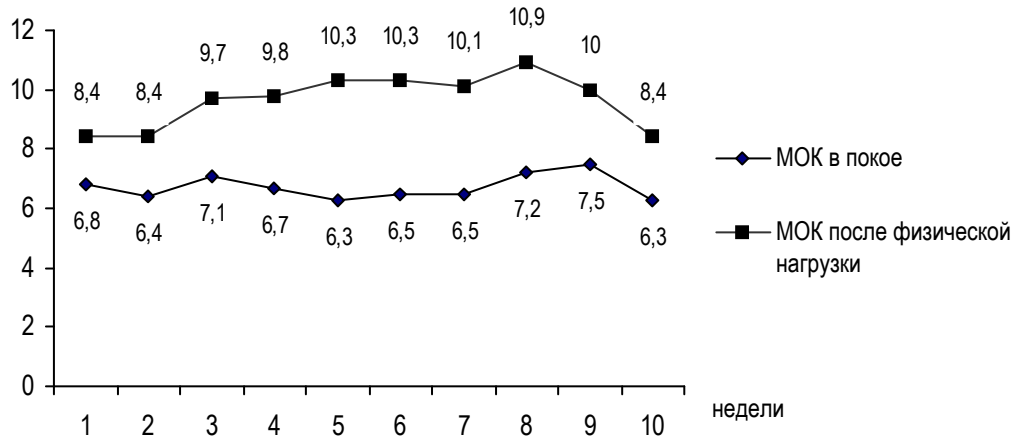


Рис. 2. Динамика изменения МОК у детей старшего дошкольного возраста, мл

Подводя итоги исследования, направленного на выявление эффективности применения разработанного комплекса физкультурно-оздоровительных занятий, эффективности распределения величины, объема и интенсивности физической нагрузки, мы пришли к следующим выводам:

- за время проведения исследования нам удалось добиться повышения уровня физической подготовленности, что выражается в приросте результатов контрольных упражнений, характеризующих уровень развития основных физи-

ческих качеств детей старшего дошкольного возраста;

- применение комплекса физкультурно-оздоровительных занятий в образовательной области «Физическая культура», включающего в себя 3 периода с четким распределением величины и интенсивности физических нагрузок, обеспечивает высокие адаптационные возможности к физическим нагрузкам, что позволяет достичь более высокого уровня работоспособности.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. БАЛЬСЕВИЧ В. К. Физическая культура для всех и для каждого. М. : Физкультура и спорт, 1988.
2. ЗАВЬЯЛОВ А. И. Биопедагогика или спортивная тренировка. Красноярск : МП «Полис», 1992.
3. ЗАВЬЯЛОВ А. И. Таблица систолического объема сердца // Теория и практика физической культуры. 1978. №8.
4. ЗДОРОВЫЙ дошкольник : социально-оздоровительная технология XXI века / авт.-сост. Ю. Е. Антонов, М. Н. Кузнецова, Т. Ф. Саулина. М. : АРКТИ, 2001.
5. СТЕПАНЕНКОВА Э. Я. Теория и методика физического воспитания и развития ребенка. М. : Изд. центр «Академия» 2001.
6. ШИЛКОВА И. К., БОЛЬШЕВ А. С. Здоровьеформирующее физическое развитие : развивающие двигательные программы для детей 5—6 лет. М. : Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2001.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Д. А. Завьялов

В. В. Гаврилов

Сургут

**АКТИВИЗАЦИЯ РАБОТЫ НАД СЛОВАРНЫМ ЗАПАСОМ ДОШКОЛЬНИКОВ
В ПРОЦЕССЕ ПОЗНАНИЯ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА (МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: язык; речь; лексика; фразеология; мотив; речевое взаимодействие; методика развития речи; речепорождение; особенности развития речи.

АННОТАЦИЯ. Рассматривается развитие речи старших дошкольников одновременно в трех аспектах: социальном, психологическом и педагогическом. В связи с этим педагогам рекомендуется с опорой на теорию развития внутреннего плана действий дошкольников акцентировать внимание на совершенствовании их мыслительных операций и на связи культуры речи с социумом.

V. V. Gavrilov

Surgut

**ACTIVIZATION OF WORK ON A LEXICON OF PRESCHOOL CHILDREN
IN THE COURSE OF WORLD AROUND KNOWLEDGE (METHODICAL ASPECT)**

KEY WORDS: language; speech; lexicon; phraseology; motive; speech interaction; a technique of development of speech; speech creation; features of development of speech.

ABSTRACT. The author suggests considering speech development simultaneously in three aspects: social, psychological and pedagogical. In connection with these there is a necessity, leaning against the theory of development of the internal plan of action of preschool children, to focus attention on perfection of cognitive operations of children and communication of the standard of speech of the child with society.

Проблема развития речи детей дошкольного возраста посвящено немало научных исследований, в том числе и в плане развития мышления. Вопросами взаимосвязи мышления и речи занимались такие видные ученые, как Г. Айзенк, Ф. Гальтон, Дж. Кеттелл, К. Мейли, Ж. Пиаже, Ч. Спирмен и др. В отечественной науке свой вклад в изучение этого вопроса внесли С. Л. Рубинштейн, Л. С. Выготский, Н. А. Подгорецкая, П. П. Блонский, А. В. Брушлинский, В. В. Давыдов, А. В. Запорожец, Г. С. Костюк, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, А. И. Мещеряков, Н. А. Менчинская, Д. Б. Эльконин, А. М. Матюшкин, П. Я. Гальперин и др. Проблема развития детской речи (и прежде всего ее лексический аспект) — предмет научного исследования психологов и педагогов в течение многих лет. Основной нашей задачей является научное обоснование методики работы по развитию культуры речи детей старшего дошкольного возраста, определение направления, по которому педагоги могут двигаться, организуя свою работу осознанно и в определенной системе. Мы должны не столько обогатить словарный запас ребенка, сколько научить его уместно использовать слова в контексте, учитывая все особенности речевой ситуации. Это станет возможным только тогда, когда ребенок усвоит значения слов, понятия, а также — пока в общем виде — основные законы, по которым развивается лексика родного языка.

В качестве основных выделяют следующие компоненты значения слов (А. Л. Леонтьев, Н. Я. Уфимцева, С. Д. Кацнельсон):

- *денотативный компонент*, т. е. отражение в значении слова особенностей денотата;
- *понятийный*, или *концептуальный компонент*, отражающий формирование понятий, отражение связей слов по семантике;
- *коннотативный компонент* — отражение эмоционального отношения говорящего к слову;
- *контекстуальный компонент* значения слова.

Коннотативными и контекстуальными значениями слов ребенок овладевает в процессе речевой практики. В теоретическом плане овладение этими значениями, на наш взгляд, невозможно. Оценочные значения слов воспринимаются ребенком как данность, закрепленная в традиции народа, семьи, определенной социальной группы. Иногда эти оценки могут расходиться, и тогда возникает конфликтная ситуация, разрешить которую он должен сам. Так формируется картина мира человека.

Вспомним известный отрывок:

— Скажи, а нельзя ли вообще обойтись без драки? Мирно можно договориться о чем угодно. Знаешь, Малыш, ведь, собственно говоря, на свете нет такой вещи, о которой нельзя было бы договориться, если все как следует обсудить.

— Нет, мама, такие вещи есть. Вот, например, вчера я как раз тоже дрался с Кристером...

— И совершенно напрасно, — сказала мама. — Вы прекрасно могли бы разрешить ваш спор словами, а не кулаками.

Малыш присел к кухонному столу и обхватил руками свою разбитую голову.

— Да? Ты так думаешь? — спросил он и неодобрительно взглянул на маму. — Кристер мне сказал: «Я могу тебя отлупить». Так он и сказал. А я ему ответил: «Нет, не можешь». Ну скажи, могли ли мы разрешить наш спор, как ты говоришь, словами?

Мама не нашлась что ответить, и ей пришлось оборвать свою умиротворяющую проповедь (Астрид Линдгрен. Малыш и Карлсон).

Итак, мы видим, что очень часто ребенок сам определяет, какой коннотацией обладает то или иное слово, т. е., по сути, через язык и отношение к конкретным реалиям формируется мышление ребенка, его мировоззрение. Это особенно актуально в современном российском обществе, в котором отсутствуют национальная объединяющая идея и устойчивые общепризнанные нравственные установки.

Метафорические, образные отношения лежат в области нематериальной, в области мышления, внутренней речи, коренным образом связаны с символикой. Именно поэтому фразеология русского языка осваивается детьми с таким трудом, и даже взрослые часто не в состоянии оперировать (в силу различных причин) идиомами в различных ситуациях общения. Для нас принципиально важным и ценным является то, что отечественные методисты, понимая указанную проблему, ставят перед собой задачу развития рефлексивных способностей у ребенка. В частности, В. Ю. Дьяченко, О. В. Гузенко и другие выделяют четыре вида рефлексивных кругов:

- творческие, целью которых является развитие творческого потенциала (релаксация, этюды, рассказы по воображению);
- событийные (осмысление собственных действий и состояний к событиям повседневной жизни);
- личностные (развитие собственного духовного мира);
- понятийные (осмысленное понимание и восприятие духовной действительности человека) [5. С. 7].

Для Л. Е. Кыласовой основными задачами занятий являются развитие понимания речи, уточнение и расширение словарного запаса, знакомство с обобщающими понятиями, формирование практических навыков речепорождения [4. С. 3].

Авторы Ф. А. Сохин, В. И. Логинова и другие считают, что основным принципом является «опора при формировании словаря у детей на активное и действенное познание окружающей действительности» [3. С. 81].

Считается, что нынешние дети умнее своих предшественников, поскольку имеют больше каналов для получения информации, а объем этой информации за последние десять лет вырос в несколько раз. Однако информационная осведомленность отнюдь не означает, что развивается мышление и речь. Напротив, по данным педиатров и детских психологов, телевидение тормозит речевое развитие ребенка, а Интернет мешает его социализации, не формирует навыков общения со сверстниками. Это происходит потому, что информация, хотя и дается в большом объеме, представлена в готовом виде, не учит ставить проблемные вопросы, решать практические задачи и делать выводы. У детей, которые часто смотрят телевизор, снижается инициатива, интерес к реальным предметам, явлениям окружающего мира (игрушкам, играм, занятиям); они чаще подвержены стрессам, так как виртуальный мир значительно отличается от реального, в котором детям приходится жить и действовать. Иначе говоря, не развивается мышление ребенка, что негативно сказывается и на развитии речи.

Как известно, мышление развивается, формируется только тогда, когда перед человеком стоит определенная цель, существует проблемная ситуация, требующая решения.

Существование человеческого мышления невозможно без языка, его развитие осуществляется через язык, речь. Иначе говоря, мы мыслим на определенном языке. И чем более развито мышление, тем более развита речь (кто ясно мыслит, тот ясно излагает). Но для нас совершенно очевидно, что и язык, речь воздействуют на мышление. В данном случае мы имеем дело с двусторонним, взаимообусловленным процессом. Таким образом, работа психологов, методистов, педагогов исключительно в одном из направлений будет заведомо неполной. Если мы будем развивать только мышление и не уделять внимания практической работе по развитию речи, ребенок не сможет адекватно выражать свои идеи, мысль (какой бы глубокой она ни была) будет опережать речь, не получит достойного звукового воплощения. И, напротив, яркая, образная, но лишенная смысла и логики речь также не достигнет цели.

Вероятно, именно по этой причине в 1958 г. в США был принят «Закон об образовании ради национальной обороны», который явился реакцией американских политиков на советские успехи в космосе. Данный закон предполагал значительное увеличение часов на изучение предметов, обеспечивающих развитие языковой спо-

способности учащихся. Но начинать работу по развитию речи необходимо не в школе, а в дошкольный сенситивный период.

Что касается непосредственной работы по развитию лексики и фразеологии, то она должна осуществляться в системе. Необходимо дать общее понятие о лексической системе русского языка, о лексическом значении. Очень важно осветить вопрос о многозначности слова (понятийный компонент), о том, что слов в русском языке меньше, чем значений, показать интересные случаи переноса значений (на этом этапе начинает формироваться образное мышление у детей; здесь же уместно затронуть фразеологию русского языка, при этом функционирование фразеологизмов нужно рассматривать непременно в контексте). На наш взгляд, интересным для детей этого возраста может стать разговор об омонимии. Целую серию упражнений можно построить в рамках тем «Синонимия» и «Антонимия» (на этом этапе развивается логическое мышление, ребенок учится сравнивать, сопоставлять предметы и явления, находить общее, различия, синтезировать полученные данные). На доступном для детей этого возраста уровне могут быть эффективными занятия по темам «Формирование русской лексики» (дети узнают, что многие слова, такие знакомые и понятные, пришли к нам из других языков) и «Устаревшие и новые слова» (говорим о том, что язык — явление живое, меняющееся, одни слова уходят, но им на смену приходят новые; интересные примеры обогатят занятие, у детей будут развиваться вкус, интерес к родному языку). Нам кажется, что уместен разговор о лексике ограниченной сферы употребления (диалектная, профессиональная, жаргонная лексика) и о стилистических особенностях русской лексики (формируется коннотативный компонент значения слова, но при условии, что примеры будут даны).

Однако мы должны констатировать, что часто ребенок находится в роли объекта, а не субъекта обучения. Педагоги далеко не всегда используют модель педагогического управления и самоуправления, в которой бы «средства и методы прямого и оперативного управления педагога процессом изучения дисциплины постепенно, с учетом развития самостоятельности и инициативности... трансформировались бы в косвенное и перспективное управление, рационально сочетающее в себе все формы самостоятельной работы» [6. С. 4]

Таким образом, становится очевидным, что широкий кругозор и серьезный объем знаний вовсе не гарантируют ребенку успешности дальнейшего обучения в школе и

эффективности речевого взаимодействия. У ребенка именно в дошкольный период необходимо развивать отвлеченное, логическое мышление. В этом возрасте совместными усилиями следует преодолевать интеллектуальную пассивность, создавать мотив, формировать потребность решать задачи, разрешать проблемные ситуации.

Мы опираемся на один из важнейших педагогических принципов: поступательное движение в процессе обучения от более простого к более сложному. Возвращаясь к компонентам значений слов, приведенным нами в начале статьи, мы можем представить их в виде иерархической системы. Освоение значений слов должно осуществляться от более простого, очевидного (денотативного) к коннотативному и далее — контекстуальному. Овладение последним из значений, уместное использование слов с подобным значением в речи и станет показателем успешного освоения необходимого объема лексем родного языка (то есть не номинирование большого количества слов, но их уместное употребление с учетом речевой ситуации и конкретных коннотаций). Подобная работа, безусловно, имеет непосредственную связь с развитием мышления детей данного возраста.

Ярд мыслительных операций тесно связан с процессом речепорождения, следовательно, развитие внутреннего плана действий может быть применено к данной области человеческой деятельности. На наш взгляд, наиболее полно и логично теория развития внутреннего плана действий (ВПД) ребенка изложена в трудах Я. А. Пономарева. На основе проведенных опытов, Я. А. Пономарев обнаружил индивидуальные различия в возможностях действовать во внутреннем плане. На одном полюсе оказались дети, системы действий которых всецело определяются непосредственно выступающей «логикой внешней ситуации», на другом — дети, которые перед решением задачи составляют ясный план. Этим они напоминают интеллектуально развитых взрослых. Пространство между полюсами заполнено звеньями цепи индивидуальных различий. Звенья этой цепи названы этапами формирования внутреннего плана, т. е. ступенями, которые проходит интеллектуальное развитие ребенка.

Проанализировав способности различных групп испытуемых действовать в уме, Я. А. Пономарев выделил пять этапов развития ВПД: I — фона, II — репродуцирования, III — манипулирования, IV — транспонирования (от лат. *transponere* — переставлять) и — региментирования (от лат. *regimen* — управление), или программирования [2].

В соответствии с данной теорией, совместная работа педагога и детей должна строиться только при учете психологических особенностей последних. Обычно об умственных способностях детей судят по тем знаниям, которые они обнаружили. Овладение знаниями и формирование умственных способностей находятся, безусловно, в тесной взаимосвязи, но связь эта неоднозначна. «Не всякое овладение знаниями и не во всех случаях, — замечает Я. А. Пономарев, — дает одинаковый эффект в развитии интеллекта» [2. С. 254]. Анализ ВПД ребенка позволяет наблюдать не логику усвоенных знаний, а логику индивида.

Главным показателем того, что ребенок усвоил (или не усвоил) материал, будет то, сможет ли он не просто воспроизвести уже готовый текст, но создать новый на базе известного, привлекая дополнительные знания, свой личный опыт, используя слова в нужном значении, с нужными коннотациями. Последнее будет означать, что ребенок способен оценить речевую ситуацию, выбрать необходимые лексические средства и «просчитать» реакцию собеседника. В данном случае активизируется рефлексия ребенка, т. е. элементы мышления. Такой способностью обладают дети, достигшие пятого этапа развития ВПД — этапа программирования.

Таким образом, педагог должен построить свою работу так, чтобы каждый ребенок, готовясь к поступлению в школу, поднялся хотя бы на один этап развития ВПД выше. В плане работы над словарным запасом это, как уже говорилось, проявляется в поступательном овладении компонентами значений слов — от простых к более сложным, контекстуально и ситуативно обусловленным.

Для того чтобы работа в обоих планах (речевом и мыслительном) проходила успешно и согласованно, необходимо давать детям проблемные задания, требующие активизации мыслительной деятельности, построенные на основе таких логических операций, как синтез, сравнение, анализ.

И если дети в результате подобной системной работы овладели в достаточной степени компонентами значений слов, итогом, завершающим ее этапом могут стать учебные инсценировки (не для зрителей), в которых дети, «отыгрывая» характер того или иного персонажа, должны решать определенные коммуникативные задачи, используя накопленный опыт, свой лексический багаж. Приведем несколько примеров.

Ситуация 1. Лиса заняла домик Зайчика. Она угрожает животным, которые пытались помочь Зайчику: «Как выскочу, как выпрыгну, пойдут клочки по закоулочкам!». Зайчик понимает, что помощи ждать не от кого и выступает сам

в роли «переговорщика». Задача Зайчика — убедить Лису в том, что она должна освободить домик (привести аргументы, объяснить, почему она должна это сделать), задача Лисы — доказать, что она имеет право остаться в домике Зайчика. Непременное условие, которое проговаривается заранее педагогом, — найти компромисс, в результате которого Зайчик и Лиса могут жить вместе.

Ситуация 2. Медведь оставляет Машеньку у себя, не отпускает домой к бабушке и дедушке. Машенька должна убедить Медведя, что ей непременно нужно вернуться (привести аргументы), Медведь настаивает на том, что Маше будет лучше жить у него (привести аргументы). Возможный компромисс: Медведь отпускает Машеньку домой, но при условии, что она будет приходить к нему в гости, помогать по хозяйству, общаться, дружить.

Ситуация 3. Лисичка уличена в том, что обманула мужика и завладела курочкой нечестным путем. Ей угрожает встреча с собаками. Но она просит не звать собак, объясняет причины своего поступка (голод, лишения, тяжелая лесная жизнь), просит прощения и предлагает различные варианты решения. Возможный компромисс: Лисичка может стать нянькой для детей мужика, так загладив свою вину, а взамен получив крышу над головой и пропитание.

Таких проблемных ситуаций на материале любой русской сказки можно создать множество. Основная идея состоит в том, что сказочное пространство пересекается с реальным. Ребенок понимает, что подобные ситуации возможны и в его собственной жизни. Следовательно, возникает интерес и, самое главное, появляется мотив к речевому взаимодействию. Основная идея: насилие ни к чему хорошему не приводит, не позволяет решить проблему, кто-то всегда будет в проигрыше. Ребенок начинает осознавать, как это важно — договориться, подобрать точные слова. Он проникается уважением к собеседнику, но и начинает уважать себя как субъекта коммуникации. Он понимает: тот, кто владеет речью лучше, у кого она богаче, добьется большего успеха в жизни.

Подобная работа, на наш взгляд, не только учит детей старшего дошкольного возраста решать коммуникативные задачи с учетом речевой ситуации, используя накопленный лексический багаж, но и готовит их к дальнейшей адаптации в школе (новый коллектив, новые педагоги, различные конфликты, проблемные ситуации). При этом ребенок обретает некий нравственный стержень, набор определенных моральных качеств, которые позволят ему находить безболезненные для конфликтующих сторон решения. И каждое такое решение будет соответствовать определенным социальным нормам и стандартам, не будет являться категоричным. Иначе говоря, принцип «В сказках побеждает добро» будет перенесен в реальную повседневность, и в данном случае у ребенка не возникнет ощущения диссонанса между ней и сказочной жизнью. Мы считаем, что представленная концепция может быть распространена

и на другие ярусы языка (и прежде всего на синтаксис).

Итак, развитие речи, пополнение словарного запаса в процессе коммуникации, в процессе познания окружающего мира позволяет формировать мотив, потребность

ребенка к общению, определяет значимость высокоразвитой речевой культуры. Однако при этом не умаляется роль педагога как фасилитатора и транслятора речевых и общекультурных образцов.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. ИССЛЕДОВАНИЯ мышления в советской психологии. М. : Наука, 1966.
2. ПОНОМАРЕВ Я. А. Знания, мышление, умственное развитие. М. : Просвещение, 1967.
3. РАЗВИТИЕ речи детей дошкольного возраста : пособие для воспитателя детского сада / под редакцией Ф. А. Сохина. М. : Просвещение, 1984.
4. РАЗВИТИЕ речи : конспекты занятий для подготовительной группы / авт.-сост. Л. Е. Кыласова. Волгоград : Учитель, 2011.
5. РАЗВИТИЕ речи : тематическое планирование занятий. Волгоград : Учитель, 2008.
6. ХРАМЧЕНКО А. П. Теория и методика речевого развития дошкольников / СурГПИ. Сургут, 2002.

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

Е. В. Коротаева, А. Н. Нефедова

Екатеринбург

РАЗВИТИЕ КОГНИТИВНОЙ АКТИВНОСТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: познавательная активность; когнитивная активность; эмоциональный, интеллектуальный, волевой компоненты когнитивной активности ребенка-дошкольника.

АННОТАЦИЯ. Предлагается обзор отечественных и зарубежных исследований, связанных с когнитивной активностью, обосновывается возможность развития ее у старших дошкольников. Представлены уровни когнитивного позиционирования ребенка-дошкольника в образовательном процессе.

E. V. Korotaeva, A. N. Nefedova

Ekaterinburg

DEVELOPMENT OF COGNITIVE ACTIVITY OF SENIOR PRESCHOOLERS

KEY WORDS: cognitive activity; emotional, intellectual and volitional components of cognitive activity of a preschool child.

ABSTRACT. This article provides an overview of domestic and foreign research related to cognitive activity; it also substantiates the possibility of its development for senior preschoolers. Cognitive levels of the positioning of a preschooler in the educational process are presented.

Исследования когнитивной активности занимают особое положение в сфере гуманитарного знания, так как напрямую связаны и с психологией, и с педагогикой.

В российской науке когнитивная активность, с одной стороны, «выросла» из отечественных междисциплинарных исследований познавательной активности, а с другой — была транслирована как самостоятельное направление, пришедшее из западной психологии. Проблема развития познавательной активности, поиски оптимальных средств и методов интенсификации образовательной деятельности — одна из вечных проблем педагогики и ряда смежных наук. Ей были посвящены многочисленные исследования: теория поэтапного формирования умственных действий (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина), развитие познавательных интересов (Т. А. Шамова, Г. И. Шукина), роль мотивационных процессов в учебной деятельности (А. К. Маркова), самоорганизация как условие развития активности школьника (Б. П. Есипов, М. А. Данилов, М. М. Махмутов и др.).

Обобщение перечисленных выше исследований позволяет сказать, что в отечественной педагогике сложилась определенная концепция, в которой познавательная активность трактуется как двусторонний взаимосвязанный процесс: с одной стороны, это процесс самоорганизации и саморазвития ребенка, учащегося; с другой — результат влияния окружающих условий, организации соответствующей среды, организации сопровождающей (и/или ведущей) позиции педагога.

В западной психологии когнитивная активность развивалась как самостоятельная (а не прикладная) отрасль знаний. Особый вклад в ее развитие внесли работы Р. Аткинсона, М. Махони, У. Найссера, Р. Шепарда и др., в исследованиях которых когнитивная активность рассматривалась как поведение, обусловленное познавательными (когнитивными) причинами.

Когнитивная (*cognition* — знание, познание) активность, представляя собой способность к умственному восприятию и переработке внешней информации, проявляется через совокупность психических процессов (восприятие, внимание, память, мышление, воображение, речь, эмоции) и психических состояний (убеждения, желания, намерения) личности. Проявляясь в самом общем виде как активность в процессе познания, она обеспечивает развитие мышления. Взаимосвязанная с мыслительной деятельностью и основанная на наличных знаниях и опыте когнитивная активность помогает осознать, как именно приобретаются знания.

Немаловажное значение развитие когнитивной активности приобретает на этапе дошкольного детства. Оптимально организованная среда развития обеспечивает ребенку наименее болезненный переход от дошкольной к школьной ступени обучения. Развитие когнитивной активности в качестве управляемого процесса (прежде всего именно со стороны педагога) позволяет снизить напряжение и тревогу ребенка выявить сбои, происшедшие на таких уровнях жизни, как когнитивный, аффективный и

поведенческий, привести их в соответствие с ситуацией и задать дальнейший вектор всей предстоящей познавательной деятельности.

Еще С. Л. Рубинштейн отмечал, что «один и тот же процесс может быть (и обыкновенно бывает) и интеллектуальным, и эмоциональным, и волевым» [6. С. 182]. Очевидно, что педагог, работая с детьми, должен понимать возможности каждого из компонентов и оптимально, с учетом индивидуальных особенностей ребенка выстраивать когнитивно развивающую траекторию.

Интеграция обозначенных компонентов приводит к формированию у детей комплекса личностных социально значимых качеств, а также к становлению предпосылок учебной деятельности, что в совокупности обеспечивает конструктивное решение проблемы адаптации на этапе перехода к школьному обучению.

Эмоциональный компонент, выступая одним из структурных компонентов когнитивной активности, создает «эмоционально благополучный фон познавательной деятельности» (Г. И. Щукина) ребенка, вызывает желание узнать новое, обеспечивает возникновение стремления совершенствовать свою умственную деятельность. Главным условием становления и развития эмоционального компонента выступает мотив. Мотив, представляя собой внутреннее осознанное побуждение, способствует зарождению инициативы изнутри, обеспечивая тем самым не просто протекание активной познавательной деятельности, а придавая ей целенаправленность и результативность. При этом, по словам Т. И. Шамовой, сам мотив формируется при совершении «действий по осознанию противоречия между возникшей познавательной потребностью и возможностью ее удовлетворения своими силами» [7. С. 70].

Эмоциональный компонент когнитивной активности на этапе дошкольного детства объединяет в себе такие чувства, как пытливость, любознательность, интеллектуальную радость, стремление познать новое, расширить и углубить свои знания, вызывает эмоциональное отношение к предмету деятельности и к тому, что с ней связано. Все это эмоциональные проявления познавательного интереса. Следовательно, эмоции обеспечивают рождение познавательного интереса, который, в свою очередь, в эмоциональной обстановке выступает как «отношение и мотив» (Г. И. Щукина).

В сфере мотивации на этапе дошкольного детства возникает такое важное новообразование, как механизм соподчинения мотивов, позволяющий оценивать уже

не отдельные поступки ребенка, а его поведение в целом.

Развитие когнитивной активности в условиях эмоционального компонента можно соотнести, как считает И. Г. Белавина, с периодом «сенситивного восприятия», непосредственных впечатлений, ярких и красочных образов, где знакомство с окружающим происходит в основном на основе чувственного познания. При помощи органов чувств ребенок воспринимает огромное количество самых разнообразных стимулов, которые вызывают у него ответные эмоциональные и интеллектуальные реакции.

Таким образом, в эмоциональный компонент включается такая составляющая, как чувство удовольствия от процесса познания, выступающая базой развития не просто личностно значимого отношения ребенка к принятию нового знания в процессе его встраивания в структуру собственного опыта, но обеспечивающая воспитание умения ребенка преобразовывать получаемые знания. Все это, в свою очередь, обеспечивает грамотный подход к изучению научных дисциплин в школе, станет основой становления исследовательской позиции ребенка в процессе его жизнедеятельности, позволит ощутить радость от процесса познания.

Главным направлением развития чувств на этапе дошкольного детства является увеличение их «разумности» (В. С. Мухина), обусловленное непосредственно умственным развитием ребенка. К концу старшего дошкольного возраста эмоции начинают уступать место «интеллектуальным процессам, связанным с усвоением и переработкой знаний об окружающем мире, о себе самом. Постепенно чувства становятся более рациональными, и в случае, когда ребенок усваивает нормы морали и соотносит с ними свои поступки, начинают подчиняться мышлению» [5. С. 56–57]. В дальнейшем ребенок научается управлять своими чувствами, сознательно их употреблять, демонстрируя окружающим свои переживания и воздействуя на эти переживания.

Интеллектуальный компонент когнитивной активности обеспечивает взаимосвязь чувств и эмоций с познавательными процессами (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.). Центральным звеном в развитии когнитивной активности выступает интерпретация ребенком объективной реальности, которая зависит от непосредственно переживаемого опыта, результатом чего становится рождение мыслей, определяющих дальнейшее поведение ребенка.

Поэтому одним из главных условий становления интеллектуального компонен-

та когнитивной активности выступают знания, обеспечивающие нужное поведение. Самым главным познавательным процессом, отвечающим за усвоение знаний, выступает мышление, перерабатывающее поступающую информацию в форму понятий, суждений или умозаключений.

Кроме этого, считает А. А. Вербицкий, самый простой факт познания невозможен без определенного уровня активности человека. Следовательно, вторым условием становления интеллектуального компонента когнитивной составляющей выступает активность дошкольника, которая не просто способствует ознакомлению, усвоению и принятию нового знания, но обеспечивает проявление в познавательной деятельности ребенка возможностей инициативной преобразующей активности. Накопленный опыт, мышление и воображение детей, осознание ими своих возможностей на этапе дошкольного детства побуждает их к инициативному, а затем и к творческому, активному действию. В дальнейшем активность ребенка все чаще будет побуждаться его интересами и потребностями.

Самое важное на этапе дошкольного детства — появление в познавательной сфере новых знаний, выполняющих функцию «строительного материала». При этом меняются качества самих знаний: они становятся более полными, образными, обобщенными. В будущем это приведет к развитию компетенции детей в различных областях знаний, повысит уровень их индивидуально-личностного сознания. Знания, в этом случае обретая ценностное значение, будут приносить пользу не только для окружающей действительности, но и для человеческого фактора.

Становление интеллектуального компонента когнитивной активности происходит в процессе познавательной деятельности через формирование у детей основ теоретического мышления. Следовательно, процесс познания старших дошкольников можно представить как развитие познавательных способностей и основных психических новообразований. В этом случае ребенок не просто усваивает знания, «...он познает мир в специально организованных условиях» [1]. Развитие интеллектуального компонента когнитивной активности вооружает детей универсальными учебными действиями, составляющими основу умения учиться; повышает уровень выполнения логических операций; обеспечивает овладение навыками учебного сотрудничества; развивает такие качества, как инициативность и самостоятельность, позволяющие не просто управлять собственной деятельностью, но, и это самое важное, контролировать

и корректировать учебно-познавательную деятельность и процесс собственного саморазвития. В будущем, попадая в новую социальную ситуацию, приобщаясь к новой общественно значимой деятельности — учебной деятельности, ребенок получает возможность не просто пополнять багаж своих знаний, он вооружается средствами, помогающими ему эти знания добывать самостоятельно и преобразовывать их.

Волевой компонент когнитивной активности способствует подкреплению исследовательской активности ребенка, развивает его сознание (К. Изард). Согласно И. С. Якиманской, воля не просто усиливает эмоциональные проявления и чувства. Стимулируя развитие познавательного интереса, она способствует переходу познавательной потребности в действие, в поступок (В. П. Симонов). Благодаря волевому усилию ребенок делает не только то, что ему интересно, но и то, что необходимо (В. С. Мухина).

Главными условиями становления волевого компонента выступает развитие самостоятельности и самооценки ребенка как значимых регуляторов человеческого поведения. Самостоятельность имеет место, когда речь идет об осмысленном, социально приемлемом действии, исключающем постороннюю помощь. В условиях познавательной деятельности самостоятельность проявляется в инициативности, независимости, ответственности.

Способность сознательно управлять поведением, своими внешними и внутренними действиями, отмечает В. С. Мухина, в дошкольном возрасте только начинает складываться. Для этапа дошкольного детства характерно формирование умения удерживать цель в центре внимания, подчинять свои действия мотивам. Приоритет в этом случае отдается в пользу не более сильного в данный момент, а более важного, значимого мотива (это зависит от индивидуальных особенностей ребенка, от ситуации, в которой происходит выбор, от присутствия других людей, их оценки), что приводит к развитию самообладания, умения сдерживаться и подавлять ситуативные желания, чувства и их проявления, укрепляет волю ребенка. В период старшего дошкольного детства ребенок становится способным к сравнительно длительным волевым усилиям. Тем не менее, хотя волевые действия и появляются, сфера их применения ограничена.

Таким образом, волевой компонент когнитивной активности интегрирует комбинацию такого личностного качества, как самостоятельность, с самооценкой ребенка, что способствует его инициативности, неза-

всисмости и ответственности в процессе познания и в совокупности с развитием эмоций и интеллекта обеспечивает проживание и закрепление тех чувств, которые испытывает субъект в случае удовлетворенности процессом познания, и стимулирует возникновение состояния нужды в познавательной деятельности.

Единство функционирования эмоционального, интеллектуального и волевого компонентов когнитивной активности ребенка обеспечивает ее целенаправленное развитие в познавательной деятельности. Однако необходимо учитывать, что «в силу индивидуальных и возрастных различий для одних детей процесс обучения опирается более всего на эмоциональную основу, у других — на интеллектуальную, у третьих — на волевою, у четвертых, пятых, шестых и т. д. — на самое различное сочетание этих основ» [4. С. 61].

В этих случаях, как мы отмечали ранее, речь идет «об избирательной позиции ребенка, который систематически демонстрирует когнитивную активность (разного уровня) в процессе овладения знаниями. Однако для разных детей характерна разная степень или интенсивность в активном познании» [3. С. 92]. Все это необходимо учитывать в процессе развития когнитивной активности старшего дошкольника.

В зависимости от этого можно выделить три позиции, которые будет занимать ребенок в процессе развития когнитивной активности и от которых зависит не просто его отношение к выполняемой деятельности, но и ее результат.

Позиция избегания. Когнитивная активность ребенка в условиях данной позиции осуществляется под лозунгом «*не знаю, хочу ли знать*». «Ребенок в этом случае пассивен, слабо реагирует на требования взрослого, не проявляет желаний к самостоятельной работе, предпочитает режим давления со стороны педагога» [Там же. С. 91].

Репродуктивная позиция. Ребенок в условиях данной позиции проявляет элементарную форму когнитивной активности (подражательная когнитивная активность) — «*не знаю, но хочу узнать*». Опыт деятельности в этом случае «накапливается через опыт другого» (Г. И. Щукина). Однако уровень собственной активности личности здесь очень низок. Для развития ребенка данная позиция имеет определенную ценность, так как приобретение опыта самостоятельной деятельности, по словам Л. С. Выготского, осуществляется через первоначальное освоение опыта другого в процессе сотрудничества, а уже затем самостоятельно. Однако надолго задерживаться на данном уровне

нецелесообразно. Важно демонстрировать ребенку возможности проявления самостоятельности в процессе познания и постепенно подводить его к переходу на следующую позицию.

Инициативная позиция — «*не знаю, но хочу и могу узнать*». В этом случае ребенок обладает запасом знаний, у него есть эмоциональный настрой на познавательную деятельность, но самое главное — это его желание и стремление, активизирующие интерес и обеспечивающие переход мотивации от внешней к внутренней. Здесь имеется большая степень самостоятельности. Однако ребенок на данной позиции выступает в качестве исполнителя, так как задачи перед ним ставит взрослый. Тем не менее, за счет своей инициативы ребенок отрывается от образца, ищет самостоятельные пути, использует свои возможности.

Принимая во внимание необходимость управления процессом развития когнитивной активности, педагог выстраивает свою деятельность с учетом позиции ребенка в познавательной деятельности. Самое главное, что должен учитывать педагог в этом случае и что должно стать основой для проектирования им процесса развития когнитивной активности на этапе дошкольного детства, считает О. Дарвиш, — опора «на субъективный опыт детей, накопленный ими в семье, в общении со сверстниками, в реальном взаимодействии с окружающим миром» [2. С. 34]. Это позволит самому педагогу стать центром процесса развития когнитивной активности детей. Здесь важно «сопровождать ребенка, следовать вместе с ним или немного впереди него с целью показать возможные пути, вести его за собой» [Там же], в процессе развития когнитивной активности. Задача педагога — помочь ребенку адаптироваться к этому процессу, к освоению новой социальной роли — роли ученика на этапе перехода к обучению в школе, создать условия для освоения учебных действий, составляющих основу умения учиться, помочь ему проявить себя, свое «я». Все это позволит наметить «индивидуальный гибкий маршрут реализации ребенка в образовательной среде с учетом траектории его развития» [Там же], обеспечит целостное видение ребенка на разных этапах его становления.

Такое пошаговое становление когнитивной активности ребенка в перспективе уже на этапе младшего школьного детства обеспечит произвольность, осознанность и интеллектуализацию всех психических процессов, а одновременно с этим осознание своих собственных изменений в результате развития учебной деятельности и выступит одним из «важнейших показателей

перехода ребенка на более высокий уровень психической организации» (Н. А. Короткова).

Одной из «зон риска» в процессе развития когнитивной активности у старших дошкольников, несомненно, является дисбаланс в обеспечении индивидуальной траектории развития. Речь идет о возможности неоправданного педалирования того или иного компонента когнитивной активности

(эмоционального, интеллектуального, волевого). Подчеркнем, что подход к ребенку должен базироваться на гармоничном сочетании перечисленных компонентов с обязательным учетом индивидуальных особенностей конкретного ребенка. Это, в свою очередь, требует пересмотра традиционных методов воспитания и обучения на дошкольной ступени образования.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. ДАВЫДОВ В. В. Проблемы развивающего обучения : опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М. : Педагогика, 1986.
2. ДАРВИШ О. Психологическое сопровождение развития ребенка // Социальная работа и педагогика в Сибири. 2002. № 1.
3. КОРОТАЕВА Е. В. Хочу, могу, умею! Обучение, погруженное в общение. М. : КСП ; Ин-т психологии РАН, 1997.
4. КОРОТАЕВА Е. В. Обучающие технологии в познавательной деятельности школьников. М. : Сентябрь, 2003.
5. КШНЯСЕВА Л. Л. Развитие личностно значимого отношения к природе детей дошкольного возраста в процессе экологического образования : дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2003.
6. РУБИНШТЕЙН С. Л. Основы общей психологии : в 2 т. М. : Педагогика, 1989. Т. 2.
7. ШАМОВА Т. И. Активизация учения школьников. М. : Педагогика, 1982.

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

ПЕДАГОГИКА ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ

УДК 378.12
ББК Ч448.04

ГСНТИ 14.35.01

Код ВАК 13.00.01

Е. С. Зубарева

Нижний Тагил

О ТИПОЛОГИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ В ПРОЦЕССЕ ВУЗОВСКОГО ОБУЧЕНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: педагогическое взаимодействие; типология педагогических взаимодействий участников образовательного процесса в вузе.

АННОТАЦИЯ. Исследуются типы педагогического взаимодействия участников образовательного процесса в вузе; анализируются суждения студентов о типах педагогического взаимодействия в современном образовательном процессе вуза.

E. S. Zubareva

Nizhny Tagil

ON THE TYPOLOGY OF PEDAGOGICAL INTERACTION IN THE PROCESS OF HIGHER EDUCATION

KEY WORDS: pedagogical interaction; typology of the pedagogical interaction of participants of educational process in high school.

ABSTRACT. The article examines the types of pedagogical interaction of participants of educational process in a higher educational institution. The opinions of students about the types of pedagogical interaction in the modern educational process of the University are analyzed.

Современное общество ставит перед высшими учебными заведениями задачу подготовки специалистов, способных динамично адаптироваться в меняющихся жизненных условиях, самостоятельно приобретать знания, умело применять их для решения разнообразных проблем, гибко перестраивать содержание и направления своей деятельности в связи со сменой социальных ориентаций и т. п., решение которой возможно лишь в условиях субъект-субъектной парадигмы образования. Переход к субъект-субъектной парадигме образования предполагает определенные изменения в характере взаимодействия педагога и студента.

Категория «педагогическое взаимодействие» сегодня активно исследуется с различных концептуальных позиций: как непосредственное и опосредованное воздействие субъектов друг на друга, порождающее их взаимную обусловленность и связь (Ю. К. Бабанский, Л. И. Новикова и др.); как взаимосвязь деятельности обучаемого и обучающих (Х. И. Лийметс, М. И. Смирнов и др.); как технологии организации совместной деятельности участников образовательного процесса (Л. В. Байбородова, С. М. Галимова, О. А. Иванова, Е. В. Королева, Д. А. Савицкая и др.) и т. д. К сожалению, несмотря на внушительную теоретическую и практическую базу, обосновывающую

эффективность сотрудничества в учебном процессе, реализация субъект-субъектной парадигмы образования в образовательной среде высшей школы не состоялась. Это обстоятельство актуализирует вопросы, связанные, в частности, с анализом типологии взаимодействий субъектов образовательного процесса в вузе.

Педагогическое взаимодействие преподавателя и студентов осуществляется прежде всего в учебной деятельности, в структуре которой входят следующие основные элементы: мотивы, побуждающие субъект к деятельности; цели-образы результатов, на достижение которых деятельность направлена; средства, с помощью которых деятельность осуществляется. В соответствии с этим в самом процессе взаимодействия субъектов образовательного процесса выделяются определенным образом мотивированная учебная деятельность в целом, входящие в ее состав целенаправленные учебные действия и, наконец, автоматизированные компоненты этих действий — операции, обеспечивающие использование имеющихся средств и условий для достижения необходимого результата [2].

Итак, учебная деятельность студентов должна быть прежде всего мотивирована, более того, полимотивирована, поскольку

Работа выполнена в рамках ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» (государственный контракт № 12.741.11.0109 «Организационно-техническое обеспечение проведения всероссийской молодежной научной школы «Педагогика взаимодействий: концепции, подходы, технологии»).

© Зубарева Е. С., 2012

побуждается и направляется разными учебными мотивами.

Как известно, в психологии рассматриваются мотивы двух типов — внешние и внутренние.

К внешним мотивам относятся побудители такого рода, как поощрение и наказание, угроза и требование, давление группы, родителей, ожидание будущих благ и т. д., являющиеся внешними по отношению к непосредственной цели учения. Знания и умения в этих случаях служат лишь средством для достижения других основных целей (избегание неприятного, достижение общественных или личных успехов, удовлетворение честолюбия). Сама цель — учение — при таких ситуациях может быть безразличной или даже отталкивающей. Учебная деятельность носит до некоторой степени вынужденный характер и выступает в крайнем проявлении как препятствие, которое надо преодолеть на пути к основной цели. Данная ситуация связана со значительным психическим напряжением и вызывает у студента потребность «выхода из ситуации» (отказ, обход трудностей или невроз). Результат подобным образом мотивированной учебной деятельности — студент бросает учебу или «срывается»: начинает нарушать правила, впадает в апатию или становится агрессивным.

К внутренним мотивам относят такие, которые побуждают студента к учению как к цели. Примером могут служить интерес к самим знаниям, процессу их обретения, любознательность, стремление повысить культурный уровень. Конечно, такие учебные ситуации также связаны с преодолением трудностей, встречающихся в ходе учения, и требуют волевых усилий. Но это усилия, направленные на преодоление внешних препятствий, а не на борьбу с самим собой. Такие ситуации оптимальны с педагогической точки зрения. Их создание является важной задачей педагога в плане организации педагогического взаимодействия, направленного на развитие профессиональных и личных целей, интересов и идеалов, формирования компетенций. Для преподавателей высшей школы представляет интерес не столько анализ строения учебной деятельности, сколько проблема ее адекватного формирования у студентов (прежде всего на младших курсах) [3. С. 62]. Фактически речь идет о том, чтобы научить студентов учиться, и это чаще важнее, чем вооружение их конкретными предметными знаниями.

Для того чтобы выявить характер доминирующих мотивов учебной деятельности, мы опросили студентов педагогического вуза (78 человек, случайная равнознач-

ная выборка студентов 1—4-х курсов). В результате опроса выявлено преобладание внешних мотивов (57%), среди которых чаще всего назывались «хочу иметь диплом (в том числе «красный)», «не хочу огорчать родителей», «не хочу быть среди худших в группе». Мотивы внутреннего характера проявились у 43% опрошенных в следующих суждениях: «хочу быть педагогом-профессионалом», «хочу быть образцом для учеников».

Как было сказано выше, определенным образом мотивированная учебная деятельность складывается из входящих в ее состав целенаправленных учебных действий и автоматизированных компонентов этих действий — операций.

Они зависят от позиции, которую занимает студент в педагогическом взаимодействии. Это могут быть следующие позиции: пассивного восприятия и освоения преподносимой извне информации; организуемого извне направленного поиска, обнаружения и использования информации; активного самостоятельного поиска, обнаружения и использования информации.

В первом случае студент является объектом формирующих воздействий педагога. В основе учения тогда лежат сообщение студенту готовой информации и требование к определенному набору учебных действий. И тогда учебная деятельность складывается из таких операций, как подражание, дословное или смысловое восприятие и повторение, воспроизведение, тренировка и упражнение по готовым образцам и правилам.

Во втором случае студент выступает и как объект педагогических воздействий, и как субъект образовательной деятельности. Педагог организует взаимодействие так, что у студента формируются необходимые интересы и ценности, которые и направляют его в активное освоение учебной деятельности. В основе подобного обучения лежат такие действия, как решение поставленных задач и оценка результатов, пробы и ошибки, экспериментирование, выбор и применение понятий и т. д.

В третьем случае студент рассматривается как субъект образовательной деятельности, у него формируются собственные, профессионально целесообразные интересы и цели. Подобного рода учебная деятельность складывается из таких действий, как выбор вопросов и задач, поиск информации и общих принципов, «усмотрение» и осмысливание, творческая деятельность.

Выявленные особенности учебной деятельности в зависимости от позиции, которую студент занимает в педагогическом

взаимодействии, соотносятся с типологией педагогических взаимодействий, разработанной Е. В. Коротяевой. Типология включает деструктивный, рестриктивный, реструктивный и конструктивный типы педагогических взаимодействий [1].

В 7% ответов студентов преподаватель характеризуется как «авторитарный», «гнетущий», «подавляющий», «не терпящий возражений», а сама учебная деятельность — «тягостной», «бесмысленной». Данные характеристики выражают признаки деструктивного (разрушающего) типа педагогических взаимодействий, нивелирующего форму и содержание образования, приводящего к необратимым негативным последствиям и в личностном, и в профессиональном развитии.

Авторитарный стиль общения, непомерные и не всегда понятные требования, перенос отрицательной оценки деятельности на личность студента, к сожалению, все еще встречаются в образовательном процессе вуза. В результате такого взаимодействия образ педагога-деструктора экстраполируется на все педагогическое сообщество (особенно у первокурсников), что неизбежно влечет искажение целей предстоящей педагогической деятельности, исчезновение мотивации к учебе, неудачи в ней и в итоге «уход из профессии».

25% опрошенных студентов характеризуют преподавателя как «постоянно недовольного», «запугивающего экзаменом», «чрезмерно контролирующего», а саму учебную деятельность — «нудной», «неинтересной», «требующей много волевых усилий». Перечисленные характеристики выражают признаки рестриктивного (ограничивающего) типа педагогических взаимодействий, который осуществляется посредством строгой регламентации и контроля за развитием отдельных качеств (свойств, элементов и т. д.) объекта без учета целостного подхода к процессу развития и формирования личности.

Внушение, жесткий инструктаж, категоричная, преимущественно неодобрительная, возможно, с учетом уровня продвижения в деятельности, но без подкрепления в личностном развитии оценка ведут к снижению у студента мотивации для дальнейшего саморазвития в учебной деятельности и профессионального становления в целом.

Деструктивный и рестриктивный типы педагогического взаимодействия задают непродуктивную вообще или в лучшем случае репродуктивную деятельность, которая вряд ли уместна в современном образовательном процессе вуза (в отношении репродуктивной деятельности не будем столь категоричны, она может быть допустима при

передаче несомненно верного знания на начальном этапе обучения либо когда нужно добиться быстрого результата за короткие сроки).

Чуть меньше половины опрошенных студентов (41%) в оценке преподавателей использовали характеристики «понимающий», «помогающий», «консультант», а в оценке учебной деятельности — «комфортная», «понятная», «интересная», «имеющая смысл». В данных характеристиках обнаруживаются признаки реструктивного (поддерживающего) типа педагогических взаимодействий, обеспечивающего решение тактических (ближайших) задач педагогического процесса, необходимых для поддержки стабильности развития личности на достигнутом уровне.

Либерально-демократический стиль общения, поощрение, дружелюбная, преимущественно одобрительная, учитывающая достижения студента прежде всего в личностном продвижении оценка способствуют развитию мотивации для дальнейшего совершенствования в учебной деятельности и в профессиональном становлении в целом.

Во взаимодействии реструктивного типа, тем не менее, существует потенциальный недостаток — ослабление контролирующей функции педагога, вследствие чего развитие описанной выше мотивации нуждается в постоянном стимулировании, кроме того, в ряде случаев наблюдается снижение результативности педагогического процесса. Любопытно, что этот недостаток отмечают и сами студенты — «Изучение дисциплины... было увлекательным, задания — интересные, преподаватель в случае затруднений всегда помогал, сдали легко, но сейчас все забыла» (Светлана С.). Некоторые студенты отмечали, что по прошествии времени изменили в отрицательную сторону отношение к преподавателю, демонстрировавшему такой тип взаимодействия. Реструктивный (поддерживающий) тип педагогических взаимодействий характерен для учебной деятельности, в которой студент выступает и как объект педагогических воздействий, и как субъект этой деятельности.

В 27% ответов студентов преподаватель характеризуется как «настоящий профессионал», «образец педагога», а учебная деятельность — «иницирующая к учению», «побуждающая к работе учителем», «развивающая».

Данные характеристики выражают признаки конструктивного — позитивно развивающего(ся) типа педагогических взаимодействий, в котором намечаются перспективы и создаются условия для дальнейшего творческого развития личности в силу его неформализованности, глубинности,

способности актуализировать потенциальные возможности будущего педагога.

Демократический стиль общения, убеждение, создание проблемной (воспитывающей) ситуации, побуждение к самовоспитанию, объективный, развернутый, помогающий осознать достижения и поле для дальнейшей работы характер оценки помогают студенту осознать и принять возможности дальнейшего развития в учебной деятельности и в профессиональном становлении.

При этом, как отмечает Е. В. Коротаяева, «стоит помнить о том, что развитие всегда связано с возникновением препятствий и их преодолением. Следовательно, конструктивный тип взаимодействий вовсе не означает отсутствие трений, трудностей эмоционального, интеллектуального, волевого характера. Но проживание этих трудностей не связано с методами воздействия, разрушающими цельность личности. Осознание субъектами данного факта создает условия для долгосрочного, продуктивного сотрудничества и сотворчества» [1. С. 48]. Конструктивный тип педагогических взаимодействий определяет учебную деятельность, в которой студент выступает как ее субъект.

Таким образом, ответы 32% студентов свидетельствуют о том, что, по их мнению, педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса в вузе имеет деструктивный и рестриктивный характер, а значит, оно строится в традиционной субъект-объектной форме, не способствующей эффективному развитию личности и профессиональному становлению будущего педагога. В связи с этим одним из основных направле-

ний работы преподавателя по обеспечению конструктивного взаимодействия должно стать, на наш взгляд, более активное внедрение в образовательный процесс вуза технологий интерактивного обучения, что подтверждается требованиями Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования, который предписывает проведение не менее 25% аудиторных занятий в интерактивных формах [4].

В данном случае речь идет не о деформализации способов конструктивного педагогического взаимодействия, т. е. «обрастании» исходного явления «субправилами», которые могут как способствовать осуществлению целей исходного явления, так и препятствовать ему, извращая смыслы этого явления, де-факто замещая его чем-то иным, а об организации в вузе такой учебной деятельности, педагогическая целесообразность, результативность и ценность которой не вызвала бы сомнений не только у преподавателей, но и у студентов.

В заключение заметим, что рамки данной статьи не позволяют рассмотреть подробно проявления типов педагогического взаимодействия во всех элементах учебной деятельности (мотивы, цели, действия (операции), средства, результат), однако в реальном взаимодействии нужно учитывать не только каждый из его элементов, но и их взаимосвязь и взаимообусловленность, потому что усеченный подход к этому процессу неизбежно приведет к противоречиям, деструкциям и другим негативным последствиям.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. КОРОТАЕВА Е. В. Педагогика взаимодействий : теория и практика. Екатеринбург : ООО СВ-96, 2011.
2. МЕЩЕРЯКОВ Б. Г., ЗИНЧЕНКО В. П. Большой психологический словарь. URL: <http://bookap.info/genpsy/bigdic>.
3. СМИРНОВ С. Д. Педагогика и психология высшего образования : от деятельности к личности : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М. : Изд. центр «Академия», 2001.
4. ФЕДЕРАЛЬНЫЙ государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050400 Психолого-педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр»). URL: <http://www.fgosvpo.ru/uploadfiles/fgos/5/2011115121912.pdf>.

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

РЕЦЕНЗИИ

УДК 378.123
ББК 4448.042

ГСНТИ 14.01.21

Код ВАК 13.00.01

С. А. Днепров

Екатеринбург

**ПРОСТО О САМОМ СЛОЖНОМ
(УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ В. И. ЗАГВЯЗИНСКОГО «ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА»)**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: педагогический поиск; исследовательская деятельность педагога; понятийно-терминологическая система педагогического исследования.

АННОТАЦИЯ. Рецензируется учебное пособие доктора педагогических наук, профессора, действительного члена Российской академии образования Владимира Ильича Загвязинского. Оно адресовано как будущим, так и уже опытным исследователям, так как помогает приобщиться к основами исследовательской культуры, усвоить определенную систему ценностных ориентаций, знаний, умений и навыков, традиционных и инновационных подходов; развить способности и личностные качества, необходимые для успешного педагогического поиска. Оно может быть полезным для аспирантов и практиков-соискателей ученых степеней.

S. A. Dneprov

Ekaterinburg

**SIMPLY ABOUT THE MOST DIFFICULT
(SCHOOL-BOOK BY V. I. ZAGVYAZINSKIY «RESEARCH WORK OF A TEACHER»)**

KEY WORDS: pedagogical research; research work of a teacher; conceptual terminology system of pedagogical research.

ABSTRACT. School-book by Doctor of Pedagogy, Professor, Member of Russian Educational Academy V. I. Zagvyazinskiy is reviewed in this article. It is addressed both to the future and experienced researchers and it helps to understand the basis of research culture, to study valuable alignments, knowledge and skills, usual and unusual methods; it helps to develop abilities and qualities of personality that are necessary for successful pedagogical research. It can help post-graduates and competitors for a degree.

О бщеизвестно, что получить педагогическое образование в современной России довольно просто, но для того, чтобы действительно стать, а потом быть настоящим педагогом, необходимо непрерывно заниматься педагогическим поиском или исследовательской деятельностью. Всегда следует искать лучшие варианты, сравнивать эффективность различных подходов и средств обучения и воспитания, чтобы находить уникальные решения в постоянно меняющихся и нестандартных ситуациях.

В деятельности педагога причудливым образом сочетаются логически обоснованная деятельность, стохастические поведенческие акты, интуитивные догадки, художественное воображение и научное предвидение. В поисках лучших решений он вынужден вырабатывать собственную стратегию и тактику, осуществлять диагностику, контроль и оценку сделанного, коррекцию ранее принятого типа деятельности. У ищущего, стремящегося к совершенству педагога налицо почти все элементы педагогического поиска.

Как правило, педагогический поиск ведут учителя, находящиеся на определенном

уровне развития обыденного педагогического сознания. Поэтому им совершенно неважно, сколько времени будет потрачено на поиски нового, делал ли кто-нибудь до них их «открытия» или они действительно первые. Но даже если они будут уверены в своем первенстве, то не станут стремиться к публикации и доведению сути своего новшества до всех заинтересованных педагогов. Педагогический поиск они осуществляют для себя, чтобы удовлетворить свое любопытство, утолить жажду нового и не допустить профессионального «выгорания».

Учителя и преподаватели с научным педагогическим сознанием стремятся преобразовать педагогический поиск в исследовательскую деятельность, чтобы значительно сократить время на изыскания и заново «не изобретать велосипед». Они хотят войти в научное сообщество, пристально следят за результатами исследований своих коллег и охотно публикуют свои педагогические изобретения. Для того чтобы перейти от педагогического поиска к исследовательской деятельности, необходимо не

только узнать, усвоить, но и освоить методологию, логику и организацию педагогического и социально-педагогического исследования. Методология нужна каждому исследователю для прогнозирования и моделирования в процессе составления педагогических проектов и программ, разработки процедур проведения опытно-поисковой и экспериментальной работы.

Образование и педагогика столь обширны, а непознанное в них настолько безгранично, что довольно важные открытия может совершить даже начинающий учитель, но скорее всего он не заметит своего открытия и не поймет его. Однако без посторонней помощи невозможно освоить исследовательскую деятельность педагога. Лучшие помощники в этом — учебные книги, а среди них особо выделяется пособие В. И. Загвязинского «Исследовательская деятельность педагога», так как его автор — «Number one» среди лидеров современной российской педагогической науки. Российский индекс научного цитирования его публикаций на начало мая 2012 г. превысил 1 010 единиц! Все его статьи и монографии вызывают особое внимание, а учебные пособия становятся обязательными не только для сотен тысяч будущих учителей, но и для многих тысяч исследователей. Он руководитель огромной научной школы. Его учениками по праву считают себя не только те, кто защитил под его руководством кандидатские и докторские диссертации, но и те, кто штудирует его книги.

В настоящее время возникла насущная потребность в том, чтобы исследовательская деятельность педагога стала массовой, целенаправленной и профессиональной, так как только она способна выполнить защитную функцию по отношению к учительству, которое пока почти бессильно перед наукообразным бюрократизмом, который, прикрываясь псевдогосударственными экономическими и политическими интересами, насильно навязывает системе образования антипедагогические «новации». Для того чтобы противостоять им, педагог должен заниматься научными исследованиями, а делать это можно только с опорой на современный авторитетный учебник или учебное пособие. Авторы таких учебных книг стали и философами, определяющими цели и смысл образования, его миссию и возможности, и психологами, так как в центр образовательных стратегий была поставлена личность, способы ее развития и самореализации, и социологами — в связи с тем, что возросла роль образования в стабилизации и развитии общества, и валеологами, поскольку возникла необходимость остановить катастрофическое ухудшение

здоровья подрастающего поколения, и культурологами, так как растет роль образования в сохранении и умножении традиций культуры.

Резкое разграничение функций ученых, методистов и практиков (В. В. Краевский) уходит в прошлое. Школа сейчас не только учит, воспитывает, развивает учащихся, но и исследует их. К традиционным функциям учителя (обучение, воспитание, развитие способностей и сопровождение жизненного самоопределения) добавились многие другие: исследовательская, культуросберегающая, социальной защиты, здоровьесбережения и здоровьетворчества, комплексной реабилитации, компенсации дефицита позитивных воспитательных влияний среды.

Во многом изменилось понимание целей, факторов и механизмов образования как социально-личностного процесса, направленного на изменение общества через совершенствование человека. Многофункциональность образования вызвала к жизни и многообразию функций, выполняемых его отдельными субъектами, и необходимость совместной творческой работы педагогов, психологов, экономистов, управленцев и ученых. В последние 10—15 лет произошел лавинообразный рост числа исследований и самих субъектов, вовлеченных в этот процесс. Это объяснимо: ни одна профессия не может быть даже близко сопоставлена с педагогами по численности, роли творчества в профессиональной деятельности и мере ответственности за будущее страны. Во многом именно благодаря этому педагогическому поиску и педагогическим исследованиям российское образование не только выжило в очень трудный для страны период, но и обновилось, стало более гуманистичным, демократичным, ориентированным на развитие личности, гибким и вариативным.

Бурный рост числа экспериментальных площадок (очагов передового опыта) и авторских школ умножил количество педагогов-исследователей, в том числе и соискателей ученых степеней, что в свою очередь стимулировало развитие образования и совершенствование всех участников процесса. Однако, как и в каждом массовом явлении, в этом процессе стали возникать и негативные моменты. Появилось много имитаций научного поиска, лишенных творческого ядра, новизны, а потому малопродуктивных как для теории, так и для практики. Заметно снизилось качество многих педагогических диссертаций, в том числе докторских. Подлинное исследование нередко подменяется прожектерством или «открытием» давно известных положений. За исследование порой выдается просто хорошая, добросовестная работа. Нередко сами претенден-

ты на статус исследователей затрудняются определить, зачем же они проводят исследование, что они ищут, какие варианты и модели собираются проверять, в чем суть их исследовательского замысла. Чем объясняется такое положение?

Во-первых, жесткие условия вхождения в рыночную экономику, обязавшие каждое образовательное учреждение позиционироваться — определить свое лицо, найти свою «социальную нишу», стать привлекательным для «своего» контингента, стимулировали собственный педагогический поиск. Однако чаще всего он был вызван не потребностью в совершенствовании образовательного процесса, а необходимостью обосновать изменение названия на более престижное — лицей или гимназию и обрести «профиль» модного образовательного учреждения, предлагающего за деньги «дополнительные образовательные услуги». «Продвинутые» руководители таких учреждений быстро осознали, что успех на этом рынке определяет искусственно созданный наукообразный имидж — внешняя и поверхностная привлекательность для «своего» контингента — и стимулировали собственный квазиисследовательский поиск.

Во-вторых, такой поиск стал средством самореализации и самоутверждения педагогов, что при низком социальном статусе педагогической профессии и мизерной оплате труда послужило в какой-то мере средством социальной компенсации и удержало часть недостаточно готовых к проведению педагогических исследований, но талантливых или потенциально талантливых педагогов и руководителей от ухода в более престижные и высокооплачиваемые сферы.

В-третьих, в начале 90-х гг. XX в. произошла отмена многих регламентирующих деятельность педагогов и педагогических коллективов гласных и негласных инструкций. К сожалению, устранение препон развития творческой деятельности было почти полностью прекращено в начале «нулевых», а количество инструкций, отчетов и бумаг превысило все разумные пределы. Сразу же произошел спад поисковой активности учительства, определенное угасание яркости новаторских «звезд» на педагогическом небосклоне, но была сохранена моральная и определенная материальная поддержка исследовательских коллективов, а доплата за ученую степень также стимулировала научный поиск.

Если в 70—80-х гг. педагогический поиск вели харизматичные одиночки — педагогические новаторы, то в современных условиях — объединения преподавателей вузов, сотрудников НИИ разных профилей и специальностей, руководителей образования, педаго-

гов, психологов, воспитателей. Проще и естественнее стала решаться пресловутая проблема «внедрения» научных достижений в практику. Совместно разработанные и ориентированные на решение конкретных практических задач исследовательские проекты и программы органически решают проблему проверки, оценки, корректировки обновленного процесса и внедрения полученных результатов при условии их научно-методического сопровождения, управленческого и ресурсного обеспечения.

Образовалось и продолжает образовываться «science educated community» (научно-педагогическое сообщество) — прообраз, важнейшая и неотъемлемая часть гражданского общества в современной России. Только оно способно выступать равноправным партнером государства и не только помочь в осуществлении приоритетных национальных проектов, для которых требуется новая волна инициативы и поисковой активности школы и учительства, но и оградить систему образования от необоснованного прожектерства. Совместными усилиями «сверху» и «снизу» можно выработать стратегию, скорректировать тактику, наметить конкретные способы дальнейшего реформирования образования.

По мнению В. И. Загвязинского, для того чтобы состоялось подлинное, действительное исследование, позволяющее найти, проверить и предложить свое, в чем-то более эффективное, чем известное ранее или общепринятое, решение проблемы, необходимо выполнение ряда условий: осознание характера поисковой деятельности как творческой, продуктивной, нацеленной не просто на привлечение информации, а на ее создание и постижение смысла, на поиск оригинальных и эффективных решений; общенаучная и предметная эрудированность, а также общекультурный кругозор; наличие у педагога личностного творческого потенциала, способности к нестандартным подходам и решениям, волевых и морально-психологических качеств: честности, настойчивости, увлеченности, критичности; знание методологии научного поиска — теоретического и практического; овладение технологиями, т. е. основными процедурами, последовательностью операций и действий, методиками и алгоритмами деятельности.

Автор пособия утверждает, что создать жесткие алгоритмы творческого поиска невозможно, так как творческая деятельность в принципе неалгоритмизируема. Однако исследовательский поиск не только алгоритмируется, но и становится подлинной научной деятельностью только при наличии алгоритма. Он предлагает примерные алгоритмы (перечень и последовательность

действий, схемы) в виде циклограмм, но указывает, что пользоваться ими нужно с учетом особенностей объекта и предмета поиска, специфики определенных образовательных ситуаций, собственных возможностей.

По мнению В. И. Загвязинского, первым, ориентировочным, шагом будущего исследования стоит считать выбор предметной области, сферы, в которой предполагается вести поиск. Ее обязательными признаками являются: актуальность (злободневность, острота, назревшая потребность в решении), значимость для теории и практики (применимость для решения достаточно важных научных и практических задач), перспективность, проблемность (неочевидность решений, необходимость поиска в теории, преодоление трудностей на практике), соответствие современным концепциям развития общества и человека (гуманно-личностная или социально-личностная ориентация), опыт и заинтересованность исследователя (личная выстраданность, сопричастность). Необходимо обнаружение противоречий и трудностей в педагогическом процессе, отражение проблемы и направлений преобразований в наименовании темы, которая обязательно должна содержать проблему, предмет поиска (об этом чуть ниже) и, что желательно, вектор (направление), ведущий аспект поиска решения.

Затем определяются объект и предмет исследования. Объект выделяет поле исследования из более широкой предметной сферы, а предмет раскрывает те связи, отношения, закономерности объекта, которые станут непосредственно изучаться. Чаще всего в педагогике, как и во всей социальной сфере, объект исследования — это определенный процесс или взятая в динамике система, подлежащая изучению и с этой целью выделенная исследователем из объектной области. Это выделение в определенной степени условно, искусственно, но оно необходимо для того, чтобы временно отвлечься от других многообразных проявлений и социально-педагогических процессов.

Очень важная задача любого исследования — создание понятийно-терминологической системы, которая наряду с методами диагностики и преобразования, методиками, алгоритмами, моделями представляет собой часть научного аппарата исследования. В качестве примера приводится термин «бюрократическая центрация», который применительно к исследованиям и исследовательским коллективам выражает застарелую болезнь педагогики — не опережение, не поиск новых ориентиров и средств обучения и воспитания, а «обслуживание» положений, уже вошедших в по-

становления и циркуляры, что обрекает науку на отставание и следование только в русле уже принятых решений.

Особого внимания заслуживает авторская трактовка творческого ядра исследования — сложного образования, своего рода «суперблока», логику которого, как и всякого творческого процесса, обозначить можно весьма условно. К нему относится рождение и совершенствование гипотезы, выход на новые факты, способы преобразований, которые предусматривают движение мысли от идеи к замыслу, а от него — к гипотезе, которая является моделью будущего научного знания. Появление идеи — это всегда сугубо индивидуальный процесс, связанный с анализом опыта, фантазией, способностью к антиципации (предвосхищению). Коллективные обсуждения, дискуссии часто дают дополнительные импульсы творческому процессу, способствуют генерации идей. Конечно, используются не только оригинальные, но и уже широко известные мысли. Важно только, чтобы они носили конструктивный характер, чтобы их воплощение способствовало развитию и разрешению актуальных проблем. Суть гипотезы состоит в том, что она является переходной категорией от более или менее обоснованного предположения к научной концепции или теории в случае, если гипотеза будет подтверждена. В противном случае она признается ошибочной или неполной и соответственно отвергается или существенно дорабатывается.

В. И. Загвязинский считает, что теоретическая платформа (концептуальная база) исследования, идея и замысел, объяснительная гипотеза дают возможность сформулировать концепцию исследования, а точнее, ее рабочий вариант, который может обогащаться, изменяться и уточняться в течение всего периода работы. Концепция — система идей, взглядов, установок, которая должна служить отправной теоретической базой, стратегическим ориентиром конкретного поиска и, будучи опосредована и проверена практикой, может превратиться в теорию. Концепция является методологической и теоретической базой исследовательской деятельности, она должна (часто это удается не сразу) содержать и зерно преобразования — мысли о том, как можно разрешить поставленную проблему (см. выше об идее и ее роли в исследовании). Концепция должна содержать методологические установки, положения теории и конструктивную часть — направления и идеи преобразования.

Анализ логики педагогического поиска позволил автору пособия выделить принципы научного исследования:

- гармония интересов государства, общества и граждан (семьи);

- опережающий (на основе вероятностных конструктивных прогнозов) характер программ и проектов;
- вариативность сценариев и способов достижения образовательных результатов;
- инновационная направленность и исследовательский характер разработки программ и проектов, а также проектируемой по ним деятельности;
- процедурная полнота (достаточность) работы над программными документами, включающая все стадии разработки, реализацию и мониторинг;
- ресурсная, в том числе информационная, кадровая и финансовая обеспеченность.

Особое внимание в пособии уделено методам исследования как инструментам эмпирического и теоретического поиска: ретроспективному анализу на основе современных концепций, названному конструктивно-генетическим; сравнительно-историческому анализу, позволяющему рассматривать педагогические процессы и явления в конкретном социокультурном контексте своего времени, и мысленному историко-педагогическому эксперименту (Л. А. Степашко). В прогностических исследованиях и программах развития это метод экстраполяции на будущее выявленных тенденций, мысленное экспериментирование, прогнозирование и моделирование, выяснение предположительной эффективности новых моделей, подходов и технологий. В исследованиях по сравнительной педагогике преобладает сравнительно-сопоставительный анализ и синтез. В предметно-методических и дидактических исследованиях комплексного типа, в которых присутствуют и исторический экскурс, и анализ современного состояния, и обоснованные нововведения, — это анализ передового опыта, опытно-поисковая работа с элементами эксперимента. В социально-педагогических исследованиях — опытно-поисковая работа, анализ социального и социокультурного заказов и их влияния на образование, на формирование личности, выявление педагогического потенциала социума и способов его сопряжения с потенциалом личности.

Среди методов теоретического анализа и синтеза, моделирования, экспертных оценок В. И. Загвязинский выделяет герменевтические методы, отражающие науку, искусство понимания, осмысления и интерпретации (толкования) текстов и идеализации, принадлежащей уже к теоретическому уровню исследования, на котором выявляются внутренние факторы развития, его закономерности и движущие силы. Известна роль идеала в воспитании. И хотя самого

идеала в чистом, завершенном виде достигнуть практически нельзя, в принципе его существование возможно. Таким идеалом служат, например, понятия всесторонне и гармонично развитой личности, общественного блага, гармонии интересов государства и личности.

Богатейшим источником совершенствования образования и разрешения его актуальных проблем В. И. Загвязинский считает педагогический опыт, знания, личностные качества педагогов, родившиеся на основе практики. Он не разделяет мнение некоторых исследователей о том, что новое рождается только в науке, а обобщение опыта приводит ученых, исследователей только к тому, что они возвращают в практику то, что в ней уже было, что, только обогатив практику на каком-то этапе ее развития новыми, разработанными в науке идеями и средствами, можно добиться того, чтобы она стала носителем нового. Передовая практика, как показал опыт последних 10—15 лет, усиленно «впитывала» новые идеи и генерировала их в совместной работе с учеными, становилась источником и даже творцом научного знания. Таковы новаторские педагогические системы А. С. Макаренки, В. А. Сухомлинского, Ш. А. Амонашвили, В. А. Караковского, Е. А. Ямбурга и многих других менее известных педагогов-новаторов.

С точки зрения автора, для организации научно-исследовательского поиска более предпочтительна опытно-поисковая работа. В отличие от педагогического опыта, который обычно складывается на основе чисто практических задач и побуждений, она изначально конструируется как исследовательская деятельность, основанная на осознании проблемы, разработке исходной теоретической концепции, выдвижении цели, задач, гипотезы, плана исследования. Она предполагает внесение преднамеренных изменений в образовательный процесс или в организацию систем образовательной деятельности, ведущих к позитивным сдвигам: более высоким результатам, снижению затрат времени и сил, сохранению здоровья участников процесса.

Важно, что В. И. Загвязинский предлагает отказаться от отождествления опытно-поисковой работы с педагогическим или социально-педагогическим экспериментом. Он считает, что в отличие от эксперимента в опытно-поисковой работе учитывается только общий — суммативный, или интегративный, эффект нововведений и не ставится цель выявления того, какой фактор или факторы сыграли ведущую роль в достижении эффекта, тем более не измеряются величина влияния на результат каждого из

факторов и их внутренние корреляции. Педагогический эксперимент должен использоваться тогда, когда возникает необходимость в определении и сравнительном анализе влияния отдельных факторов или условий на ход и результативность процесса, а также в более точном измерении параметров и результатов процесса при соблюдении принципа единственного различия, когда на каждом этапе работы варьируется, изменяется только один фактор, другие остаются неизменными и подконтрольными. Иногда вводится еще понятие «дополнительные переменные». Имеются в виду условия и изменчивые, порой непредсказуемые, влияния, связанные с индивидуальными особенностями участников работы или со случайными обстоятельствами. Эти дополнительные условия исходя из принципа единственного различия предлагаются уравнивать. Для этого в качестве экспериментального берут заведомо более слабый класс или группу с худшими показателями (характеристиками) успешности в той или иной деятельности. В случае, если в этих условиях эксперимент даст лучшие результаты, будет убедительно доказано преимущество этого варианта. В противном случае ясным станет только определяющее влияние состава групп. В. И. Загвязинский делает вывод, что педагогический эксперимент — довольно сложная для проведения комплексная исследовательская методика. При этом его точность в социальных исследованиях вообще и в педагогических в частности довольно условна. Поэтому выбор эксперимента как ведущего метода далеко не всегда целесообразен. Он оказывается необходимым в целях точной диагностики ситуации, для проверки отдельных гипотез, для выявления зависимостей между определенными условиями и оптимизацией результатов, для выяснения сравнительного влияния факторов, выявления причинно-следственных связей.

Данные, полученные по итогам наблюдений, опросов, опытной работы, эксперимента, еще нельзя считать научно достоверными результатами, если они не подвергнуты анализу, оценке и научному истолкованию (интерпретации). Анализ должен выявить роль объективных и субъективных факторов, влияющих на ход и результаты, дать возможность выделить ведущие факторы, необходимые для получения искомого результата и их дальнейшего использования. Оценка результатов выявляет их значимость, степень новизны, практической востребованности, появляется возможность объяснить и достижения, и неудачи. Интерпретация позволяет объяснить механизмы действия, смысл получен-

ных результатов, их соотношение с известными ранее положениями, концепциями, раскрыть перспективы дальнейшего использования вновь добытых знаний или выработанных технологий.

Говоря о языке изложения, В. И. Загвязинский предостерегает как от бытовой лексики, игнорирования научной терминологии, так и от научной словесной эквилибристики и спекулятивного употребления усложненной терминологии. Стиль изложения может быть разным, но он все же должен приближаться к научному или научно-популярному. В тексте учебного пособия отражен живой процесс поиска, сложный процесс исследования воспитания и обучения очень разных и непростых детей, подростков, юношества. Несмотря на то что в пособии исследуются закономерности, концепции, принципы, таблицы, коэффициенты, схемы, модели, не забыты и образовательные потребности читателей. Для их удовлетворения предназначены опорные сигналы, которые очень редко встречаются в учебниках.

Один из разделов пособия назван «Работа над ошибками». Анализ множества выполненных и представленных к защите проектов и диссертаций позволяет автору пособия утверждать, что в них тиражируются одни и те же ошибки. На ошибках — и чужих, и собственных — нужно учиться, чтобы риск при нововведениях был обоснованный и минимальный, но повторять одни и те же ошибки многократно вряд ли целесообразно. Тем более многие ошибки связаны не с незнанием и неумелостью, а с неопределенностью и сложностью образовательных ситуаций.

В конце книги приведен понятийный словарь и даны (в приложениях) образцы важнейших, связанных с исследовательской деятельностью текстов: концепция исследования, исследовательский проект, отчет о результатах исследовательской работы, примерные положения об экспериментальной площадке и экспертном совете, авторском образовательном учреждении, критерии и показатели эффективности программы развития образования в регионе.

Рецензируемое учебное пособие обязательно поможет каждому исследователю, так как оно создает определенную базу для самостоятельного поиска ответов — это уже хорошо, потому что поиск, особенно если он упорядочен и целенаправлен, приносит, пусть не сразу, и объективные результаты (решения, предложения, подходы, модели), и результаты субъективные — удовлетворение не только от результата, но и от процесса научного исследования.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. А. П. Чудинов

Сведения об авторах

- АНДРЕЕВА
Юлия
Владимировна кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Восточная экономико-юридическая гуманитарная академия
адрес: 450054, Республика Башкортостан, г. Уфа, проспект Октября, 71/3
e-mail: andreeva_u_v@insto.ru
- БАЙМЕНОВА
Айгуль
Куанышевна старший преподаватель кафедры немецкого и французского языков, теории и методики обучения немецкому и французскому языкам, Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) Оренбургского государственного университета
адрес: 462403, г. Орск, пр. Мира, 15а
e-mail: aigulkuan@yandex.ru
- БЕЗДЕНЕЖНЫХ
Галина
Александровна инструктор по физической культуре, МБДОУ №193; аспирант кафедры борьбы, Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева
адрес: 660049, г. Красноярск, ул. Ады Лебедевой, 89
e-mail: bezdarna@mail.ru
- БЫВШЕВА
Марина
Валерьевна кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики психологии детства, Уральский государственный педагогический университет
адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26
e-mail: MByvsheva@ya.ru
- ВАСИЛЬЕВ
Игорь
Аркадьевич кандидат философских наук, доцент, Московский городской педагогический университет; главный научный сотрудник, лаборатория системного мониторинга и проектирования образования, Научно-исследовательский институт столичного образования
адрес: 119261, г. Москва, ул. Панфёрова, 14
e-mail: via0707@mail.ru
- ВОРОНИНА
Людмила
Валентиновна доктор педагогических наук, доцент кафедры теории и методики обучения математике и информатике в период детства, Институт педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет
адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26
e-mail: L.V.Voronina@mail.ru
- ГАВРИЛОВ
Виктор
Викторович кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета социально-культурных коммуникаций, Сургутский государственный педагогический университет
адрес: 628417, Тюменская обл., Ханты-Мансийский автономный округ — Югра, г. Сургут, ул. Артема, 9, корп. 2
e-mail: victorg12@mail.ru
- ГАСПАРЯН
Лариса
Алексеевна доцент, заведующий кафедрой русского языка как иностранного, латинского языка и основ терминологии, Пермская государственная медицинская академия им. ак. Е. А. Вагнера
адрес: 614000, г. Пермь, ул. Петропавловская, 26
e-mail: artemoid@mail.ru
- ГЕТМАН
Наталья
Александровна кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Омская государственная медицинская академия
адрес: 644043, г. Омск, ул. Ленина, 12
e-mail: gettmann_natali@mail.ru
- ДНЕПРОВ
Сергей
Антонович доктор педагогических наук, профессор кафедры профессиональной педагогики, Российский государственный профессионально-педагогический университет
адрес: 620012, город Екатеринбург, улица Машиностроителей, 11
e-mail: colokol@olympus.ru

- ЕМЕЛЬЯНОВА**
Татьяна
Викторовна
кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков юридического факультета, Российский университет дружбы народов, Центр языковой подготовки, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»
адрес: 109028, г. Москва, Покровский б-р, 11, кор. Ж
e-mail: emtv@mail.ru
- ЕРОШКИНА**
Ирина
Владиславна
учитель МОАУ «Гимназия № 3 г. Орска»
адрес: 462432, Оренбургская обл., г. Орск, ул. Андреева, 5
e-mail: iraeroshkina@yandex.ru
- ЗАВЬЯЛОВА**
Ольга
Борисовна
кандидат педагогических наук, доцент кафедры борьбы, Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева
адрес: 660049, г. Красноярск, ул. Ады Лебедевой, 89
e-mail: iasc@mail.ru
- ЗАК**
Галина
Георгиевна
кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики и специальной психологии, Институт специального образования, Уральский государственный педагогический университет
адрес: 620017, Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26
email: galina.zak@mail.ru
- ЗЕМЦОВА**
Валентина
Ивановна
доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) Оренбургского государственного университета
адрес: 462403, г. Орск, пр. Мира, 15a
e-mail: ekichig@mail.ru
- ЗУБАРЕВА**
Ксения
Александровна
аспирант дневной формы обучения, кафедра технологий дошкольного и начального образования, Институт психолого-педагогического образования, Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия
адрес: 622031, г. Нижний Тагил, ул. Красногвардейская, 57
e-mail: zes0@mail.ru
- ЗУБАРЕВА**
Елена
Сергеевна
кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой технологий дошкольного и начального образования, Институт психолого-педагогического образования, Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия
адрес: 622031, г. Нижний Тагил, ул. Красногвардейская, 57
e-mail: zes0@mail.ru
- ИГОШЕВ**
Борис
Михайлович
доктор педагогических наук, профессор, ректор, Уральский государственный педагогический университет
адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26
e-mail: igoshev@uspu.ru
- КИЧИГИНА**
Елена
Васильевна
старший преподаватель кафедры физики, теории и методики обучения физике, Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) Оренбургского государственного университета
адрес: 462403, г. Орск, пр. Мира, 15a
e-mail: ekichig@mail.ru
- КОРОТАЕВА**
Евгения
Владиславовна
доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет
адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26
e-mail: Lepta@e1.ru

- ЛАПЁНОК**
Марина
Вадимовна
- кандидат технических наук, доцент по кафедре информатики и вычислительной техники, декан факультета информатики, директор института информатики и информационных технологий, Уральский государственный педагогический университет
адрес: 620151, г. Екатеринбург, К. Либкнехта, 9
e-mail: lapyonok@uspu.ru
- ЛАРИОНОВА**
Светлана
Олеговна
- педагог-психолог, Институт социального образования, Уральский государственный педагогический университет
адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26
e-mail: isobr@uspu.ru
- МАСЛЕННИКОВА**
Светлана
Федоровна
- кандидат педагогических наук, доцент кафедры философии, Уральский государственный лесотехнический университет
адрес: 620100, г. Екатеринбург, Сибирский тракт, 37
email: asvema@rambler.ru
- МАТВЕЙЧУК**
Елена
Николаевна
- заместитель заведующего по методической работе, муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение детский сад комбинированного вида «Радуга»; аспирант Уральский государственный педагогический университет
адрес: 628240, Тюменская обл., Ханты-Мансийский автономный округ — Югра, г. Советский, ул. Макаренко, 9
e-mail: metod86@yeandex.ru
- МЕЗЕНЦЕВА**
Лидия
Павловна
- аспирант кафедры экономической географии и методики обучения географии, Уральский государственный педагогический университет
адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26
e-mail: Mezentseva-LP@yandex.ru
- МОИСЕЕВА**
Людмила
Владимировна
- доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой естествознания и методики его преподавания в начальных классах, Институт педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет
адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26
e-mail: moiseeva@uspu.ru
- МОРОЗОВА**
Тамара
Борисовна
- кандидат педагогических наук, член дома ученых РАН, член дома ученых им. М. Горького Российской академии наук, член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования (МАНПО), генеральный директор, ООО «Близнецовый центр «Я — ЭТО ТЫ»»
адрес: 190005, г. Санкт-Петербург, наб. Обводного канала, 114
e-mail: morozova.twins@yandex.ru
- НЕФЕДОВА**
Анджелла
Николаевна
- заведующий лабораторией, Институт психологии, Уральский государственный педагогический университет
адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26
e-mail: andjella72@mail.ru
- НОВОСЁЛОВ**
Сергей
Аркадьевич
- доктор педагогических наук, профессор, директор Института педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет
адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26
e-mail: inobr@list.ru
- НУТТУНЕН**
Елена
Александровна
- старший преподаватель и аспирант кафедры социально-культурных технологий, Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов
адрес: 192238, г. Санкт-Петербург, ул. Фучика, 15
e-mail: elena@nuttunen.com

- ПОЛЯКОВ**
Александр
Владимирович
аспирант кафедры теории, истории музыки и музыкальных инструментов, Институт музыкального образования, Уральский государственный педагогический университет
адрес: 620151, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, 9
email: Polyakov_Alex@bk.ru
- ПОПОВ**
Михаил
Валерьевич
доктор исторических наук, профессор, заведующий кафедрой отечественной истории, Уральский государственный педагогический университет
адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26
e-mail: popov_mv@usru.ru
- ПОПОВА**
Лидия
Сергеевна
магистр психологии, аспирант РГППУ, специалист по учебно-методической работе, Институт педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет
адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26
e-mail: inobr@list.ru
- ПОПОВА**
Нина
Евгеньевна
кандидат педагогических наук, доцент кафедры менеджмента и социально-экономических дисциплин, экономического факультета, Уральский государственный педагогический университет
адрес: 620151, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, 9
e-mail: neporova@usru.ru
- САЛАМАТИНА**
Юлия
Валерьевна
аспирант кафедры педагогики и психологии, Шадринский государственный педагогический институт
адрес: 641800, г. Шадринск, ул. К. Либкнехта, 3.
e-mail: optimistic86@mail.ru
- СЕРГЕЕВА**
Наталья
Николаевна
доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой немецкого языка и методики его преподавания, Институт иностранных языков, Уральский государственный педагогический университет
адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26
e-mail: snatalia@etel.ru
- СУВОРОВ**
Максим
Викторович
кандидат исторических наук, доцент кафедры отечественной истории, Уральский государственный педагогический университет
адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26
e-mail: popov_mv@usru.ru
- ТАРАКАНОВА**
Анна
Александровна
аспирант кафедры педагогики, Казанский (Приволжский) федеральный университет
адрес: 420008, г. Казань, ул. Кремлевская, 18
e-mail: gene3uc@inbox.ru
- ТРАПЕЗНИКОВА**
Елена
Вячеславовна
учитель русского языка и литературы, МОУ «Средняя общеобразовательная школа №1» Копейского городского округа Челябинской области
адрес: 456625, Челябинская обл., г. Копейск, ул. Жданова, 25
e-mail: pedagogew@mail.ru
- УГРЮМОВА**
Светлана
Валерьевна
старший преподаватель кафедры гостиничного сервиса и туризма, Тобольская государственная социально-педагогическая академия им. Д. И. Менделеева
адрес: 626150, г. Тобольск, ул. Знаменского, 58
e-mail: sugjumova@yandex.ru
- ЧЕРНИКОВА**
Марина
Сергеевна
кандидат педагогических наук, доцент, Бирская государственная социально-педагогическая академия
адрес: 452453, Республика Башкортостан, г. Бирск, ул. Интернациональная, 10
e-mail: chermar@bk.ru

- ЧЕРНОВ**
Даниил
Евгеньевич
- старший преподаватель кафедры анатомии, физиологии и валеологии,
Уральский государственный педагогический университет
адрес: 620117, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26
e-mail: malafeeva@uspu.ru
- ЧЕРНОВА**
Людмила
Владимировна
- кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкального образова-
ния, Уральский государственный педагогический университет
адрес: 620151, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, 9
email: foniatr7@r66.ru
- ЧУХЛАНЦЕВА**
Полина
Александровна
- аспирант, зам. декана по учебной работе экономического факультета,
Уральский государственный педагогический университет
адрес: 620151, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, 9
email: neporova@uspu.ru
- ШУПАЕВ**
Аркадий
Владимирович
- кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Орский гу-
манитарно-технологический институт (филиал) Оренбургского государ-
ственного университета
адрес: 462403, г. Орск, пр. Мира, 15а
e-mail: ashupaev@yandex.ru

Information about the authors

- ANDREEVA
Yulia
Vladimirovna
Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Chair of Pedagogy, Eastern Economics and Law Humanitarian Academy (Ufa)
- BAYMENOVA
Aigul
Kuanyshevna
Place of employment and position: Senior Lecturer of the Chair of German and French Languages and Methods of Teaching German and French, Orsk Institute for the Humanities and Technology (the branch), Orenburg State University (Orsk)
- BEZDENEZHNYKH
Galina
Aleksandrovna
Physical Culture Instructor, School №193; Post-graduate Student of the Chair of Wrestling, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev (Krasnoyarsk)
- BYVSHEVA
Marina
Valerievna
Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Chair of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)
- CHERNIKOVA
Marina
Sergeevna
Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Birsk State Social Pedagogical Academy (Birsk)
- CHERNOV
Daniil
Eugenievich
Senior Lecturer of the Chair of Anatomy, Physiology and Valueology, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)
- CHERNOVA
Liudmila
Vladimirovna
Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Chair of Music Education, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)
- CHUKHLANTSEVA
Polina
Aleksandrovna
Post-graduate Student, Deputy Dean for Academic Activity, Faculty of Economics, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)
- DNEPROV
Sergey
Antonovich
Doctor of Pedagogy, Professor of the Chair of Professional Pedagogy, Russian State Professional Pedagogical University (Ekaterinburg)
- EMELYANOVA
Tatiana
Viktorovna
Associate Professor, PhD, Associate Professor at Foreign Languages Department, Law Faculty, Peoples' Friendship University of Russia, Center of Language Studies, National Research University «Higher School of Economics» (Moscow)
- EROSHKINA
Irina
Vladislavna
Teacher at «Gymnasium № 3, Orsk» (Orsk)
- GASPARYAN
Larisa
Aleksseyevna
Associate Professor, Head of the Department of Russian as a Foreign Language, Latin Language and Basics of Medical Terminology, Perm State Academy of Medicine named after Academician E. A. Vagner (Perm)
- GAVRILOV
Viktor
Viktorovich
Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Dean of the Faculty of Socio-cultural Communications, Surgut State Pedagogical University (Surgut)
- GETMAN
Natalia
Aleksandrovna
Candidate of Pedagogy, Senior Lecturer of the Chair of Pedagogy and Psychology, Omsk State Medical Academy (Omsk)
- IGOSHEV
Boris
Mikhailovich
Doctor of Pedagogy, Professor, Rector, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)

- KICHIGINA
Elena
Vasilievna Senior Lecturer of the Chair of Physics, Theory and Methods of Teaching Physics, Orsk Humanitarian Institute of Technology (branch) Orenburg State University (Orsk)
- KOROTAEVA
Evgenia
Vladislavovna Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Chair of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)
- LAPENOK
Marina
Vadimovna Candidate of Technical Sciences, Associate Professor of the Chair of Information Science and Computers, Dean of the Faculty of Informatics, Director of the Institute of Informatics and Information Technologies, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)
- LARIONOVA
Svetlana
Olegovna Pedagogue-psychologist, Institute of Social Education, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)
- MASLENNIKOVA
Svetlana
Fiodorovna Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Chair of Philosophy, Ural State Forestry Engineering University (Ekaterinburg)
- MATVEICHUK
Elena
Nikolayevna Deputy Head of Work on Methods, Municipal Autonomous Preschool Educational Establishment, Kindergarten «Raduga», Post-graduate Student of Ural State Pedagogical University (Sovetsky)
- MEZENTSEVA
Lidia
Pavlovna Post-graduate Student of the Chair of Economic Geography and Teaching Methods, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)
- MOISEYEVA
Liudmila
Vladimirovna Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Chair of Natural Sciences and Methods of Teaching in Primary School, Institute of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)
- MOROZOVA
Tamara
Borisovna Candidate of Pedagogy, Member of the House of Scientists of the Russian Academy of Sciences, Doctoral Student of the Department of Higher Education Pedagogy of the Moscow State Pedagogical University, Member of the House of Scientists named after M. Gorky of the Russian Academy of Sciences, St. Petersburg, Corresponding Member of the International Teacher's Training Academy of Science (MANPO), Director General of the Twins Center and Research Laboratory, Senior Research Fellow of the «Twins Center I am You» LLC (St. Petersburg)
- NEFEDOVA
Andzhella
Nikolayevna Head of the Laboratory, Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)
- NOVOSELOV
Sergey
Arkadievich Doctor of Pedagogy, Professor, Director of the Institute of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)
- NUTTUNEN
Elena
Aleksandrovna Senior Lecturer, Post-graduate Student of the Chair of Social Cultural Technologies, St. Petersburg University of Humanities and Social Sciences (Saint Petersburg)
- POLYAKOV
Alexander
Vladimirovich Post-graduate Student of the Chair of Theory, History of Music and Musical Instruments, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)
- POPOV
Mikhail
Valerievich Doctor of Historical Sciences, Professor, Head of the Chair of Russian History, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)

- POPOVA
Lidia
Sergeevna
Master of Psychology, Post-graduate Student of the Russian State Professional Pedagogical University, Specialist of Methodical Work, Institute of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)
- POPOVA
Nina
Evgenievna
Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Chair of Management and Social Economical Subjects, Faculty of Economics, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)
- SALAMATINA
Yulia
Valerievna
Post-graduate Student of the Chair of Pedagogy and Psychology, Shadrinsk State Teachers' Training Institute (Shadrinsk)
- SERGEEVA
Natalia
Nikolaevna
Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Chair of the German Language and Methods of Teaching It, Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)
- SHUPAEV
Arkady
Vladimirovich
Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Chair of Pedagogy, Orsk Institute for the Humanities and Technology (the branch), Orenburg State University (Orsk)
- SUVOROV
Maksim
Viktorovich
Candidate of Historical Sciences, Associate Professor of the Chair of Russian History, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)
- TARAKANOVA
Anna
Aleksandrovna
Post-graduate Student of the Chair of Pedagogy, Kazan (Privolzhsky) Federal University (Kazan)
- TRAPEZNIKOVA
Elena
Vyacheslavovna
Teacher of the Russian Language and Literature of School №1 of the Kopeysk Town District (Kopeysk)
- UGRJUMOVA
Svetlana
Valerjevna
Post-graduate Student of the Chair of German Languages and Methods of Its Teaching, Tobolsk State Socio-pedagogical Academy named after D. I. Mendeleev (Tobolsk)
- VASILIEV
Igor
Arkadievich
Candidate of Philosophy, Associate Professor, Moscow City Pedagogical University, Leading Research Officer, Laboratory of Systemic Monitoring and Planning of Education, Scientific Research Institute of Education (Moscow)
- VORONINA
Liudmila
Valentinovna
Doctor of Pedagogy, Associate Professor of the Chair of Mathematics and its Teaching Methods in Primary School, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)
- ZAK
Galina
Georgievna
Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Chair of Special Pedagogy and Special Psychology, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)
- ZAVYALOVA
Olga
Borisovna
Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev (Krasnoyarsk)
- ZEMTSOVA
Valentina
Ivanovna
Doctor of Pedagogy, Professor of the Chair of Pedagogy, Orsk Humanitarian Technological Institute (branch), Orenburg State University (Orsk)
- ZUBAREVA
Elena
Sergeevna
Candidate of Pedagogy, Head of the Chair of Preschool and Primary Education, Institute of Psychological and Pedagogical Education, Nizhny Tagil Social Pedagogical Academy (Nizhny Tagil)
- ZUBAREVA
Ksenia
Aleksandrovna
Post-graduate Student of the Chair of Technologies of Preschool and Primary Education, Institute of Psychological and Pedagogical Education, Nizhny Tagil Social Pedagogical Academy (Nizhny Tagil)

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** (250—300 знаков с пробелами);
- 5) **ключевые слова** (5—7 слов).

К статье прилагаются также индекс УДК, рубрика ГСНТИ и код ВАК.

Пронумерованный список литературы 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». 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. Космонавтов, 26, к. 221

Научное издание

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ
2012. № 3

Редакторы Л. Н. Лексина, Н. А. Майер
Компьютерная верстка Л. Н. Лексиной

Подписано в печать 15.06.12. Формат 60×84/8.
Бумага для множ. ап. Гарнитура «Georgia». Печать на ризографе.
Уч.-изд. л. 19,3. Усл. п. л. 25,0. Тираж 500 экз. Заказ № 3896.

Тираж отпечатан в отделе множительной техники
Уральского государственного педагогического университета
620017 Екатеринбург, просп. Космонавтов, 26
E-mail: pedobraz@uspu.ru