



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 **Т. А. СУТЫРИНА**

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

Забара Л. И., Зак Г. Г., Зак Д. Я. РОЛЬ ФИЛОСОФСКОГО ЗНАНИЯ В РАЗРАБОТКЕ ВОПРОСОВ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С УМЕРЕННОЙ И ТЯЖЕЛОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ	7
---	---

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Ефремова У. П., Попов М. В. ЕПАРХИАЛЬНОЕ ЖЕНСКОЕ УЧИЛИЩЕ И ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЬСКИХ КАДРОВ В ЕКАТЕРИНБУРГЕ (1880—1920-Е ГГ.)	13
Каймаразов Г. Ш., Каймаразова Л. Г. ИСТОРИЯ ИЗУЧЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИНТЕЛЛИГЕНЦИИ ДАГЕСТАНА В XX ВЕКЕ	19

ИННОВАЦИИ В ПРАКТИКЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Белкин А. С., Сутырина Т. А. ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЕНТАЛЬНО-МИССИОННОЙ ЛИЧНОСТИ	25
Новосёлов С. А., Трифонова О. В. ТУРНИР И ФЕСТИВАЛЬ ЮНЫХ ИЗОБРЕТАТЕЛЕЙ И РАЦИОНАЛИЗАТОРОВ — НОВАЯ ФОРМА РАЗВИТИЯ ТЕХНИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА УЧАЩИХСЯ	30

МЕНЕДЖМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ

Антопольская Т. А. МОДЕЛИРОВАНИЕ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ: ФАКТОРЫ, МЕХАНИЗМЫ И ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ	35
Муругова Е. Г. КОМАНДНЫЙ МЕНЕДЖМЕНТ: РОЛЕВЫЕ ПОЗИЦИИ В КОМАНДЕ	41
Сыманюк Э. Э., Девятковская И. В. ВЛАСТЬ КАК ФАКТОР ДЕФОРМАЦИИ ЛИЧНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ	44

ИНФОРМАЦИОННЫЕ И КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ
В ОБРАЗОВАНИИ

Алексеевский П. И. ПРИМЕНЕНИЕ СРЕДСТВ УПРАВЛЕНИЯ ВЕРСИЯМИ ДЛЯ КОЛЛЕКТИВНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ НАД ПРОЕКТОМ КОМПЬЮТЕРНОЙ ИГРЫ	51
Газейкина А. И., Кувина А. С. ПРИМЕНЕНИЕ ОБЛАЧНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ	55

Лапёнок М. В., Макеева В. В. ТЕХНОЛОГИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ УЧАЩЕГОСЯ ШКОЛЫ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ	60
Мамонтова М. Ю. СЕТЕВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ WEB 2.0 И SAAS В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ	64
Поздняков В. А. ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ АДАПТИВНОЙ ПОДСИСТЕМЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ НА ОСНОВЕ ТЕХНОЛОГИИ CLOUD COMPUTING	70
Сакулина Ю. В., Рожина И. В. КОМПЬЮТЕРНАЯ ГРАФИКА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ	76
Сергеева Н. Н., Бушманова Ю. А. ИНОЯЗЫЧНАЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ СРЕДА СТУДЕНТА СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ПРОГРАММНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ВЫЧИСЛИТЕЛЬНОЙ ТЕХНИКИ» В СИСТЕМЕ НЕЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ	81
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	
Ильин И. В. ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ФОРМИРОВАНИЮ У УЧАЩИХСЯ СИСТЕМЫ МЕТАТЕХНИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ПО ФИЗИКЕ	85
Колодкина Л. С. ПОНЯТИЯ «СИТУАЦИЯ», «СРЕДА», «ОКРУГ», «ПРОСТРАНСТВО» В КОНТЕКСТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ	90
Липатникова И. Г., Мухин Ю. Н., Паршина Т. Ю. ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ К РЕАЛИЗАЦИИ СОДЕРЖАТЕЛЬНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ ЛИНИИ «ЛОГИКА И МНОЖЕСТВА» ШКОЛЬНОГО КУРСА МАТЕМАТИКИ	94
Митина Г. В. МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К СОПРОВОЖДЕНИЮ СОЦИАЛИЗАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	99
Овечкина Ю. Р. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ ОЦЕНИВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ИНОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА	104
Попель П. С., Сидоров В. Е. ОПЫТ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ВЫСШЕЙ КВАЛИФИКАЦИИ НА КАФЕДРЕ ОБЩЕЙ ФИЗИКИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА	109
Попова О. И. ПРЕПОДАВАТЕЛЬ ВУЗА: СОВРЕМЕННЫЙ ВЗГЛЯД НА ПРОФЕССИЮ. ОПЫТ СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ	112
Руденко Н. С., Макурова Е. В. ВИРТУАЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ	120

Семитко А. П. ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ ЮРИСТОВ В КОНТЕКСТЕ НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ	124
Сидорова Ю. В. ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩИХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ В УЧРЕЖДЕНИИ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	131
Ширшов В. Д., Ванягин В. Е. ФОРМИРОВАНИЕ КОРПОРАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ	136
Щетинина А. В. РОЛЬ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО КОНТЕКСТА В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ	139

ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ

Затонацкий Ю. А. ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ МИССИОННОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ СУВОРОВЦЕВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ЕКАТЕРИНБУРГСКОГО СУВОРОВСКОГО ВОЕННОГО УЧИЛИЩА	144
Логинова Н. В. ДОБРОВОЛЬЧЕСТВО КАК СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ ЯВЛЕНИЕ: ОТ ТЕОРИИ К ОСМЫСЛЕНИЮ МОЛОДЕЖНЫХ ПРАКТИК	148
Шахбанова Х. М. СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ «ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ЦЕНТР» В РАМКАХ РЕФОРМИРОВАНИЯ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ	155

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА

Булгакова Е. Е., Виладчева М. Н., Морозов Г. Б., Тумалевич Г. С. ПРОФЕССИЯ «УЧИТЕЛЬ»: ОПАСНОСТИ ОТ ЗЛОУПОТРЕБЛЕНИЙ ОБУЧАЮЩИМИСЯ СВОИМИ ПРАВАМИ	158
Кусова М. Л. ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С ПРОИЗВЕДЕНИЯМИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ И ФОЛЬКЛОРА	164
Мартыненко А. Г. МОТИВЫ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ОСНОВАНИЯ ДЛЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПРОГРАММЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ, ЗДОРОВОГО И БЕЗОПАСНОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС	170
Проворова О. М. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТЕЙ ГРАЖДАНСКОГО МИРА У СТАРШЕКЛАССНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	175

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Величко Е. В. САМОАКТУАЛИЗАЦИЯ КАК ЭЛЕМЕНТ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА	180
Воробьёва М. А. СВЯЗЬ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С САМООРГАНИЗАЦИЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ	184
Мазурчук Е. О., Мазурчук Н. И. СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ СТУДЕНТОВ СТРАН СНГ (НА ПРИМЕРЕ РОССИИ И УКРАИНЫ)	189
Мягкова М. А. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТИПЫ ОДИНОКИХ МАТЕРЕЙ	194
Набойченко Е. С., Фокина Е. В. РОЛЬ СЕМЬИ В УСВОЕНИИ ДЕТЬМИ ПОЛОВЫХ РОЛЕЙ И МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ	199
Полосова Л. Б. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГОВ И ДЕТЕЙ	203

ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

Аллахвердиева Лала Захир кызы ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ	207
Сведения об авторах	213
Information about the authors	219

УДК 376.42+37.013.73
ББК 4455

ГСНТИ 14.29.01; 14.01.07

Код ВАК 13.00.03

Л. И. Забара, Г. Г. Зак, Д. Я. Зак

Екатеринбург

РОЛЬ ФИЛОСОФСКОГО ЗНАНИЯ В РАЗРАБОТКЕ ВОПРОСОВ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С УМЕРЕННОЙ И ТЯЖЕЛОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: философия; периоды истории философии; специальная педагогика; норма и патология; дети с умеренной и тяжелой умственной отсталостью.

АННОТАЦИЯ. Анализируется формирование представлений об обучении и воспитании детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью как научная проблема в свете философского осмысления феномена их интеграции в образовательный процесс.

L. I. Zabara, G. G. Zak, D. Y. Zak

Ekaterinburg

ROLE OF PHILOSOPHICAL KNOWLEDGE IN THE DEVELOPMENT ISSUES OF TRAINING AND EDUCATION OF CHILDREN WITH MODERATE TO SEVERE MENTAL RETARDATION

KEY WORDS: philosophy; history of philosophy periods; special education; norm and pathology; children with moderate to severe mental retardation.

ABSTRACT. The analysis of the development of ideas about the training and education of children with moderate to severe mental retardation, is undertaken. It is viewed as a scientific problem, referring to the philosophical understanding of the phenomenon of their integration into the educational process.

Не вызывает сомнений тот факт, что эффективность научных исследований, достижения ученых в разработке педагогических технологий и внедрение инновационных процессов в практику возможны при осуществлении межпредметных связей и межнаучного системного подхода к предмету изучения.

Одним из основных источников развития педагогической науки является философия, которая служит своеобразной эффективной и продуктивной движущей силой этого развития и одновременно фундаментальной базой составляющей педагогики.

Взаимосвязь специальной педагогики и философии в научной литературе освещена в работах Х. С. Замского, Н. Н. Малофеева, Н. М. Назаровой, Ф. М. Новика и др. По нашему мнению, она является длительной и эффективной, так как философские базовые знания и новаторские мысли способствовали появлению педагогических идей и теорий в отношении детей с ограниченными возможностями жизнедеятельности, определяли направления педагогических исследований и являлись ее методологической основой. Н. М. Назарова справедливо отмечает, что философия является фундаментом специальной педагогики, так как в основе любой педагогической теории лежат

философские концепции. Для построения целостной теории специальной педагогики требуется не механическое объединение конкретных отрывочных сведений о детях с недостатками развития, а содержательная систематизация научных данных, направленная на поддержание внутреннего единства специальной педагогики. В решении этой задачи важная роль принадлежит философии, которая позволяет интегрировать знания из разных областей науки для решения проблем специальной педагогики [14].

В рамках данной статьи проведен анализ формирования представлений об обучении и воспитании детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью, как научной проблемы, имея в виду философское осмысление феномена их интеграции в образовательный процесс (поясним, что в соответствии с МКБ-10 ВОЗ (1994) формы умственной отсталости по глубине интеллектуального нарушения делят на легкую умственную отсталость, умеренную умственную отсталость, тяжелую умственную отсталость, глубокую умственную отсталость, в данной работе мы ограничились формами «умеренная умственная отсталость» и «тяжелая умственная отсталость»).

Обозначенная проблема, включая выбор именно указанных форм, является ак-

туальной в нашей стране не только для специалистов, но и общественности и различных организаций. На наш взгляд, это связано с таким фактором, как многочисленность контингента детей с умственной отсталостью, и если не абсолютный, то относительный рост числа детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью. Более того, невозможно игнорировать тот факт, что в современной образовательной парадигме важную роль играют интеграционные процессы, реализующиеся и в отношении этих детей.

В основе анализа лежали историко-философский и философско-антропологический аспекты. Историко-философский аспект в специальной педагогике предполагает реконструкцию взглядов философов прошлого на обозначенную специально-педагогическую проблему, а философско-антропологический аспект способствует обобщению научных данных о человеке с ограниченными возможностями жизнедеятельности, стимулирует углубленное познание качеств, состояний, внутреннего мира, интенций развития, своеобразия жизнедеятельности и социализации этого человека.

Проведя многоаспектный анализ историко-философских трудов (П. В. Алексеев, Б. П. Битинас, Б. С. Гершунский, Г. В. Гриценко, Н. О. Лосский, А. В. Панин и др.), мы выделили в развитии истории философии пять периодов:

- 1) античная философия (VI в. до н. э. — VI в. н. э.);
- 2) философия Средневековья (V в. н. э. — XIV в.);
- 3) философия эпохи Возрождения (XIV в. — начало XVII в.);
- 4) философия Нового времени (XVII—XIX вв.);
- 5) современная философия (XIX—XXI вв.) [1].

Философия античности (VI в. до н. э. — VI в. н. э.) представляет собой совокупность учений, развивавшихся в Древней Греции и в Древнем Риме. Это время зарождения философии как таковой. Спецификой греческой философии, особенно в начальный период ее развития, является стремление понять сущность природы, космоса, мира в целом. Для греков природа выступает единственным абсолютом, она не сотворена богами, а сами боги составляют ее неотъемлемую часть и олицетворяют основные природные стихии. Человек же не теряет своей изначальной связи с природой, но живет не только «по природе», но и «по установлению», на основе разумного обоснования [8].

Кроме того, античная цивилизация была связана с зарождением этики как философского учения о морали (Сократ, Платон,

Аристотель, Сенека и др.). Этика стала практической наукой о добродетелях, благе и счастье человека, которые рассматривались как главные категории человеческого бытия, приводящие к торжеству добра [16].

Вместе с тем взгляды большинства известных этиков на патологию (от гр. *παθος* — страдание, боль, болезнь и *λογος* — изучение) с современной точки зрения далеки от морально-этических. Так, древнегреческий философ Платон (427—347 до н. э.) считал, что, с одной стороны, «большой человек бесполезен для себя и для общества», с другой стороны, он допускал возможность дружеских отношений с человеком с недостатками. При этом в основе платоновской концепции воспитания лежит идея различения и отбора детей по их способностям, поэтому в этой концепции осуществлено философское осмысление диагностики [14]. Его ученик Аристотель (384 год до н. э. — 322 до н. э.) подробно рассматривал такие отклонения, как испорченность, злобность, тупость и др., которые расценивал как избыток или недостаток, присущие порочности. Вместе с тем он предлагал принять закон, на основании которого «ни одного каляки ребенка кормить не следует» [4]. Римский философ, поэт и государственный деятель Сенека (4 до н. э. — 65 н. э.) объяснял уничтожение «уродов и детей, которые рождаются на свет хилыми и обезображенными» не гневом и досадой, а руководством «правилами разума: отделять негодное от здорового» [6].

Таким образом, в античный период философами только затрагивалась проблема патологии, но изучение ее носило эпизодический характер и не вычленилось в отдельное направление. Первоначально взгляды на отклонение от нормы не отделялись от общеполитических воззрений, переплетались с размышлениями о других явлениях человеческой жизни [13]. Вопрос о возможности обучения и воспитания детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью в данный период не получил философского осмысления.

Философия Средневековья (V в. н. э. — XIV в.) тесно сопряжена с теологией, а фактически составляет ее неотъемлемую часть, т. е. Бог превращается в основной и единственный предмет философского познания. Эта философия исходила из признания Бога высшей реальностью и причиной всего сущего и истолкования остального мира как его творения [17].

Закономерно, что в средневековой европейской философии аномалии человеческого развития воспринимались сквозь призму религиозных воззрений. Так, Августин Аврелий (354—430) связывал отклоне-

ние с пороком и наказанием за грехопадение и неповиновение. Врожденное уродство, слабоумие (тождественно понятию «умственная отсталость»), по его разумению, не соотносились с положением о том, что всякое человеческое существо сотворено по образу и подобию Божию.

Н. Н. Малофеев отмечает, что христианский неоплатонизм Августина господствовал в западноевропейской философии и католической теологии вплоть до XIII в. и соответственно определял ход научной мысли. Учитывая это, можно с уверенностью полагать, что в данный период не предпринималось серьезных попыток учить аномальных детей [11], а в том числе и детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью.

Качественно новым этапом развития философской мысли стала философия Возрождения (XIV в. — начало XVII в.). Она вызвала противоречивые явления в общественной жизни, в идеологии, во взглядах на природу человека, на его психическую деятельность.

Х. С. Замский обращает внимание на то, что в эпоху Возрождения наблюдается усиление борьбы прогрессивных сил общества с религиозным невежеством, ханжеским аскетизмом, со схоластикой, возмечается человеческий разум [6]. Человек оказывается в ее центре, поэтому философию Возрождения характеризуют как антропоцентрическую.

Естественно, что в поле зрения новых веяний попадают и умственно отсталые лица, т. е. та часть общества, которая в наибольшей мере испытывает на себе окружающую их несправедливость. Понятно, что в эту эпоху люди замечали лишь глубокие проявления умственной отсталости, из чего мы заключаем, что в указанный период возникают, а затем все более развиваются гуманистические тенденции в отношении к лицам с умеренной и тяжелой умственной отсталостью.

По мнению В. П. Лега, первым ренессансным философом является Франческо Петрарка (1304—1374), известный больше как замечательный поэт, основавший гуманистическое направление в ренессансной философии — то самое, которое является первым этапом в общепринятой ее классификации [9]. Личное несчастье Франческо Петрарки (его сын сошел с ума) привлекло его внимание к проблеме психической дефективности и поискам путей борьбы с ней. Именно ему принадлежат призывы к гуманному отношению к ненормальным детям [13].

В данный период философы активно используют образ «дурачка», чтобы на фо-

не его простодушия высветить невежество, ханжество духовенства и чванливость аристократов. Этот прием позволяет показать, что многие из власть имущих глупее, чем общепризнанные дураки. Так, виднейший гуманист эпохи Возрождения Эразм Роттердамский (1466—1536) в трактате «Похвала Глупости» сатирическим восхвалением глупости и сопоставлением лжемудрецов с «глупыми» разоблачает тупость, ограниченность духовенства и поет гимн подлинной мудрости и высокому разуму [6].

Итак, основываясь на вышеперечисленных материалах, мы можем констатировать, что именно в это время лица с умственной отсталостью начинают привлекать внимание философов, а затем врачей, литераторов и педагогов. Очевидно, что философы и педагоги как античности, так и Ренессанса могли достичь определенных успехов в обучении интеллектуально несостоятельных детей. Однако исторических свидетельств подобных педагогических экспериментов нет [11].

Философия Нового времени (XVII—XIX вв.) — это период развития и становления науки, когда идеалом общества становится человек как разумное деятельное существо. На первый план выступают проблемы гносеологии и методологии, перед которыми стояла задача объяснить познание и найти оптимальные пути постижения истины.

Вместе с тем в указанный период не ослабевают философский интерес к проблеме изучения способностей человека и отклоняющегося развития. Рационалисты (Р. Декарт, Б. Спиноза, Г. В. Лейбниц, Р. Вольф и др.) и эмпиристы (Дж. Локк, Д. Юм и др.) все чаще оперируют в своих суждениях терминами «разум», «разумение» и «рассудок». При этом разум (*reason*), как способность разумения, рассуждения, понимания (*understanding*) не дан человеку в силу самого факта рождения. Так, по мнению Дж. Локка (1632—1704), разумная способность формируется лишь в процессе жизненного опыта и благодаря собственным усилиям каждого индивида. Знания, идеи и принципы не «вложены» в человеческие души, а добыты благодаря восхождению разума и других познавательных способностей по соответствующим ступеням опыта и разумения [10]. В этом Дж. Локк также един с Ф. Бэконом, Р. Декартом, Б. Спинозой, Т. Гоббсом.

Продолжая эту идею, И. Кант (1724—1804) выделяет три разные способности человека: чувственность, или чувственную интуицию (*sinnliche anschauung*), группирующую чувственные данные в формы пространства и времени; разумение (*verstand*),

наделенное двенадцатью категориями, с помощью которых оно синтетически мыслит разнообразные виды опыта и конституирует априорные синтетические суждения; и, наконец, разум (*vernunft*), который сообщает суждениям последнее единство [3].

Данные идеи способствовали возникновению тенденции создания философских классификаций отклонений. В рамках своей антропологической концепции И. Кант предложил классификацию болезней, разделив их на болезни бесилия и извращенности. К первым он относил слабоумие, ко вторым — умопомешательства. Следует отметить, что И. Кант попытался понять характер и сущность слабоумия, отмечая, что слабоумный страдает значительным ослаблением памяти, разума и обычно даже чувственных восприятий. По его мнению, этот недуг в большинстве случаев неизлечим: ведь если трудно в расстроенном мозгу устранить дикий беспорядок, то почти невозможно вдохнуть новую жизнь в его омертвевшие органы, проявления же этой болезни не позволяют несчастному когда-либо выйти из состояния детства [7]. Также он считал, что одна из обязанностей человека по отношению к «другим» — долг благотворения, состоящий в сильной помощи людям, бескорыстном содействии их счастью. Заслугой И. Канта является обоснование необходимости государственной благотворительной помощи бедным, инвалидам и больным [14]. Закономерно, что с развитием практики лечения и обучения детей с недостатками развития в эпоху Нового времени философский анализ отклоняющегося развития становится более последовательным, перестраивается с умозрительной теоретизации на систематизацию опытных данных [Там же].

В период конца XVIII начала XIX в. врачи, педагоги и общественные деятели убеждаются в необходимости организации специальных учреждений для умственно отсталых лиц, где им был бы обеспечен уход [6]. Однако мы должны констатировать, что возможность обучения умственно отсталых детей, в том числе с умеренной и тяжелой умственной отсталостью, все еще вызывала большие сомнения у врачей и педагогов, считавших это бесполезным делом.

Новейшая философия (XX в.), которую также называют современной, — это сложное явление, сочетающее в себе все вопросы, когда-либо встававшие перед философией. Большой интерес для философии вновь представляет вопрос, касающийся различий нормы и патологии в человеческом развитии. Несмотря на то что рамки данной статьи не позволяют подробно рас-

смотреть взгляды философов различных направлений на проблему соотношения нормы и патологии, попытаемся обозначить ключевые подходы.

С одной стороны, в современной философской антропологии все чаще звучат призывы к формированию новой культурной нормы — уважение к различиям между людьми, к «отличному», в данном контексте отличающемуся, по различным признакам (физическому, психическому, половому, возрастному и т. д.) другому человеку, которое невозможно без сформированности толерантного отношения к нему. В данном контексте «толерантность определяется как ценность и социальная норма гражданского общества, проявляющаяся в праве всех индивидов гражданского общества быть различными, обеспечении устойчивой гармонии между... социальными группами, уважении к разнообразию различных мировых культур, цивилизаций и народов, готовности к пониманию и сотрудничеству с людьми, различающимися по внешности, языку, убеждениям, обычаям и верованиям» [Цит. по: 15].

Именно на современном этапе важным шагом на пути формирования толерантного отношения к инвалидам является внедрение инклюзивного обучения, которое предполагает процесс обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных школах.

В этот период для философии, являющейся одной из форм общественного сознания, значимы разработка мировоззренческого фундамента образовательной интеграции как новой социокультурной реальности и выработка методологических основ познания закономерностей внедрения и развития инклюзивных процессов [12].

В свою очередь внедрение и развитие инклюзивных процессов в отношении детей с ограниченными возможностями жизнедеятельности способствовали признанию права детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью быть включенными в образовательный процесс. Как было замечено, такая практика в нашей стране существовала не всегда, а детей указанной категории долгое время относили к так называемым «необучаемым детям». Хотя образовательная интеграция «и ее достаточно успешная реализация обеспечены в мировой системе образования в прошедшие полвека конкретными философскими позициями, соответствующими им научными теориями и методологическими подходами» [Там же].

Этому способствовали различные философские идеи (экзистенциализм, прагматизм, постмодернизм, феноменология

и др.), предложившие новый взгляд на человека с ограниченными возможностями жизнедеятельности, обратившие особое внимание на его индивидуальность и обеспечившие развитие гуманистической педагогики и включение такого человека в равноправные социальные отношения. Во многом благодаря взглядам современных философов (Г. Оллпорт, Г. А. Мюррей, А. Маслоу и др.) специальная педагогика отказалась от теории «потолка», согласно которой не все дети способны к обучению. Об этом свидетельствует тот факт, что в настоящее время обучение и воспитание детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью возможны в различных вариантах организации образовательного процесса: в специальных группах и классах «особый ребенок», центрах психолого-педагогической и медико-социальной реабилитации и коррекции.

С другой стороны, невозможно игнорировать тот факт, что философов заботит современное время, которое далеко от ясности понимания человека. Человек «стал скопищем стыда и позора» (Г. Гваттари), «расчеловеченным ничтожеством» (Д. Оруэлл), «нравственным нулем» (С. Франк), «агрессивным существом» (З. Фрейд), «большим зверем» (М. Шелер, А. Гелен), игроком с «тысячью лиц» (Ж. Делез), «маленьким человеком с неустойчивой и разрушительной психикой» (Э. Фромм), «безумным деятелем» (М. Хайдеггер, С. Лем) [2]. Подобные уничижительные определения далеки от гуманистических ценностей в отношении природы человека и вступают в явное противоречие с традиционной рациональной антропологией. Расчеловечивание человека в мировой истории становится центральной темой современной философской антропологии.

Обращение к анализу вышеперечисленных проблем закономерно вызывает вопрос: «Есть ли выход из сложившегося кризиса?».

Так, С. П. Гурин, развивает идею маргинальной антропологии, которая в противовес сложившимся традиционным взглядам должна изучать пограничные феномены человеческого бытия и пограничные фигуры, характеризующиеся пограничным состоянием, специфическими формами бытия и особыми способами существования. Кроме того, он обращает внимание на то, что очень сложно провести четкую границу между нормой и отклонением от нормы, выбрать критерии их различения, а следовательно, указать, где кончается одно и начинается другое. По его мнению, понятие нормы формулируется в рамках некоторой идеологической системы, задается как не-

кая аксиома, привнесенная в мышление извне, определяемая культурно-исторически, привязываемая к конкретной традиции. Он считает, что возможен и другой, более широкий подход к проблеме соотношения нормы и отклонения, патологии. Так можно рассматривать патологию как собственное иное нормы, как ее границу, как предел нормы, Другое. Тогда отклонение, или патология, предстает как другая норма, норма в другом масштабе, в другом месте, как возможное прошлое или будущее нормы. Таким образом в понятие нормы вводятся элементы историчности, множественности, онтологической плюралистичности [4].

Вопрос различий нормы и патологии, как отмечает Н. М. Назарова, также является одним из важнейших вопросов специальной педагогики, поскольку от его понимания зависит определение ее предмета. Отличие патологического развития от нормы может носить как качественный, так и количественный характер. В традиционной теории специального образования основное внимание было обращено на качественные особенности [14] отклоняющегося развития, тогда как в последнее время акцент в исследованиях должен быть сделан на количественных отклонениях в развитии.

Таким образом, современные философы и педагоги обращаются к переосмыслению, уточнению основополагающих положений, укреплению общей базовой теории и обосновывают необходимость полипарадигмальности при разработке новых подходов к предмету философии образования.

В заключение постараемся провести процедуру рефлексии в отношении эволюции взглядов на проблему обучения и воспитания детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью и сформулировать некоторые выводы.

Во-первых, ключевые проблемы специального образования настолько сложны, что не могут быть решены средствами какой-либо одной науки, поэтому в основе философского исследования этих проблем чаще всего лежит междисциплинарный подход. В этом мы полностью придерживаемся точки зрения Н. М. Назаровой, внесшей значительный вклад в изучение взаимосвязи философии и специальной педагогики [12; 15].

Во-вторых, для нас очевиден тот факт, что разработка философских проблем содействовала становлению и развитию гуманистической педагогики, идеи которой вобрала в себя специальная педагогика.

В-третьих, в настоящее время не возникает сомнений в возможности и целесообразности обучения и воспитания детей с

умеренной и тяжелой умственной отсталостью. При этом консолидация сил специалистов различных областей должна быть направлена на поиск инновационных под-

ходов в технологии обучения и воспитания детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью для более успешной их социализации.

ЛИТЕРАТУРА

1. АЛЕКСЕЕВ П. В., ПАНИН А. В. *Философия : учеб. 3-е изд., перераб. и доп.* М. : ТК Велби ; Проспект, 2006.
2. БУКРЕЕВ В. И. *Расчеловечивание человека в мировой истории. Истоки и глобальные последствия : монография по психоантропологии.* М. : Флинта ; Наука, 2011.
3. ВАЛЬВЕРДЕ К. *Философская антропология / пер. с исп. Г. Вдовиной.* М. : Христианская Россия, 2001. Сер. : АМАТЕКА.
4. ГУРИН С. П. *Проблема маргинальности в философской и религиозной антропологии : дис. ... д-ра филос. наук.* Саратов, 2004.
5. ДЬЯЧКОВ А. И. *Воспитание и обучение глухонемых детей : историко-педагогическое исследование.* М. : Изд-во АПН РСФСР, 1957.
6. ЗАМСКИЙ Х. С. *Умственно отсталые дети. История изучения, воспитания и обучения с древних времен до середины XX века.* М. : НПО «Образование», 1995.
7. КАНТ И. *Сочинения : в 6 т. Т. 2.* М., 1964.
8. КОХАНОВСКИЙ В. П. *История философии.* Ростов-на-Дону : Феникс, 2010.
9. ЛЕГА В. П. *История западной философии. Ч. 1 : Античность, Средневековье, Возрождение / ПСТГУ.* М., 2007.
10. ЛОКК Дж. *Опыт о человеческом разумении.* М. : Мысль, 1985.
11. МАЛОФЕЕВ Н. Н. *Специальное образование в России и за рубежом : в 2 ч. Ч. 1 : Западная Европа.* М. : Печатный двор, 1996.
12. НАЗАРОВА Н. М. *К вопросу о теоретических и методологических основах инклюзивного обучения // Специальное образование. 2012. №2.*
13. НОВИК Ф. М. *История воспитания и обучения умственно-отсталых детей.* М. : Государственное учебно-педагогическое издательство Наркомпроса РСФСР, 1939.
14. СПЕЦИАЛЬНАЯ педагогика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. / Л. И. Аксенова, Б. А. Архипов, Л. И. Белякова и др. ; под ред. Н. М. Назаровой. 9-е изд., стереотип. М. : Академия, 2009.
15. ТОЛЕРАНТНОСТЬ // *Безопасность : теория, парадигма, концепция, культура : словарь-справочник / авт.-сост. проф. В. Ф. Пилипенко. 2-е изд, доп. и перераб.* М. : ПЕР СЭ-Пресс, 2005.
16. ФИЛАТОВА И. А. *Модель деонтологической подготовки педагогических кадров для специальных (коррекционных) учреждений : монография.* СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2011.
17. ЯХЬЯЕВ М. Я. *Средневековая мудрость и идеалы Возрождения : очерк развития философской мысли // Вопросы философии. 2002. № 3.*

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Т. А. Сутырина

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37(091)(470)
ББК 4403(235.55)5-422

ГСНТИ 14.01.79

Код ВАК 13.00.01

У. П. Ефремова, М. В. Попов

Екатеринбург

ЕПАРХИАЛЬНОЕ ЖЕНСКОЕ УЧИЛИЩЕ И ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЬСКИХ КАДРОВ В ЕКАТЕРИНБУРГЕ (1880—1920-Е ГГ.)

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: Екатеринбургское епархиальное женское училище; православная церковь; учительские кадры; церковно-приходская школа; педагогическое учебное заведение; педагогическая деятельность.

АННОТАЦИЯ. Исследуется деятельность Екатеринбургского епархиального женского училища как специального педагогического заведения по подготовке учительских кадров для начальных школ. Рассматриваются проблемы комплектования контингента воспитанниц училища, его материальной базы и финансирования, состояния кадров преподавателей. Анализируется содержание общеобразовательной и профессионально-педагогической подготовки будущих учительниц.

U. P. Efremova, M. V. Popov

Ekaterinburg

EPARCHIAL COLLEGE FOR WOMEN AND TRAINING OF TEACHING STAFF IN EKATERINBURG (1880—1920-S YEARS)

KEY WORDS: Ekaterinburg Eparchial College for Women; Orthodox church; teaching staff; parish school; pedagogical educational establishment; pedagogical activity.

ABSTRACT. The activity of Ekaterinburg Eparchial College for Women as a special pedagogical establishment to train teaching staff for primary schools is examined. The problems of admission to the college, financial bases of the college, and members of the teaching staff are discussed. The content of educational and vocational-pedagogical training of intending female teachers is analysed.

Одной из особенностей системы общеобразовательных школ в до-революционной России была ее разноведомственность. Наряду с государственными, земскими, частными и другими начальными училищами в конце XIX — начале XX в. большую роль в повышении общеобразовательного уровня населения, прежде всего крестьянства, играли училища, подчиненные ведению Русской православной церкви, — начальные церковно-приходские школы. Взлет церковно-приходского образования в 1880-х гг. был связан с реформами обер-прокурора Святейшего синода К. П. Победоносцева, по инициативе которого 13 июня 1884 г. были приняты «Правила о церковно-приходских школах». Это решение было нацелено на значительное расширение сети церковно-приходских школ в России, в том числе на Урале. Школы создавались для того, чтобы «утвердить в народе православное учение веры и осуществить получение нравственного знания» [33. С. 73].

На Урале в Екатеринбургской епархии к середине 1890-х гг. было открыто 117 церковно-приходских школ, к 1900 г. их численность увеличилась до 162 [25. С. 42—43]. Для подготовки кадров учителей начальных

классов школ церковного ведомства К. П. Победоносцев разработал проект устройства педагогических учебных заведений: преподавателей готовили второклассные церковно-приходские школы, духовные семинарии, женские епархиальные училища.

В Екатеринбурге главную роль в подготовке учительских кадров для церковно-приходских школ играло епархиальное женское училище, которое в 1880 г. было преобразовано из четырехклассного в Зауральское шестиклассное училище [35. С. 1—19]. Одним из направлений деятельности этого женского училища, наряду с задачей дать духовное образование дочерям священников, была подготовка учительниц для церковно-приходских начальных училищ. История Екатеринбургского епархиального женского училища, положившего начало духовному женскому образованию в Пермской губернии, уже привлекала внимание исследователей. В книге Э. Е. Чумковой [35] приводится обширный фактологический материал о деятельности этого учебного заведения, цитируется большое количество источников. Интересна и статья Е. Бирюкова [27. С. 5], которая, правда, носит скорее краеведческий характер. Мы попытаемся исследовать деятельность Екате-

ринбургского епархиального женского училища как специального педагогического учебного заведения, готовящего учительские кадры для начальных школ.

Первый выпуск из шестиклассного женского епархиального училища в Екатеринбурге (в 1886 г. Зауральское училище было переименовано в Екатеринбургское) был проведен в 1887 г. Из 23 выпускниц 19 успешно сдали выпускные экзамены и получили звания домашних учительниц [5. С. 631—362]. Изменение статуса училища обусловило ряд изменений в педагогическом процессе. Было увеличено количество преподаваемых дисциплин, прежде всего за счет дисциплин светского характера. Полный перечень всех предметов включал Закон Божий, церковнославянский язык, арифметику, физику, геометрию, географию, историю, церковное пение, рукоделие, чистописание, русский язык, словесность [1. С. 41], французский и немецкий языки, гигиену, гимнастику.

Одной из изучаемых воспитанницами дисциплин становится педагогика. Уроки педагогики проводились два раза в неделю в шестом классе. Программа данного предмета включала в себя понятие о дидактике и делилась на общую и частную методику. В разделе частной дидактики, или методики, в программе предусматривалось изучение педагогических методов обучения и их отличия от научных методов. Программа предусматривала также овладение методикой преподавания конкретных предметов учебного курса начальных народных училищ всех типов, что позволяло вырабатывать у воспитанниц навыки ведения педагогической деятельности [6. С. 1126—1129]. Обучение педагогике велось по учебнику Тихомирова «Курс педагогики, методики и дидактики».

В 1884 г. при Екатеринбургском епархиальном женском училище была открыта воскресная церковно-приходская школа, а с 1887 г. это воскресное начальное училище было преобразовано, согласно определению Святейшего синода, в образовательную школу. В данной школе на протяжении существования епархиального училища ученицы начиная с пятого класса проходили педагогическую практику [4. С. 71]. Воспитанницы преподавали Закон Божий, русский и старославянский языки, арифметику, чистописание и пение [11. С. 347—351].

Первые полгода практикантки вели общие классные занятия. К каждому занятию будущая учительница готовила конспект, который просматривал руководитель школы, а после урока его проведение выносилось на обсуждение одноклассников воспитанницы. Со второй половины года пришедшие на практику ученицы, теперь уже

шестого класса училища, переходили к индивидуальным занятиям с учащимися воскресной школы, беря себе на урок одного или двух обучаемых [11. С. 350—351].

Екатеринбургское епархиальное женское училище, безусловно являвшееся педагогическим учебным заведением, в значительной степени носило сословный характер. Одной из главных задач училища было дать образование дочерям священнослужителей. Большинство девочек, обучавшихся здесь, происходили из духовенства. Так, из 242 учениц 1890/91 уч. г. 213 были детьми священнослужителей и только 29 — детьми светских лиц [10. С. 240].

В Екатеринбургское епархиальное женское училище принимались девочки не моложе 9 лет, окончившие церковно-приходские школы. Отбор учениц в 1—4 классы проводился в результате вступительных экзаменов. Обучение было платным. При этом необходимо было вносить деньги не только за обучение, но и за содержание, проживание в общежитиях. Учащиеся, за которых родители вносили плату в полном объеме, назывались своекоштными. Поскольку плата за полный пансион была весьма значительной, своекоштные воспитанницы были, как правило, детьми представителей состоятельного высшего духовенства. Однако церковь давала возможность обучаться в училище и дочерям из семей малообеспеченных священнослужителей. Содержание таких учениц полностью или частично осуществлялось за счет средств епархии. Таких воспитанниц называли епархиальнокоштными. Из епархиальных средств воспитанницам назначались стипендии. Кроме того, были и именные стипендии от общественных организаций, попечительств, монастырей, земств, различного рода спонсоров и т. д., шедшие на содержание учениц из малообеспеченных семей.

В принципе в Екатеринбургском епархиальном училище могли обучаться и дочери светских лиц. Однако плата за обучение и содержание для детей священнослужителей была значительно ниже. Так, в 1885 г. дети духовных лиц платили за обучение и содержание 90 р. в год, а полный годовой пансион дочери светских лиц составлял 180 р. [13. С. 113—114].

Таким образом, льготы на оплату обучения и содержания воспитанниц из семей священнослужителей и выделение епархиальных средств для дочерей духовных лиц превращали Екатеринбургское епархиальное училище во многом в сословное учебное заведение, готовящее, как говорили тогда, «жен для священников».

Екатеринбургское епархиальное женское училище находилось в ведении Свя-

тейшего синода и духовного комитета при нем под управлением местного преосвященного (главного начальника женского училища и духовной консистории, утверждавшего все должностные лица при училище). Учебно-воспитательный процесс определялся требованиями устава епархиального училища и циркулярными разъяснениями по духовному учебному ведомству. Преподавание в епархиальном училище велось по учебникам и учебным программам, одобренным Святейшим синодом и учебным комитетом при нем.

Непосредственное управление училищем, согласно уставу, осуществляли училищный совет и начальница училища. В училищный совет входили представители от духовенства, обычно священнослужители от церкви. Данные лица выбирались на три года и несли службу за определенную плату, которая в середине 1890-х гг. составляла от 60 до 150 р. [12. С. 1—7]. В тот же период в училищный совет стали включать начальницу и инспектора классов, а в начале XX в. — преподавателей из светских лиц.

Сближение программы епархиального училища с программой светских женских образовательных учреждений выразилось в изучении гигиены, гимнастики, новых языков и т. д., что обусловило увеличение числа светских преподавателей в штате учебного заведения. В разные годы в училище преподавали И. Д. Знаменский, В. К. Коровин, И. А. Левитский, Н. И. Макушин, Г. А. Младов и др. С 15 августа 1907 г. учителем русского языка здесь являлся П. П. Бажов [31. С. 397]. Его педагогическая деятельность в училище продолжалась шесть лет, т. е. до 1913 г. [34. С. 47—51]. Он учил девочек письму, чистописанию, грамматике [26. С. 13].

Заработная плата преподавателей училища зависела от уровня их общеобразовательной и профессиональной подготовки и от количества проведенных уроков и составляла в конце XIX в. от 120 до 1000 р. в год [12. С. 5—7]. Это примерно соответствовало жалованию учителей женских гимназий.

Большую роль в организации учебного процесса играла начальница училища. На эту должность избирались училищным советом по представлению епархиального преосвященного лица любого сословия, принадлежащие к православной церкви, а затем утверждались Святейшим синодом. Первой начальницей Екатеринбургского епархиального женского училища вплоть до 1890 г. была настоятельница Ново-Тихвинского монастыря игуменья Магдалина (в миру М. А. Неустроева). В дальнейшем эту должность занимали женщины, происходившие из дворянских и чиновничьих семей и имевшие педагогическое образование. Среди них наибольший след после себя оставила выпускница Казанского Родионовского института В. В. Рогинская, которая возглавляла Екатеринбургское епархиальное женское училище в течение пятнадцати лет, с 1903 до 1918 г. [35. С. 120—129].

Преобразование Екатеринбургского епархиального женского училища в 1880-х гг. в педагогическое учебное заведение потребовало его размещения в специальном здании. Если раньше училище находилось в стенах Ново-Тихвинского монастыря, то в 1880 г. для этого учебного заведения было специально построено здание на углу Александровского проспекта и Уктусской улицы (сейчас это улицы Декабристов и 8 Марта; см. фото) [30].



Екатеринбургское епархиальное училище. Фото начала XX в. (автор не известен) [30]

Из «Акта об осмотре помещения Епархиального училища» за 1886 г. видно, что оно помещалось уже в двух «прекрасных и просторных» зданиях. В «Акте» отмечается, что помещения теплые и единственным недостатком является отсутствие правильно устроенной вентиляции [2. С. 586—587]. Для осуществления учебного процесса в училище были специально оборудованы кабинеты для рисования, рукоделия, музыки [11. С. 350—351]. В кабинете физики имелись различные приборы, при помощи которых учитель физики проводил лабораторные занятия: динамометр, гидростатические весы, сифон и ливер, подзорная труба и др. [18. С. 131].

В начале XX в. значительно выросли книжные фонды библиотеки Екатеринбургского епархиального училища. Они делились на три части: библиотеку фундаментальную, ученическую и учебную. Расширился штат библиотечных работников: кроме заведующей, работали двое библиотекарей из числа выпускников училища.

В их обязанности входило составление книжных каталогов, выборка пришедших в негодность книг, распределение учебных пособий между воспитанницами, хранение и уход за книгами и т. д.

Главную роль в финансировании Екатеринбургского епархиального женского училища играла православная церковь. Деньги на его содержание выделялись попечительствами Екатеринбургской и Пермской епархии. Кроме того, определенные взносы делались церквями Екатеринбургской епархии и Екатеринбургским земством.

В 1912 г. в церковном ведомстве был принят разработанный архитектором К. А. Полковым проект строительства нового здания для училища с церковью Святой Великомученицы Екатерины при нем. Корпус учебного заведения был построен в конце 1916 г., а 10 января 1917 г. храм и новое здание были освящены. Они располагались на Щепной площади (ныне это дом по адресу Университетский переулок, 9; см. фото) [32. С. 470—471].



Екатерининская церковь бывшего епархиального женского училища в Екатеринбурге, вид с северо-восточной стороны. Справа — звонница церкви (фото А. Бокарёва, 3 авг. 2008 г.) [28]



Здание бывшего епархиального женского училища в Екатеринбурге. Вид с западной стороны. Слева крыло, в котором помещалась домовая Екатерининская церковь, видна ее звонница (фото А. Бокарёва, 25 авг. 2008 г.) [29]

Значительное участие православной церкви в финансировании Екатеринбургского епархиального женского училища обусловило тот факт, что в конце XIX — начале XX в. численность учащихся в этом учебном заведении неуклонно возрастала, о чем свидетельствует таблица. Ежегодно росло и количество выпускниц, подавляющее большинство которых получало звание домашней учительницы (см. таблицу). За 16 лет училище выпустило как минимум 553 преподавателя для церковно-приходских школ. Хотя далеко не все из них становились учителями в начальных народных училищах, Екатеринбургское епархиальное женское училище внесло значительный вклад в подготовку учительских кадров в Уральском регионе.

Таблица

Численность учащихся
в Екатеринбургском епархиальном женском училище
и количество выпускников в 1886—1916 гг.*

Учебный год	Всего учеников	Кол-во выпускников
1886/1887	228	20
1887/1888	236	23
1888/1889	234	29
1890/1891	242	23
1892/1893	266	22
1893/1894	266	41
1894/1895	269	24
1900/1901	267	35
1901/1902	277	27
1902/1903	262	30
1908/1909	307	48
1909/1910	320	62
1910/1911	326	35
1911/1912	338	47
1913/1914	330	38
1915/1916	209	49
1915/1916	335	Не выявлено

* Составлено У. П. Ефремовой и М. В. Поповым по материалам Екатеринбургских епархиальных ведомостей [3. С. 583; 5. С. 632; 8. С. 109; 7. С. 91; 9. С. 317; 12. С. 1—5; 14. С. 143; 15. С. 53; 16. С. 4—11; 17. С. 106; 19. С. 10; 20. С. 8—9; 21. С. 8—9; 22. С. 296—300; 24. С. 21—22; 10. С. 240].

Училище неуклонно развивалось до Первой мировой войны. Даже первая русская революция 1905—1907 гг. не повлияла на учебный процесс. Единственной проблемой для воспитанниц в годы первой революции было ужесточение надзора за ученицами со стороны воспитателей, которые следили за девочками и ограждали их от участия в демонстрациях, проходивших в Екатеринбурге.

В годы Первой мировой войны возникли трудности с финансированием и материальным обеспечением Екатеринбургского епархиального женского училища. Из-за этого в 1915 г. контингент воспитанниц сократился на одну треть, о чем свидетельст-

вует таблица. Летом 1916 г. дело дошло до того, что казеннокоштные ученицы лишились материальной поддержки государства и церкви в обеспечении продуктами и одеждой. Училищный совет принял решение об отказе в выделении семьям воспитанниц данной категории целого списка продуктов питания, включавшего в себя муку, крупу, масло, сметану, яйца, овощи [23. С. 377—378].

В ходе революции 1917 г. и Гражданской войны здания училища использовались властями в качестве больничных помещений, для размещения воинских команд и штабов.

Так, весной 1917 г. в здании размещался военный госпиталь, а летом 1918 г. — Академия Генерального штаба, которая лишь в августе была передислоцирована в Томск. Однако занятия в училище продолжались до весны 1920 г. [35. С. 390].

Таким образом, в конце XIX — начале XX в. Екатеринбургское епархиальное училище являлось одним из важнейших учреждений по подготовке педагогических кадров для начальных училищ, в первую очередь для церковно-приходских школ. Свою деятельность как педагогическое учебное заведение училище начало почти одновременно с появлением восьмого, педагогического класса при Екатеринбургской женской гимназии. Это не случайно: в условиях модернизации системы образования на Урале требовалось расширение профессиональной подготовки учительства для начальных школ различных ведомств — земских, государственных, церковных и т. д. Поскольку Екатеринбург был уездным городом и здесь до 1916 г. отсутствовала духовная семинария, центром профессиональной подготовки учителей для начальных учебных заведений, подведомственных церкви, стало Епархиальное женское училище. То, что оно было профессиональным педагогическим учебным заведением, подтверждается перечнем изучаемых воспитанницами предметов, среди которых особенно выделяются педагогика и методика преподавания, прохождением ученицами педагогической практики в начальной школе.

Училище, являвшееся педагогическим учебным заведением, сохраняло сословный характер: здесь наряду с профессиональным педагогическим образованием за высокую плату получали общеобразовательную подготовку и церковное воспитание преимущественно девочки из семей священнослужителей. Это дает основание называть Екатеринбургское епархиальное женское училище «пансионом благородных девиц» [27. С. 11].

ИСТОЧНИКИ

1. ЕКАТЕРИНБУРГСКИЕ Епархиальные ведомости. Екатеринбург, 1886. № 3—4.
2. ЕКАТЕРИНБУРГСКИЕ Епархиальные ведомости. Екатеринбург, 1886. № 25.
3. ЕКАТЕРИНБУРГСКИЕ Епархиальные ведомости. Екатеринбург, 1886—1887. № 25.
4. ЕКАТЕРИНБУРГСКИЕ Епархиальные ведомости. Екатеринбург, 1888. № 3.
5. ЕКАТЕРИНБУРГСКИЕ Епархиальные ведомости. Екатеринбург, 1888. № 27.
6. ЕКАТЕРИНБУРГСКИЕ Епархиальные ведомости. Екатеринбург, 1888. № 48.
7. ЕКАТЕРИНБУРГСКИЕ Епархиальные ведомости. Екатеринбург, 1889. № 4.
8. ЕКАТЕРИНБУРГСКИЕ Епархиальные ведомости. Екатеринбург, 1889. № 5.
9. ЕКАТЕРИНБУРГСКИЕ Епархиальные ведомости. Екатеринбург, 1892. № 4.
10. ЕКАТЕРИНБУРГСКИЕ Епархиальные ведомости. Екатеринбург, 1892. № 9.
11. ЕКАТЕРИНБУРГСКИЕ Епархиальные ведомости. Екатеринбург, 1892. № 13—14.
12. ЕКАТЕРИНБУРГСКИЕ Епархиальные ведомости. Екатеринбург, 1895. № 1—2.
13. ЕКАТЕРИНБУРГСКИЕ Епархиальные ведомости. Екатеринбург, 1895. № 5.
14. ЕКАТЕРИНБУРГСКИЕ Епархиальные ведомости. Екатеринбург, 1895. № 6.
15. ЕКАТЕРИНБУРГСКИЕ Епархиальные ведомости. Екатеринбург, 1896. № 3.
16. ЕКАТЕРИНБУРГСКИЕ Епархиальные ведомости. Екатеринбург, 1902. № 1—2.
17. ЕКАТЕРИНБУРГСКИЕ Епархиальные ведомости. Екатеринбург, 1903. № 5.
18. ЕКАТЕРИНБУРГСКИЕ Епархиальные ведомости. Екатеринбург, 1903. № 6.
19. ЕКАТЕРИНБУРГСКИЕ Епархиальные ведомости. 1910. № 42.
20. ЕКАТЕРИНБУРГСКИЕ Епархиальные ведомости. Екатеринбург, 1911. № 45.
21. ЕКАТЕРИНБУРГСКИЕ Епархиальные ведомости. Екатеринбург, 1912. № 45.
22. ЕКАТЕРИНБУРГСКИЕ Епархиальные ведомости. Екатеринбург, 1914. № 29.
23. ЕКАТЕРИНБУРГСКИЕ Епархиальные ведомости. Екатеринбург, 1916. № 51—52.
24. ЕКАТЕРИНБУРГСКИЕ Епархиальные ведомости. Екатеринбург, 1917. № 9.
25. СТАТИСТИЧЕСКИЕ сведения о церковно-приходских школах Российской империи (со времени издания высшего утверждения 13 июня 1884 г. правил о школах церковно-приходских). СПб., 1909.

ЛИТЕРАТУРА

26. БАЖОВСКАЯ энциклопедия. Екатеринбург, 2007.
27. БИРЮКОВ Е. Институты благородных девиц // Главный проспект. 1995. № 11.
28. БОКАРЁВ А. Екатеринбургская церковь бывшего Епархиального женского училища в Екатеринбурге, вид с северо-восточной стороны. URL: http://temples.ru/show_picture.php?PictureID=49005 (дата обращения: 15.05.2012).
29. БОКАРЁВ А. Здание бывшего епархиального женского училища в Екатеринбурге. Вид с западной стороны. URL: http://temples.ru/show_picture.php?PictureID=49009.
30. ЕКАТЕРИНБУРГСКОЕ епархиальное училище. URL: <http://virlib.eunnet.net/Ekaterinburg/inside.jsp?s=10&f=6&p=1> (дата обращения: 15.05.2012).
31. КРАТКАЯ литературная энциклопедия. Ч. 1. М., 1962.
32. СВОД памятников истории и культуры Свердловской области. Т. 1. Екатеринбург, 2007.
33. ХРЕСТОМАТИЯ по истории педагогики. Т. 1. М., 1936.
34. ЧУМАКОВА Э. Е. Духовные учебные заведения архиерейского квартала // Сплетались времена, сплетались страны. Екатеринбург, 2008. Вып. 2.
35. ЧУМАКОВА Э. Е. Епархиальное женское училище Екатеринбурга (1880—1920). Екатеринбург, 2010.

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

Г. Ш. Каймаразов, Л. Г. Каймаразова

Махачкала

ИСТОРИЯ ИЗУЧЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИНТЕЛЛИГЕНЦИИ ДАГЕСТАНА В XX ВЕКЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: Дагестан; многонациональный регион; история; культура; наука; источники; монография; образование; педагогическая интеллигенция.

АННОТАЦИЯ. Анализируются основные этапы изучения проблемы формирования, развития и деятельности педагогической интеллигенции Дагестана в XX в., характеризуются монографические исследования, обобщающие труды, содержащие данные по истории педагогической интеллигенции Дагестана, говорится о трудностях в издании исторической научной литературы и в подготовке научной смены в 80–90-х гг. XX в., о наработанном дагестанской историографией опыте обстоятельного осмысления отечественного исторического процесса нового и новейшего времени.

G. Sh. Kaymarazov, L. G. Kaymarazova

Mahachkala

FROM THE HISTORY OF THE RESEARCH OF PEDAGOGICAL INTELLIGENTSIA OF DAGESTAN IN THE XX CENTURY

KEY WORDS: Dagestan; multinational region; history; culture; science; sources; monograph; education; pedagogical intelligentsia.

ABSTRACT. The basic stages of studying the problem of formation, development and activity of pedagogical intelligentsia of Dagestan in the XX century are analyzed. Monographic researches, generalizing works containing the data on a history of pedagogical intelligentsia of Dagestan are characterized. Such problems as difficulties in publishing historical science literature, the necessity of training young scholars in the 80-90s are also mentioned. The conclusion about the experience of detailed comprehension of domestic historical process of New and Newest time is resulted.

Историческое познание — это непрерывный поступательный процесс, успех которого основывается на результатах предшествующего развития. В исторической науке решением этой задачи занимается специальная историческая дисциплина — историография. В настоящей статье мы предприняли попытку в общих чертах охарактеризовать основные этапы в изучении вопросов формирования и деятельности педагогической интеллигенции Дагестана в XX в., а также выявить некоторые аспекты проблемы, не получившие должного освещения.

В современной отечественной историографии сложились представления об интеллигенции в свете социоисторического и философско-культурологического подходов. Авторы настоящей статьи придерживаются первого из них, согласно которому интеллигенция — это группы людей, получивших определенную специальную подготовку и работающих как в отраслях материального производства, так и в непродуцированной сфере. В их число входят и представители педагогической интеллигенции.

Формирование и рост интеллигенции неразрывно связаны с прогрессом общества, поступательным движением духовной жизни народа. На нынешнем этапе развития общества педагогическая интеллигенция играет существенную культурную, об-

разовательную и воспитательную роль, охватывает своей деятельностью и влиянием все слои и группы населения, вносит значительный вклад в решение проблем развития экономики, культуры, всей духовной жизни народа. Поэтому глубокое изучение и научное обобщение исторического опыта формирования и деятельности педагогической интеллигенции имеют актуальное теоретическое значение и представляют большой практический интерес.

Источниковую базу настоящей статьи составляют монографические исследования, обобщающие фундаментальные труды, статьи дагестанских исследователей, вышедшие на протяжении XX в. и содержащие данные по истории педагогической интеллигенции многонационального Дагестана.

Хотя историография формирования и роста интеллигенции в Новое и Новейшее время насчитывает значительное количество специальных работ, дореволюционная литература по истории культуры, образования и формирования интеллигенции в нерусских окраинах России, в частности в Дагестане, сравнительно бедна.

Наибольший вклад в изучение интересующей нас проблемы внес известный историк Е. И. Козубский. Он был автором насыщенных фактическим материалом исследований по истории народного образования в Дагестане, в которых содержатся сведения

и об учительских кадрах [36]. Будучи основным составителем «Обзора Дагестанской области», приложений к отчетам областного губернатора (1892–1915 гг.), он опубликовал ценный, в том числе статистический, материал о состоянии экономики, различных сторонах жизни населения, а также о русских светских и конфессиональных школах.

В статьях о традиционных мусульманских религиозных школах, публиковавшихся в начале XX в. в русских изданиях, содержалась характеристика образовательного и профессионального уровня их педагогов. Отмечая, что эффективность обучения и объем знаний учащихся этих школ полностью зависели от образовательной и методической подготовки преподавателей, некоторые авторы указывали, что профессиональный уровень подготовки последних «был весьма невысоким» [59. С. 100].

Хотя мы не склонны преувеличивать образовательные возможности традиционных конфессиональных школ Дагестана и идеализировать профессиональные качества их преподавателей, нельзя не отметить определенную тенденциозность в суждениях авторов, отрицавших какую-либо позитивную роль мусульманских религиозных школ в образовании и общекультурном развитии дагестанцев. Они не учитывали, что в мусульманских школах горские дети обучались чтению и письму на арабском языке, а в медресе получали в доступных пределах знания по астрономии, географии, логике, мусульманскому правоведению и другим дисциплинам [35. С. 96]. С другой же стороны, в примечетских школах преобладали схоластические методы преподавания, на что обратил внимание автор статьи «Мусульманское духовенство и народные школы» [28], а также авторы доклада правления «Общества просвещения туземцев-мусульман Дагестанской области» [49]. Недостатки системы мусульманского религиозного образования Дагестана и в целом состояние народного образования в области подвергались критике и на страницах демократических газет «Заря Дагестана» и «Мусульманская газета», издававшихся в 1912–1914 гг. в Петербурге известным просветителем и революционером С. И. Габиевым.

Обширна литература по истории формирования и роста интеллигенции в стране в послеоктябрьский период. Ставшая правящей после победы Октябрьской революции 1917 г. Коммунистическая партия настойчиво проводила в жизнь новый, классовый принцип подготовки специалистов, формирования интеллигенции преимущественно из рабочих и трудовых слоев крестьянства. Этот принцип лег в основу важ-

нейших декретов и решений, принятых большевистской партией и Советским правительством уже в первые месяцы и годы советской власти.

К 20-м гг. XX в. относятся первые попытки осмысления и практического решения вопросов ускоренного развития народного образования и подготовки национальных кадров новой формации в советском Дагестане. Они были сформулированы в трудах, отдельных статьях и докладах, нашли отражение в практической деятельности руководителей республики тех лет Дж. Коркмасова [37], Н. Самурского [50], М. Далгат [18], С. Габиева [11], А. Тахо-Годи [54; 55] и др. В них, помимо общих вопросов развития культуры и образования, проблем национально-языкового строительства, характеризовались состояние и перспективы подготовки педагогических кадров.

В 30-х гг. литература о развитии народного образования и подготовке учительских кадров в Дагестане и других национальных автономиях Северного Кавказа пополнилась рядом статей, преимущественно руководящих работников региональных и центральных учебно-педагогических и методических учреждений. В этих публикациях подчеркивалась актуальность ускорения темпов, расширения масштабов и совершенствования работы по подготовке учителей, в частности педагогов из местных народностей [56]. Значительный фактический материал о положении дел в системе образования, подготовки специалистов, в том числе учителей, содержится в обширной статье А. Горяинова «Советский Дагестан на путях культурной революции» [16].

Рост интереса партийных и государственных структур, их функционеров, специалистов к проблеме подготовки и воспитания учительских кадров в 30-х гг. был не случаен. Добившись значительных успехов в развитии экономики, укреплении новой политической системы, Советское государство продолжало ускоренными темпами осуществлять преобразование в сфере культуры, духовной жизни общества. В стране уже в начале 30-х гг. повсеместно вводилось всеобщее обязательное начальное обучение детей, повлекшее за собой резкое расширение сети повышенных — неполных средних и средних общеобразовательных школ. Из трудов А. Тахо-Годи [53], И. Алиева [5], Б. Астемирова [6], И. Омарова [44] по проблемам культуры, образования и формирования педагогической интеллигенции, появившейся после вхождения Дагестанской АССР в состав Северо-Кавказского края в октябре 1931 г., исследователь может почерпнуть интересный материал, позволяющий судить о взаимодействии и сотрудни-

честве народов региона в культурном строительстве, подготовке учительских кадров.

Вместе с тем для формирования и роста интеллигенции этих лет свойственны не только ярко выраженная идеологическая направленность, но и известное преувеличение значения достигнутых результатов. Авторы работ нередко обходили или слабо отражали негативные стороны осуществляемого процесса. Имена многих деятелей культуры, видных партийных и советских работников системы образования, внесших большой вклад в подготовку и воспитание специалистов народного хозяйства и социально-культурной сферы, ставших в период культа личности Сталина жертвами необоснованных репрессий, были преданы забвению.

В годы Великой Отечественной войны появились монографические исследования, многочисленные статьи об интеллигенции, выполненные на общесоюзном материале. Однако активизация научной разработки проблем культурного строительства, образования и формирования национальной интеллигенции, в том числе педагогической, пришлось на послевоенный период.

Вскоре после окончания войны Дагестанское государственное издательство выпустило книгу Р. М. Магомедова и А. Ф. Назаревича «XXV лет Дагестанской АССР». В специальной главе книги приводятся обобщенные данные о культуре, образовании, подготовке специалистов, в том числе и учителей, за годы советской власти [41].

В 50-х гг. вышли в свет первые монографические исследования дагестанских авторов о культурном строительстве в республике. В трудах А. А. Абилова [1; 2] много интересных наблюдений, суждений и фактов, рассказывающих о подготовке учительских кадров в республике. Работы Ш. Д. Хасбулатова характеризуют состояние образования в республике в дооктябрьский период и первые десятилетия советской власти [60]. Значительный фактический материал о становлении и росте интеллигенции, в том числе и педагогической, содержится в разделах о культурном строительстве второго тома «Очерков истории Дагестана» [48]. Обобщенная характеристика профессионального состава дагестанской интеллигенции к концу 50-х гг. XX в. имеется в работе А. Д. Даниялова «Семилетка Дагестана и задачи интеллигенции» [19].

В самом конце 50-х гг. дагестанские историки Г. Д. Даниялов [20], Г. Ш. Каймарзов [29] и А. И. Эфендиев [62] опубликовали монографии, в которых на богатом фактическом материале рассматривались вопросы социалистических преобразований,

культурного строительства и формирования национальной интеллигенции в Дагестане в первое двадцатилетие советской власти. К числу достоинств работ названных авторов можно отнести богатство и разнообразие источниковой базы, освещение вопросов культуры, образования и подготовки специалистов в тесной связи с развитием экономики, дагестанской национальной государственности, в целом достоверный показ помощи национальных республик, Российской Федерации в культурном строительстве в Дагестане, формировании многонациональной местной интеллигенции.

Вопросы истории образования, подготовки и повышения квалификации специалистов народного хозяйства освещались в статьях, которые публиковались в издававшихся с 1956 г. «Ученых записках» Института истории, языка и литературы им. Г. Цадасы Дагестанского филиала АН СССР, периодических научных изданиях Дагпединститута (с 1957 г. — Даггосуниверситета) и женского педагогического института.

В 60-х гг. XX в. ученые Института ИЯЛ Дагестанского филиала АН СССР завершили работу и выпустили в свет в издательстве «Наука» четырехтомный обобщающий капитальный труд «История Дагестана с древнейших времен до наших дней». В разделах о культуре второго — четвертого томов коллективного труда затрагивались вопросы образования и подготовки педагогических кадров в хронологических рамках рассматриваемой нами темы. Среди монографических работ упомянутого десятилетия фактический материал по интересующей нас теме содержат книги Г. Д. Даниялова [21], С. М. Омарова [45], коллективный труд Г. Ш. Каймарзова, И. К. Керимова, Г. С. Койстинен, А. Г. Мелешко «Дагестан в годы Великой Отечественной войны (1941—1945 гг.)» [30], монографии В. Г. Гаджиева [13], А. С. Гаджиева [12], А. И. Гасановой [15], А. Р. Исмаилова [25], а также сборники статей «Ветераны педагогического труда» [9], «Школьное образование в Дагестане» [53], «К высотам социалистической культуры» [27].

70—80-е гг. были отмечены появлением исследований по истории отечественной культуры нового и новейшего времени, в том числе по истории формирования и роста интеллигенции. Обусловлено это было как возросшими задачами в подготовке высококвалифицированных специалистов для всех сфер экономики и социально-культурной сферы в условиях ускоряющегося научно-технического прогресса, так и достигнутым уровнем и накопленным опытом разработки важнейших проблем исторической науки. К концу 80-х гг. в стране, рес-

публиках, краях и областях возросло число высококвалифицированных специалистов-историков, произошли позитивные изменения в координации исследований по отечественной истории.

В это же время существенно обогатилась историография культуры, образования и интеллигенции Дагестана. К теме нашего исследования имеют отношение монографии Ш. Г. Магидова [39], А. И. Османова [46], А. И. Свистуновой [52], Г. О. Бабаева [7], Г. Ш. Каймаразова [31; 32; 33], А. Р. Исмаилова, С. Г. Абдулкадырова [26], С. Ф. Губарева [17], Г. А. Искендерова [24], коллективный труд «История советского крестьянства Дагестана» и др. В рассматриваемые годы вышли в свет также исторические очерки о вузах республики А. А. Абилова [3], М. М. Джамбулатова [22], А. М. Магомедова [40].

В упомянутых нами работах вопросы становления и роста дагестанской интеллигенции рассматривались в общем плане как часть общего процесса культурного строительства. Хотя в них и предпринималась попытка показать деятельность властных структур, органов образования по подготовке педагогических кадров, воссоздать полную и целостную картину процесса их формирования и роста не удалось. Да такой задачи авторы перед собой и не ставили. Необходимо учитывать, что в те годы исследователям еще не были доступны многие ранее засекреченные архивные материалы, а хронологические рамки большинства упомянутых выше работ были ограничены сравнительно небольшим отрезком времени. Кроме того, для авторов исследований рассматриваемого времени было характерно стремление показать как можно больше позитивного о накопленном советском опыте социально-экономического и социально-культурного строительства. А имевшим место просчетам, ошибкам и деформациям достаточного внимания не уделялось. Вместе с тем эти труды знаменовали собой значительный шаг вперед в изучении общественной истории нового и новейшего времени. Они свидетельствуют не только о заметном обогащении источниковой базы, но и о существенном повышении уровня профессиональной квалификации ученых-историков.

В 90-х гг. XX в. начался новый этап в развитии отечественной историографии. Перестройка «по Горбачеву» во второй половине 80-х гг., последовавшие за ней радикальные изменения в социально-экономических отношениях, в общественно-политическом строе и духовной жизни страны выдвинули перед историками новые задачи, вызвали к жизни новые проблемы в

изучении отечественного исторического процесса. Историки получили большой доступ к ранее засекреченным архивным источникам. Либерализация, плюрализм в сфере идеологии открыли возможность историкам по-новому осмысливать и переосмысливать события и явления социально-экономической, общественно-политической и духовной жизни.

В то же время в 90-х гг. в связи с нарастанием кризиса в экономике, нестабильностью общественно-политической жизни, снижением уровня материального благосостояния населения, в том числе ученых, историки столкнулись с серьезными трудностями. Значительно ослабли творческие связи историков не только в масштабе страны, но и ее регионов. Острая нехватка финансовых средств крайне ограничила возможность поездок ученых для работы в центральных архивах и крупных книгохранилищах. По той же причине усугубилось положение с изданием исторической научной литературы. Возникли трудности в подготовке научной смены в области исторической науки.

Дагестанской историографией последних лет также наработан определенный опыт обстоятельного осмысления отечественного исторического процесса нового и новейшего времени. Интерес представляют работы академика Г. Г. Гамзатова [14], члена-корреспондента АН РАН А. И. Османова, Г. А. Искендерова [47], Г. Ш. Каймаразова [34], Х. Г. Магидова [38], Б. Б. Булатова [8], М. Я. Мирзабекова [42], Е. С. Ананьевой, В. Д. Юнаевой [43], Э. М.-Г. Зульпукаровой [23] и др.

В начале XXI в. увидели свет сборники статей, а также отдельные издания с докладами и сообщениями на международных, общероссийских, региональных и дагестанских республиканских научных конференциях и сессиях обществоведов. В материалах этих научных форумов затрагивались вопросы истории культуры, образования, формирования и роста педагогической интеллигенции Дагестана в XX в.

Вместе с тем среди научных работ, о которых шла речь в нашем историографическом обзоре, почти нет изданий, специально посвященных глубокому изучению и освещению истории формирования и проблем роста педагогической интеллигенции Дагестана на протяжении значительного хронологического отрезка времени.

Среди аспектов изучаемой проблемы, которые, на наш взгляд, еще не получили должного освещения в исторической литературе, можно назвать следующие: условия формирования педагогической интеллигенции в Дагестане в начале XX в.; вклад

русских учебных заведений, передовых представителей русской педагогической интеллигенции в подготовку учительских кадров из местных народностей Дагестана; роль традиционной мусульманской религиозной школы, учителей-арабистов в системе образования, в духовной жизни Дагестана; особенности, достижения и просчеты в дея-

тельности системы образования в советское время, оценка новых попыток реформирования общеобразовательной и профессионально-технической школы; возможные пути преодоления кризиса и негативных тенденций в системе образования, подготовки и деятельности педагогических кадров.

ЛИТЕРАТУРА

1. АБИЛОВ А. А. Борьба коммунистической партии за осуществление культурной революции. Махачкала : Дагкнигоиздат, 1957.
2. АБИЛОВ А. А. Очерки советской культуры народов Дагестана. Махачкала : Дагкнигоиздат, 1959.
3. АБИЛОВ А. А. Дагестанский государственный университет имени В. И. Ленина. Исторический очерк. Махачкала : Дагкнигоиздат, 1973.
4. АБИЛОВ А. А. Университет обновленного края. Махачкала : Дагкнигоиздат, 1981.
5. АЛИЕВ И. Об узловых моментах на культурном фронте // Социалистическое строительство Дагестана. 1931. № 5—6.
6. АСТЕМИРОВ Б. Большевицские победы Дагестанской парторганизации на фронте культурной революции // Революция и горец. 1932. № 10—12.
7. БАБАЕВ Г. О. Школа и жизнь. Махачкала : Дагучпедгиз, 1975.
8. БУЛАТОВ Б. Б. Дагестан на рубеже XIX—XX вв. Социально-экономическое развитие в 80-х гг. XIX — 30-х гг. XX в. Махачкала : Радуга-1, 1996.
9. ВЕТЕРАНЫ педагогического труда. Махачкала : Дагучпедгиз, 1962.
10. ВОПРОСЫ историографии советской культуры народов Дагестана : сб. ст. Махачкала : ДНЦ РАН, 1991.
11. ГАБИЕВ С. Труженица Дагестана в прошлом, настоящем и в перспективе будущего // Красный Дагестан. 1925. 8 марта.
12. ГАДЖИЕВ А. С. Роль русского народа в исторических судьбах народов Дагестана. Махачкала : Дагкнигоиздат, 1964.
13. ГАДЖИЕВ В. Г. Роль России в истории Дагестана. М. : Наука, 1965.
14. ГАМЗАТОВ Г. Г. Дагестан : историко-литературный процесс. Вопросы истории, теории и методологии. Махачкала : Дагучпедгиз, 1990.
15. ГАСАНОВА А. И. Подготовка женских кадров и их роль в хозяйственном и культурном строительстве республики. 1945—1965. Махачкала : ДагФАН СССР, 1969.
16. ГОРЯЙНОВ А. Советский Дагестан на путях культурной революции // Революция и горец. 1931. № 5.
17. ГУБАРЕВ С. Ф. Деятельность Коммунистической партии по созданию и развитию советской школы в национальных республиках Северного Кавказа (1920—1940 гг.). Махачкала : Дагучпедгиз, 1979.
18. ДАЛГАТ М. Вопросы культурного строительства в ДАССР // Красный Дагестан. 1929. 21 апреля.
19. ДАНИЯЛОВ А. Д. Семилетка Дагестана и задачи интеллигенции. Махачкала : Дагкнигоиздат, 1959.
20. ДАНИЯЛОВ Г. Д. Социалистические преобразования в Дагестане (1920—1921 гг.). Махачкала : Дагкнигоиздат, 1960.
21. ДАНИЯЛОВ Г. Д. Развитие экономики и культуры Дагестана (1945—1965). М. : Наука, 1966.
22. ДЖАМБУЛАТОВ М. М. Дом кадров — вузгородок — сельхозинститут. Махачкала : Дагкнигоиздат, 1973.
23. ЗУЛЬПУКАРОВА Э. М.-Г. Формирование и деятельность дагестанской интеллигенции. Конец XIX — середина XX века. Махачкала : Юпитер, 2003.
24. ИСКЕНДЕРОВ Г.-М. А. История совхозного строительства в Дагестане. М. : Наука, 1982.
25. ИСМАИЛОВ А. Р. Ликвидация неграмотности в Дагестане. Махачкала : Дагкнигоиздат, 1970.
26. ИСМАИЛОВ А. Р., АБДУЛКАДЫРОВ С. Г. Ко всеобщему обязательному среднему образованию. Махачкала : Дагкнигоиздат, 1975.
27. К ВЫСОТАМ социалистической культуры : сб. ст. Махачкала : Дагкнигоиздат, 1967.
28. КАВКАЗ. 1893. 12 сентября.
29. КАЙМАРАЗОВ Г. Ш. Культурное строительство в Дагестане (1920—1940). Махачкала : ДагФАН СССР, 1960.
30. КАЙМАРАЗОВ Г. Ш., КЕРИМОВ И. К., КОЙСТИНЕН Г. С., МЕЛЕШКО А. Г. Дагестан в годы Великой Отечественной войны (1941—1945). Махачкала : Дагкнигоиздат, 1963.
31. КАЙМАРАЗОВ Г. Ш. Очерки истории культуры народов Дагестана. От времени присоединения к России до наших дней. М. : Наука, 1971.
32. КАЙМАРАЗОВ Г. Ш. Формирование социалистической интеллигенции на Северном Кавказе. М. : Наука 1988.
33. КАЙМАРАЗОВ Г. Ш. Просвещение в дореволюционном Дагестане. Махачкала : Дагучпедгиз, 1989.
34. КАЙМАРАЗОВ Г. Ш. Образование и наука в Дагестане в XX веке. Махачкала : Дагкнигоиздат, 2007.
35. КАЙМАРАЗОВ Г. Ш. Мусульманская школа Дагестана в конце XIX — начале XX века // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2012. № 10 (24). Ч. 1.
36. КОЗУБСКИЙ Е. И. К истории народного образования в Дагестанской области в первое десятилетие // Дагестанский сборник. Вып. 1. Темир-Хан-Шура, 1902.

37. КОРКМАСОВ ДЖ. Семь лет борьбы и строительства : доклад на VI Вседагестанском съезде Советов. Махачкала : Даггосиздат, 1927.
38. МАГИДОВ Х. Г. Очерки краткой истории развития образования в Дагестане. Махачкала : Юпитер, 1998.
39. МАГИДОВ Ш. Г. Осуществление ленинской национально-языковой политики на Северном Кавказе. Махачкала : Дагкнигоиздат, 1979.
40. МАГОМЕДОВ А. Дагестанский педагогический : краткий исторический очерк. Махачкала : Дагкнигоиздат, 1981.
41. МАГОМЕДОВ Р., НАЗАРОВИЧ А. Дагестанская АССР. XXV лет борьбы и труда в составе Российской Федерации. Махачкала : Дагкнигоиздат, 1945.
42. МИРЗАБЕКОВ М. Я. Культура дагестанского села. XX век. История, проблемы. Махачкала : Бари, 2000.
43. МИРЗАБЕКОВ М. Я., АНАНЬЕВА Е. С., ЮНАЕВА В. Д. Культура дагестанского города в XX в. Махачкала : АЛЕФ, 2007.
44. ОМАРОВ И. Обеспечим всеобщее педагогическими кадрами // Социалистическое строительство Дагестана. 1931. № 3—4.
45. ОМАРОВ С. М. Женское образование в Дагестане. Махачкала : Дагучпедгиз, 1960.
46. ОСМАНОВ А. И. Осуществление новой экономической политики в Дагестане. М. : Наука, 1978.
47. ОСМАНОВ А. И., ИСКЕНДЕРОВ Г. А. Дагестанское село. Экономика, культура, социальная инфраструктура (70—80-е годы XX века). Махачкала : ДНЦ РАН, 1998.
48. ОЧЕРКИ истории Дагестана. Т. 2. Махачкала : ДагФАН СССР, 1957.
49. ПРОТОКОЛ общего собрания Общества просвещения туземцев-мусульман Дагестанской области. 26 марта 1906 г. Темир-Хан-Шура, 1907.
50. САМУРСКИЙ Н. Дагестан. М. ; Л. : Госиздат, 1925.
51. САМУРСКИЙ Н. Итоги и перспективы Советской власти в Дагестане. К X-й годовщине Октябрьской революции. Махачкала : Даггосиздат, 1927.
52. СВИСТУНОВА А. И. Прогрессивная роль русской интеллигенции в Дагестане (вторая половина XIX — начало XX в.). Махачкала : ДагФАН СССР, 1973.
53. СОСТОЯНИЕ национального просвещения на Северном Кавказе : краевое партсовещание по национальному просвещению. Ростов н/Д : Северный Кавказ, 1932.
54. ТАХО-ГОДИ А. Культурные достижения к 9-й годовщине Октября // Красный Дагестан. 1926. 7 ноября.
55. ТАХО-ГОДИ А. На путях к всеобщему обучению. Махачкала : Даггосиздат, 1927.
56. ТАХО-ГОДИ А. Подготовка вузовских кадров нацмен // Революция и национальности. 1930. № 6.
57. ТАХО-ГОДИ А. В борьбе за советскую школу в Дагестане // Просвещение национальностей. 1931. № 1.
58. ТАХО-ГОДИ А. Национальную школу — на уровень социалистического строительства // Революция и национальности. 1935. № 11.
59. ТУЗЕМЕЦ. Грамотность в горах Дагестана // Этнографическое обозрение. 1900. № 1.
60. ХАСБУЛАТОВ Ш. Д. Народное образование в Дагестане. Махачкала, 1958.
61. ШКОЛЬНОЕ образование в Дагестане. Махачкала : Дагучпедгиз, 1968.
62. ЭФЕНДИЕВ А. И. Формирование советской интеллигенции в Дагестане. 1920—1940 гг. Махачкала : ДагФАН СССР, 1960.

Статью рекомендует д-р ист. наук С. И. Сулейманов

ИННОВАЦИИ В ПРАКТИКЕ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.017.924
ББК 4400.511

ГСНТИ 14.27.05

Код ВАК 13.00.01

А. С. Белкин, Т. А. Сутырина

Екатеринбург

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЕНТАЛЬНО-МИССИОННОЙ ЛИЧНОСТИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: ментально-миссионерское направление; ментально-миссионерская личность; ментально-миссионерские качества личности; идея служения.

АННОТАЦИЯ. Рассматриваются вопросы, связанные с проблемой формирования личности в рамках нового ментально-миссионерского направления в образовании.

A. S. Belkin, T. A. Sutyryna

Ekaterinburg

PROBLEMS OF UPBRINGING MENTAL-MISSION PERSONALITY

KEY WORDS: mental-mission trend; mental-mission personality; mental-mission qualities; the idea of serving.

ABSTRACT. The questions connected with the problem of upbringing a person within the frames of a new mental-mission trend in education are considered.

Что бы мы ни говорили о модернизации страны, начинается она с воспитания личности, способной ее осуществить. Какая же личность нужна и востребована сегодня? В «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» (А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков) [5] формулируются цели и задачи воспитания и социализации обучающихся, раскрывается система базовых национальных ценностей, главной из которых, на наш взгляд, является «служение Отечеству (ратное, духовное, трудовое)», что соответствует основным направлениям ментально-миссионерского подхода — формирование (воспитание) личности, подготовленной на всех уровнях образованности (сознания, чувств, поведения) к исполнению самой главной миссии: служения своему долгу (гражданскому, профессиональному, семейному и т. п.), своему призванию, готовому и подготовленному не просто работать, а именно служить в самом высоком и благородном смысле этого слова [2].

Целостная концептуальная программа воспитания миссионерской направленности дана была еще педагогом-гуманистом В. А. Сухомлинским, утверждавшим, что если ребенок только «потребляет» радости, не добывая их трудом, напряжением духовных сил, его сердце может стать холодным, черствым, равнодушным.

«Огромной нравственной силой, облагораживающей детей, является творение добра для людей. Одна из воспитательных задач школы состоит в том, чтобы ребенок

сердцем чувствовал, что вокруг него есть люди, нуждающиеся в помощи, заботе, ласке, сердечности, участии. Самое главное, чтобы совесть не позволяла детям проходить мимо этих людей, чтобы добро человеку ребенок приносил не из желания отличиться перед другими, а из бескорыстных побуждений.

Источник детской совести, готовности делать добро для других — это сопереживание чувств тех людей, у которых на сердце горе и невзгоды. Чуткость к духовному миру человека, способность откликаться на чужое несчастье — с этого начинается высшая человеческая радость, без которой невозможна нравственная красота.

В воспитании человечности исключительную роль играют личные взаимоотношения, духовное общение двух людей. Человечество легче любить, чем помочь соседу. Знать людей нельзя без знания конкретной человеческой личности. Горе человеческое не дойдет до сердца ребенка, если в глазах друга — печальных, умоляющих, страдающих — он не прочтает глубокого горя. Ребенок, который не узнал всех сторон человеческой жизни — и счастья, и горя, — никогда не станет чутким и отзывчивым [7. С 108].

Лейтмотив этих высказываний В. А. Сухомлинского очевиден. Он отвечает прежде всего на вопрос «Что воспитывать у ребенка, чтобы сформировались именно те духовно-нравственные качества личности, которые мы относим к ментально-миссионерским?».

Намного сложнее другие вопросы:

- как эти качества воспитывать?
- при каких условиях это возможно?
- как определить сформированность этих качеств?

Можно при этом смело утверждать, что однозначных ответов на поставленные вопросы не существует. Единой технологии формирования ментально-миссионной личности не может быть по определению. Необходимо учитывать действие факторов от метасоциального до мини-социального уровня, совокупность психологических, педагогических детерминант, специфику возрастной группы и пр.

Редуцируя проблему, мы предлагаем следующую логику ее решения: необходимо определить пилотажную модель тех морально-психологических качеств личности, которые могут служить ориентиром для управления процессом ее ментально-миссионного становления.

В силу специфики проблемы очевидно, что единого основания для предлагаемого ниже перечня не определено из-за многофакторности, многомерности самого процесса формирования ментально-миссионной личности.

И все же имплицитно имеется в виду голографический подход, связанный с различными проекциями влияний: витагенная (жизненный опыт), дидактическая (процесс обучения), конструирующая (влияние среды) или психологическая, педагогическая, социальная проекции. К числу необходимых сформированных ментально-миссионных качеств мы относим:

- устойчивую потребность в общении с людьми в различных сферах жизни и деятельности;
- устойчивую потребность и способность к эмпатии, т. е. к сопереживанию, сочувствию, состраданию;
- устойчивую Я-концепцию;
- адекватную самооценку личности;
- устойчивую способность к рефлексии, критическому самоанализу;
- психологическую зоркость, т. е. способность оценивать эмоционально-чувственные состояния окружающих;
- воспитанность таких духовно-нравственных качеств, как альтруизм, бескорыстие;
- сформированную готовность «отдать сердце людям» (парафраз В. А. Сухомлинского);
- сформированное умение психолого-воспитательного (педагогического) внушения в социально значимых целях;
- осознанный приоритет духовных ценностей над материальными в сложных ситуациях выбора;

- воспитанное убеждение в приоритете ценности жизни как общечеловеческой ценности;
- осознанное отношение к определению смысла своей жизни, своего человеческого, социального, профессионального предназначения.

Именно эти качества мы считаем главными, системообразующими, генеральными. Они касаются любого члена общества независимо от уровня его образованности, социального положения.

Решающая роль в воспитании этих качеств, несомненно, принадлежит учителю — духовному наставнику.

Мысль далеко не новая. Она получила свое отражение еще в высказываниях такого выдающегося мыслителя, деятеля, ученого XVIII в., как В. Н. Татищев.

Педагогические идеи Татищева, касающиеся проблем воспитания, образования и организации школьного дела, деятельности учителя представляют собой определенную систему, в которой условно можно выделить следующие составляющие: первая — это те идеи, которые заимствованы и опираются на наследие религиозных и народных нравственно-педагогических традиций; вторая — идеи из современного ему общественно-политического процесса, социально-культурного опыта, критически переосмысленные, по-новому интерпретированные; третья — идеи, являющиеся качественно новыми для педагогической мысли и образовательной практики того времени [6. С. 141]. Общим для этих групп, центральным компонентом системы является то, что в основе педагогических идей лежит принцип исторической преемственности, продолжения традиций русской педагогики в соответствии с принципом пользы и служения государству. Именно «служение» определяет все те требования, которые Татищев предъявляет учителю. В «Инструкции учителям школ при Уральских заводах», написанной в 1736 г., Татищев дает определение учителю, подчеркивая великое значение его в жизни ребенка: «Учитель есть человек, которой детей читать и писать или иным каким наукам и познанию полезных правил жизни человеческой обучает, и для того он, яко един отец им обский вместо многих родителей» [8. С. 235].

Каким он должен быть? Поступать по совести не только в процессе обучения, но и во всех делах, обхождениях и поступках, в то же время проявлять твердость, *заботиться, как отец* о своих детях, и все ясно и внятно объяснять и наставлять. В школе учителя «должны со младенцами не слабо и не жестоко поступать, прилежно и внятно

не только наукам, ремеслам, но и страху божия и благочестному житию поучать, с ними ласково поступать и *более любовию, нежели страхом обходиться* и для того не только в школах, но и на прогулках и в другое свободное время за ними надзирать (курсив наш. — А. Б., Т. С.)» [8. С. 242].

Далее В. Н. Татищев перечисляет качества, которыми должен обладать учитель: благоразумие, кротость, трезвость, честность, «не блудник», «не крадлив», «чтоб своим добрым и честным житием был им образец, ибо в противном случае, *как пред божиим судом, ответственать* за всякое преступление и соблазн должен (курсив наш. — А. Б., Т. С.)» [8. С. 236].

Настаивая на укреплении вековых духовных традиций русской культуры, просвещения и веры, Татищев утверждал основы, на которых зиждется государственность. И центральное место в этом процессе занимает учитель, которому вменяется миссия служения.

Ценность его педагогических идей возрастает стократ, поскольку он пытался на практике внедрять их в тех учебных заведениях, которые открывал и патронировал, воздействовать на воспитание молодых сограждан, на сознание и деятельность молодых педагогов в училищах и горнозаводских школах Урала. Проект построения широкой системы образования разрабатывался им в русле политики просвещенного абсолютизма и государственности. А без приоритета знаний и науки, фундамент которых составляли вера и нравственность, без Учителя, который призван «пред божиим судом ответственать» за воспитание будущих граждан, быть «единым отцом общим», Россия не могла выходить на передовые рубежи и соперничать с западными странами.

Идея служения своему призванию, чести не ограничена чисто образовательными рамками. В конечном итоге это вопрос культуры Человека, Личности. Трудно не согласиться в этой связи с мыслями Б. М. Бим-Бада: «Ответ на вопрос, каково назначение ученого, предполагает ответ на другой вопрос: каково назначение человека вообще и какими средствами он может вернее всего его достигнуть».

Подчинить себе все неразумное, овладеть им свободно и согласно своей собственной природе — конечная цель человека. Она недостижима, но человек может и должен все более и более приближаться к ней, и поэтому приближение до бесконечности к этой цели — его истинное назначение как человека разумного, но, конечно, чувственного и свободного существа. Общее совершенствование людей в обществе, совершен-

ствование самого себя посредством свободно использованного воздействия на нас других и совершенствование других путем обратного влияния на них как на свободных существ — вот наше назначение в обществе.

Чтобы достигнуть этого назначения и постоянно достигать его все больше, мы нуждаемся в способностях, которые приобретаются только благодаря культуре — в способности отдавать или воздействовать на других и способности брать, воспринимать от других наиболее ценное для нас. Самое благородное, что может выпасть на долю человека, — это усердное соревнование в давании и получении, это всеобщее сцепление друг с другом бесконечного числа людей и всеобщая гармония, возникающая из этого» [3. С. 138].

Опираясь на перечисленные показатели ментально-миссионерской направленности личности, мы определили некоторые возможные направления, обеспечивающие воспитание адекватных духовно-нравственных качеств в процессе самовоспитания. Они были апробированы в процессе разработки программы и методики преподавания курса «Нравственность. Здоровье. Семья» и практики ее реализации в различных группах молодежи. Четыре основных технологических совета имеют системообразующий характер.

Совет 1. *Прислушиваться к внутреннему голосу.* Необходимо научиться находиться наедине с собой. Прогулка, поездка на природу, посещение храма или каких-нибудь лично значимых, памятных мест — вот те области, которые дают пищу уму и сердцу. Например, многие люди в зрелом возрасте посещают могилы своих родителей, мысленно общаются с ними, размышляя о собственной жизни. Иными словами, необходимо создать обстановку, которая вызывала бы священный трепет. Это помогает яснее услышать свой внутренний голос и найти в душе такое место, где мы испытываем чувство защищенности, покоя и мира. Это мы и называем «территорией добра». Находясь на этой территории, мы способны слышать свою совесть и находить ответы на свои вопросы. Такой внутренний диалог удержит от постыдных поступков. Однако в действительности у всех людей разный уровень совести. Поэтому необходимо культивировать и развивать в себе совесть. Легкомысленное времяпрепровождение только усыпляет и притупляет совесть. Совесть укрепляется, когда человек проходит через трудности и испытания, сохраняя в своем сердце постоянство.

Совет 2. *Постоянно укреплять «территорию добра» внутри себя.* Ежедневно через СМИ и общение с огромным количе-

ством самых разных людей мы находимся под постоянным «обстрелом» информацией, разрушающей основы добра. Необходимо ежедневно давать себе отчет, насколько нам удалось сохранить свою нравственную чистоту в этот конкретный день. Если «семена порока» и запали нам в душу, следует немедленно их пресекать. Нельзя позволять им укорениться в сознании и тем более в сердце. Желая увидеть свой сад цветущим не оставляет в нем сорняков. Во время занятий или чтения книг нужно стремиться глубоко и искренне понимать и чувствовать содержание прочитанного. Даже одно правильно понятое и осознанное слово иногда способно разрешить серьезные проблемы и полностью изменить жизнь человека. Нужно учиться именно такому пониманию добра.

Совет 3. *Расширять «территорию добра».* Включаясь в общественную работу, мы формируем свое внутреннее «Я» — устойчивое, активное, целеустремленное и именно поэтому способное многое дать другим. Там, где появляется хотя бы один человек-субъект, вокруг него собираются единомышленники. Если они успешно работают вместе, их коллектив начинает расти. Духовная жизнь коллектива, которая проявляется в общественном служении школе, городу и т. д., притягивает окружающих, как аромат цветов пчел. Таким образом, зарождается и распространяется новая культура, которой мы дали название «территория добра». Начинается она внутри человека, когда совесть и деятельная любовь становятся его центром, определяющим все остальные стороны жизни, и постепенно распространяется на его окружение. Только так можно укрепить позиции добра в нашем разрушающемся мире [1. С. 170—173].

Совет 4. *Постоянно искать возможность служить людям.* Во-первых, это укрепляет нашу позицию субъекта в этом нестабильном и часто недобром мире. Во-вторых, чувство радости и морального удовольствия, которые человек испытывает, когда служит другим, есть не что иное, как энергия для нашего духовного роста. В-третьих, служение людям — лучший способ исправить ранее допущенные ошибки, избавиться от чувства вины и обрести подлинное душевное равновесие. Если мы пренебрегаем этой стороной жизни, перестаем жить для других, то легко теряем свою активную позицию субъекта и попадаем под отрицательное влияние среды, своих appetitов и страстей, гордыни и высокомерия, которые подавляют ум и блокируют духовное развитие.

Сегодняшнее увлечение «духовностью» по меньшей мерестораживает. Огромное

количество сомнительных организаций, скрывающихся за красивыми названиями, предлагают молодым людям различные рецепты духовного просветления, совершенства и т. д. Одни призывают к аскетизму, другие — к медитации, третьи — к отречению от всего сущего и т. д. Молодому человеку не стоит спешить со вступлением в подобные организации. Нужно всегда помнить, что путь к духовной зрелости лежит только через доброту, бескорыстие, жертвенность, сострадание к чужой боли.

Именно образование может и должно предотвратить асоциальный сценарий регрессивного становления личности. С этих позиций актуализация духовно-нравственных основ человечества на всем протяжении его тысячелетней истории — необходимая, но всегда достижимая функция образования.

Основополагающие принципы ментально-миссионерского направления мы отчетливо видим в священных писаниях практически всех известных и признанных человечеством религий.

Возьмем для аргументации выдержки из «Перечня установлений Священного Писания»:

- любви ближнего твоего, как самого себя (иудаизм и христианство. Левит 19: 18);
- и так во всем, как хотите, чтобы с вами поступали люди, так поступайте и вы с ними (христианство. Евангелие от Матфея 7: 12);
- никто из вас не верующий, покуда он не полюбил своего брата как самого себя (ислам. Сорок хадисов ан-Навави 13);
- человек должен стремиться обращаться со всеми созданиями, как с самим собой (джайнизм. Сутракритаंगा 1.11.33);
- старайся относиться к другим так же хорошо, как бы ты хотел, чтобы относились к тебе, ты обнаружишь, что это кратчайший путь к благосклонности (конфуцианство. Мэн-цзы VII. А.4);
- не следует обращаться с другими так, чтобы вызвать неудовольствие кого-либо. Такова ценность нравственности. Все другие действия — эгоистичны (иудаизм. Махабхарата, Ануасана Парва 113.8) [4. С. 95].

Коммунистическая идеология ретранслировала многие из провозглашенных заповедей. Они были отражены в «Моральном кодексе строителя коммунизма»: «высокое сознание общественного долга», «коллективизм и товарищеская взаимопомощь: каждый за всех, все за одного», «гуманные отношения и взаимное уважение между людьми: человек человеку — друг, товарищ и брат», «честность и правдивость, нравственная чистота, простота и скром-

ность в общественной и личной жизни», «взаимное уважение в семье, забота о воспитании детей», «дружба и братство всех народов, нетерпимость к национальной и расовой неприязни» и т. д.

Современная общественно-политическая ситуация характеризуется отсутствием четко обозначенных идеологических ориентиров, действием факторов социально-психологического, политико-конформистского характера, тенденцией давления на образовательную политику националистических, клерикальных установок. Нельзя в связи с этим не определить педагогическую позицию прежде всего с историко-педагогической точки зрения. И здесь опорой может выступить ментально-миссионерское направление, позволяющее не нарушить баланс — соотношение между научным и религиозным сознанием, между убеждениями и верой, между духовным и нравственным.

Рассмотренные выше проблемы и вопросы, не имеющие однозначного ответа, вызывающие дискуссии, сомнения, убедительно доказывают, что общепризнанной, убедительно аргументированной идеологии образования до настоящего времени не определено как государством, так и общест-

вом. Сама система образования в современных условиях не сумела выработать четких идеологических ориентиров.

Отсутствие достаточно убедительной идеологии образования, т. е. ответа на вопрос «Образование — для чего? Во имя чего?», породило столкновение нескольких идеологов, отражающих диссонанс субъективных позиций определенных социальных групп, общества и государства.

Острые противоречия — в контексте соотношения духовного, нравственного, научного, прагматичного.

Особую тревогу вызывает смешение таких категорий-понятий, как духовно-религиозное, рациональное, вера, убеждение.

Насильственное насаждение в образовательный процесс школы учебных дисциплин с преобладанием религиозного содержания не только не разрешает, но и скорее затрудняет снятие указанных противоречий.

Ментально-миссионерское направление в образовании, отраженное в идее служения, исполнения своего долга, призвания, дает возможность, по нашему мнению, для поиска более продуктивных путей определения идеологии образования, т. е. его смысла и конечных целей.

ЛИТЕРАТУРА

1. БЕЛКИН А. С., КАТАЕВ А. В., ПОПКОВ К. В., СУНГАТУЛЛИНА, Г. А. Нравственность. Здоровье. Семья. Екатеринбург, 2001.
2. БЕЛКИН А. С., СУТЫРИНА Т. А. Ментально-миссионерское направление в образовании // Педагогическое образование в России. 2011. №5.
3. БИМ-БАД Б. М. Педагогическая антропология. М., 1998.
4. ВСЕМИРНОЕ писание. Сравнительная антология священных текстов. М., 1995.
5. КОНЦЕПЦИЯ духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. М. : Просвещение, 2009.
6. СУТЫРИНА Т. А. Истоки педагогической публицистики. Екатеринбург, 2006.
7. СУХОМЛИНСКИЙ В. А. Сердце отдаю детям. Киев, 1972.
8. ТАТИЩЕВ В. Н. Записки. Письма. 1717—1750 гг. М., 1990.

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

С. А. Новосёлов, О. В. Трифонова

Екатеринбург

ТУРНИР И ФЕСТИВАЛЬ ЮНЫХ ИЗОБРЕТАТЕЛЕЙ И РАЦИОНАЛИЗАТОРОВ — НОВАЯ ФОРМА РАЗВИТИЯ ТЕХНИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА УЧАЩИХСЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: развитие творческих способностей детей и подростков; технология развития творчества; техническое творческое соревнование; научно-техническая олимпиада; творческие проекты; эвристические методы; дополнительное образование детей; анализ изобретений; творческие технические задачи по анализу изобретений; Турнир и Фестиваль юных изобретателей и рационализаторов.

АННОТАЦИЯ. Рассматривается процесс становления и совершенствования в условиях Свердловской области новой педагогической формы развития творческих способностей подрастающего поколения — турнира юных изобретателей и рационализаторов, который стал правопреемником проводимых ранее научно-технических олимпиад. Предлагаются новые структура и содержание турнира, направленные на развитие технического творчества учащихся, а также экспериментально доказываемая эффективность развития способностей учащихся к техническому творчеству в процессе обучения анализу изобретений и в ходе подготовки Турнира юных изобретателей и рационализаторов и участия в нем.

S. A. Novoselov, O. V. Trifonova

Ekaterinburg

TOURNAMENT AND FESTIVAL OF YOUNG INVENTORS AND INNOVATORS AS A NEW FORM OF DEVELOPMENT OF ENGINEERING CREATIVITY OF STUDENTS

KEY WORDS: development of creative abilities of children and teenagers; creativity development technology; engineering creative competition; scientific and engineering Olympiad; creative projects; heuristic methods; children's extended education; inventions analysis; tasks for the inventions analysis; Young Inventors' Tournament; Young Inventors' and Innovators' Festival.

ABSTRACT. The article discusses the process of formation and improvement in the Sverdlovsk region of the new pedagogical form of creative abilities' development of the younger generation named the Young Inventors' and Innovators' Tournament, which became the legal successor of the of scientific and engineering Olympiads. The authors proposed a new structure and content of the tournament, aimed at the technical creativity development of pupils, and experimentally proved the effectiveness of the technical creative abilities development of pupils in the learning process of the inventions analysis and in the course of preparation and participation of pupils in the Competition of young inventors and rationalizers.

Турнир юных изобретателей как новая форма развития технического творчества учащихся, новая форма организации творческого соревнования юных изобретателей был разработан в 1998 г. коллективом авторов под руководством С. А. Новосёлова. Турнир юных изобретателей является правопреемником областных научно-технических олимпиад учащихся учреждений начального профессионального образования, проводимых Управлением профессионально-технического образования и Департаментом образования Свердловской области начиная с 1983 г.

Необходимость существенного изменения структуры и содержания творческих соревнований юных изобретателей была определена смещением общественного запроса с обеспечения высокого уровня естественнонаучной и политехнической подготовки подрастающего поколения

на создание условий для личностного развития обучающихся в учреждениях общего, начального профессионального (УНПО) и дополнительного образования. Одним из следствий такого смещения стало сведение к минимуму или полное замирание в большинстве образовательных учреждений педагогической работы, направленной на развитие изобретательской деятельности учащихся. Это не замедлило сказаться и на качестве научно-технических олимпиад.

В марте 1998 г. была проведена очередная областная научно-техническая олимпиада. В ее финале соревновались 30 учащихся из УНПО Свердловской области. В структуру заданий олимпиады входили задачи по дисциплинам, определяющим успешность технической творческой деятельности учащихся. Это ориентированные на технику, имеющие прикладной характер задачи по физике, конструированию, тех-

Исследование выполнено при поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации, соглашение № 14.В37.21.1013 «Система естественнонаучной и технологической подготовки молодежи к инновационной деятельности»

© Новосёлов С. А., Трифонова О. В., 2012

ническому черчению, изобретательству, которые требовали от учащихся определенного уровня сформированности умений решать творческие задачи, применять эвристические методы. Анализ результатов решения творческих задач олимпиады позволил установить существенные различия в уровне подготовки учащихся к изобретательской деятельности, а также зависимость творческих результатов юных изобретателей от того, как в конкретном образовательном учреждении организована работа по развитию технической творческой деятельности обучающихся. В аналитических материалах жюри отмечалось, что итоги олимпиады во многом определены тем, что в большинстве учреждений образования Свердловской области конца 90-х гг. не функционировала педагогическая система развития технического творчества. Исчезла из учебных планов УНПО такая дисциплина, как «Основы технического творчества». Резко сократилось количество станций юных техников, стали исчезать кружки и другие детские творческие коллективы, в которых была организована учебно-творческая техническая деятельность.

Проведенный анализ позволил констатировать факт недостаточного организационно-педагогического обеспечения деятельности коммуникативной и ценностно-ориентационной составляющих творческих соревнований по технике. Эта недостаточность проявлялась в том, что не было педагогически обеспечено непосредственное, условно говоря «контактное» интеллектуальное соревнование между участниками, которое было бы направлено на выявление конкретных, экспериментально проверяемых преимуществ изобретенных ими объектов техники. Это соревнование могло быть организовано как прямое соревнование разработанных технических объектов (например, в скорости, маневренности, устойчивости, удобстве использования и т. д.), так и в форме интеллектуального состязания учащихся по обоснованию и публичной защите своих технических разработок. Было отмечено также отсутствие педагогического и методического обеспечения уровня объективной новизны создаваемых учащимися технических объектов.

Для коррекции ситуации был создан творческий коллектив преподавателей Уральского государственного педагогического университета (УрГПУ), Российского государственного профессионально-педагогического университета (РГППУ) и работников Дворца молодежи Свердловской области, усилиями которого были разработаны новые методы развития технической творческой деятельности учащихся, выпу-

щены учебные и методические пособия. В РГППУ была открыта специализация 030530 — Техническое творчество и спортивно-технические дисциплины для подготовки руководителей технического творчества учащихся, скорректировано содержание творческого соревнования юных изобретателей, было предложено давать юным изобретателям такие задачи, которые были бы направлены на формирование личностных качеств учащихся и на последующую актуализацию в их соревновательной деятельности специфического набора умений и навыков. К ним относятся: способность увидеть необходимость в совершенствовании известных объектов труда и быта; способность «схватывать» закономерности развития технических объектов; способность применять методы поиска новых технических решений, эвристические методы в конкретной изобретательской ситуации с опорой на имеющийся запас знаний и зону ближайшего развития каждого учащегося.

В связи с корректировкой содержания творческих соревнований были обновлены и требования к содержанию работы жюри. Экспертам предстояло не только оценить результаты выполнения творческих заданий, но и проанализировать сам процесс решения творческих задач, а также то, как проявлялись в этом процессе личностные качества учащихся.

Творческий коллектив преподавателей педагогических университетов и сотрудников Дворца молодежи предложил также повысить комплексность творческих соревнований по технике и технологии и, исходя из этого, определил ряд требований к структуре и содержанию данной организационной формы развития творческих способностей учащихся. Одним из главных условий повышения качества творческого соревнования юных изобретателей стало выделение в нем двух этапов: заочного и очного. На заочном этапе участники соревнования разрабатывают творческий проект-изобретение, находят необходимую для его грамотного выполнения информацию. Для этого следует организовать подготовку юных изобретателей по основам теории творчества, теории и практике решения изобретательских задач, основам охраны интеллектуальной собственности и анализу изобретений, правилам публичной презентации своих достижений и т. д. Затем в структуру творческого соревнования было предложено включить наряду с индивидуальными интеллектуальными состязаниями между участниками их командные соревнования, которые обеспечивают развитие коммуникативно-творческих способностей учащихся.

Было предложено также включать в структуру задания такую творческую (проблемную) изобретательскую задачу, которая бы не имела однозначного решения и требовала бы от учащихся творческой деятельности по выявлению противоречий, уточнению и возможному переформулированию творческой задачи, применению ряда эвристических методов, а также деятельности по анализу разрабатываемого технического решения. Все это необходимо для подготовки юных изобретателей к защите разрабатываемой интеллектуальной собственности. С этой же целью было предложено организовать публичную презентацию результатов творческой деятельности участников соревнований на заочном и очном этапах, защиту созданного ими изобретательского проекта. При этом защита изобретения должна быть организована в командно-индивидуальной форме. А подготовка к защите изобретения должна включать в себя элементы маркетингового исследования с целью ориентации творчества учащихся на общественно значимую инновационную деятельность.

Выполнение этих условий привело к качественным изменениям творческого соревнования по технике и технологии для детей и юношества. Его содержание и структура уже не вписывались в традиционное понимание предметной олимпиады, поэтому было решено отказаться от названия «Научно-техническая олимпиада». Обновленное творческое соревнование получило название «Турнир юных изобретателей», а затем «Фестиваль юных изобретателей и рационализаторов».

Турнир юных изобретателей — это комплексное состязание, которое содержит в своей структуре как решение теоретического задания, состоящего из задач интегрированного характера технической направленности по физике, технологии, черчению, изобретательству, так и конкурс изобретательских проектов (с изготовлением натуральных образцов).

Структура этого творческого соревнования содержит все основные компоненты процесса технического творчества:

- осознание и рефлексии ситуации нового вида;
- сбор научно-технической и патентной информации;
- формулирование новой технической задачи;
- анализ технических решений;
- применение эвристических методов изобретательства;
- разработку конструкции нового технического объекта и технологии его изготовления;

- изготовление модели или натурального образца изобретенного технического объекта;
- проведение экспериментальной проверки модели или натурального образца изобретенного технического объекта;
- определение возможного спроса на изобретение и перспектив его внедрения.

Всем участникам соревнования предлагается для решения один и тот же соответствующий уровню образования учащихся и материально-техническим возможностям учреждения образования объект технической творческой деятельности в конкретной отрасли техники либо одна и та же творческая проблемная ситуация.

Задание заочного этапа включает описание «ситуации нового вида» и предлагаемых для усовершенствования объектов техники, а также по возможности исходную патентную информацию. Наличие или отсутствие этой информации в задании зависит от содержания предлагаемого участникам Турнира задания: либо участникам, чтобы сократить время на решение задания, предлагается описание изобретений-аналогов, либо они должны сами осуществить патентный поиск и найти изобретения-аналоги.

Участникам Турнира необходимо:

- провести анализ существующих технических решений;
- самостоятельно сформулировать новую техническую задачу;
- усовершенствовать конструкцию предлагаемого технического объекта или создать новый технический объект с применением методов эвристики, физико-технических и технологических знаний и умений;
- изготовить и испытать его;
- провести маркетинговые исследования.

Задание очного этапа имеет структуру, аналогичную структуре заочного этапа за исключением требований изготовления, экспериментальной проверки модели или натурального образца и проведения маркетинговых исследований, и при этом включает в себя тот же самый, что и на заочном этапе, объект творческой деятельности, но *ситуация нового вида может быть существенно изменена*.

Для повышения мотивационно-творческой активности участников Турнира юных изобретателей в структуру его очной части включены:

- а) публичная защита разработанных на заочном этапе проектов и изготовленных моделей и натуральных образцов;
- б) несколько видов состязаний по практическому применению, эксплуатации изготовленных моделей и натуральных образцов

в рамках согласованных со всеми участниками правил, например состязание на скорость передвижения или выполнения конкретных операций, на маневренность, на максимальное количество выполняемых функций, и другие, предложенные участниками турнира или членами жюри исходя из возможностей и особенностей изобретенных технических объектов.

Эти условия отражены в Положении об областном Турнире юных изобретателей Свердловской области, которое может быть использовано как шаблон для разработки аналогичных документов, регламентирующих подготовку и проведение подобных творческих соревнований всех уровней.

Первый Турнир юных изобретателей состоялся в 1998/99 уч. г. В процессе подготовки к Турниру были организованы обучающие семинары для учащихся и педагогов-руководителей команд, а также курсы повышения квалификации педагогов дополнительного образования по методологии развития творчества учащихся. Была организована консультативная помощь по вопросам содержания и методического обеспечения подготовки к творческому соревнованию.

Проведенная модернизация творческих соревнований юных изобретателей позволила в дальнейшем повысить зрелищность соревнований, интерес участников к дальнейшей технической творческой деятельности. Удалось организовать работу по привлечению средств спонсоров с одновременным решением воспитательной задачи по ориентации юных изобретателей на необходимость целенаправленной организации коммерческого этапа инновационной деятельности, этапа привлечения ресурсов для реализации и дальнейшего развития изобретения.

Новой целью Турниров юных изобретателей 1999/00 и 2000/01 уч. гг. у стало повышение уровня самостоятельности участников в выборе объектов творческой деятельности. Им была обеспечена возможность самостоятельного выбора творческих задач вне зависимости от основного задания Турнира. Для этого в структуру Турнира был включен конкурс изобретательских проектов «Удиви нас!», проводимый в финале и оцениваемый независимо от других заданий Турнира. Этот конкурс помог снять оформившееся к тому времени организационно-педагогическое противоречие. С одной стороны, для обеспечения равных для всех условий соревнования необходимо было максимально ограничить выбор объекта изобретательской деятельности — это обеспечивает объективность оценки и сравнения уровня развитости творческих способ-

ностей участников соревнования и сформированности их изобретательских умений (ведь невозможно оценивать эти уровни при сопоставлении новой конструкции транспортного средства с новой конструкцией головного убора). А с другой стороны, для обеспечения развития творческого потенциала всех участников соревнования необходимо максимально расширить спектр предлагаемых для творчества объектов, чтобы каждый учащийся сумел найти интересную ему сферу приложения творческих способностей. Проведение конкурса «Удиви нас!» позволило еще более повысить зрелищность Турнира, накал интеллектуальной борьбы и уровень творческой фантазии. Этот конкурс расширил круг участников соревнования, а затем привел к появлению в 2010 г. нового телевизионного проекта «Удиви нас», на котором участники турнира демонстрируют свои достижения жителям Свердловской области.

Проведенные изменения в структуре творческих соревнований по технике и технологии вызвали прогрессивные изменения как в самом процессе воспитания юных изобретателей, так и в развитии их творческих способностей, готовности к самостоятельной изобретательской деятельности. Участники турнира уверенно демонстрировали системное видение решаемых проблем, свободное владение источниками информации, повысилась общая эрудиция юных изобретателей, их способность видеть и доказывать новизну творческих решений, осуществлять выбор методов и способов решения. Эксперты жюри отметили возросшую прикладную значимость и экономическую обоснованность предлагаемых участниками творческого соревнования изобретений.

Анализ результатов совершенствования структуры и содержания Турнира юных изобретателей в течение последних лет показал, что эта форма развития технического творчества учащихся обеспечивает развитие творческих способностей участников. С целью усиления развивающей компоненты Турнира в его структуру был введен новый конкурс — «Дизайн искусственных стихов», основанный на использовании при создании объектов технического творчества ассоциативно-синектической технологии активизации творческого мышления [1]. Эта технология позволяет еще более широко включать творческие резервы участников Турнира. Применение в процессе изобретательства ассоциативно-синектической технологии (АСТ) активизации творческого мышления дает возможность уйти от ограничений, которые неосознанно формируются в деятельности юных изобретателей

самими условиями творческого задания. АСТ способствует проявлению фантазии, помогает генерировать новые идеи, приводит к значительному повышению интенсивности и эффективности творческой деятельности.

Таким образом, в результате проведенной начиная с 1998 г. опытно-поисковой работы и анализа полученной информации была разработана организационно-содержательная модель системы развития технического творчества учащихся, направленная на повышение эффективности развития технического творчества учащихся в системе дополнительного политехнического образования в процессе их подготовки к соревнованию юных изобретателей и участия в нем. Она включает в себя следующие компоненты:

- выделение двух взаимосвязанных этапов — подготовительного (заочного) и основного (очного) в организационной структуре соревнования;
- организация обучения учащихся и педагогов методам развития технического творчества и методике решения изобретательских задач (обучающие семинары и курсы повышения квалификации);
- создание комплекса педагогически организуемых ситуаций, направленных на актуализацию как можно более широкого спектра способностей учащихся

(оппонирование, рецензирование, реклама изобретения, дизайн искусственных стихов, соревнование действующих образцов изобретений и т. п.);

- разработка творческих заданий, представляющих собой комплекс учебно-творческих задач, решение которых требует от учащихся включения в их творческую деятельность всех основных компонентов изобретательской деятельности.

Дальнейшее развитие Турнира юных изобретателей привело к его интеграции с проводимыми на ВВЦ (ВДНХ) РФ выставками научно-технического творчества молодежи. Этот процесс привел к повышению статуса творческого соревнования юных изобретателей до уровня Всероссийского фестиваля юных изобретателей. Начиная с 2010 г. были успешно проведены уже три таких фестиваля. Для их организационно-методической поддержки на электронном портале Федерального центра развития технического творчества учащихся была создана Заочная школа юных изобретателей и рационализаторов. Руководителями этой школы являются преподаватели УрГПУ и работники Дворца молодежи Свердловской области. Турнир и Фестиваль юных изобретателей вступили в новый этап своего развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. ДИЗАЙН искусственных стихов : проект Сергея Новоселова / ред. С. А. Новоселов. Екатеринбург : Российский гос. проф.-пед. ун-т, 2003.
2. КОЧНЕВ В. П., НОВОСЁЛОВ С. А. Развитие творческих способностей учащихся в процессе математического моделирования проблемных ситуаций естественнонаучного содержания // Педагогическое образование в России. 2011. № 3.
3. НОВОСЁЛОВ С. А., ИВАНОВА Н. П. Методика использования компьютерной графики в ассоциативно-синектической технологии развития творчества // Педагогическое образование в России. 2011. №4.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. А. П. Усольцев

МЕНЕДЖМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 374
ББК 4420.058

ГСНТИ 14.27.05

Код ВАК 13.00.01

Т. А. Антопольская

Курск

МОДЕЛИРОВАНИЕ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ: ФАКТОРЫ, МЕХАНИЗМЫ И ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: учреждение дополнительного образования детей; организационная культура; факторы, механизмы, этапы развития организационной культуры.

АННОТАЦИЯ. Рассматриваются теоретические аспекты моделирования развития организационной культуры учреждения дополнительного образования детей. Дается авторское понимание организационной культуры как социально-педагогического феномена. Раскрываются факторы, механизмы и этапы развития организационной культуры учреждения дополнительного образования детей.

T. A. Antopolskaya

Kursk

MODELING OF ORGANIZATIONAL CULTURE IN THE INSTITUTIONS OF ADDITIONAL EDUCATION OF CHILDREN: FACTORS, MECHANISMS, AND DEVELOPMENT STAGES

KEY WORDS: institution of additional education for children; organizational culture; factors, mechanisms and stages of development of organizational culture.

ABSTRACT. Theoretical aspects of modelling organizational culture development in the institutions of additional education for children are presented. The author's understanding of organizational culture as social-pedagogical phenomenon is given. Disclosed are the factors, mechanisms and stages of development of organizational culture in the institutions of additional education for children.

Высокие требования, предъявляемые государством к повышению качества образования, обуславливают необходимость осуществления целенаправленной работы по развитию организационной культуры образовательных организаций. Особое место в системе образования занимают учреждения дополнительного образования детей (далее УДОД), так как они решают задачи становления и развития личности подростков и юношей, формирования их способностей к самообразованию и саморазвитию. Организационная культура как социально-педагогический феномен создает комплекс условий для формирования у ее субъектов (детей, педагогов, родителей) гуманистических и нравственных ориентиров, стимулирует у них процессы саморефлексии, саморазвития и самосовершенствования. Как системообразующая доминанта социокультурного пространства УДОД, возникающая на основе полисубъектного взаимодействия и культурозависимых отношений, организационная культура обеспечивает также взаимосвязь смыслов, целей, ценностей, норм поведения, традиций его субъектов. Структура организаци-

онной культуры УДОД включает, с нашей точки зрения, следующие основные подсистемы:

- *информационно-когнитивную*, которая служит для осуществления информационно-коммуникативной деятельности субъектов учреждения и обеспечивает самореферентность культуры, ее способность соотноситься со средой и с самой собой (философия УДОД, выраженная в миссии; особенности коммуникаций в учреждении; когнитивный образ учреждения; рефлексивность субъектов);
- *социорегулирующую подсистему*, которая обеспечивает упорядочение деятельности субъектов, ориентирует их деятельность в пространстве предметов материальной культуры (смыслы, цели, ценности, традиции, система мотивации педагогической деятельности и организации педагогического труда (мотивы педагогической деятельности, нормы поведения, система санкций, способов поощрений, осуществления контроля), деятельность субъектов по проектированию и преобразованию предметно-пространственной среды учреждения);

Работа выполнена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда, проект 12-06-00332а

© Антопольская Т. А., 2012

– *психолого-педагогическую* подсистему, которая определяет тип управления развитием организационной культуры, характер взаимодействий и отношений субъектов, сопровождает поведенческую сторону их деятельности (стиль лидерства, особенности реализации управленческих воздействий, характер взаимодействия субъектов, отношений между ними).

При моделировании развития организационной культуры УДОД необходимо обращать внимание на факторы (внешние и внутренние), под влиянием которых происходит ее изменение и преобразование.

Исследователи педагогики дополнительного образования детей (А. В. Золотарева, О. Е. Лебедев, Л. Г. Логинова и др.) характеризуют внешнюю среду, в которой функционирует УДОД, как неопределенную (синергетический хаос). К рискам неопределенности можно отнести: нестабильность экономической ситуации в стране, несовершенство законодательной базы, регулирующей деятельность учреждений, недостаточное финансирование УДОД, нехватка достоверной информации о деятельности конкурирующих учреждений, недоучет социальных факторов (менталитета, демографических проблем, уровня занятости населения), неопределенность интересов и потребностей заказчиков образовательных услуг и т. д.

Особое значение приобретают *политико-правовые факторы*, связанные со стабильностью государственного курса в области образовательной политики, законодательством в сфере образования, национальными программами в сфере образования, налоговой политикой по отношению к образовательным учреждениям, степенью монополизации образовательных услуг теми или иными учреждениями, уровнем защиты прав потребителей образовательных услуг, деятельностью различных исполнительных органов (органов управления образованием, местных администраций), родительских, попечительских советов и др.

Мы считаем также, что до сих пор сохраняется противоречие между требованиями государства к деятельности УДОД и их неготовностью быстро и продуктивно реагировать на инновационные изменения в системе дополнительного образования детей. Между тем *современное УДОД может существовать в постоянно меняющейся политико-правовой среде, только активно изменяясь само*. В связи с этим первое, что должно измениться, — его организационная культура. Сегодня привлечь потребителей образовательных услуг можно только интересным, вариативным и индивидуальным подходом к отбору содержа-

ния образования, качеством предоставляемых образовательных услуг и умелой организационно-управленческой деятельностью по гибкому моделированию организационной культуры в новых условиях деятельности. При этом субъекты организационной культуры должны демонстрировать интеллектуальную мобильность, критически осмысливать свою деятельность в условиях рынка, работать самостоятельно, продуктивно действовать в ситуации различных рисков.

Социокультурные факторы, с нашей точки зрения, влияющие на развитие организационной культуры УДОД, связаны с состоянием демографической структуры населения России, с демографическими тенденциями (рождаемостью, миграционными процессами), национальными особенностями культурного контекста разных регионов, отношением к образованию в обществе (популярность или престижность образования), тенденцией формирования предпочтений в способах получения образования, социальной мобильностью населения, активностью потребителей образовательных услуг, природно-климатическими условиями и т. д.

Современная социокультурная среда все больше уходит от монокультурности и становится поликультурной. Педагогические исследования, проведенные Б. З. Вульффовым, И. Ф. Исаевым, А. В. Мудриком и другими, позволили выявить механизмы взаимодействия различных культур — от индивидуально-личностных до общественных, направленных на формирование личности, готовой к диалогу культур в своем сознании. В них указаны пути создания такого пространства организационной культуры учреждения, которое позволяло бы толерантно относиться к инокультурным проявлениям. Мы считаем, что организационная культура всегда включена в культурный контекст региона и испытывает воздействие со стороны базовой национальной культуры.

При этом существенное значение имеет специфика той социальной среды, где реализуется образовательную деятельность УДОД. Являясь частью социокультурного пространства УДОД, организационная культура выступает своего рода территорией, где пересекаются базовая культура общества и локальная культура учреждения. В этом отношении организационная культура УДОД может задерживать или ускорять процесс влияния базовой культуры, она также может предупреждать влияние негативных факторов, которые нарушают субкультуру Детства.

Экономические факторы, влияющие на развитие организационной культуры

УДОД, мы связываем с тенденциями изменения в экономической системе общества, благосостоянием населения, состоянием кадровых ресурсов в сфере образования, инвестиционной политики в области образования и др.

Современный мир характеризуется глобализацией (или созданием «мир-экономики»), которую, по мнению американского ученого И. Валлерстайна, можно представить как системное образование с единым разделением труда и множеством культур [3. С. 9]. Поэтому, с одной стороны, возникает глобальная культура, с другой — усиливается стремление людей к своей культурной самоидентификации [6].

Кроме того, с нашей точки зрения, огромное влияние на развитие современной организационной культуры оказывает переход общества в постиндустриальную стадию развития, в котором центральное место теперь принадлежит новым интеллектуальным технологиям и особую ценность представляют интеллектуальные услуги.

В связи с этим экономика существует для людей, а не люди — для развития экономики. Поэтому, по нашему мнению, дополнительное образование детей как развивающаяся система должно реагировать на глобальные изменения, учитывать то, что его предназначение состоит в повышении образованности нации, ее интеллектуальной культуры, духовного и нравственного потенциала.

Вслед за исследователями теории управления (Л. Д. Гительман, Б. З. Мильнер и др.), мы считаем, что ключевой особенностью развития социальных организаций XXI в. становится все более возрастающее значение нематериальных факторов конкурентной борьбы, к которым мы относим организационную культуру. Конкурентная ситуация в сфере деятельности УДОД связана с возможными трудностями проникновения на образовательный рынок, наличием или отсутствием престижных учреждений такого вида в образовательном сообществе, со складывающимися взаимоотношениями между коллегами или партнерами по определенным видам деятельности.

В связи с этим возникает противоречие между изменившимися экономическими условиями деятельности УДОД и отсутствием механизмов для изучения внешней среды, в том числе конкурентной, так как до последнего времени они были защищены государством от ее изменений. При этом «изучение среды на всех уровнях обеспечивает не только выживание и существование УДОД, но и успешное продвижение к целям» [4. С. 175].

На развитие организационной культуры УДОД оказывают влияние *внутренние*

объективные факторы, к которым прежде всего относятся тип и вид УДОД, доступные и используемые учреждением ресурсы.

Система дополнительного образования детей характеризуется полисферностью (В. П. Голованов) и представляет собой нечеткое множество типологических вариантов. В ней реализуются самые разнообразные виды деятельности и присутствуют различные правовые формы организаций (деловые, общественные, ассоциативные). При этом формально УДОД создаются более широкими социальными системами (государственный тип), частным лицом или рядом лиц (негосударственный тип). Но фактически они основаны на общности интересов, сохраняют традиции неформального общения, предоставляют свободу выбора ребенком и педагогом направлений деятельности, творчества во всех его проявлениях. Поэтому их можно отнести к типу организаций «промежуточного или сквозного характера» (Л. Г. Логинова).

Известно, что около полутора тысяч УДОД сегодня работают в новых условиях хозяйствования (автономные, негосударственные), что существенным образом влияет на их не только экономические, но и образовательные возможности. Мы считаем, что сейчас эти учреждения выступают как новые, но уже устойчивые, апробированные типы социальной практики, благодаря которым образовательная среда значительно расширяется и обогащается. Они интегрированы в социальный, экономический, ценностно-нормативный контекст социума и образовательной среды региона. Все это указывает на необходимость анализа типологической и видовой характеристики УДОД в период становления их организационной культуры, так как уникальность и сложность освоения на практике технологического обеспечения их развития зависят и от этого фактора.

Главным *социальным ресурсом* организационной культуры УДОД являются ее субъекты. Сегодня общепринятым становится положение о том, что знание и понимание человека, его возможностей, поведения в организации — важнейшие элементы не только самой организационной культуры, но и культуры общества в целом, а технологии построения эффективных социальных организаций основаны на коррелировании различных форм отношений, гармонизации формальных и неформальных структур между их членами. А. М. Моисеев и О. М. Моисеева отмечают, что роль детей, родителей педагогов не сводится только к ресурсной функции, но является смыслом и основной ценностью образовательной организации [5. С. 82]. Тем не менее, с нашей

точки зрения, их ресурсный потенциал (профессионализм, организаторские способности, готовность к обучению, творческий потенциал, восприимчивость к нововведениям) помогает организационной культуре приобретать все более органичный и содержательный характер.

Все остальные виды ресурсов УДОД относятся, по нашему мнению, более к внешним, но постепенно осваиваются учреждением, становятся внутренними факторами, определяющими динамику организационной культуры. Мы считаем, что это ресурсы *технологического порядка* (скорость обновления знаний в сфере деятельности образовательного учреждения, изменения образовательных технологий в сфере образования, новые знания в области информационно-технических средств, технологические ноу-хау внутри учрежденческой системы повышения квалификации и т. д.), *нормативно-правовые* (правовое регулирование деятельности автономного учреждения, изменения в основах трудового законодательства и т. д.), *информационные* (существование глобальной сети Интернет, дистанционное образование и т. д.), *финансовые* (возможности государственного финансирования, наличие спонсоров, благотворителей, меценатов, возможность заниматься внебюджетной деятельностью и т. д.).

Субъективный внутренний фактор, влияющий на развитие организационной культуры, — это прежде всего *личностные и психологические особенности субъектов организационной культуры УДОД*. Одной из важнейших интегративных характеристик, обеспечивающих поступательное развитие организационной культуры, особенно на этапе ее становления, выступает *конкурентоспособность* не только руководителя, но и всей управленческой группы учреждения. Эта личностная характеристика связана со способностью занимать лидирующие позиции в полисубъектном взаимодействии, ориентировать себя и других на повышение качества образовательных услуг, более высоких, чем у конкурентов, предвидеть, обновляться и использовать все возможности для развития учреждения.

При этом психологические свойства сотрудников учреждения также являются или препятствием, или потенциалом, влияющим на развитие организационной культуры. Если применить фундаментальную психологическую Я-концепцию, то можно выделить психофизиологические свойства субъектов организационной культуры (задатки, возрастные и половые особенности), психологические свойства (познавательный интеллект, способности, интересы и т. д.), социально-психологические свойства (со-

циальный интеллект, активность, моральные качества ит. д.), которые опосредуются индивидуальным опытом человека, знаниями, умениями, навыками и поведением. Важно отметить, что для развития организационной культуры необходимым представляется превалирование психосоциальных свойств над психофизиологическими и психологическими. Мы считаем, что в современных условиях, когда наблюдается разрушение прежних и образование новых ценностей, кардинальным образом меняется психология людей, учет психологического фактора в построении организационной культуры УДОД становится ключевым, так как именно он способствует более высокому раскрытию интеллектуального и творческого потенциала ее субъектов.

В процессе моделирования организационной культуры УДОД необходимо проанализировать *механизмы* ее развития. Одним из них выступает, с нашей точки зрения, перевод учреждения в *состояние обучающейся организации*. М. Педлер, Т. Бойделл и Д. Г. Бёргойн считают, что обучающаяся организация — это организация, которая способствует обучению всех своих членов и находится в процессе постоянного самопреобразования [7]. Перевод учреждения, его групповых и индивидуальных субъектов в состояние обучающейся организации способствует сознательному вхождению личности в организационную культуру. В процессе обучения субъекты нацеливаются на постоянный поиск, систематизацию и внедрение новых знаний. При этом обучение должно преследовать не дидактическую цель — дать знания в области построения организационной культуры, а цель формирования у субъектов готовности после получения знаний к установлению таких отношений и взаимодействию с другими субъектами, которые бы отражали стратегическую линию деятельности всего учреждения (его миссию).

Динамика организационной культуры УДОД как поступательное движение вперед к выполнению миссии, достижению новых целей, к личностному саморазвитию субъектов под влиянием приложенных к ним воздействий имеет этапные характеристики. Для социальных систем с динамичной организационной культурой характерны постоянное наращивание темпов своего развития, расширение круга решаемых задач, преодоление инертности.

В связи с этим следует учитывать, что в современной науке существует несколько исследовательских подходов к самой возможности развития организационной культуры. Одни ученые считают, что организационная культура складывается спонтанно,

вне зависимости от деятельности субъектов (Д. Фейси). Другие убеждены в том, что организационная культура — сознательно и целенаправленно формируемый феномен (Дж. Ньюстром и К. Девис). Несколько иной взгляд на ее становление и развитие предлагает А. Н. Занковский. Он считает, что организационная культура формируется стихийно, пока руководство организации не определит эту задачу в качестве стратегических ориентиров [2. С. 384].

Опираясь на теорию организационных систем, мы считаем, что развитие любой естественной системы, к которым относится организационная культура УДОД, не линейно и может быть образно выражено сигмовидной кривой. Все начинается с возникновения, затем следует развитие, достигающее своего пика, после которого идет спад, затухание. Важным представляется предвидеть этап спада и, пройдя этап преобразования организационной культуры, своевременно перейти на новую сигмовидную кривую, еще до того, как иссякнет потенциал прошлой организационной культуры. При этом организационная культура УДОД имеет свои возможности для ускорения движения или замедления. Это происходит потому, что главными участниками этого процесса являются субъекты учреждения как уникальные и неповторимые личности.

В связи с тем что организационная культура УДОД является процессуальным феноменом, ее становление и развитие может быть представлено в виде этапов. Их содержательную наполняемость условно представим следующим образом.

Первый этап — этап *зарождения*. Для того чтобы начать развиваться, организационная культура должна возникнуть. Этот период появления организационной культуры УДОД мы характеризуем как становление. При этом трудно ответить на вопрос, с какого момента какой-то социальный объект, качество этого объекта или явление можно считать существующими. Мы определяем становление организационной культуры как определенный этап ее зарождения от момента генерирования основных идей учреждения до ее символизации и утверждения в образовательном сообществе.

На этом этапе генерируются основные идеи учреждения, вырабатывается общее видение возникающих проблем (предвестник миссии учреждения), система символов, подбирается команда единомышленников, устанавливаются еще поверхностные культурозависимые отношения внутри учреждения и с внешней средой, происходит ориентировка в разделяемых ценностях, обозначаются основные линии взаимодействия субъектов.

Второй этап — этап *стабилизации*. В развивающейся организационной культуре происходит усложнение взаимодействия субъектов с окружающей средой, а также внутри учреждения. Культурозависимые отношения становятся все более значимыми и глубинными. Появляются традиции, устанавливаются нормы поведения, ритуалы, системы коммуникаций, мотивации, вырабатывается свой язык между субъектами (профессиональный, субкультурный и т. д.). На этом этапе формируется и формулируется миссия учреждения.

Следует отметить, что развивающаяся организационная культура может приводить к созданию организационной культуры гуманистического типа, которая развивает субъектность каждого и учитывает их субкультурные особенности (детские, молодежные, профессиональные). На этапе стабилизации организационная культура может проходить некоторые *стадии*, например *стихийного развития* или *формирования*, как целенаправленный процесс воздействия на все ее структурные элементы, в ходе которого достигаются заранее обозначенные цели. При этом организационная культура на разных этапах имеет определенные *уровни*. Можно выделить такие уровни, как *недостаточный*, *промежуточный* и *оптимальный*. При этом достижение того или иного уровня развития организационной культуры зависит от степени влияния факторов (в том числе и случайных) и от достаточности целенаправленных действий субъектов по ее формированию. Если на этапе стабилизации имеет место целенаправленное формирование организационной культуры, то это предполагает структурирование организационной культуры как системы, активную разработку типа управления развитием организационной культуры и комплексного проекта ее развития с обозначением самых существенных линий взаимодействия между субъектами, выработкой уникального имиджа учреждения и реализацией конкретных направлений обучения субъектов.

Третий этап — этап *интеграции и формализации*. На этом этапе происходит поддержание сложившейся организационной культуры, обобщение опыта совместных действий по ее развитию, трансляция опыта для всего образовательного сообщества, расширение линий взаимодействия с внешними партнерами. Взаимодействие между субъектами становится устойчивым, а культурозависимые отношения все больше опосредуются характером этих взаимодействий. При этом, с нашей точки зрения, на данном этапе могут наблюдаться элементы (в организационной психологии принято

употреблять термин «дисфункции»), препятствующие продвижению вперед. Они связаны с изменениями внешних условий деятельности учреждения (например, изменения в социально-экономическом состоянии общества), превалированием формы взаимодействия субъектов над содержанием, когда создается иллюзия эталонов жизнедеятельности учреждения, гарантирующих успех (бытует мнение, что «так будет всегда»), преобладанием вертикальных коммуникаций над горизонтальными и количества над качеством (когда живая работа с ребенком подменяется статистической отчетностью), искажением целей развития, появлением псевдоцелей (удовлетворение личных амбиций, достижение определенного статусного положения и т. д.), отказом от творческого, независимого мышления субъектов, преобладанием административных воздействий над мотивационными, образованием субкультур, противоречащих культуре учреждения в целом, и т. д. Эти и другие отклонения в развитии организационной культуры могут приводить к ее деформации.

Четвертый этап — этап *переформирования и преобразования*. Этот этап мы связываем с необходимостью переформирования основных элементов организационной культуры, с появлением новых идей ее развития у субъектов. Решающую роль здесь играет рефлексия происходящего в организационной культуре всеми субъектами. Она сопровождается их эмоциональными переживаниями, создает возможность нового видения старых проблем, нового взгляда на сложившуюся внешнюю и внутреннюю ситуацию в учреждении, на тех, с кем работают и сотрудничают, на систему отношений, на профессиональную деятельность. В результате этой работы происходит переформирование элементов сознания и самосознания субъектов, преобразование «старой» организационной культуры и переход на качественно новый уровень ее развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. АНТОПОЛЬСКАЯ Т. А. Развитие организационной культуры учреждения дополнительного образования детей : дис. д-ра пед. наук : 13.00.01. М., 2010.
2. ЗАНКОВСКИЙ А. Н. Организационная психология : учеб. пособие для вузов. М., 2000.
3. ЛЕВКИН Н. В. Организационная культура : взгляд с позиции системного подхода. Петрозаводск : Изд-во ПетрГУ, 2007.
4. ЛОГИНОВА Л. Г. Качество дополнительного образования детей. Менеджмент. М. : Изд-во Мегapolis, 2008.
5. МОИСЕЕВ А. М., МОИСЕЕВА О. М. Основы стратегического управления школой : учеб. пособие. М. : Центр пед. образования, 2008.
6. ПАСТУХОВ В. Б. Затерянный мир. Русское общество и государство в межкультурном пространстве // Общественные науки и современность. 2006. № 2.
7. PEDLER M., BURGOYNE J. G., BOYDELL T. The Learning Company : A Strategy for Sustainable Development. Maidenhead : McCraw-Hill, 1991.

По нашему мнению, каждый этап развития организационной культуры УДОД связывается с этапностью развития учреждения как сложной социальной системы. Первоначальная цель учреждения и внешние условия могут изменяться, но оно не разрушается и движется вперед за счет того, что субъекты в нем действуют на основе сохраненных ценностей и определенных стандартов отношений. Надо отметить, что организационная культура УДОД из-за ее консервативности преобразуется медленнее, чем структура образовательного учреждения. Например, меняется вид УДОД, руководитель, структура, а организационная культура, особенно в ее психолого-педагогической подсистеме, изменяется медленно. Поэтому, с нашей точки зрения, возникает достаточно много конфликтных ситуаций и противоречий, связанных с развитием организационной культуры. Например, в учреждении и за его пределами могут одновременно сосуществовать на разных уровнях разные стили руководства внешними управленческими структурами, самим УДОД или детской группой, что создает эффект нестабильности и неустойчивого развития учреждения. Несмотря на это, система дополнительного образования позволяет гибко подходить к ее организации и управлению развитием организационной культуры. При этом достичь оптимальной организационной культуры можно путем расширения разнообразного опыта демократизации учреждения, обеспечения открытости принятия всех управленческих решений снизу доверху.

Таким образом, теоретическое моделирование на основе анализа внешних и внутренних факторов, механизмов и этапов развития организационной культуры УДОД создает предпосылки для разработки вариативных моделей и технологии ее развития в современных условиях.

Е. Г. Муругова

Красноярск

КОМАНДНЫЙ МЕНЕДЖМЕНТ: РОЛЕВЫЕ ПОЗИЦИИ В КОМАНДЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: команда; ролевые позиции; экстраверты; интроверты; типы личности; социальные роли; профессиональная квалификация; личностные характеристики; дублирование ролей; доминирующие роли; условия эффективности работы команд; психологические возможности

АННОТАЦИЯ. Рассматривается подбор участников команды — одна из сложнейших задач руководителя. Анализируются факторы, которые необходимо учитывать при формировании команды: профессиональная квалификация, личностные характеристики, способность работать в команде.

E. G. Murugova

Krasnoyarsk

TEAM MANAGEMENT: ROLE POSITIONS IN A TEAM

KEY WORDS: team; role positions; extraverts; introverts; types of personality; social roles; professional qualification; personal characteristics; doubling of roles; dominating roles; conditions of effective work of a team; psychological possibilities.

ABSTRACT. Selection of team members is discussed; this is one of the most difficult tasks of the leader. Factors that should be taken into account while forming a team are analysed, among them professional qualification, personal characteristics, ability to work in a team.

Команда сегодня является объектом пристального внимания педагогической общественности и достаточно популярным средством решения многих профессиональных проблем школьной организации. Командный менеджмент — мощный инструмент развития педагогического коллектива. Но из-за низкой наукоемкости школьного управления, слабой ориентации на научные подходы, неосвоенности уже существующих апробированных процедур и методов этот вид менеджмента недостаточно используется в практике руководителей. Возможно, потому, что является одним из сложнейших видов менеджмента и требует специальной подготовки.

Необходимо проявлять осторожность при использовании данного вида менеджмента, так как отсутствие компетентности в данной области, непрофессионализм при организации командной работы может разрушить организацию.

Методологическими условиями для освоения командного менеджмента является использование ресурсного и макрокультурного подходов в управлении персоналом и выстраивании управленческой деятельности. С этой точки зрения важны исследования Г. Хофстеде [4], которые показали, что система управления напрямую зависит от социокультурных условий того учреждения, в котором внедряется, К. М. Ушакова о развитии ресурсов малых групп [3].

Для того чтобы командная работа была успешной, в команду необходимо привлекать людей с высокой мотивацией и готовностью учиться, поскольку развитие коман-

ды — это еще и процесс обучения. Что касается личностных характеристик, существует мнение о том, что при общении с людьми не следует пользоваться шаблонами, «каталогами личностей», различными классификациями. И все-таки в повседневной жизни, по словам В. Крюгера [1], нам нужны такие шаблоны, чтобы можно было ориентироваться при подборе членов команды и использовать их необходимо для понимания тенденций осуществляемой деятельности.

Практика наблюдений за работой команд подтверждает правоту этого утверждения, так как часто руководитель в подборе командного состава действует интуитивно и не всегда обоснованно, что может повлечь за собой ряд серьезных просчетов. При формировании команды важно сбалансировать восприятие и интерпретацию и постараться достичь понимания личности и ее поведения. В научной литературе по командному менеджменту выделены следующие типы личностных признаков и моделей поведения.

ТИПОЛОГИЯ ЛИЧНОСТНЫХ ПРИЗНАКОВ И МОДЕЛЕЙ ПОВЕДЕНИЯ:

- *экстраверты, ориентированные на людей*, «послы», умеющие быстро устанавливать контакты и представлять продукт;
- *экстраверты, ориентированные на дело*, «деятели», умеющие прогнозировать и планировать, не боящиеся риска конкуренции;

- интроверты, ориентированные на людей, «модераторы», способствующие развитию команды;
- интроверты, ориентированные на дело, «эксперты», обладающие большими знаниями и стремящиеся к инновационным решениям и результатам при работе над проблемой [1. С. 37].

Нельзя сказать, что какие-то типы важны, а какие-то нет. Наблюдения показывают, что все одинаково значимы для команды.

Есть ролевая позиция, о которой не упоминается в типологиях, так как она не является постоянной и необходимой, скорее нежелательной, но довольно часто существующей. Это — «серый кардинал», или *неформальный лидер*. Роль скорее скрытая, чем явная, но весьма влиятельная. Чаще проявляется в управленческих командах, чем в педагогических.

«Серый кардинал» — это опытный профессионал, пользующийся большим авторитетом в коллективе благодаря своим знаниям и опыту, способный возглавить команду, но в силу различных причин не желающий этого делать, или не имеющий возможности, или вообще не стремящийся к власти. Возможно, он понимает, насколько тяжела «шапка Мономаха» и сознательно избегает ответственности, но желает быть влиятельным. Может быть, он уже прошел испытание властью, а может быть, обладать властью — его тайное желание. Такие люди обычно становятся мудрыми советчиками, опытными наставниками. Но у этой роли есть и обратная сторона медали. «Серый кардинал» может намеренно стремиться к влиянию, не имея формальной власти. Роль «серого кардинала» может играть, например, заместитель, который пользуется безграничным доверием руководителя и намеренно замыкает решение всех важных проблем на себя, внушая руководителю, что это его решения. Скоро в коллективе начинают понимать, «кто в доме хозяин», и тогда руководитель попадает в ситуацию скомороха, о которой даже не догадывается. О скрытых намерениях и планах своего коллеги руководитель узнает последним.

«Для того чтобы работа команды была успешной, в ней должны выполняться определенные роли. Эти роли выполняются не потому, что людям они поручены, а потому что они сами склонны в силу своих особенностей к их выполнению» [2. С. 105]. При этом один человек может выполнять не одну роль, а несколько. «Негативные» характеристики человека, такие, как негибкость, педантичность, раздражительность, витание в облаках, являются условием ус-

пешности работы команды в целом. Нет ролей «плохих» и «хороших», наличие каждой из них абсолютно необходимо для успеха. Из этого следует, что, если команда формируется по принципу взаимного притяжения, эффекта может не быть — собравшиеся люди хороши, нравятся друг другу, а результатов работы нет [3].

Анализ работы управленческих команд показывает, что способность команды к эффективным действиям не всегда связана с интеллектуальным уровнем и опытом ее членов. Команды «звезд» часто уступают в эффективности командам, составленным из произвольно собравшихся людей.

Недостатки в определенных ситуациях превращаются в достоинства. Роли также мало связаны со статусом людей в организации. Они характеризуют поведение людей в команде, которое основывается на их личностных особенностях. Например, заместитель директора, которого назначили на роль председателя, может оказаться на самом деле «инициативным исполнителем», ведь на эту должность подбирают именно таких людей, а в команде обязательно проявится человек с лидерскими качествами. В этом случае конфликта не избежать, начнется борьба за лидерство, в которой у заместителя мало шансов на победу. Исследования показывают, что если в команде две лидерские роли, то могут возникнуть проблемы. Дублирование других ролей не отражается на климате команды. Что касается численности команды, то, согласно нашим наблюдениям, наиболее продуктивна рабочая команда, если в ней не менее пяти человек. Если команда меньше, то ее членам придется работать более напряженно и выполнять большее количество командных ролей. Отсутствие какой-либо из ролей может привести команду к поражению.

Задача руководителя — объединить интересы членов команды в одно целое, четко и ясно сформулировать проблему и работать над ее решением.

РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОМАНДЫ

1. Руководство командой предлагается педагогу, имеющему лидерские качества и характеристики, соответствующие данной роли, который будет выстраивать отношения в команде на партнерской основе, соблюдая принципы демократизации и коллегиальности.
2. В команде нежелательно дублирование лидерских ролей (председатель, организатор), это может повлечь межличностные конфликты. Впрочем, зная теорию по командообразованию, педагоги могут легко договориться на этот счет.

3. Принято считать, что команда не формируется по принципу взаимного притяжения. Конечно, неплохо, когда все друг другу нравятся, но будет ли эффективной работа? Если это вам не мешает – рискните.
4. В команде должны быть представлены все ролевые позиции. Если команда состоит из педагогов с одинаково выраженной доминантной ролевой позицией, даже если все они хорошие специалисты, команда может не состояться.
5. Команда по численности должна быть оптимальной в зависимости от сложности решаемой проблемы. Иногда один человек, обладающий ключевыми ролями, может успешно справиться с проблемой, и нет смысла собирать команду.
6. При формировании команды необходимо в первую очередь выдвигать требование к способности работать в ней. Способность работать в команде является как предпосылкой, так и результатом развития команды. Это звучит на первый взгляд парадоксально, но без базовой способности сотрудничать с другими членами команды, ориентируясь на результат, ничего не получится. Необходима также критическая самооценка педагога и самоопределение, хочет и может ли данный педагог отвечать этому требованию.
7. Повышение квалификации педагогов в области командообразования будет способствовать успешности организации командной деятельности в коллективе.
Умение формировать команду, подбирать состав педагогов, организовывать внутрикомандное взаимодействие на основе современных научных подходов, моделей и исследований является важнейшей профессиональной компетенцией руководителя образовательного учреждения и обеспечивает успешность командной работы в организации.

ЛИТЕРАТУРА

1. КРЮГЕР В. Руководство командой. М. : Изд-во ОМЕГА-Л, 2006.
2. УШАКОВ К. М. Подготовка управленческих кадров образования. М. : Сентябрь, 1997.
3. УШАКОВ К. М. Развитие организации : в поисках адекватных теорий. М. : Сентябрь, 2004.
4. HOFSTEDE G. Cultural Constraints in Management Theories. Academy of Management Executive. 1993. Vol. 7, 1.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. И. Ю. Соколова

Э. Э. Сыманюк, И. В. Девятовская

Екатеринбург

ВЛАСТЬ КАК ФАКТОР ДЕФОРМАЦИИ ЛИЧНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: профессиональное развитие; профессиональные деформации; власть; функции руководителя.

АННОТАЦИЯ. Рассматриваются теоретические основы власти как фактора развития профессиональных деформаций личности. Обосновывается актуальность исследования, описываются понятие и причины профессиональных деформаций, рассматриваются виды профессиональных деформаций руководителя. Представляются теоретические основы изучения власти и ее деформирующее влияние на личность руководителя образовательного учреждения.

E. E. Symaniuk, I. V. Devyatovskaya

Ekaterinburg

POWER AS A FACTOR OF PERSONALITY DEFORMATION OF A HEAD OF EDUCATIONAL ESTABLISHMENT

KEY WORDS: professional development; professional deformations; power; functions of a Head.

ABSTRACT. Theoretical bases of power as a factor of development of professional deformations of personality are discussed. Topicality of the research is stated, the notion and reasons of professional deformations are described, types of professional deformations of a head of educational establishment are analysed. Theoretical bases for the study of power and its influence on the head's personality are given.

В условиях модернизации российского образования повышаются требования к личности руководителя образовательного учреждения. Происходящие изменения требуют от него высокого уровня психической и физической активности, возрастающая степень ответственности требует волевой и эмоциональной самоконтроль, инициативность и активность, а сопротивление педагогов инновационным изменениям в образовательных учреждениях предъявляет высокие требования к харизматичности руководителя и проявлению лидерских качеств. Интенсивная «эксплуатация» этих профессионально-личностных характеристик порождает развитие профессиональных деформаций.

В психологии труда основательно исследованы проблемы профессионального старения, обеспечения надежности труда, повышения работоспособности, а также виды профессиональной деятельности, связанные с неблагоприятными и экстремальными условиями труда [6]. В меньшей степени исследованы профессиональные деформации личности, несмотря на то, что С. Г. Геллерштейн еще в 1930-х гг. писал, что сущность профессиональной работы заключается не только в выполнении работником ряда активных и реактивных действий, но и в приспособлении организма к тем специфическим особенностям профес-

сии, на фоне которых эти действия совершаются. Происходит непрерывное взаимодействие внешних условий и организма работника. При этом очень часто наблюдается деформация не только тела, но и психики работника [3].

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что различные аспекты проблемы физической и психической деформации работника в процессе выполнения профессиональной деятельности представлены в работах таких исследователей, как С. П. Безносков, Р. М. Грановская, Л. Н. Корнеева, Э. Ф. Зеер. Практически все исследователи подчеркивают, что эти деформации развиваются под влиянием условий труда и возраста работника. Деформации искажают конфигурацию личностного профиля персонала и негативно сказываются на продуктивности труда. С. П. Безносков пишет, что общение с другим человеком обязательно включает и его обратное воздействие на субъект данного труда [1]. Во многом именно поэтому считается, что в группу риска по возникновению профессиональных деформаций личности в наибольшей степени попадают представители социомических профессий, деятельность которых связана с постоянным взаимодействием с людьми — врачи, педагоги, менеджеры, руководители, представители социальных служб и сферы услуг, чиновники, полицейские и т. д. Вме-

сте с тем необходимо отметить, что все авторы подчеркивают, что способы выражений профессиональных деформаций у представителей различных профессий также различаются.

Э. Ф. Зеер считает, что профессиональные деформации — это искажение профессионально важных качеств личности [2].

Основными факторами развития профессиональных деформаций, по мнению Э. Ф. Зеера, Э. Э. Сыманюк, являются:

- стаж работы, который увеличивает степень выраженности деформаций;
- индивидуально-психологические особенности личности — выраженность отдельных качеств личности, которые при долговременной их «эксплуатации» становятся препятствием на пути качественного выполнения профессиональной деятельности (например, консерватизм, демонстративность, авторитаризм, низкая толерантность);
- содержание профессиональной деятельности руководителя — повторяющийся характер труда, эмоциональная напряженность, информационная перенасыщенность, организация конструктивного взаимодействия в коллективе, необходимость властных функций в управленческой деятельности и т. д. [2].

Кратко охарактеризуем основные профессиональные деформации руководителей образовательных учреждений, основываясь на подходе, изложенном нами ранее [6; 7].

1. *Авторитарность* проявляется в жесткой централизации управленческого процесса, единоличном осуществлении управленческих функций, использовании преимущественно распоряжений, рекомендаций, указаний. Авторитарные руководители тяготеют к различным наказаниям подчиненных, отказываются от сотрудничества с ними. Авторитарность обнаруживается в снижении рефлексии — самоанализа и самоконтроля личности.

2. *Демонстративность* — качество личности, проявляющееся в эмоционально окрашенном поведении, желании нравиться, стремлении быть на виду, проявить себя. Эта тенденция реализуется в оригинальном поведении, демонстрации своего превосходства, нарочитых преувеличениях, расщеплении своих переживаний, в позах, поступках, рассчитанных на внешний эффект. Эмоции яркие, выразительны в проявлениях, но неустойчивы и неглубоки. Определенный уровень демонстративности необходим при осуществлении профессиональной деятельности в сфере «человек — человек», однако когда она начинает определять стиль поведения, то снижает качест-

во управленческой деятельности, становясь средством самоутверждения руководителя.

3. *Профессиональный догматизм* возникает вследствие частого повтора одних и тех же ситуаций, типовых профессионально-управленческих задач. У руководителя, таким образом, формируется склонность к упрощению проблем в управленческой деятельности, применению уже известных приемов без учета всей сложности управленческой ситуации. Профессиональный догматизм проявляется также в игнорировании управленческих концепций, пренебрежительном отношении к науке, инновациям, в самоуверенности и завышенной самооценке. Догматизм развивается с ростом стажа работы в одной и той же должности, со снижением уровня общего интеллекта, а также зависит от особенностей характера.

4. *Доминантность* обусловлена выполнением руководителем властных функций, ему даны большие права: требовать, наказывать, оценивать, контролировать. Развитие этой деформации определяется также индивидуально-типологическими особенностями личности. В большей мере доминантность проявляется у холериков и флегматиков. Она может развиваться на основе акцентуации характера. Но в любом случае управленческая деятельность создает благоприятные условия для удовлетворения потребности во власти, в подавлении других и самоутверждении за счет подчиненных.

5. *Профессиональная индифферентность* характеризуется эмоциональной сухостью, игнорированием индивидуальных особенностей подчиненных. Профессиональное взаимодействие с ними строится без учета их личностных особенностей, исходя из типологического подхода: «неудачник», «активист», «лентяй» и т. д. Индифферентность развивается с годами как следствие эмоциональной усталости и отрицательного индивидуального опыта взаимодействия с подчиненными.

6. *Консерватизм* проявляется в предубеждении против нововведений, приверженности устоявшимся технологиям. Развитию консерватизма способствует то обстоятельство, что, как правило, руководитель применяет определенные формы и методы обучения и воспитания. Стереотипные приемы воздействия постепенно превращаются в штампы, экономят интеллектуальные силы личности, не вызывают дополнительных эмоциональных переживаний. По мере профессионализации эти штампы в управленческой работе становятся тормозом развития деятельности и личности руководителя.

7. *Профессиональная агрессия* проявляется во враждебном отношении к неус-

пешным сотрудникам, в приверженности к «карательным» воздействиям, в требовании безоговорочного подчинения.

8. *Ролевой экспансионизм* проявляется в тотальной погруженности в профессию, фиксации на собственных проблемах и трудностях, в неспособности и нежелании понять другого человека, в преобладании обвинительных и назидательных высказываний, безапелляционных суждений. Эта деформация обнаруживается в жестком ролевом поведении за пределами образовательного учреждения, в преувеличении собственной роли и значения.

9. *Социальное лицемерие* руководителя обусловлено необходимостью оправдывать высокие нравственные ожидания подчиненных и коллег, пропагандировать моральные принципы и нормы поведения. Социальная желательность с годами превращается в привычку морализирования, неискренность чувств и отношений.

На ранних этапах своего развития профессиональные деформации значительно облегчают способы выполнения деятельности, но затем начинают доминировать в структуре личности и снижают продуктивность деятельности.

Следствием всех этих деформаций являются психическая напряженность, конфликты, кризисы, снижение продуктивности профессиональной деятельности личности, неудовлетворенность жизнью и социальным окружением.

Усиливает развитие профессиональных деформаций постоянная реализация руководителем образовательного учреждения властных функций.

В своей работе А. Г. Конфисахор при анализе феномена власти приводит точку зрения Т. Парсонса, который рассматривает власть как обобщенную способность личности, гарантирующую исполнение связующих обязательств объединениями в системе коллективного устройства, когда обязательства соотносятся, определяются целями коллектива и в случае непослушания последуют принуждение, определенные санкции [4]. Согласно концепции М. Вебера, власть есть категория межперсональных отношений, «власть означает любую закрепленную социальными отношениями возможность настаивать на своем, даже при наличии сопротивления, независимо от того, в чем эта возможность выражается» [Там же].

В социально-психологической литературе (А. Г. Конфисахор, Ю. П. Платонов и др.) наиболее широко представлены следующие концепции и подходы к рассмотрению власти: биологический, антропологический, психологический, социологический и философский.

Биологический подход рассматривает власть как естественное состояние в обществе, предопределяемое самой природой. Власть не является специфичной только для человека, а имеет предпосылки в биологической структуре, общей у человека и животных. Основа власти заключена в природе человека [4; 5].

Антропологический подход имеет некоторые общие черты с биологическим подходом. В антропологическом подходе распространение власти происходит на все социальные образования. Все действия, опирающиеся на власть и авторитет, признаются политическими, и на этом основании говорится о существовании политической власти во всяком обществе. Носителями политической власти являются вожди, советы старейшин, собрания общины и т. д. [Там же].

Психологический подход исследует власть под углом зрения восприятия ее человеком. Субъективное восприятие основывается либо на особых качествах непосредственного носителя власти, либо вытекает из особенностей психологической природы человека, которая у одних людей проявляется в чувстве слепого повиновения, а у других, наоборот, в чувстве неповиновения и непокорности всяким атрибутам внешнего воздействия. Власть понимается и как общественное, и как психологическое явление. В качестве общественного явления она подчиняется объективным законам, независимым от человеческих представлений и стремлений, и исходит из процесса общественного развития. Как психологическое явление власть существует в сфере переживаний и восприятий личности. Восприятие власти зависит от сложных, формируемых как под воздействием общества, его экономики и культуры, так и под воздействием всего уклада жизни, черт личности людей, над которыми власть осуществляется [Там же].

Социологический подход состоит в сведении власти к политическому влиянию одной социальной группы на другую. В его рамках выделяются следующие направления исследований:

- бихевиористское — власть как особый тип поведения, основанный на возможности изменения поведения других людей;
- телеологическое — власть как достижение определенных целей, получение намеченных результатов;
- инструменталистское — власть как возможность использования определенных средств, в том числе насилия;
- структуралистическое — власть как особого рода отношение между управляющим и управляемым;

- функционалистское — власть как осуществляемые ею функции;
- конфликтологическое — власть с точки зрения форм и методов разрешения политических конфликтов [4; 5].

Философский подход во многом включает и объединяет в себе вышеуказанные подходы. Власть есть способность и возможность субъекта (личности, партии, класса, государства и т. д.) осуществлять свою волю, оказывать определенное воздействие на деятельность людей с помощью авторитета, права, насилия и других средств [Там же].

В философском подходе наиболее полно раскрываются основные методы осуществления власти: организация, убеждение, воспитание, контроль и принуждение. Согласно данному подходу, власть — категория общественная, это волевое отношение между людьми; истоки власти лежат в условиях материальной жизни общества, в системе его экономических отношений. Политическая власть является особой разновидностью власти, одним из ее наиболее важных элементов; сущность политической власти образует господствующая воля того или иного класса или социальной группы; ядром политической власти служит власть государственная, определенным образом организованная и закреплённая в правовых и иных социальных нормах [Там же].

Обобщая подходы к структурному анализу власти в философской, психологической, социологической и политологической литературе, А. Г. Конфисахор выделяет такие аспекты.

С позиций социального подхода власть рассматривается как силовое отношение, выражающее реальное доминирование, а также означает способность проявлять свободу действий согласно своим целям и своей воле, что в отношении объектов власти создает определенную систему ущемлений.

Психологический подход характеризуется пониманием власти как отношения лидерства, которое устанавливается в межличностном взаимоотношении и взаимодействии и при котором обособливаются ведущая и ведомая стороны, субъект и объект власти.

В гносеологическом подходе власть понимается как целенаправленный способ проявления и реализации знаний. При этом отмечается, что основой власти служат знание (в нем проявляется сознательный расчет действий и всех возможных последствий в заданных обстоятельствах) и воля (с ее помощью оформляются жесткая подчиненность действий целям, целеустремленность и настойчивость). Таким образом, знание и воля являются непременными ат-

рибутами власти — знание наделяет власть осмотрительностью, предсказуемостью и обоснованностью, а воля обеспечивает необходимую для достижения поставленных целей активность.

Традиционный для рассмотрения власти политический подход описывает ее как способ осуществления влияния, подчинения, принуждения в соответствии с фактическим или предполагаемым балансом сил в обществе, направленным на сохранение существующего положения вещей или его изменение.

При рассмотрении личности руководителя образовательного учреждения наибольший в контексте выполнения управленческой деятельности интерес для нас представляет организационный подход, понимающий власть как ресурс, воплощающийся в наращивании порядка, уровня организации, организованности и регламентации жизни по всем параметрам. В современных условиях часто только опора на властный ресурс делает возможным быстрое внедрение образовательных инноваций. Введение единого государственного экзамена, переход на новую систему оплаты труда, появление автономных образовательных учреждений — все это потребовало высокого уровня организованности и ответственности и, как следствие, жесткой централизации власти в руках руководителя образовательного учреждения. Вместе с тем такой порядок сковывает и ограничивает творчество и инициативу людей, к тому же инициатива, не утверждённая властью, ищет собственные обходные пути, не получая на это санкции власти. В результате, несмотря на декларирование инновационных образовательных технологий, в школах доминирует традиционный подход к обучению.

Е. Вятр отмечает, что общее определение власти должно включать в себя следующие элементы:

- 1) в отношениях власти должно быть не менее двух партнеров, причем этими партнерами могут быть как отдельные граждане, так и группы граждан;
- 2) приказ субъекта власти, т. е. выражение им воли по отношению к объекту власти, сопровождается угрозой применения санкций в случае неповиновения выраженной таким образом воле;
- 3) подчинение того, над кем осуществляется власть, тому, кто ее осуществляет, т. е. подчинение приказу субъекта власти;
- 4) должны быть общественные нормы, устанавливающие, что отдающий приказ (субъект власти) имеет на это право, а тот, кого эти приказы касаются

(объект власти), обязан ему подчиняться [5].

Лишь при наличии этих четырех элементов, необходимых для возникновения общественного отношения, считает Е. Вятр, можно говорить о власти и наблюдать данные отношения в самых различных случаях (в семье, на работе, в армии, школе и т. д.). Сформулированное определение Е. Вятр называет общим определением власти, охватывающим все общественные отношения, о которых можно сказать, что они имеют характер отношений, в основе которых лежит власть. Суть отношений власти составляет использование правомочий власти при организации групповых действий для достижения общей цели.

Определяя, таким образом, психологическую природу власти, исследователи подчеркивают связь между психологической и общественной природой власти. Стремление к власти или уход от нее, лучшее или худшее приспособление к ней — это психологические явления. Фактический же доступ к власти, характер отношений власти, методы ее осуществления — это социальные явления, определяемые общественной системой в целом.

Власть носит естественный характер и должна определяться как производство намеченных результатов. Б. Рассел полагал, что в природе каждого человека заложено стремление к власти и славе, и предложил классификацию людей по типам отношений к власти:

- 1) имеющих такие определяющие черты характера, как настойчивость в достижении цели, веру в собственные силы, целеустремленность, и открыто проявляющих свое стремление к власти;
- 2) обладающих робостью, склонностью к подчинению другим, неуверенностью в себе, в своих силах и возможностях;
- 3) ведущих себя ситуативно: в одних случаях стремящихся к власти, в других — к подчинению другим;
- 4) имеющих мужество отказаться от подчинения другим, не желающих командовать, стремящихся уйти от политики и не участвовать в ней. Они ищут и находят приложение собственным силам в науке, искусстве, творчестве [4].

Для многих руководителей любого уровня доминирующим мотивом профессиональной деятельности является мотив власти, который может быть связан со стремлением использовать власть ради нее самой. В этом случае мотивирующим является не столько чувство власти, сколько желание сделать ее ощутимой для другого, оказать влияние на его поведение. Простое обладание источниками власти и сообщае-

мое ими ощущение власти может быть конечной целью, достижение которой само по себе, без всякого применения власти к другому человеку, приносит удовлетворение. С точки зрения получения удовлетворения от власти чувство обладания ею более значимо, чем воздействие на других людей. Стремление к власти ради власти без ее использования может быть одной из форм компенсаторного мотива, хотя и не доведенного до полного развития. Именно в этом случае мы наблюдаем развитие профессиональных деформаций личности руководителя. С другой стороны, потребность во власти предполагает, что она может быть не только компенсаторной, но и инструментальной, т. е. власть может быть желанна для удовлетворения и других личностных потребностей, таких, как потребность в достижении, потребность в аффилиации, принадлежности к группе и получении одобрения, потребность в контроле над событиями и людьми. В этом случае потребность во власти выступает источником развития личности, актуализирует потребность в саморазвитии и самоосуществлении.

Ю. П. Платонов пишет, что содержание деятельности руководителя обусловлено прежде всего выполнением целого ряда управленческих функций по руководству организации [5]. Рассмотрим это на примере личности руководителя образовательного учреждения.

Так, административная функция является наиболее важной в деятельности руководителя, поскольку связана с координацией педагогической деятельности каждого члена коллектива в рамках одной общей, коллективной деятельности. Специфика этой функции заключается в структурированности и целостности усилий членов педагогического коллектива в достижении общих целей.

Целеполагающая функция связана с определением приоритета оперативных и тактических целей коллективной деятельности, методов и средств их достижения. Реализация этой функции требует от руководителя образовательного учреждения умения учитывать особенности современного образования, способности находить правильное и адекватное решение в конкретной ситуации, будь это работа с детьми-мигрантами или профессиональное развитие педагогического коллектива. Неспособность руководителя к выполнению этой функции приводит к дезорганизации деятельности коллектива образовательного учреждения. Поскольку целеполагающая функция руководителя заключается в планировании и прогнозировании коллективной деятельности, наиболее эффективным

руководителем оказывается тот, кто способен осуществлять оптимальный выбор из ряда возможных решений на основе прогностической оценки ситуации.

Дисциплинарная функция связана с необходимостью поддержания в педагогическом коллективе в процессе совместной профессиональной деятельности должной результативности выполнения каждым педагогом своих функционально-ролевых обязанностей, а также следования принятой в образовательном учреждении организационной культуре. В выполнении дисциплинарной функции наиболее отчетливо проявляется ориентация на единоначальное или коллегиальное решение вопросов; мера применения тех или иных методов воздействия характеризует личность руководителя образовательного учреждения.

Экспертно-консультативная функция связана прежде всего с профессиональной компетентностью руководителя. В процессе педагогической деятельности руководитель обычно является тем лицом, к которому чаще всего обращаются педагоги (или должны обращаться) как к источнику достоверной и надежной информации или как к наиболее знающему человеку. Ведь именно руководитель образовательного учреждения является проводником образовательной политики в своей школе.

Коммуникативно-регулирующая функция предполагает регулирование через систему коммуникативных связей в педагогическом коллективе функционально-ролевых взаимоотношений и требует от руководителя образовательного учреждения умения давать необходимые разъяснения по тем или иным управленческим решениям.

Важную роль в жизнедеятельности любого педагогического коллектива играет представительство его руководителя во внешних организациях, участие в экспертных советах при органах управления образованием, вхождение в состав жюри различных профессиональных конкурсов, участие в работе государственных аттестационных комиссий педагогических университетов. Успешное осуществление функции представительства является одним из условий авторитета руководителя образовательного учреждения. Важную роль в осуществлении этой функции играют профессиональная компетентность, опрятный внешний вид, спокойная манера поведения, уважительное отношение к коллегам, сдержанность в общении четкое и ясное изложение своих мыслей.

Важнейшим условием выполнения воспитательной функции руководителем образовательного учреждения является формирование и развитие коллегиальности в деятельности, максимальной включенно-

сти каждого члена педагогического коллектива в образовательный процесс, создание морально-психологического климата, основанного на деловом сотрудничестве и взаимопомощи. Межличностные отношения в коллективе, уровень их развития, модальность (эмоциональная окраска) отношений — индикатор реализации руководителем данной функции.

Психотерапевтическая функция раскрывает умение руководителя предотвращать и оперативно решать возникающие в коллективе конфликтные ситуации и устранять стресс-факторы. Эта сторона руководства в значительной степени влияет на результативность педагогической деятельности, повышая ее управленческо-воспитательный потенциал, предотвращая развитие в педагогическом коллективе деструктивных конфликтов.

Таким образом, реализация властных функций является необходимым условием и педагогической, и управленческой деятельности, что со временем приводит к изменению структуры личности и деятельности специалиста и развитию у него профессиональных деформаций. Добиться власти намного проще, чем ею распоряжаться и удерживать ее. Необходимо встраиваться в высокий темп жизни, ее изменений, формировать инструменты контроля, осуществлять прямую и косвенную регуляцию взаимодействия людей и системы общественных отношений, поддерживать оптимальный режим общественного существования.

Таким образом, власть, наряду с другими особенностями управленческой деятельности, становится фактором возникновения профессиональной деформации личности руководителя образовательного учреждения.

Деформирующее влияние власти и властных полномочий на личность руководителя обуславливает особые типы поведения, связанные с нежеланием:

- 1) разрешить коллегам или подчиненным разделить с ним действительную или предполагаемую власть;
- 2) получать советы относительно своих функций при осуществлении действительной или предполагаемой власти;
- 3) делегировать коллегам или подчиненным решение задач, которые, как убежден руководитель, принадлежат к его прерогативе власти;
- 4) консультироваться относительно собственных действий с теми, кто хотел бы разделить с ним власть;
- 5) информировать других относительно своего функционирования при осуществлении действительной или предполагаемой власти;

б) играть по чужим правилам, а наоборот, желанием изобретать и навязывать организационные системы функционирования другим действующим лицам [5].

Такие проявления снижают эффективность управленческой деятельности, препятствуют внедрению инноваций. Действенными направлениями профилактики и

коррекции профессиональных деформаций являются: повышение управленческой компетентности руководителей образовательных учреждений, развитие психологической и аутокомпетентности руководителей, создание развивающей среды в образовательном учреждении.

ЛИТЕРАТУРА

1. БЕЗНОСОВ С. П. Профессиональная деформация личности. СПб., 2004.
2. ЗЕЕР Э. Ф., СЫМАНЮК Э. Э. Психология профессиональных деструкций : учеб. пособие для вузов. Москва : Академический Проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2005.
3. ИСТОРИЯ советской психологии труда : тексты / под ред. В. П. Зинченко, В. М. Мунипова, О. Г. Носкова. М., 1983.
4. КОНФИСАХОР А. Г. Психология власти. 2-е изд., перераб. и доп. СПб. : Питер, 2004.
5. ПЛАТОНОВ Ю. П. Социальная психология власти. Научное издание. СПб. : Речь, 2010.
6. СЫМАНЮК Э. Э. Профессиональные деструкции педагога : методология, теория и практика : практико-ориентированная монография / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2007.
7. СЫМАНЮК Э. Э. Психологические основания профессиональных деструкций личности : дис. ... д-ра психол. наук. Самара, 2005.

Статью рекомендует д-р психол. наук, проф. Э. Ф. Зеер

ИНФОРМАЦИОННЫЕ И КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 378.147
ББК 4448.026

ГСНТИ 14.25.07; 20.01.45

Код ВАК 13.00.02; 13.00.08

П. И. Алексеевский

Екатеринбург

ПРИМЕНЕНИЕ СРЕДСТВ УПРАВЛЕНИЯ ВЕРСИЯМИ ДЛЯ КОЛЛЕКТИВНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ НАД ПРОЕКТОМ КОМПЬЮТЕРНОЙ ИГРЫ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: обучение программированию; системы управления версиями; коллективная разработка.

АННОТАЦИЯ. Рассматривается подход к хранению студенческих программных проектов в информационной среде образовательного учреждения. Обосновывается необходимость обучения студентов работе с системами управления версиями и использования их в учебной деятельности.

P. I. Alexeevsky

Ekaterinburg

USING VERSION CONTROL SYSTEMS FOR STUDENTS' COLLABORATIVE WORK ON THE COMPUTER GAME DEVELOPMENT

KEY WORDS: teaching programming; version control systems; team development.

ABSTRACT. This paper examines a storage technique for students' programming developments in the information environment of educational institutions. The necessity of training to use version control systems in educational and professional activities is substantiated.

Неотъемлемой составляющей курса программирования в вузах является деятельность по закреплению учебного материала и получению навыков использования изучаемых инструментальных средств. Для этого используются специальным образом составленные практические задания, предусматривающие не только реализацию изученных алгоритмов обработки данных, но и творческую и коллективную работу [1], в связи с чем возникает необходимость долговременного хранения исходного кода программ для последующего использования его студентами. Такая задача присутствует и при работе студентов над учебными и исследовательскими проектами.

Типичным решением данной проблемы является предоставление файлового хранилища в локальной сети образовательного учреждения, но оно не решает задач, обусловленных специфическими особенностями как самой хранимой информации, так и приемов работы с ней.

При работе с хранилищем исходного кода программы необходимо также обеспечить безопасный и эффективный удаленный доступ, что в случае использования простого файлового хранилища в сети об-

разовательного учреждения затруднено или невозможно. Это создает для студентов необходимость использования различных носителей информации (flash-накопители и пр.), что сопряжено с различными проблемами (утрача носителя, угроза заражения вредоносным программным обеспечением, использование ресурсов файлового хранилища для хранения информации, не имеющей отношения к учебному процессу). Выполнение резервного копирования своих работ в этом случае также обычно возлагается на студентов.

При совместной работе над проектом возникает проблема отслеживания и синхронизации изменений в разрабатываемой программе, что требует применения специальных средств для обеспечения безопасного совместного доступа к файлам проекта.

Поскольку студенческие работы в ряде случаев имеют определенную практическую значимость, следует обеспечить возможность представлять работы для независимого тестирования и обсуждения, что также обуславливает необходимость организации безопасного удаленного доступа к хранилищу.

При разработке сложных проектов возможна ситуация, когда допущенную в

программе ошибку становится сложно найти из-за большого количества изменений в соответствующем модуле. В этом случае необходимо иметь возможность вернуться к предыдущей версии исходного кода программы. При использовании обычного файлового хранилища автоматический откат версии файлов часто невозможен (требует использования специализированных файловых систем).

Эффективным решением перечисленных задач является использование систем управления версиями — класса программного обеспечения, предназначенного для работы с часто изменяющейся информацией. Основные возможности систем управления версиями включают в себя:

- Хранение файлов — независимо от типа, что позволяет хранить не только исходный код программы, но и используемые программой ресурсы. В отличие от файлового хранилища, система управления версиями может рассматривать хранимый проект (набор файлов) как один объект либо как совокупность отдельных файлов (в зависимости от используемого программного обеспечения и его настроек).
- Сохранение информации о различиях между версиями файлов — это позволяет при необходимости вернуться в одну из предыдущих версий отдельного файла или всего проекта.
- Возможность создания ответвлений проекта — вариантов исходного кода программы с различным функционалом. Это позволяет тестировать новые функции в отдельном проекте с возможностью дальнейшего объединения ветвей и добавления новых функций в основную ветку.
- Возможность автоматического создания патчей — наборов данных, содержащих информацию о различиях между определенными версиями исходного кода, что позволяет обновить рабочую копию программного проекта без возможности непосредственного доступа к репозиторию.
- Возможность безопасного удаленного доступа к хранилищу — в ряде систем используется несколько различных способов: с помощью специализированного клиентского ПО, непосредственно среды разработки, веб-браузера.
- Интеграция с различным программным обеспечением (среды разработки программ, системы автоматизированного проектирования и т. п.).

Системы управления версиями успешно применяются в различных образовательных учреждениях (в России — преимуще-

ственно в виде спецкурсов и факультативов, например, в МГУ) и компаниях-разработчиках программного обеспечения по всему миру (ввиду практической необходимости и целесообразности). Такие хранилища часто используются также для распространения разработанных программ в виде исходного кода (обычная практика для свободного программного обеспечения).

Существующие системы управления версиями различаются по своей архитектуре и функциональности, некоторые из них специфичны для определенных сред программирования или проектирования (такие, как Microsoft Team Foundation), но основная часть универсальна. Наиболее распространены такие системы, как CVS, Subversion, Git, Mercurial, Bazaar.

Цикл работы над проектом с использованием системы управления версиями включает в себя три основных этапа:

- создание или обновление рабочей копии — набора последних версий файлов проекта, полученных с сервера;
- изменение файлов проекта;
- сохранение изменений — при этом на сервер загружаются только измененные файлы (или информация о различиях между рабочей и сохраненной копиями) с отметками об авторе, времени изменения и, опционально, с комментарием.

При сохранении изменений могут возникать конфликты, в случае если один и тот же файл был одновременно изменен несколькими разработчиками. Обычно в таких случаях система не в состоянии самостоятельно обновить проект и требует вмешательства со стороны разработчика. Тем не менее, существует возможность предотвратить конфликты путем блокировки отдельных файлов — в этом случае файл может быть изменен только тем пользователем, который запросил такую блокировку.

Наиболее распространенные в настоящее время среды разработки, как правило, поддерживают, по крайней мере, одну систему управления версиями, часто поставляемую в составе пакета программ, включающего саму среду. В ряде случаев за счет использования модулей расширения (для сред, которые их поддерживают) можно обеспечить возможность работы с любой из распространенных систем. В качестве примеров сред разработки, имеющих поддержку всех используемых при совместной работе методик работы с исходным кодом программы в системе управления версиями, можно привести:

- Eclipse — полная интеграция с системой управления версиями Subversion с использованием модуля Subclipse или

- Subversive, поддержка других систем управления версиями;
- Embarcadero RAD Studio — поддержка Subversion, имеется также своя встроенная система управления версиями;
- Microsoft Visual Studio — интеграция с Team Foundation Server, возможность использования других систем управления версиями с помощью сторонних модулей.

Использование систем управления версиями в учебном процессе при обучении программированию позволяет решить следующие задачи:

- организация централизованного и безопасного хранилища исходных кодов программ студентов;
- представление разработок студентов на интернет-портале образовательного учреждения;
- возможность удаленного доступа для студентов к их разработкам и лабораторным работам [2];
- подготовка студентов к использованию систем управления версиями в профессиональной деятельности для обеспечения совместной работы над проектами;
- подготовка студентов к использованию публичных репозитивов программно-обеспечения (SourceForge, GitHub, Google Code и др.).

Таким образом, представляется актуальным и целесообразным обучение работе с системами управления версиями и использование их в рамках курса программирования в учебных заведениях.

Обучение использованию систем управления версиями в Уральском государственном педагогическом университете входит в курс изучения языков программирования С и С++ в рамках специализации «Компьютерные игровые технологии в образовании». Данные языки наиболее часто используются при разработке крупных программных проектов, в связи с чем применение какой-либо системы управления версиями как для непосредственно отслеживания изменений в файлах проекта, так и для взаимодействия разработчиков является необходимым. Это актуально и для игрового программного обеспечения, на принципах проектирования и реализации которого и основывается специализация.

Изучение систем управления версиями осуществляется на примере системы Subversion. В качестве серверной платформы используется веб-сервер Apache с модулем `mod_dav_svn`, работающий наряду с обычным для данной системы сервером `svnserve`. Это позволяет рассмотреть особенности работы с репозиторием как с ис-

пользованием стандартных средств (специализированный Subversion-клиент, а также модули интеграции для сред разработки), так и через веб-интерфейс WebSVN.

При изучении системы управления версиями студентам предлагается создать многомодульный проект (точные условия учебного задания могут варьироваться) и поместить его в репозиторий Subversion. По мере выполнения учебного задания требуется периодически сохранять изменения в репозиторий, делая их доступными для студентов, работающих над другими модулями. Каждое обновление проекта должно сопровождаться кратким описанием изменений с момента предыдущего обновления.

Применение системы управления версиями в учебном процессе позволило обеспечить эффективность обучения, что было выявлено в процессе разработки игровой программы студентами, обучающимися по специализации «Компьютерные игровые технологии в образовании». Дисциплины специализации вводились в учебный процесс со второго года обучения и рассматривали все основные этапы жизненного цикла программы, начиная от проектирования и реализации, (дисциплины «Игровые проекты» и «Программирование на С / С++») и заканчивая сопровождением.

На этапе проектирования игровой программы система управления версиями использовалась для обмена информацией о проекте (UML-диаграммы, текстовая информация, графические изображения, задающие концепцию будущей компьютерной игры) между студентами. Сохранение имени автора того или иного изменения в репозитории, наряду с временными метками, позволило не только обеспечить контроль за своевременным выполнением заданий, но и проследить его динамику. В некоторых случаях возникала необходимость вернуться к предыдущей версии отдельных файлов проекта, поскольку по мере развития проекта некоторые из решений оказывались нецелесообразными и возникала необходимость в их изменении.

На этапе реализации проекта на языке программирования С++ система управления версиями использовалась для хранения файлов исходного кода проекта и используемых ресурсов. Разрабатываемая программа имела модульную архитектуру, что позволило распределить обязанности по разработке модулей между различными студентами. Таким образом, система управления версиями служила в качестве инструмента для обеспечения совместной работы над проектом.

При реализации программного кода становилась актуальной задача синхрони-

зации изменений, когда отдельные модули программы использовали различные версии межмодульного интерфейса. Возможность проследить историю изменений файлов проекта позволила внести соответствующие корректировки в модули, использующие утратившие актуальность интерфейсы.

Задача синхронизации изменений оставалась актуальной на протяжении всего времени разработки программы, поскольку значительная часть программного проекта была реализована в рамках внеаудиторной работы.

Использование системы управления версиями, таким образом, позволило студентам не только проследить все этапы разработки программы, но и получить навыки

использования средств коллективной разработки. Проблемы, являющиеся актуальными при коллективной разработке сложной многомодульной программы, удалось эффективно решить, используя соответствующие функции системы управления версиями. Решение данных проблем при использовании файлового хранилища было бы неэффективным ввиду отсутствия требуемого функционала у файловых систем общего назначения.

Рассмотренный подход позволяет эффективно освоить основные приемы работы с системами управления версиями и обеспечить качественное усвоение учебного материала по программированию на различных языках.

ЛИТЕРАТУРА

1. ГАЗЕЙКИНА А. И. Обучение программированию будущего учителя информатики // Педагогическое образование в России. 2012. №5.
2. ЛАПЁНОК М. В. Информационная среда дистанционного обучения как средство реализации индивидуализированного обучения в общей школе // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М. Шолохова. Сер. «Педагогика и психология». 2011. Вып. 4.
3. СЕРДЮКОВ В. И. О количественном оценивании достоверности результатов автоматизированного контроля знаний // Информатика и образование. 2010. №3.

Статью рекомендует канд. техн. наук, доц. М. В. Лапёнок

А. И. Газейкина, А. С. Кувина

Екатеринбург

ПРИМЕНЕНИЕ ОБЛАЧНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: информационная среда образовательного учреждения; облачные вычисления; модели облаков; облачные технологии; Google Apps; Live@edu.

АННОТАЦИЯ. Рассматриваются перспективы использования облачных технологий в образовательном процессе современной школы. Раскрывается определение cloud computing, описываются модели облаков. Представляются основные сервисы на основе cloud computing и возможности применения их в процессе обучения школьников. Выявляются преимущества и недостатки применения облачных технологий в образовательном процессе школы.

A. I. Gazeykina, A. S. Kuvina

Ekaterinburg

APPLICATION OF CLOUD COMPUTING IN TEACHING SCHOOLCHILDREN

KEY WORDS: information environment of educational institution; cloud computing; cloud models; cloud technologies; Google Apps; Live@edu.

ABSTRACT. The prospect of using cloud computing in school education is considered. It provides the definition of cloud computing and describes the cloud models. The main services based on cloud computing and the possibility of using them in teaching informatics to pupils are presented. The advantages and disadvantages of cloud technologies application in school educational process are revealed.

Информатизация образования в настоящее время является необходимым условием поступательного развития общества. Совершенствование информационных технологий занимает важное место среди многочисленных новых направлений развития образования. Оно нацелено на развитие школьной инфраструктуры, а именно информационной среды образовательного учреждения, что предполагает внедрение и эффективное использование новых информационных сервисов. Важная роль новых информационных технологий в образовании состоит в том, что они не только выполняют функции инструментария, используемого для решения отдельных педагогических задач, но и придают качественно новые возможности обучению, стимулируют развитие дидактики и методики, способствуют созданию новых форм обучения и образования. С развитием компьютерных средств и внедрением их в образовательный процесс у его участников появляются новые возможности, реализуются новые подходы.

Одним из перспективных направлений развития современных информационных технологий являются облачные технологии. Под облачными технологиями (англ. cloud computing) понимают технологии распределённой обработки данных, в которой компьютерные ресурсы и мощности предоставляются пользователю как интернет-сервис

[2; 4; 5]. Проанализируем сущность и основные характеристики облачных технологий для того, чтобы обосновать возможность и целесообразность их применения в образовательном процессе современной школы.

Национальный институт стандартов и технологий США (National Institute of Standards and Technology — NIST) в документе «NIST Definition of Cloud Computing v1.5» [4] определил облачные вычисления как *модель предоставления повсеместного и удобного сетевого доступа (по мере необходимости) к общему пулу конфигурируемых вычислительных ресурсов (например, сетей, серверов, систем хранения, приложений и сервисов), которые могут быть быстро предоставлены и освобождены с минимальными усилиями по управлению и необходимостью взаимодействия с провайдером услуг.* При облачных вычислениях данные постоянно хранятся на виртуальных серверах, расположенных в облаке, а также временно кэшируются на клиентской стороне на компьютерах, ноутбуках, нетбуках, мобильных устройствах и т. п. [2].

Для построения облака используют одну из трех базовых моделей: программное обеспечение как сервис, платформу как сервис, инфраструктуру как сервис. Проанализируем более подробно модели облаков с целью выявления возможности их применения в образовательном процессе.

Инфраструктура как сервис (IaaS, infrastructure as a service) — предоставление компьютерной инфраструктуры как услуги на основе концепции облачных вычислений. На этом уровне пользователи получают базовые вычислительные ресурсы. Например, процессоры и устройства для хранения информации используют их для создания своих собственных операционных систем и приложений. Одним из примеров такого подхода является Amazon Elastic Compute Cloud (Amazon EC2) — организации могут использовать эту инфраструктуру, устанавливая на виртуальных машинах Linux-серверы, и при необходимости наращивать вычислительные мощности [3]. Такая модель подразумевает бесплатное предоставление ресурсов хранения данных, функций электронной почты и систем совместной работы, что может быть интересным для образовательных учреждений.

Платформа как сервис (PaaS, platform as a service) — это предоставление интегрированной платформы для разработки, тестирования, развертывания и поддержки веб-приложений как услуги. Здесь пользователи имеют возможность устанавливать собственные приложения на платформе, предоставляемой провайдером услуги. В качестве примера можно привести сервис Google Apps Engine, позволяющий разработчикам создавать и устанавливать приложения на языке Python. Этот тип облачных вычислений в настоящее время не актуален для образовательных учреждений.

Программное обеспечение как сервис (SaaS, software as a service) — модель развертывания приложения, которая подразумевает предоставление приложения конечному пользователю как услуги по требованию. При этом в облаке хранятся не только данные, но и связанные с ними приложения, а пользователю для работы требуется только веб-браузер. Именно этот уровень представляет наибольший интерес для образовательного процесса. Лучшими примерами такого подхода являются системы Google Apps for Education и Microsoft Live@edu, предоставляющие как средства поддержки коммуникации, так и офисные приложения, такие, как электронная почта, электронные таблицы, приложения для обработки текстов и т. п. [3].

В настоящее время в мировой практике реализуются четыре модели развертывания облачных систем:

- *приватное облако* (private cloud) — используется для предоставления сервисов внутри одной компании, которая является одновременно и заказчиком, и поставщиком услуг. Это вариант реализации облачной концепции, когда ком-

пания создает ее для себя самой, в рамках организации;

- *публичное облако* (public cloud) — подразумевает развертывание инфраструктуры с необходимым программным обеспечением и предоставление механизмов доступа к ним за пределами инфраструктуры учреждения;
- *гибридное облако* (hybrid cloud) — состоит из двух и более облаков различного типа;
- *общественное облако* (community cloud) — вид инфраструктуры, предназначенный для использования конкретным сообществом потребителей из организаций, имеющих общие задачи. Примерами общественных облаков является платформа Windows Azure, веб-сервисы Amazon, Google App Engine и Force.com [1].

Для образовательных учреждений наиболее подходящими являются публичные и общественные облачные системы.

Несмотря на относительную новизну облачных технологий (первый проект был реализован в 1999 г.), уже накоплен опыт, пока незначительный, их применения в образовательном процессе учебных заведений разных уровней.

К использованию данных технологий переходят некоторые зарубежные образовательные учреждения. В Литве Каунасский технологический университет (Kaunas University of Technology) в течение трех последних лет использует облачные сервисы, предоставляемые Microsoft Live@edu. В США целые штаты переходят на использование облачных технологий. Так, в университете Хофстра (Hofstra University) используют облачные сервисы, предоставляемые Google Apps. Также университету была предоставлена возможность поддержки электронной почты для своих студентов и преподавателей.

Еще одним вариантом использования облачных сервисов, который начинает распространяться в сфере образования, является перемещение в облако систем управления обучением (Learning Management Systems, LMS). Передача поддержки таких LMS, как Blackboard, Moodle и т. д., внешним провайдерам имеет смысл для образовательных учреждений, которые не могут позволить себе покупку и поддержку дорогостоящего оборудования и программного обеспечения.

Проанализировав модели облаков и опыт применения их в зарубежных странах, мы пришли к выводу, что чаще всего образовательные учреждения используют модель облака «программное обеспечение как сервис». Использование этой модели не

требует от образовательного учреждения создания собственного сервера и его обслуживания, позволяет избежать экономических и организационных затрат и дает возможность устанавливать собственные приложения на платформе, предоставляемой провайдером услуги.

Проведенный анализ позволил выделить следующие преимущества использования облачных технологий в образовательном процессе:

- *экономические*: основным преимуществом для многих образовательных учреждений является экономичность. Это особенно заметно, когда услуги, подобные электронной почте, бесплатно предоставляются внешними провайдерами. Оборудование для этих услуг может использоваться для других целей или ликвидироваться. Помещения освобождаются, что является актуальным в условиях, когда все чаще ощущается недостаток учебных аудиторий;
- *технические*: минимальные требования к аппаратному обеспечению (обязательным условием является лишь наличие доступа к сети Интернет);
- *технологические*: большинство облачных услуг высокого уровня либо достаточно просты в использовании, либо требуют минимальной поддержки;
- *дидактические*: широкий спектр онлайн-инструментов и услуг, которые обеспечивают безопасное соединение и возможности сотрудничества педагогов и учащихся.

В рамках нашего исследования интерес представляет последняя группа преимуществ.

Можно выделить и некоторые недостатки облачных технологий, которые носят в основном технический и технологический характер и не влияют на их дидактические возможности и преимущества. К таким недостаткам можно отнести ограничение функциональных свойств программного обеспечения по сравнению с локальными аналогами, отсутствие отечественных провайдеров облачных сервисов (Amazon, Goggle, Salesforce и др. сосредоточены в США), отсутствие отечественных и международных стандартов, а также отсутствие законодательной базы применения облачных технологий.

В настоящее время наиболее распространенными системами сервисов на основе технологии облачных вычислений, применяемыми в образовательном процессе, являются Microsoft Live@edu и Google Apps Education Edition. Они представляют собой web-приложения на основе облачных технологий, предоставляющие учащимся и

преподавателям учебных заведений инструменты, использование которых призвано повысить эффективность общения и совместной работы [5].

Однако сегодня недостаточно проработаны методические и технологические аспекты применения облачных технологий в образовательном процессе.

На примере сервисов Google Apps Education Edition предложим следующие возможности их применения в образовательном процессе современной школы.

Обмен информацией и документами, необходимыми для учебного процесса, учащихся друг с другом и с преподавателями: проверка домашней работы, консультирование по проектам и рефератам. Такую возможность предоставляет использование электронной почты, чата и форума.

Выполнение совместных проектов в группах: подготовка текстовых файлов и презентаций, организация обсуждения правок в документах в режиме реального времени с другими соавторами, публикация результатов работы в Интернете в виде общедоступных веб-страниц, выполнение практических заданий на обработку информационных объектов различных видов: форматирование и редактирование текста, создание таблиц и схем в текстовом редакторе. Такие возможности дает использование сервисов Google Docs (Документы и Презентации).

Пример учебного задания для учащихся. В режиме коллективного редактирования подобрать материал и создать газетный листок. Необходимо придумать название темы или газеты, указать номер и дату выпуска, имена и адреса авторов. Тексты снабдить названиями, рисунками, цитатами. Сами статьи располагают в колонки. Задание выполняется по группам. Каждая группа учащихся формулирует тему газетного листка и основные статьи. Необходимо приложить картинки и текстовый документ. Подобная работа позволяет обсуждать в группах возникающие идеи, осуществлять совместное редактирование, рецензировать работы и публиковать свои произведения.

Организация сетевого сбора информации от множества участников образовательного процесса. Учитель получает возможность отслеживать этапы совершенствования каждого задания по мере того, как учащиеся его выполняют. Сервис Google Docs (Таблицы) позволяет создавать сводные таблицы и диаграммы с целью анализа данных. Возможно проведение и индивидуальных, и совместных практических работ по таким разделам различных школьных дисциплин, как моделирование, обработка числовых данных в таблицах, построение диаграмм.

Пример учебного задания для учащихся. Создать таблицу известных каналов связи, их состава и характеристик. Учитель готовит исходную таблицу и предоставляет учащимся право доступа к ней. Они могут работать персонально или в малых группах: искать информацию в сети Интернет и заполнять таблицу. В качестве домашнего задания можно предложить дополнить полученную таблицу иллюстрациями соответствующих каналов связи.

Осуществление текущего, тематического, итогового контроля, а также самоконтроля. Использование сервиса Google Docs (Формы) предоставляет учителю возможность организовать тест с разными типами вопросов с применением специальных форм в документе.

Планирование учебного процесса средствами сервиса Google Calendar позволяет создавать расписание теоретических и практических занятий, консультаций; информировать учащихся о домашнем задании, о переносе занятий, напоминать о контрольных и самостоятельных работах, сроках сдачи рефератов, проектов.

На основе рассмотренных сервисов сформулируем дидактические возможности облачных технологий, подтверждающие целесообразность их применения в образовательном процессе современной школы:

- возможность организации совместной работы большого коллектива преподавателей и учащихся;
- возможность как для учителей, так и для учеников совместно использовать и публиковать документы различных видов и назначения;
- быстрое включение создаваемых продуктов в образовательный процесс из-за отсутствия территориальной привязки пользователя сервиса к месту его предоставления;
- организация интерактивных занятий и коллективного преподавания;
- выполнение учащимися самостоятельных работ, в том числе коллективных проектов, в условиях отсутствия ограничений на «размер аудитории» и «время проведения занятий»;
- взаимодействие и проведение совместной работы в кругу сверстников (и не только) независимо от их местонахождения;
- создание web-ориентированных лабораторий в конкретных предметных областях (механизмы добавления новых ресурсов; интерактивный доступ к инструментам моделирования; информационные ресурсы; поддержка пользователей и др.);
- организация разных форм контроля;

- перемещение в облако используемых учреждениями систем управления обучением (например, Moodle);
- новые возможности для исследователей по организации доступа, разработке и распространению прикладных моделей.

Таким образом, главным дидактическим преимуществом использования облачных технологий в образовательном процессе является организация совместной работы учащихся и преподавателя.

В ходе исследования мы разработали структурно-функциональную модель методической системы обучения информатике в сотрудничестве на основе облачных технологий, представляющую собой совокупность подготовительного, моделирующего и практико-ориентированного этапов.

Целью первого, *подготовительного, этапа* является формирование теоретических знаний, ценностных ориентаций, практических и коммуникативных умений, необходимых для совместного обучения информатике с использованием облачных технологий. Обучение на этом этапе осуществляется с применением комплекса методов, включающего групповой метод. Диагностика сформированности предметных знаний проводится посредством текущего контроля с использованием лабораторных работ и компьютерных тестов, успешное выполнение которых является условием перехода обучаемых на следующий этап предложенной методической системы. В том случае, если контроль показал недостаточный уровень сформированности необходимых знаний, для учащихся организуются дополнительные занятия и предлагаются к самостоятельному выполнению индивидуальные задания.

Моделирующий этап направлен на формирование у учащихся практического опыта применения облачных технологий. Результативность усвоения обучаемыми необходимых знаний и умений выявляется посредством тематического контроля с использованием тестирования и оценок практических работ. Положительные результаты контроля являются условием перехода учащихся на следующий этап методической системы.

Целью *практико-ориентированного этапа* обучения информатике в сотрудничестве на основе облачных технологий является актуализация знаний и умений в области совместного освоения информатики с применением облачных технологий и диагностируется их сформированность. В качестве преобладающего метода обучения используется групповой метод обучения, который отличается от метода, применяемого

на предыдущем этапе обучения, более высокой самостоятельностью школьников. Диагностика сформированности у учащихся знаний и умений в области совместной работы с применением облачных технологий (итоговый контроль результативности методической системы) осуществляется посредством экспертной оценки коллективных проектов, выполненных ими.

В настоящее время в рамках данного исследования проводится опытно-экспериментальная работа на базе Института информатики и информационных технологий Уральского государственного педагогического университета.

В образовательный процесс, в том числе и в процесс обучения информатике, использование облачных технологий приходит с задержкой и еще не нашло широкого применения. Несмотря на ряд очевидных достоинств, их распространению препятствует ряд объективных факторов. Традиционно большинство отечественных образовательных учреждений с недоверием относятся к аренде виртуальных мощностей, предпочитая работать с конкретным, желательным собственным, оборудованием, про-

граммным обеспечением и данными, которые хранятся локально и доступны в любой момент времени.

Облачные технологии дают возможность школьникам взаимодействовать и вести совместную работу с непрерывно расширяющимся кругом сверстников независимо от их местоположения. Данные технологии доставляют учебные материалы наиболее экономичным и надежным способом, отличаясь простотой распространения и обновления. Именно облачные технологии позволят знанию преодолеть существующие барьеры: географические, технологические, социальные.

Облачные технологии предлагают альтернативу традиционным формам организации учебного процесса, создавая возможности для персонального обучения, интерактивных занятий и коллективного преподавания. Внедрение облачных технологий не только снизит затраты на приобретение необходимого программного обеспечения, повысит качество и эффективность образовательного процесса, но и подготовит школьника к жизни в современном информационном обществе.

ЛИТЕРАТУРА

1. СЕЙДАМЕТОВА З. С., СЕЙТВЕЛИЕВА С. Н. Облачные сервисы в образовании // Информационные технологии в образовании. 2011. № 9.
2. HEWWIT C. ORGs for Scalable, Robust, Privacy-Friendly Client Cloud Computing // IEEE Internet Computing. Vol. 12, no. 5. NY, USA, Sep. Oct. 2008. doi: 10.1109/MIC.2008.107
3. GILLAM Lee. Cloud Computing : Principles, Systems and Applications / Nick Antonopoulos, Lee Gillam. L. : Springer, 2010 (Computer Communications and Networks).
4. MELL P., GRANCE T. The NIST Definition of Cloud Computing v15. URL: <http://www.slideshare.net/crossgov/nist-definition-of-cloud-computing-v15>.
5. MISEVICIEN R., BUDNIKAS G., AMBRAZIEN D. Application of Cloud Computing at KTU : MS Live@Edu Case // Informatics in Education, 2011, Vol. 10, No. 2. URL: http://www.mii.lt/informatics_in_education/pdf/INFE194.pdf.

Статью рекомендует канд. техн. наук, доц. М. В. Лапёнок

М. В. Лапёнок, В. В. Макеева

Екатеринбург

**ТЕХНОЛОГИЯ РЕАЛИЗАЦИИ
ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ УЧАЩЕГОСЯ ШКОЛЫ
С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: электронный образовательный ресурс; индивидуальная образовательная траектория.

АННОТАЦИЯ. Предлагается технология реализации индивидуальной образовательной траектории в условиях классно-урочной системы обучения. Технология предполагает использование электронных образовательных ресурсов для углубленного изучения физики.

M. V. Lapyonok, V. V. Makeeva

Ekaterinburg

**TECHNOLOGY OF REALIZATION OF
INDIVIDUAL EDUCATIONAL TRAJECTORY OF THE PUPIL
WITH USE OF ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES**

KEY WORDS: electronic educational resource; individual educational trajectory.

ABSTRACT. The technology of realization of an individual learning trajectory in a class-learning system is studied. The technology assumes the use of electronic educational resources for profound studying of physics.

Старшая ступень общеобразовательной школы в процессе модернизации образования подвергается структурным, организационным и содержательным изменениям. Социально-педагогическая суть этих изменений — обеспечение наибольшей личностной направленности и вариативности образования, его дифференциации и индивидуализации. Общеобразовательные учреждения самостоятельно формируют профили обучения (определенный набор предметов, изучаемых на профильном уровне) или предоставляют возможность каждому учащемуся самостоятельно выбрать отдельные предметы, изучаемые на базовом или профильном уровне [4].

Предметные результаты освоения основной образовательной программы для учебных предметов на углубленном уровне ориентированы преимущественно на развитие индивидуальных способностей обучающихся путем более глубоких, чем это предусматривается базовым курсом, освоением основ наук, присущих данному учебному предмету. Среднее (полное) общее образование завершается обязательной итоговой государственной аттестацией выпускников.

Уровень подготовки выпускников на итоговой государственной аттестации как общеобразовательных школ, так и школ с углубленным изучением отдельных предметов проверяется по одинаковым требова-

ниям ФГОС. Практика ведения учебной деятельности (из анализа отчета работы ассоциации учителей физики города Екатеринбурга) показала, что достижение высокого уровня обучения учащегося, подтвержденного высокими баллами ЕГЭ, обеспечивается профильным уровнем изучения предмета (или систематической внеурочной подготовкой с использованием дополнительных учебных материалов, в том числе электронных образовательных ресурсов (ЭОР), при базовом уровне изучения).

Закон Российской Федерации «Об образовании» предписывает образовательным учреждениям, в деятельности которых используется ЭОР, создать электронную образовательную среду, обеспечивающую возможность осуществления дистанционного взаимодействия между участниками образовательного процесса и контролируемый доступ учащихся к электронным образовательным ресурсам [1].

Под ЭОР будем понимать совокупность информации образовательного назначения, представленной в формате, воспроизводимом на электронном носителе, отражающей некоторую предметную область, технология изучения которой обеспечивает условия для осуществления различных видов учебной деятельности; при этом технология изучения предметной области и управление информацией (выбор из хранилищ, доставка учащемуся, навигация по содержимому, интерактивный режим работы с содержи-

мым) реализуются с помощью программного обеспечения — системы дистанционного обучения [2].

Большинство ЭОР, разрабатываемых профессиональными издательствами, являются аппаратно и программно независимыми и предоставляют учителю возможность для конструирования занятий. Вместе с тем распространяемые в школах в соответствии с программами информатизации образования в период 2002—2007 гг. ЭОР (например: «От плуга до лазера 2.0»; «1 С: Школа. Физика, 7—11 классы»; «Подготовка к ЕГЭ») не в полной мере охватывают область изучаемой науки, а приобретение новых версий осуществляется на коммерческой основе и доступно ограниченному количеству школ.

Для освоения учащимися повышенного уровня предметной области учитель рекомендует разнообразные учебные материалы, в том числе и ЭОР. При этом освоение темы происходит в условиях консультации с учителем без системного подхода, эпизодически. Опыт работы городской ассоциации учителей физики позволил сделать вывод, что для достижения высокого качества образования необходимо разработать систему организации работы, которая бы использовала современные возможности информационно-коммуникационных технологий во внеурочной деятельности учащихся.

Принципы гуманистического характера образования, приоритета свободного развития личности, создание условий для самореализации каждого человека, предоставление педагогическим работниками свободы в выборе форм и методов обучения и воспитания, закрепленные в законе РФ «Об образовании» (ст. 3), проявляются в переходе к личностно ориентированному обучению через реализацию индивидуальной образовательной траектории (ИОТ). Мы вслед за А. В. Хуторским [5] определяем индивидуальную образовательную траекторию как персональный путь реализации личностного потенциала каждого обучающегося, где под реализацией личностного потенциала понимается его определение и развитие. Считая приоритетным деятельностное направление развития личностного потенциала, введем понятие **реализации ИОТ** как проектирование и формирование персонального пути развития учебного потенциала школьника (личностного потенциала каждого обучающегося в образовательном процессе). Таким образом, ИОТ предусматривает наличие содержательного компонента (индивидуальная программа) и разработанный способ его реализации. Используя основную концепцию технологии В. М. Монахова, Е. В. Бахусовой, И. А. Олей-

никовой [3], предлагаем определение технологии реализации ИОТ с использованием ЭОР как педагогической технологии, которая заключается в проектировании, создании, использовании последовательности дидактических модулей, соответствующих индивидуальной программе учащегося и позволяющих реализовать личностный потенциал в образовательном процессе через использование ЭОР, где дидактический модуль — раздел учебной программы вместе с указанием возможных способов ее изучения и форм.

В предлагаемой технологии:

- учитывается индивидуальная потребность учащегося в знаниях, так как обучение осуществляется в соответствии с ИОТ;
 - предусматривается как дистанционное, так и непосредственное (личное) учебное взаимодействие, которое необходимо:
 - для проведения дискуссии, совместного анализа, углубленного исследования проблемы при наличии сильной личной мотивации учащегося и умения учиться самостоятельно;
 - для обеспечения постоянного контроля учащегося со слабой мотивацией;
 - дидактические модули динамически формируются из модулей ЭОР на основе диагностических работ учителем, который непосредственно может определить, какие именно дополнения, изменения требуются;
 - учитывается специфика учебной дисциплины:
 - учебные материалы представляются в интерактивных аудиовизуальных форматах, обеспечивающих активно-деятельностные формы обучения;
 - используются вариативные задания, учитывающие индивидуальные предпочтения;
 - используются мультимедиа-демонстрации современного эксперимента;
 - перспектива и конечный результат обучения предъявляются учащемуся на начальном этапе освоения дидактического модуля в виде технологической карты [3], содержащей цели, диагностику, дополнительные задания;
 - используется программное инструментальное средство (система учета учебных достижений — СУД) для оценки учебных достижений учащегося.
- Авторская технология реализации ИОТ с использованием ЭОР устанавливает следующий алгоритм деятельности учителя:

- проведение входного тестирования, по результатам которого составляется индивидуальная программа;
- определение временной (определение временного интервала, необходимого для индивидуального обучения, темпа изучения отдельных модулей), содержательной (выбор цели обучения, составление индивидуальной программы) и контролирующей (критерии оценивания задач критического, достаточного, оптимального уровня, прогноз результата обучения) составляющих ИОТ;
- поиск ЭОР в сети Интернет и (или) создание ЭОР для информационной образовательной среды, составление технологических карт по выбранным модулям;
- составление индивидуального графика консультаций учащегося, включающего контрольные мероприятия, и информирование родителей о контроле;
- проведение консультаций с учащимся, корректирование выполнения заданий;
- проведение контрольной диагностики (контрольной работы), определение уровня качества знаний, осуществление анализа выполненных заданий, оценивание результатов обучения.

Если по результатам контрольной диагностики (контрольной работы) выявлено несоответствие имеющегося уровня качества знаний учащегося уровню, заявленному в индивидуальной программе, то учитель данный алгоритм воспроизводит с учетом результатов последней диагностической работы для достижения прогнозируемого результата обучения.

Деятельность школьника в информационной обучающей среде осуществляется в соответствии с индивидуальной образовательной траекторией по циклическому алгоритму. Выполнение шагов алгоритма фиксируется учащимся в электронном виде в файлах с расширением «.doc (x)». В дальнейшем он может использовать эту информацию учащимся для анализа своей деятельности и составления прогноза возможных результатов.

Приведем описание алгоритма:

- определение цели — осуществляется с помощью технологической карты данного дидактического модуля;
- диагностическая работа — осуществляется в обучающей среде с последующим фиксированием результата, при этом для оценки учебных достижений учащихся используется программное инструментальное средство — система учета достижений.
- чтение, изучение и анализ содержания ЭОР, представленное в виде

статических:

текст (символьная информация),
фото (реалистичный визуальный ряд),
рисунок (синтезированный визуальный ряд);

динамических:

видео (реалистичный визуальный ряд),
анимация (2 D-динамический синтезированный визуальный ряд)

мультимедиа-компонентов, где мультимедиа-компонент — обобщенное понятие, определяющее ряд элементов, однотипных с точки зрения человеческого восприятия или схожих по технологиям создания, хранения, воспроизведения (по А. В. Осину);

- выполнение диагностических заданий — решение качественных и (или) количественных задач критического уровня и их запись на внешний носитель информации (Flash-накопитель, CD-R и пр.), причем носитель играет роль рабочей тетради учащегося, в него заносятся файлы с заданием, решением задач и данные о результатах самостоятельной работы. Если между компьютерами имеется связь по сети, то носитель не требуется;
 - выполнение самостоятельных заданий — решение качественных и (или) количественных задач достаточного уровня и их запись на внешний носитель;
 - выполнение заданий повышенного уровня — решение качественных и (или) количественных задач оптимального уровня и их запись на внешний носитель;
 - корректирование — консультирование по конкретным вопросам, которое осуществляется для устранения затруднений при решении задач на последних трех шагах и не является обязательным, если выполнение заданий не вызывает у учащегося дополнительных вопросов;
 - итоговый контроль — представляет собой тематический контроль, так называемый «экзамен», который осуществляется в информационной обучающей среде;
 - результат «экзамена» фиксируется учащимся и предъявляется учителю для определения уровня качества знаний.
- Отметим выявленные в ходе разработки и эксперимента особенности технологического процесса: необходимость проведения контрольных работ в школьной аудитории в присутствии учителя, например, во время урока, т. к. для осуществления точной диагностики необходимо исключить

внешние воздействия; предъявление технологической карты [3] учащемуся на начальном этапе освоения дидактического модуля с целью определения перспективы и конечного результата обучения; обязательное проведение первой работы учащегося в информационной обучающей среде в условиях консультации для устранения возможных проблем с интерфейсом программы. Технологическая карта ЭОР составляется по каждому дидактическому модулю и включает в

себя: тему и название модуля; логическую структуру, состоящую из нескольких целей; диагностические задания, соответствующие целям; указания для коррекции ИОТ учащегося; дозированные задания.

Для предлагаемой технологии реализации ИОТ при изучении курса физики был создан и апробирован ЭОР, состоящий из пяти основных тем, структура которого представлена в таблице.

Таблица

Тема	Кол-во уроков	Кол-во кадров	Кол-во упражнений	Экзамен (диагн.)	Всего зл. страниц
Кинематика	(7)	(53)	5	1	59
Динамика	(12)	(111)	5	1	117
Релятивистская механика	(1)	(10)		1	11
Молекулярная физика	(9)	(82)	5	1	88
Электростатика	(6)	(55)	3	1	59
Итого	35	311	18	5	334

Дадим краткое описание ЭОР.

Каждая тема состоит из уроков — дидактических модулей, модуль включает в себя статические и динамические мультимедиа-компоненты. Для улучшения восприятия информации уроки разбиты на кадры. Большинство уроков заканчивается упражнением — диагностической работой в тестовой форме, содержащей задание повышенного уровня.

Экзамен представляет собой диагностическую работу по всей теме, включающей несколько уроков. В процессе проведения эксперимента учащиеся 9-х классов изучали дидактический модуль «Прямолинейное равноускоренное движение», входящий в тему «Кинематика». Выполнение работы по алгоритму фиксировалось в отдельном файле — отчете на внешнем электронном носителе. Анализ выполненных контрольных работ учащихся «Прямолинейное равноускоренное движение» подтвердил эффективность применения данной технологии: процент качества знаний экспериментальной группы оказался равным 87 (для сравнения — процент качества знаний контрольной

группы — 46). При обсуждении результатов учащиеся выразили удовлетворение как своими результатами, так и новым способом деятельности (изучением учебного материала в ИОС).

ВЫВОДЫ

1. В работе обосновано определение технологии реализации ИОТ учащегося школы с использованием ЭОР.
2. В авторской технологии используются элементы методики перспективно-опережающего обучения С. Н. Лысенковой и педагогической технологии В. М. Монахова, что определяет переход учебного процесса на более высокий творческий уровень.
3. Используемый комплекс средств информационной обучающей среды увеличивает эффективность самостоятельной учебной работы: знания, умения, компетенции в активно-деятельностном режиме формируются быстрее, чем при изучении текстовой информации.

ЛИТЕРАТУРА

1. ЗАКОН Российской Федерации «Об образовании». URL: <http://www.consultant.ru/popular/edu/>.
2. ЛАПЁНОК М. В. Информационная среда дистанционного обучения как средство реализации индивидуализированного обучения в общей школе // Вестник Московского гос. гуманитарного университета им. М. Шолохова. Сер. «Педагогика и психология». Вып. 4. М. : Изд-во МГГУ, 2011.
3. МОНАХОВ В. М., БАХУСОВА Е. В., ОЛЕЙНИКОВА И. А. Педагогическая технология В. М. Монахова от А до Я : самоучитель проектирования учебного процесса. Липецк : ИРО, 2007.
4. ФЕДЕРАЛЬНЫЙ государственный образовательный стандарт среднего полного образования URL: <http://standart.edu.ru>.
5. ХУТОРСКОЙ А. В. Развитие одаренности школьников. Методика продуктивного обучения : пособие для учителя М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000 (Педагогическая мастерская).

М. Ю. Мамонтова

Екатеринбург

СЕТЕВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ WEB 2.0 И SAAS В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: подготовка специалиста в высшей школе; сетевое профессиональное сообщество; автоматизация обучения; WEB 2.0 (*World Wide Web*); бизнес-модель SaaS (Software as a Service); средства оценивания результатов обучения; педагогический тест; автоматизация тестового контроля.

АННОТАЦИЯ. Рассматриваются современные интернет-технологии, предоставляющие возможности для оптимизации процесса разработки и применения педагогических тестов путем создания общего сетевого ресурса. Для разработки тестов создается сетевое профессиональное сообщество, ресурс которого значительно превосходит индивидуальные ресурсы отдельных специалистов. Предлагается методика использования интернет-технологий WEB 2.0 и SaaS при обучении студентов совместной разработке и применению компьютерных тестов.

M. Y. Mamontova

Ekaterinburg

WEB 2.0 AND SAAS TECHNOLOGIES APPLICATION IN THE TRAINING OF FUTURE INFORMATICS TEACHERS

KEY WORDS: training of specialists in higher education institutions; network professional association; teaching automation; WEB 2.0 (*World Wide Web*); SaaS (Software as a Service) business-model; tools used for training outcomes assessment; education test; test check automation.

ABSTRACT. High Internet-technologies afford opportunities for optimization of the process of development and application of pedagogical tests through creation of a public networked resource. A network professional association is created for development of tests considering that the resource of such association is considerably superior to individual resources of individual specialists. In the work presented here we examine the variant of application of WEB 2.0 and SaaS Internet technologies in teaching the students joint development and utilization of computer-aided tests.

Характерной особенностью современного общества является интеграция информационных и коммуникационных технологий с технологиями деятельности во многих сферах. Не является исключением и сфера образования. Процесс информатизации общества предъявляет новые требования к профессиональной компетентности будущих учителей в области использования средств ИКТ.

Проблема модернизации учебного процесса в высшей школе на основе информатизации решается многими исследователями (И. Г. Захарова, М. В. Лапёнок, М. П. Лапчик, Е. С. Полат, И. В. Роберт, Б. Е. Стариченко и многие др.). Авторы предлагают различные варианты сочетания традиционных образовательных технологий с современными ИКТ [См., напр., 3].

Создание образовательной информационно-коммуникационной среды на основе ИКТ в рамках конкретной учебной дисциплины становится одной из важных задач информатизации образования и подготовки будущего специалиста к профессио-

нальной деятельности в условиях информационного общества. Обучение должно строиться на принципе опережения — учебный процесс необходимо конструировать в контексте профессиональной педагогической деятельности, предвидя развитие образовательных технологий на основе их синтеза с одновременно развивающимися информационно-коммуникационными технологиями.

Традиционные педагогические технологии обучения имеют ограничения с точки зрения имитации и моделирования целого ряда реальных профессиональных ситуаций. Этот недостаток компенсируется путем внедрения в учебный процесс технологии контекстного обучения.

В данной работе представлена методика обучения будущих учителей на основе синтеза технологии контекстного обучения с сетевыми интернет-технологиями WEB 2.0 (*World Wide Web*) и SaaS (бизнес-модель Software as a Service). Предложенная методика используется при обучении студентов института Информатики и информацион-

ных технологий Уральского педагогического университета в рамках дисциплины «Современные средства оценивания результатов обучения».

Концепция и технология контекстного обучения была разработана А. А. Вербицким [2]. В основе контекстного обучения — системное использование профессионального контекста путем постепенного обогащения учебного процесса элементами профессиональной деятельности. Контекстное обучение, согласно [Там же], строится на принципах активности личности, проблемности, единства обучения и воспитания, моделирования содержания и условий будущей профессиональной деятельности. Основу такого обучения составляет поэтапный переход обучающихся от учебной деятельности академического типа (лекции, семинары, лабораторные работы) через квазипрофессиональную деятельность (выполнение индивидуальных и групповых проектов) к учебно-профессиональной деятельности (педагогическая практика). Различия учебной деятельности студента и его будущей профессиональной деятельности показаны в работе [Там же]. Кратко охарактеризуем их. Профессиональной деятельностью студент овладевает в рамках учебной деятельности, формы которой не адекватны формам профессиональной деятельности. Знания и умения, приобретенные в ходе учебной деятельности, в профессиональной деятельности необходимо применять в контексте реальных ситуаций и процессов. Дискретный характер усвоения знаний при обучении противоречит системному использованию знаний в профессиональной деятельности. Опора в обучении на мыслительные процессы студентов (память, внимание, восприятие и т. п.) противопоставляется в профессиональной деятельности необходимости вовлечения в профессиональные процессы всей личности на уровне мышления и социальной активности. При традиционном обучении студент играет преимущественно пассивную роль, выполняя задания по указанию преподавателя. В профессиональной же деятельности необходимо проявлять инициативу, сотрудничать с коллегами, принимать решения и нести ответственность за результат деятельности. Учебная деятельность ориентирована на усвоение прошлого социального опыта. Усвоенные в ходе учебной деятельности знания становятся средством профессиональной деятельности. Для формирования специалиста необходимо обеспечить переход от одного типа деятельности (познавательной) к другому (профессиональному) с соответствующей сменой потребностей, мотивов, целей, действий, средств,

предметов и результатов, что и реализуется в методике контекстного обучения.

Контекстное обучение рассматривает учение и профессиональную деятельность не как разные виды деятельности, а как два этапа развития одной и той же деятельности. На этапе учебной деятельности реализуются новые и традиционные формы и методы обучения, на языке знаковых средств моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности. На этом этапе используются преимущественно семиотические обучающие модели (работа с текстами, переработка базовой информации). Задания, предлагаемые студентам на этом этапе, часто не имеют личностного и профессионального контекста, не требуют личностного отношения к изучаемому материалу. На этапе квазипрофессиональной деятельности воссоздаются (моделируются) реальные профессиональные ситуации. На данном этапе целесообразно использовать имитационные и социальные обучающие модели. Учебные задания выходят за рамки знаковой информации, информация соотносится с будущей профессиональной деятельностью, а для этого необходимо включение студента в изучаемую ситуацию. Основным структурным элементом учебного процесса становится профессиональная ситуация во всей ее предметной и социальной неоднозначности и противоречивости [Там же]. Задания выполняются в группах и коллективно. В ходе анализа ситуаций студент формируется как специалист и как член коллектива, приобретает опыт коллективной работы в будущей профессиональной среде, формирует отношение к труду, к своей профессии. В учебно-профессиональной деятельности (педагогическая практика в школе) студенты могут совместно использовать продукты деятельности, созданные на предыдущем этапе.

В традиционном учебном процессе три названных этапа, как правило, разнесены по разным циклам дисциплин и по времени. Этапы реализуются разными преподавателями, что, на наш взгляд, не способствует логичному переходу от этапа к этапу. Особенность предлагаемой методики заключается в том, что 1) все три этапа реализуются в рамках одной дисциплины; 2) используемые модели обучения (семиотические, имитационные и социальные) интегрируются с современными информационно-коммуникационными технологиями

Переход от профессиональной деятельности к обучению и от обучения к профессиональной деятельности реализуется через «профессиональный контекст», под которым понимается совокупность задач, орга-

низационных, технологических форм и методов деятельности, ситуаций социально-психологического взаимодействия, характерных для определенной сферы профессионального труда [2]. Для построения методики контекстного обучения используются разные виды предметного (технологический, организационно-управленческий, должностной, учрежденческий) и социального контекстов (ценностно-ориентационный, личностный). Профессиональный контекст воссоздается в учебном процессе — отражает технологию трудовых процессов, нормы отношений и их ценностную ориентацию. Моделирование в учебном процессе предметного и социального содержания профессиональной деятельности предполагает 1) содержательно-контекстное отражение профессиональной деятельности специалиста в различных формах учебной деятельности студента; 2) сочетание разнообразных форм и методов обучения с учетом дидактических принципов и психологических требований к организации учебной деятельности; 3) реализацию различных типов связей между формами и моделями обучения; 4) нарастание сложности содержания обучения и соответственно форм контекстного обучения от начала к концу целостного учебного процесса.

Деятельность учителя осуществляется в конкретных социально-исторических условиях, задающих профессиональный контекст обучения. Эти условия в последние два десятилетия стремительно изменялись [1]. Особое внимание уделяется развитию общероссийской системы оценки качества образования [7], подготовке специалистов в этой сфере деятельности [4]. Внедрены и совершенствуются государственные образовательные стандарты, развивается теория педагогических измерений, в образовательную практику вводятся массовые стандартизированные процедуры оценки качества подготовки выпускников образовательных учреждений (единый государственный экзамен, интернет-экзамен в сфере профессионального образования). Российские школьники и студенты регулярно участвуют в ряде международных сравнительных исследований в области качества общеобразовательной подготовки. Тестовые технологии оценки результатов обучения используются широким кругом педагогических работников. Педагогические тесты сегодня признаны на государственном уровне как одно из средств контроля качества подготовки обучающихся. Круг ситуаций, в которых используются педагогические тесты, значительно расширился. Возросла роль компьютерных технологий в процедурах разработки тестов и тестирования. Современный

учитель должен уметь самостоятельно и в коллективе разрабатывать тесты, использовать готовые измерители и результаты тестирования для корректировки учебного процесса. В ГОС ВПО для педагогических специальностей в качестве обязательного в 2005 г. введен курс в цикле ОПД «Современные средства оценивания результатов обучения». Основная цель реализации данного курса — развитие квалиметрической культуры будущего учителя, определение которой приведено в работе [5]. Согласно требованиям стандарта в ходе обучения студенты должны освоить теоретические основы педагогического тестирования, методику разработки и применения педагогических тестов, в том числе компьютерных, использования результатов тестирования для принятия решений об изменениях в учебном процессе. При изучении этого курса реализуется методика контекстного обучения.

Кратко представим методику контекстного обучения с использованием современных ИТ-технологий.

На первом этапе контекстного обучения (учебном) студенты осваивают теорию педагогического тестирования (классическую и современную). Для освоения теоретического материала студентам предлагается использовать информационно-поисковые системы, что способствует развитию умений в области поиска, структурирования и хранения информации. Используя сайты Федерального института педагогических измерений, Национального центра оценки качества образования (ИСМО РАО), Российского аккредитационного агентства, Федерального центра тестирования, студенты знакомятся с разными сферами применения тестов в образовании, с использованием современных ИКТ в реализации задач оценки качества образования и управления качеством, т. е. с разными контекстами применения тестовых технологий контроля качества, автоматизированных систем контроля.

На втором этапе (квазипрофессиональном) используются методы индивидуального и группового проектирования в сочетании с сетевой технологией SaaS. На наш взгляд, потенциал бизнес-технологии SaaS может быть успешно использован для перехода на второй этап контекстного обучения. Будущему учителю важно уметь разрабатывать тесты. Какие технологии при этом использовать? Нужно ли учить будущего учителя программированию и созданию программных средств автоматизированного контроля? В практической деятельности учитель скорее будет использовать готовое программное обеспечение программы оболочки либо воспользуется бланковыми тес-

тами. К недостаткам «бумажного» (бланкового) тестирования следует отнести трудоемкость разработки банка заданий, генерацию различных вариантов теста, неудобство повторного использования бланков, ручной сбор первичных данных, жесткие ограничения на выбор формы тестовых заданий и др.

Компьютерные тесты позволяют использовать два принципиально различных вида программного обеспечения (по отношению к пользователю — учителю или преподавателю). К первому виду следует отнести жестко запрограммированные компьютерные продукты. Примером такого продукта может быть «1 С-Репетитор», предназначенный для подготовки учащихся к единому государственному экзамену по различным учебным дисциплинам. Он включает в себя конкретные вопросы по конкретной дисциплине (или ряду дисциплин). Для пользователя не предусмотрен аппарат для внесения каких-либо изменений в содержание заданий, процедуру тестирования и процедуру обработки данных. Такая программа замкнута. Внести изменения в нее может только программист — создатель программы.

Ко второму виду относятся программно-инструментальные средства (оболочки), позволяющие преподавателю создавать и корректировать задания и эталоны ответов. В любой момент тест может быть дополнен новыми заданиями, неудачные задания могут быть удалены. Основными требованиями к программным оболочкам для тестирования являются возможность разрабатывать тесты по любой дисциплине, формирование всех тестовых форм заданий, получение и накопление матрицы профилей ответов испытуемых, корректировка и перекomпоновка тестовых заданий в зависимости от итогов тестирования, защита от несанкционированного доступа.

Студентам предлагается освоить работу как с жестко запрограммированными программными продуктами (1 С-Репетитор, тесты Российского аккредитационного агентства для массового тестирования), так и с программной оболочкой «Магистр» (разработка УрГПУ, автор — Б. Е. Стариченко).

Использование названных видов программного обеспечения предполагает его установку и использование на площадке заказчика. SaaS-технология рассматривается как альтернатива этой доминирующей технологии [6]. Ключевые отличия SaaS-технологии связаны с использованием различных видов аутсорсинга (аппаратных средств, ПО заказчика) и переходом от приобретения продуктов в постоянное пользо-

вание к схеме аренды с оплатой в зависимости от конкретно используемых ресурсов (модель оплаты по требованию). SaaS-технология изначально ориентирована на применение интернет-технологий. Важно — поддержка режима multi-tenant, когда один экземпляр ПО используется для параллельного обслуживания нескольких заказчиков. SaaS-провайдер несет ответственность в вопросах масштабируемости предоставляемого сервиса (задачи развертывания, управления и поддержки ПО на протяжении его жизненного цикла). SaaS-технологии ориентированы на индивидуальное пользование и для небольших объединений пользователей. SaaS предоставляет клиенту не программное обеспечение, а реализацию необходимых функций (разработка теста, проведение тестирования, обработка результатов тестирования). В этом смысле клиенту все равно, на каком ПО все это реализовано. Переход к использованию SaaS-технологий обусловлен потребностями, которые могут быть удовлетворены с помощью новых технологий — тенденция перехода от локальных моделей (в использовании, в технических решениях) к распределенным моделям — на базе коммуникационных возможностей Интернета.

Применение SaaS-технологии при разработке тестов представляется перспективным [6], так как обеспечивает переход от традиционных схем лицензирования программного обеспечения (приобретение лицензий в постоянное пользование) к различным моделям «по требованию» (подписка на определенное время, аренда и т. п.). Работа в режиме по требованию перспективна для школ. Заказчик желает иметь надежно работающую и легко управляемую информационную систему. SaaS-технология предоставляет возможность использовать ПО через сеть Интернет.

Использование SaaS-технологии может оптимизировать работу по разработке банков заданий. Студентам предлагается выполнить групповой проект «Разработка серии тематических тестов для подготовки учащихся к единому государственному экзамену» с использованием SaaS-технологии.

Моделируется практическая профессиональная ситуация, когда разработкой серии тестов занимается группа учителей-предметников (назовем ее профессиональным сообществом). Студенты делятся на микрогруппы (пары), каждая микрогруппа разрабатывает спецификацию теста и банк заданий по отдельной теме. Эта разработка становится частью системы тестов по учебной дисциплине. Продукты индивидуальной деятельности (банки заданий по темам)

становятся общими — при их использовании, экспертизе, оценке качества тестов и т. п. При разработке банков тестовых заданий студенты пользуются одним и тем же программным обеспечением. Группа использует программное обеспечение через сеть Интернет.

Автоматизированные системы контроля знаний должны удовлетворять требованиям комплексности (автоматизация разработки отдельных тестовых заданий и их банков, генерации теста, передача тестов по каналам связи, хранение данных, статистическая обработка результатов тестирования), высокой производительности (передача по каналам связи больших объемов информации), надежности, масштабируемости (использование как на отдельных компьютерах, так и в сетях — локальных и сети Интернет), оперативности (при разработке тестов и обработке результатов). Именно на такой комплекс задач ориентируются студенты при освоении дисциплины.

В настоящее время возможно использование различных сетевых сервисов для разработки тестов, удовлетворяющих перечисленным требованиям. В своей работе мы используем систему автоматизированного контроля знаний *Скоротест*, разработанную фирмой SIXSOFT. *Скоротест* — платформа для централизованного создания тестов, их хранения, проведения тестирования, обработки результатов и их анализа. Доступ к автоматизированной системе контроля *Скоротест* осуществляется через Интернет. Для работы системы необходимо минимальное программное обеспечение на компьютере пользователя. Системой поддерживаются все версии четырех популярных браузеров — Firefox, Opera, Chrome, IE. Важно отметить, что браузер IE поставляется вместе с операционной системой MS Windows, а Firefox поддерживают все операционные системы семейства Linux. Таким образом, программное обеспечение, необходимое для работы со *Скоротестом*, есть практически на каждом персональном компьютере, что существенно упрощает процесс внедрения системы и уменьшает время подготовки к работе. Система имеет два адреса доступа: первый — для разработки и редактирования банка тестовых заданий, сценария тестирования, просмотра результатов тестирования; второй — для процедуры тестирования. Для проведения тестирования испытуемым сообщается второй адрес. Все попытки тестирования отображаются в протоколе результатов. Система не только показывает конечный результат в виде числа правильно и неправильно выполненных заданий, но и позволяет провес-

ти детальный просмотр результатов — выполнение каждым испытуемым всех заданий. Имеется возможность переносить результаты в MS Word и при необходимости передать на печать.

Скоротест можно использовать как банк тестовых заданий. В случае необходимости проведения бланкового тестирования можно сформировать тест с помощью текстового редактора MS Word. Тест создается как обычный электронный документ. Система *Скоротест* позволяет генерировать множество вариантов теста для бланкового тестирования на основе одного банка, менять местами задания и места правильных ответов. Для каждого варианта теста формируется автоматически и страница с ключами правильных ответов. Таким образом, система расширяет возможности бланкового тестирования. *Скоротест* — удобная площадка для организации единых банков заданий по учебным дисциплинам. Она предполагает совместную разработку тестов учителями разных школ. Сравнительно небольшими координационными усилиями проект позволяет получить единую базу качественных тестов, доступных для многих школ. В целях создания новых тестов на базе уже существующих банков предусмотрена разработка метатестов, включающих задания с указанным весом и в указанном количестве из существующих банков. С помощью таких метатестов возможно проведение итогового тестирования по дисциплине.

На третьем этапе контекстного обучения студенты используют готовые разработки в своей педагогической практике — в школе. Разработанные тесты используются независимо, в то же время растет база данных тестирования, что позволяет разработчикам корректировать задания, добавлять новые, удалять неудачные.

Почему мы считаем интеграцию сетевых технологий с технологией контекстного обучения перспективной? С появлением новых ИТ-технологий происходят изменения в сознании пользователей. В систему образования приходит молодежь, для которой Интернет и получаемые через него сервисы, использование социальных (профессиональных сетей) должны стать привычными. Именно молодые учителя должны привнести свой опыт в корпоративную практику работы школы. В будущем профессиональные сетевые сообщества будут активно развиваться. Каждый участник такого сообщества выполняет посильную небольшую задачу. Результатами пользуются многие.

Предложенная методика обучения на основе сочетания технологии контекстного

обучения с информационно-коммуникационными технологиями позволяет студентам в рамках освоения одной учебной дисциплины осуществить переход от учебной к профессиональной деятельности, от усвоения теоретических основ дисциплины к активному совместному использованию полученных при обучении знаний в решении практических профессиональных задач.

Знание становится необходимым средством решения этих задач, приобретает личностно и социально значимый смысл. Особый эффект дает при этом использование возможностей сетевого профессионального сообщества, переводя деятельность студента из контекста обучения в контекст профессионального взаимодействия.

ЛИТЕРАТУРА

1. БОЛОТОВ В. А. О построении общероссийской системы оценки качества образования // Вопросы образования. 2005. № 1.
2. ВЕРБИЦКИЙ А. А. Активное обучение в высшей школе : контекстный подход : метод. пособие. М. : Высшая школа, 1991.
3. ЛАПЁНОК М. В. Информационная среда дистанционного обучения как средство реализации индивидуализированного обучения в общей школе // Вестник Московского гос. гуманитарного университета им. М. Шолохова. Сер. «Педагогика и психология». Вып. 4. М. : Изд-во МГГУ.
4. МАЛЫЦЕВ А. В., МАМОНТОВА М. Ю. Формирование квалиметрической компетентности педагогических работников // Известия Уральского государственного университета. Сер. 1 «Проблемы образования, науки и культуры». 2009. № 4 (68).
5. МАМОНТОВА М. Ю. Развитие квалиметрической компетентности педагогических работников в условиях реформирования общероссийской системы оценки качества образования : содержательный аспект // Педагогическое образование в России. 2012. № 5.
6. МАМОНТОВА М. Ю., АЛЬПЕРИН Я. С. Управление качеством обучения на основе бенчмаркинга и интернет-технологий WEB 2.0 и SaaS / Наука образованию : поддержка инновационных процессов и профессионального партнерства : материалы региональной науч.-практ. конф. / под общ. ред. Н. Н. Давыдовой, Н. А. Стумбрис ; учреждение РАО «Уральское отделение», ФГАОУ ВПО РГППУ, ГБОУ ДПО СО «Институт развития образования». Екатеринбург, 2010. Т. 1.
7. ПРОЕКТ Государственной программы «Развитие образования» на 2013—2020 годы. URL: <http://bda-expert.ru/doc/komiedu/2012-05-23-gp-razvitie-obrazovaniya-2013-2020-proekt.zip> (дата обращения 20.09.2012).

Статью рекомендует канд. техн. наук, доц. М. В. Лапёнок

В. А. Поздняков

Брянск

**ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ АДАПТИВНОЙ ПОДСИСТЕМЫ
ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ
НА ОСНОВЕ ТЕХНОЛОГИИ CLOUD COMPUTING**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: современные информационные технологии, педагог профессионального обучения, качество подготовки, технология Cloud Computing, виртуальная среда, модель Smart Education, виртуальный кабинет студента.

АННОТАЦИЯ. Рассматривается процесс проектирования и создания адаптивной подсистемы обеспечения качества подготовки педагогических кадров на основе технологии Cloud Computing. Анализируется структура разрабатываемой подсистемы, показывается методика использования модулей подсистемы для организации коллаборативной деятельности студентов.

V. A. Pozdnyakov

Bryansk

**PRACTICAL REALIZATION OF THE ADAPTIVE SUBSYSTEM
OF ENSURING QUALITY OF TRAINING OF PEDAGOGICAL STAFF
ON THE BASIS OF THE CLOUD COMPUTING TECHNOLOGY**

KEY WORDS: modern information technologies; teacher of vocational training; quality of training; Cloud Computing technology; virtual environment; Smart Education model; virtual office of the student.

ABSTRACT. The process of design and creation of an adaptive subsystem of ensuring quality of training of pedagogical staff on the basis of the Cloud Computing technology is considered. The structure of the developed subsystem is analysed, the technique of use of modules of a subsystem for the organization of collaborative activity of students is shown.

Обеспечение качества подготовки студентов представляет собой совокупность планируемых и систематически проводимых мероприятий, направленных на формирование у потенциальных работодателей уверенности в том, что выпускники (будущие педагоги профессионального обучения) удовлетворяют их потребностям и ожиданиям (З. Д. Жуковская, В. А. Красильникова). Исследованиями в области обеспечения качества подготовки профессиональных кадров занимаются ученые Э. Ф. Зеер [2], З. Д. Жуковская [1], В. А. Красильникова [3], М. Л. Полдолина [4], И. П. Смирнов, В. А. Поляков, Е. В. Ткаченко [5] и др.

В связи с этим уровень развития научно-технического прогресса сегодня в сфере профессионального образования актуализируются технологии опережающего обучения. Современный образовательный процесс должен обладать гибкостью, адаптивностью, модульностью, ориентироваться на потребителя, иметь в качестве базиса современные информационные технологии, которые значимо повышают эффективность самостоятельной работы студентов и дают новый импульс их научно-исследовательской работе.

Использование современных информационных технологий в сфере профессионального образования определяется рядом факторов.

Во-первых, интеграция современных информационных технологий в область образования существенным образом ускоряет передачу знаний и накопленного технологического и социального опыта не только группе обучающихся, но и от одного студента к другому. Данный факт актуализирует коллаборативные формы учебной, квази-профессиональной и профессиональной деятельности студентов.

Во-вторых, современные информационные технологии, повышая качество профессиональной подготовки, позволяют студенту, а в дальнейшем и выпускнику успешнее и динамичнее адаптироваться к окружающей среде и происходящим социальным изменениям, так как в процессе подготовки на базе технологии Cloud Computing моделируются практически все аспекты будущей профессиональной деятельности обучающихся, т. е. еще во время обучения в высшем учебном заведении создаются все условия для успешной социальной и профессиональной адаптации выпускника как в педагогическом коллективе, так и в студенческой среде.

В-третьих, активное и эффективное внедрение этих технологий в образовательный процесс является важным фактором реформирования системы профессионального образования, отвечающей требовани-

ям информационного общества. Современные информационные технологии обеспечивают повышение производительности труда преподавателей, прозрачность и гибкость учебного процесса. Реализация электронной поддержки форм организации образовательной деятельности студентов на основе современных информационных технологий предоставляет учебному заведению такие важные преимущества, как возможность обучения с ориентацией на потребности и способности студента, оптимизация рабочего времени преподавателей, доступ к информационным ресурсам без ограничения по месту и времени, повышение качества контрольно-мониторинговых мероприятий, создание и управление высококачественными электронными образовательными ресурсами.

Для повышения качества подготовки будущих педагогов профессионального обучения, а также для удовлетворения потребностей обучающихся на кафедре вычислительной техники и информационных технологий Брянского государственного университета развернута интеллектуально-информационная образовательная среда. Данное решение отвечает стандартам организации и управления учебным процессом, позволяет существенно улучшить качество образовательной деятельности, предоставляет эффективные инструменты мониторинга и контроля ключевых показателей учебного процесса.

Конечной целью информатизации подсистемы обеспечения качества подготовки будущих педагогов профессионального обучения является новая модель подготовки студентов, ориентированная не столько на получение конкретных знаний, сколько на способность самостоятельно пополнять их, умение ставить и решать профессиональные задачи, владеть информационными и коммуникационными технологиями, обладать творческим мышлением.

Базис подсистемы обеспечения качества подготовки составляют методы виртуализации, которые дают возможность определять доступ к сетевым образовательным ресурсам как к виртуальным сегментам. Это означает, что устройства или их компоненты (например, информационные системы) предоставляются по запросу, независимо от своего физического местоположения и способа физического подключения к сети.

Принцип multi-tenancy — архитектурный принцип, поддерживающий совместное использование ресурсов (программного обеспечения, вычислительных мощностей и информационных систем). Виртуальное разделение ресурсов позволит нам проектировать персональные кабинеты студен-

тов, виртуальные рабочие места преподавателей (VWT — Virtual Workplace Teacher) и виртуальные компьютерные лаборатории, предоставляющие закрытую информацию и услуги после прохождения процесса идентификации.

Реализацию образовательных сервисов подсистемы обеспечения качества подготовки будущих педагогов профессионального обучения выполним на основе технологии Cloud Computing, включающей в себя вычислительные ресурсы и приложения, доступные через Интернет в виде сервисов и личных кабинетов для различных категорий пользователей, посредством развертывания в сети World Wide Web виртуальной образовательной среды (Virtual Learning Environment — VLE), которая обеспечит логическое взаимодействие субъектов и объектов образовательного процесса.

В структуре виртуальной образовательной среды выделим два объекта: объект VOS (Virtual Office Student) — виртуальный кабинет студента и объект VD (Virtual Desktop) — виртуальный рабочий стол.

Виртуальный кабинет студента — это персональная среда обучения, так называемая Personal Learning Environment (PLE), под которой будем понимать инструменты и сервисы электронной среды обучения, а также учебные материалы и информацию о достижениях студента в образовательной деятельности. Структура виртуального кабинета студента состоит из следующих компонентов:

- а) материалы учебных занятий;
- б) материалы тестирования;
- в) материалы для подготовки к аттестации;
- г) зачетная книжка;
- д) инструменты и сервисы PLE.

Виртуальный кабинет студента активно взаимодействует с подсистемой мониторинга и контроля качества подготовки студентов и ресурсной подсистемой. Значимо то, что PLE делает акцент на личности студента, поручая ему управление собственной траекторией обучения, так как PLE — это совокупность ресурсов, необходимых студенту для того, чтобы найти решение стоящей перед ним проблемы, выработать требуемый контекст для процесса обучения и продемонстрировать в динамике изучаемые процессы.

Таким образом, персональная среда обучения — это особый подход к реализации образовательного процесса. Идея PLE состоит в том, что обучающиеся должны не просто пассивно потреблять информацию, получаемую из ограниченного числа предлагаемых им ресурсов, а пользоваться одновременно несколькими источниками информации, обобщать извлекаемые знания и в конечном итоге, используя соответствующую

щие инструменты, например по визуализации знаний, создавать собственные источники знаний.

При таком подходе будущие педагоги придают большую значимость процессу обучения, который становится более креативным и эвристическим. Учебная деятельность основывается на коллаборативных формах ее проведения, на анализе и синтезе знаний. И, как следствие, профессиональная подготовка студента превращается для него в личную ценность.

Основной технологией в виртуальной образовательной среде является технология смешанного обучения (Blended Learning — BL), в которую интегрированы элементы таких технологий, как взаимное обучение (Mutual Training — MT) и мобильное обучение (Mobile Learning — ML).

Таким образом, при проектировании подсистемы обеспечения качества подготовки педагогических кадров мы реализуем инновационную модель — Smart Education («умное» образование). Это связано с тем, что сегодня на первый план выдвигаются умения студента быстро и эффективно находить и использовать информацию, прогнозировать, вырабатывать и получать знания.

Цели использования модели Smart Education:

- создание интеллектуально-информационной образовательной среды, обеспечивающей максимально высокий уровень подготовки студентов;
- повышение знаний, умений и владений обучающегося в соответствии с его компетентностной моделью;
- разработка адаптивной стратегии подготовки, которая обеспечит востребованность выпускников для области профессиональной деятельности.

Структура модели Smart Education подразделяется на три модуля:

а) модуль управления образовательными ресурсами (инструментальные среды: DuTrain 1.0, eXeLearning 1.04, eAuthor 3.3; менеджер учебной информации MyTetra 1.30; конструктор онтологий Protégé 4.0; система управления знаниями Wandora; комплекс виртуальных компьютерных лабораторий);

б) модуль поддержки учебного процесса (LCMS Sakai 2.8, eFront 3.6; Web-портфолио Mahara 1.5; система управления Web-конференцией OpenMeetings 1.9; виртуальная WhiteBoard Marratech 6.1; универсальная система BigBlueButton 0.8; Wiki-система MediaWiki 1.18; пакет расширения Semantic MediaWiki 1.7);

в) модуль взаимодействия в интеллектуально-информационной образовательной

среде кафедры (E-офис Feng Office 2.0 (сервис SaaS); система управления корпоративным контентом Alfresco 4.0 с модулем расширения Alvex 1.2; информационная система SugarCRM 6.4).

Сегодня педагог профессионального обучения без развитых навыков приобретения знаний будет неэффективен, а следовательно, и не востребован. Модель Smart Education позволит перейти от изучения информационных технологий к учению посредством современных информационных технологий. Более того, она определяет совместную образовательную деятельность профессорско-преподавательского состава и студентов в сети World Wide Web на базе общих стандартов и технологий, т. е. речь идет о совместном проектировании, создании и использовании учебного контента, о совместном обучении.

Существенной характеристикой Smart Education является широкая доступность знаний, которая обеспечивается за счет переноса образовательного процесса в электронную среду, что позволяет сделать более динамичной учебную деятельность студентов и, как следствие, повысить эффективность подготовки будущих педагогов профессионального обучения.

Рассмотрим функционал подсистемы обеспечения качества подготовки педагогических кадров (подсистема менеджмента знаний). Основной функцией данной подсистемы является фиксация и прогноз востребованности усваиваемых компетенций студентами в процессе образовательной деятельности. В общем виде функционал подсистемы обеспечения качества подготовки студентов включает в себя три направления деятельности в области качества: управление образовательными ресурсами, поддержка учебного процесса, взаимодействия в интеллектуально-информационной образовательной среде кафедры.

Предложенные направления функционирования подсистемы обеспечения качества подготовки студентов реализованы в ее модулях.

1. *Модуль управления образовательными ресурсами.* Функционал модуля заключается в следующем: а) проектирование и разработка цифровых образовательных ресурсов (ЦОР) в соответствии со стандартом SCORM 1.2; б) управление и контроль доступа студентов к ЦОР; в) мониторинг использования ЦОР с расчетом их рейтингов; г) организация и поддержка Web-ориентированных индивидуальных библиотек (комплектов образовательных ресурсов) отдельного студента, группы, курса и т. п.

Одним из элементов рассматриваемого модуля является проектирование и разра-

ботка образовательных ресурсов с поддержкой стандарта Sharable Content Object Reference Model (SCORM) [6] — эталонной модели переносимого объекта контента, представляющей собой совокупность спецификаций и стандартов, представленных в виде четырех книг.

В SCORM определяются связи с программной средой и Application Programming Interface (API). Основой модели SCORM 1.2 является модульное построение учебного материала. Модули (learning objects или instructional objects) учебного контента в SCORM 1.2 называются разделяемыми объектами контента (SCO — Shareable Content Objects). Любой такой объект может быть представлен в виде локального в смысловом плане фрагмента текста, графической иллюстрации, компьютерной программы, видеоклипа, какого-либо другого типового элемента гипермедиа или их комбинации.

При выполнении агрегации SCORM (пакета различных объектов контента) необходимо разработать информационно-навигационный файл, так называемый манифест. Для создания манифеста будем использовать редактор метаданных Reload Editor. Манифест формируется на языке разметки XML.

Далее представим алгоритм процесса разработки E-курса в соответствии со стандартом SCORM 1.2, определяющим структуру учебных материалов и интерфейс среды исполнения.

Проектирование E-курса выполняется в 7 этапов.

Этап 1. Моделирование сценария курса.

На данном этапе осуществляется определение целей подготовки студентов, подбор технологий обучения, формирование последовательности событий процессов подготовки будущих педагогов, актуализация медиасредств для доставки учебной информации.

Этап 2. Формирование учебных объектов. Функционал рассматриваемого этапа заключается в следующем: определение учебной цели, входных и выходных компетенций для каждого объекта; определение степени интерактивности объекта с обучаемым и с системой управления процессом подготовки; подбор материалов и медиаресурсов, входящих в состав объекта.

Этап 3. Создание объектов SCORM. На данном этапе рассматриваются два типа объектов: Asset и SCO. Первый тип применяется в случае, если объект не взаимодействует с системой управления процессом подготовки студентов, в противном случае используют второй тип объекта, т. е. SCO.

Asset — это текст, графические изображения, видео и другая учебная информация

в электронном представлении. SCO — Web-документ, посредством которого реализуется взаимодействие с системой управления процессом подготовки студентов через специальный интерфейс API, использование которого позволяет передавать системе управления процессом обучения, например LCMS eFront, время выполнения студентом заданий и их успешность. С помощью рассматриваемого интерфейса можно также получить данные от LCMS-сервера, например, количество попыток выполнения теста и т. п.

Этап 4. Разработка структуры курса.

Этап 5. Создание метаданных курса.

Этап 6. Проектирование правил адаптивного обучения.

Этап 7. Упаковка и публикация курса.

2. Модуль поддержки учебного процесса. Рассматриваемый модуль реализует следующие функциональные возможности: а) организация учебного процесса на основе систем управления образовательным контентом; б) планирование и проведение Web-конференций (семинарских занятий) и вебинаров; в) организация удаленных консультаций; г) проведение лабораторно-практических и научных исследований на базе комплекса виртуальных компьютерных лабораторий; д) использование средств мониторинга и контроля успешности образовательной деятельности студентов в целях получения обратной связи.

Поддержка образовательного процесса организована посредством системы управления курсами LCMS Sakai 2.8. Данная система относится к классу систем совместного обучения (Collaborative Learning Environment — CLE) и позволяет:

- реализовать на практике технологию адаптивного E-обучения. Под E-обучением мы понимаем технологию смешанного обучения, основанную на современных достижениях информационно-коммуникационных технологий с целью улучшения качества подготовки студентов посредством обеспечения постоянного доступа к образовательным ресурсам и услугам, а также к удаленному обмену данными и сотрудничеству;
- обеспечивать будущим педагогам доступ к различным вспомогательным материалам по учебным курсам;
- принимать, рецензировать и оценивать студенческие работы;
- проводить автоматизированное текущее тестирование обучающихся;
- осуществлять текущую аттестацию студентов.

Адаптивное E-обучение представляет собой технологическую педагогическую систему форм и методов, способствующую эффективному индивидуализированному

обучению студентов. Данный вид обучения реализует принципы аутодидактики, которая предоставляет студентам широкие возможности свободного выбора собственной траектории учения в процессе получения высшего образования. Технология мотивирует не только самих студентов на более качественное усвоение компетенций, но и преподавателей, организующих их образовательную деятельность, присваивая им роль технолога современного учебного процесса.

Адаптивное E-обучение позволяет достигать требуемой структуры и желаемого уровня подготовки будущих педагогических кадров. В основе адаптивного E-обучения лежит интерактивное взаимодействие между репозиторием образовательных цифровых ресурсов (РОЦР) и системой доставки учебного контента (LCMS) к студенту.

При работе с учебными курсами LCMS Sakai интенсифицирует и повышает эффективность процесса преподавания и обучения. Для совместной работы в Sakai имеется набор инструментов, обеспечивающих коммуникацию и групповую деятельность как в учебных аудиториях, так и удаленно.

Образовательный контент, сформированный в виде учебных модулей на базе стандарта SCORM 1.2, позволяет организовать проведение занятий в форме вебинаров (лекций), вебконференций (семинарских занятий), а также проконтролировать уровень подготовки студентов при помощи тестов.

Вебинары — основная форма организации занятий, предлагаемая студентам. Вебинар закладывает базу научных знаний в обобщенной форме. После каждого вебинара студенту предлагается микротест, определяющий степень усвоения прослушанного материала. Далее, в зависимости от результатов прохождения студентом теста, принимается решение о сценарии продолжения процесса подготовки будущего педагога.

Формат базового учебного материала для организации вебинара, как правило, *.pdf, *.htm или *.swf. Последний формат разрабатывается при помощи программного пакета Adobe Flash. Преимуществом формата swf является то, что объекты, созданные на его основе, обладают не только анимацией, но и могут быть дополнены интерактивными элементами и звуковым сопровождением.

Для проведения вебинаров мы используем программное обеспечение — виртуальная интерактивная доска Marratech 6.1. Данное приложение позволяет организовать одновременное общение пяти пользователей в форме видео, аудио и текстовый чат.

Преимущества программного обеспечения Marratech:

- устойчивая связь между участниками вебинара;
- наличие нескольких комнат с индивидуальными настройками качества передаваемых мультимедийных данных;
- профессиональная реализация подавления эффекта «Эхо».

Универсальным программным средством, поддерживающим проведение вебинаров и Web-конференций, является программное обеспечение BigBlueButton 0.8. Данная система использует технологию Flash, потоковый сервер Red 5 и предоставляет пользователю следующие интерактивные возможности:

- показ презентаций студентам в формате PowerPoint во время проведения вебинара или Web-конференции;
- загрузка и показ учебных материалов в формате pdf;
- видеотрансляция образовательного контента и т. п.

3. *Модуль взаимодействий в интеллектуально-информационной образовательной среде кафедры.* Функционал данного модуля следующий: а) организация совместной работы студентов учебной микрогруппы: виртуальные рабочие области коллаборативной деятельности по выполнению учебных и профессиональных заданий; б) предоставление доступа к средствам взаимодействия: E-mail, чат, форум, сервис мгновенных сообщений и т. п.

Планирование и организация коллаборативной деятельности студентов, объединенных в микрогруппы, в рассматриваемом модуле реализуется посредством приложения Feng Office 2.0, которое представляет собой облачный Web-офис с открытым исходным кодом для коллективной работы студентов в сети World Wide Web.

В комплект Feng Office на уровне веб-приложений входят системы управления учебными и профессиональными проектами, задачами, заметками, e-mail и временем. Данное приложение имеет объектно-модульную структуру и сервисы для организации коллективной работы студентов, ориентировано на функции коллективного взаимодействия.

Как мы уже указывали, основные понятия концепции Feng Office — это компания — виртуальный рабочий коллектив пользователей, объединенных единой целью (в нашем случае в роли компании выступает структурная единица вуза — кафедра); проект — задание или совокупность заданий, которые подлежат исполнению кафедрой в целом или отдельными микрогруппами студентов. Feng Office позволяет создавать так называемые вложенные проекты; объект — это тип информации, определяющей содержание проекта.

Таким образом, проектирование и внедрение подсистемы обеспечения качества подготовки будущих педагогов профессионального обучения на базе технологии Cloud Computing придаст динамизм и, как следствие, эффективность учебной и про-

фессиональной деятельности студентов, ориентирует процесс обучения на самообучение, при котором передача информации преобразуется в процесс получения нового знания.

ЛИТЕРАТУРА

1. ЖУКОВСКАЯ З. Д. Методологические основы и технологии разработки и функционирования комплексной системы контроля качества подготовки специалистов в вузе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Санкт-Петербургский гос. ун-т. СПб., 1994.
2. ЗЕЕР Э. Ф. Личностно-развивающие технологии начального профессионального образования. М. : Изд. центр «Академия», 2010.
3. КРАСИЛЬНИКОВА В. А. Теория и технологии компьютерного обучения и тестирования : монография. М. : ИПК ГОУ ОГУ, 2009.
4. ПОЛДОЛИНА М. Л. Как подготовить конкурентоспособного выпускника. М. : Акад. проф. образования, 2003.
5. СМIRНОВ И. П., ПОЛЯКОВ В. А., ТКАЧЕНКО Е. В. Новые принципы организации профессионального образования. М. : Изд. АПО, 2004.
6. ADVANCED Distributed Learning. Sharable Content Object Reference Model (SCORM). URL: <http://www.edu.ru/db/portal/e-library/00000053/SCORM-2004.pdf> (дата обращения: 11.07.12).

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. В. В. Шлык

Ю. В. Сакулина, И. В. Рожина

Екатеринбург

КОМПЬЮТЕРНАЯ ГРАФИКА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: компьютерная графика; обучение компьютерной графике; методика обучения компьютерной графике; компетентность в области компьютерной графики.

АННОТАЦИЯ. Рассматриваются методические вопросы обучения компьютерной графике следующих направлений: «Информационные системы и технологии», «Дизайн и компьютерная графика», «Прикладная математика и информатика», «Социальная работа», «Педагогическое образование», «Международные отношения».

Y. V. Sakulina, I. V. Rozhina

Ekaterinburg

COMPUTER GRAPHICS AS MEANS OF BUILDING OF PROFESSIONAL COMPETENCES

KEY WORDS: computer graphics; training computer graphics; training technique to computer graphics; competence in the sphere of computer graphics.

ABSTRACT. Methodical problems of teaching computer graphics for the following qualifications “Design and Computer Graphics”, “Applied Maths and Computer Science”, “Social Work”, “Pedagogical Education”, “International Relations” are discussed.

Область информатики, связанная с компьютерной графикой, охватывает все виды и формы представления изображений, доступных для восприятия человеком либо на экране монитора, либо в виде копии на внешнем носителе. Занимая все более прочные позиции, она находит применение не только в компьютерном мире, но и в различных сферах человеческой деятельности: научных исследованиях (визуализация строения вещества, векторных полей и т. д.), медицине (компьютерная томография), опытно-конструкторских разработках и т. п.

Компьютерная графика и анимация — необходимый инструмент в таких областях, как кино, реклама, искусство, архитектурные презентации, создание прототипов и имитации динамики, а также в создании компьютерных игр и обучающих программ [2]. Постоянно появляются новые области применения компьютерной графики, и соответственно необходимы педагогические и методические подходы к подготовке будущих специалистов в этой области.

Особое значение данная проблема приобретает в связи с глобальной информатизацией и широким распространением компьютерной графики в жизни общества.

Необходимость широкого использования графических программных средств стала особенно ощутимой в связи с развитием Интернета, и в первую очередь благодаря службе World Wide Web, связавшей в еди-

ную «паутину» миллионы отдельных «домашних страниц». Любая веб-страница (веб-сайт), оформленная без компьютерной графики, картинок, анимации, не имеет шансов выделиться на фоне широчайшего круга конкурентов и привлечь к себе массовое внимание.

Данная ситуация привела к изменению социального заказа общества: необходим качественно новый подход к изучению компьютерной графики.

Обучение компьютерной графике — одному из важнейших направлений использования персонального компьютера — рассматривается на сегодняшний день как важнейший компонент образования и как самостоятельное научное направление развития информационных технологий.

Способность компьютерной графики быть многозначной, необычной и символической, скрывать некие смыслы за инскапительной формой имеет большую дидактическую ценность. Применение графики в учебных компьютерных системах не только позволяет увеличить скорость передачи информации и повысить уровень ее понимания, но и способствует развитию образного мышления. Большое образовательное и психологическое значение имеет и тот факт, что цвет графических изображений воздействует на мысли и чувства, стимулируя воображение. Глубина, тональность и насыщенность красок способны оказать глубокое воздействие на психику человека.

Исследование выполнено при поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации, соглашение 14.В37.21.0548 «Подготовка кадров образования к инновационной деятельности в условиях информационной образовательной среды»

Графика, как и другие формы искусства, основанного на принципах гармонии, обладает способностью активизировать или расслаблять человека, снимать стрессы и стимулировать разум к сознательной творческой деятельности [2].

На научно-методическом уровне актуальность данной проблемы связана с необходимостью:

- рассмотрения методических вопросов обучения компьютерной графике студентов вузов;
- разработки, обоснования и реализации компонентов методики обучения компьютерной графике [6];
- выявления педагогических условий, способствующих эффективной подготовке студентов вуза в области компьютерной графики;
- обоснования и разработки учебно-методического обеспечения, учебных пособий и методических рекомендаций по изучению дисциплин компьютерной графики, ориентированных на подготовку конкурентоспособных специалистов для современного рынка труда.

Необходимость рассмотрения методических вопросов обучения компьютерной графике студентов вузов (особенно не специализированных) связана с тем, что нет четко разработанных методик по обучению компьютерной графике студентов вузов, не связанных с архитектурой, строительством и искусством.

Также из-за неразработанности методики обучения компьютерной графике в направлении специальностей, связанных со связями с общественностью и рекламой, требуется разработка учебно-методического обеспечения, учебных пособий и методических рекомендаций по изучению данного предмета.

Обучение компьютерной графике должно проходить на основе единства образования и воспитания, творческой деятельности, сочетания практической работы с развитием у студентов способности воспринимать и понимать произведения искусства.

Отличительной чертой разрабатываемых сегодня образовательных стандартов является новый подход к формированию содержания и оценке результатов обучения на основе принципа: от «знаю и умею» — к «знаю, умею и умею применять на практике».

Именно такие умения, как способность применять полученные знания на практике, проявлять самостоятельность в постановке задач и их решении, брать на себя ответственность при решении возникающих проблем, составляют основу понятия «компетентность». На сегодняшний день уже сло-

жилась некоторая классификация компетенций, круг компетенций, который необходимо формировать у сегодняшних студентов.

Одно из определений компетентности: «Обладание знаниями, позволяющими судить о чем-либо. Обладание компетенцией; где компетенция — это область деятельности, значимая для эффективной работы организации в целом, в которой индивид должен проявить определенные знания, умения, поведенческие навыки, гибкие способности и профессионально важные качества личности» [4. С. 3].

Компетентность — это область ответственности и определенная область полномочий [7].

Под профессиональной компетентностью понимается интегральная характеристика, определяющая способность специалиста решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей [4].

Исходя из определения компетентности она не имеет верхней границы своего развития, индивид имеет возможность повысить уровень своей компетентности практически бесконечно, ограничиваясь только свойствами личности.

Существенной составляющей ИКТ-компетентности является компетентность в области компьютерной графики.

Базовая компетентность в области компьютерной графики формируется на основе общетеоретических знаний и небольшого количества основных инструментов графических редакторов.

Компетентность учителя в области компьютерной графики понимается не только как совокупность знаний, умений и навыков в области применения компьютерной графики, но и как способность ориентироваться в современном информационном потоке графической информации, готовность к отбору адекватных программных средств компьютерной графики, к эффективному использованию в педагогической деятельности современных средств компьютерной графики.

В структуре компетентности учителя в области компьютерной графики можно выделить три взаимосвязанных компонента:

- владение знанием содержания компетентности в области компьютерной графики (когнитивный аспект);
- компетентность в области компьютерной графики в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях (поведенческий аспект);

– готовность к проявлению компетентности в области компьютерной графики (мотивационный и ценностно-смысловой аспекты).

Как показывает практика, внедрение новых достижений компьютерных технологий в сферу образования происходит медленно. Вместе с тем процесс совершенствования компьютерной техники и новых информационных технологий происходит очень быстро, а применение этих технологий в сфере образования отстает от их создания [1].

Компьютерная графика как область научных исследований носит ярко выраженный комплексно-прикладной характер [3].

Ключевой методической проблемой преподавания компьютерной графики является отсутствие учебной литературы для студентов. Появившиеся в последние годы многочисленные переводные издания по областям, связанным с компьютерной графикой, носят, как правило, узкоспециальный или справочный характер и мало пригодны для использования в обучении.

Учебные и учебно-методические пособия для формирования базовой компетентности в области компьютерной графики у будущих учителей должны явно или неявно содержать методическую составляющую. Другими словами, даже в ходе знакомства с теми или иными графическими редакторами следует обращать внимание студентов на методические приемы, использующиеся при изучении компьютерной графики. Кроме того, в качестве контроля изученности компьютерной графики, даже на базовом уровне, можно предложить студентам создавать собственные обучающие материалы на основе изученных графических редакторов.

Однако, несмотря на интерес, который студенты проявляют к компьютерной графике, при практической работе большинство из них не готовы принять сложный и объемный материал. Работа с компьютерной графикой прежде всего основывается на креативности мышления и кропотливом труде. Большинство, сталкиваясь с подобной проблемой, не имея привычки преодоления трудностей, теряют первоначальный интерес к подобной работе [5]. Поэтому их постоянно следует стимулировать возможным результатом. С этой целью необходимо использовать интерактивные уроки, выполняя которые участники творческой группы развивают не только творческие способности в художественной среде, но и учатся работать в команде. Студенты в процессе обучения создают проекты, являющиеся методическим сопровождением занятий по другим предметам.

Таким образом, использование компьютерной графики, с одной стороны, позволяет развивать творческие способности обучаемых, с другой — подвести их к расшифровке скрытого сообщения, содержащегося в любом визуальном сообщении. Компьютерная графика в сочетании со средствами мультимедиа и высокохудожественными информационными технологиями дает возможность формировать особую графическую информационную среду для творческой деятельности обучающихся.

С учетом рассмотренных выше особенностей изучение компьютерной графики имеет большое значение, поскольку является уникальным средством развития таких личностных качеств обучающихся, как восприятие пространства, абстрактно-логическое и образное мышление, чувство цвета, творческое воображение, целостность восприятия, внимание, память, аккуратность в работе и др. Наряду с этим изучение компьютерной графики формирует умения перекодирования визуального образа в вербальную форму, способствует творческому самовыражению. Следует отметить, что компьютерная графика является важным средством моделирования и демонстрации законов, лежащих в основе художественного и графического творчества. При этом по характеру технологий, богатству цветовых эффектов, способам наглядного отображения объектов, взятых в пространстве, компьютерная графика не только имеет общеобразовательное значение, но и способствует профессионально ориентированному обучению.

Последние несколько лет студентам Уральского государственного педагогического университета — будущим учителям информатики — предлагаются годовые курсы компьютерной графики (факультатив), специализация «Компьютерная графика и дизайн» (векторная и растровая графика, векторная анимация и т. д.), а также дисциплины в рамках вновь открытых направлений подготовки (колористика, введение в дизайн и т. д.). В качестве вариативного курса студентам Института социального образования предложен курс «Компьютерная графика». Большое число абитуриентов университета привлекает специальность и направление подготовки Института музыкального и художественного образования «Дизайн и компьютерная графика». Компьютерная графика вызывает интерес у студентов других факультетов и институтов университета.

Целью обучения компьютерной графике является формирование представлений о теории и практике создания и обработки изображений с помощью программно-

аппаратных средств вычислительной техники, основ инженерной графики и анимации.

В связи с этим необходимо:

- вооружить студента основными средствами и практическими приемами работы с профессиональными графическими редакторами;
- развить и углубить общие представления о компьютерной графике, графических редакторах.

Основными задачами курса являются:

- формирование представлений о теоретических основах компьютерной графики;
- знакомство с основными принципами и методами работы алгоритмов компьютерной графики;
- изучение популярных графических программ и издательских систем;
- приобретение навыков подготовки изображений к публикации, в том числе в электронном виде;
- овладение основами компьютерного дизайна;
- знакомство с различными сферами применения методов и средств компьютерной графики в современном обществе.

Обучающиеся компьютерной графике должны знать:

- теоретические и математические основы компьютерной графики;
- основные инструменты компьютерной графики;
- отличительные особенности различных видов компьютерных изображений, а также должны уметь:
- решать вопросы целесообразности применения тех или иных графических

редакторов согласно поставленным задачам визуализации;

- самостоятельно принимать решения по использованию тех или иных инструментов графических редакторов;
- грамотно применять различные инструменты графических редакторов;
- самостоятельно ставить и решать задачи визуализации графических изображений.

По данным дисциплинам нами были разработаны и апробированы: рабочие учебные программы: «Трехмерная графика», «Векторная графика», «Векторная анимация», «Растровая графика», «Дизайн», «Компьютерная графика»; «Дизайн средств информации», «Введение в теорию дизайна и колористику», «Мультимедиа технологии в дизайне»; курс лекций по компьютерной графике; методические разработки лабораторных работ по Adobe PhotoShop, CorelDraw, 3 D Studio MAX, Page Maker; электронные учебно-методические курсы: «3 D Studio Max», «Векторная графика», «Растровая графика», «Трехмерная графика», «Компьютерная анимация».

С 2008 по 2012 г. мы проводили исследование, в котором участвовали студенты Институтов информатики и социального образования (общее число студентов, принявших участие в эксперименте, — 276).

В рамках исследования изучался интерес студентов к компьютерной графике (основной характеристикой данного направления является возрастающее число студентов, проявивших интерес к нашим курсам).

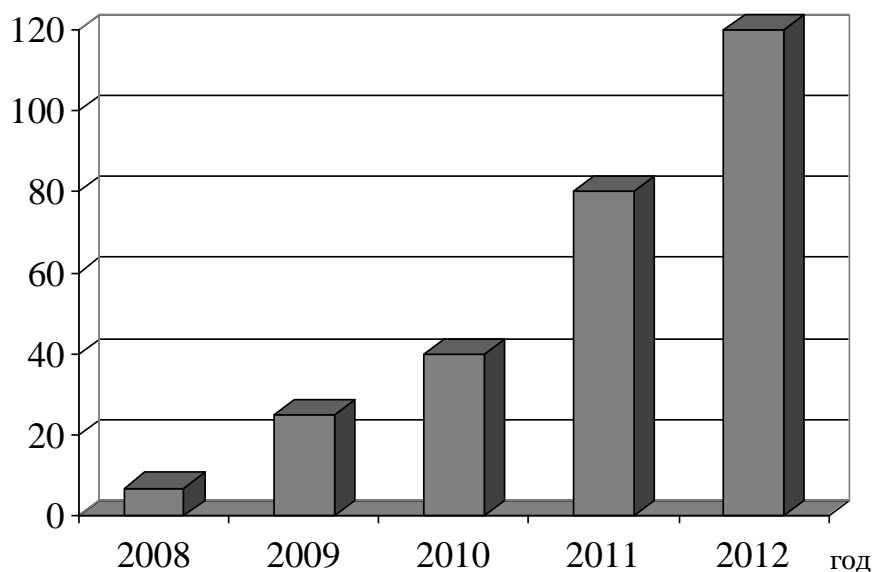


Рис. Рост численности студентов, интересующихся компьютерной графикой

В 2008 г. в первый раз был проведен курс «Компьютерная графика» в рамках факультатива на факультете информатики. В связи с появившимся интересом (2009 г.), курс решено было продолжить в 2010 г. в рамках специализации: курсы «Векторная графика» и «Растровая графика». Начиная с 2011 г. перечень дисциплин был еще расширен и включил в себя следующие курсы: «Компьютерная графика», «Колористика», «Введение в дизайн», «Векторная и растровая графика», «Векторная анимация», «Трехмерная графика», «Компьютерная графика в рекламе» и др.

Если вначале курс компьютерной графики проводился только на факультете информатики, то с 2010 г. различные дисциплины по графике включены в учебный план следующих направлений подготовки и специальностей:

- «Дизайн средств информации», «Введение в теорию дизайна и колористику», «Мультимедиа технологии в дизайне» для ООП «230400.62 — Информационные системы и технологии»;
- «Дизайн и компьютерная графика» для ООП «540708 — Дизайн и компьютерная графика»;
- «Компьютерная графика» для ООП «010400 — Прикладная математика и информатика», «040400 — Социальная работа», «050400 — Педагогическое образование», «031900 — Международные отношения».

В период с 2008 по 2012 г. число тех, кто хотел бы изучать компьютерную графи-

ку, возросло в 17 раз. Кроме того, появились студенты и преподаватели, желающие посещать данные занятия или курсы повышения квалификации по компьютерной графике.

Результатом обучения студентов компьютерной графике стал рост профессионализма и компетентности в разработке групповых графических проектов (итоговые проекты были представлены независимым экспертам, которые выставляли свои оценки по 10-балльной шкале). Если в 2008 г. проекты в основном оценивались экспертами не выше 4–5 баллов, то к 2012 г. они стали более профессиональными и получают от 8 до 10 баллов.

В результате обучения компьютерной графике мы отмечаем следующее: повышение творческого интереса к предмету «Компьютерная графика», повышение активности в познании нового материала, расширение кругозора в области компьютерных технологий, развитие воображения, формирование умений и навыков при работе с профессиональными графическими редакторами.

Естественно, что такой широкий интерес к этой достаточно новой учебной дисциплине требует более пристального внимания и серьезного рассмотрения с нашей стороны, особенно принимая во внимание бурное развитие компьютерной графики как современной области научных исследований и перспективных информационных технологий.

ЛИТЕРАТУРА

1. ИЛЬЯШЕНКО О. Ю. Методика обучения векторной графике в школьном курсе информатики : дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2004.
2. КОДЖАСПИРОВА Г. М., ПЕТРОВ К. В. Технические средства обучения и методика их использования : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Изд. центр «Академия», 2005.
3. КОМПЬЮТЕРНАЯ графика : учебник (+CD) / М. Н. Петров, В. П. Молочков. СПб. : Питер, 2010.
4. КУЗНЕЦОВ А. А., ХЕННЕР К. К., ИМАКАЕВ В. Р. и др. Информационно-коммуникационная компетентность современного учителя // Информатика и образование. 2010. № 4.
5. РОБЕРТ И. В., ПОЛЯКОВ В. А. Основные направления научных исследований в области информатизации профессионального образования. М. : Изд-во «Образование и информатика», 2004.
6. ЧЕРНЯКОВА Т. В. Методика обучения компьютерной графике студентов вуза : дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2010.
7. UNESCO's ICT-competence standards for teachers. S. l. : United nations educat., sci. and cultural org., 2008. URL: <http://cst.unesco-ci.org/sites/projects/cst>.

Статью рекомендует канд. техн. наук, доц. М. В. Лапёнок

Н. Н. Сергеева, Ю. А. Бушманова

Екатеринбург

**ИНОЯЗЫЧНАЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ СРЕДА
СТУДЕНТА СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ПРОГРАММНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ВЫЧИСЛИТЕЛЬНОЙ ТЕХНИКИ»
В СИСТЕМЕ НЕЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: информационная среда; информационно-коммуникационная профессиональная среда студента специальности «Программное обеспечение вычислительной техники».

АННОТАЦИЯ. Предпринимается попытка определить и классифицировать иноязычную информационно-коммуникационную профессиональную среду обучения студента специальности «Программное обеспечение вычислительной техники». Уделяется внимание применению английского языка при работе с программными продуктами. В научный оборот вводится рабочее определение понятия «иноязычная информационно-коммуникационная профессиональная среда студента специальности “Программное обеспечение вычислительной техники”».

N. N. Sergeeva, J. A. Bushmanova

Ekaterinburg

**FOREIGN LANGUAGE INFORMATIONAL COMMUNICATIVE PROFESSIONAL ENVIRONMENT
OF THE STUDENTS QUALIFYING IN «COMPUTER SOFTWARE» IN THE NON-LINGUISTIC SYSTEM**

KEY WORDS: information environment; the student's qualification «Computers software» informational communicative subject environment.

ABSTRACT. An attempt to define and classify foreign language informational communicative professional environment of the students qualifying in «Computers software» is undertaken. Special attention is given to the English language used in case of working with softwares. The definition of the term “foreign language informational communicative professional environment of the students qualifying in «Computers software»” is introduced into scientific terminology.

Актуальность исследования информационно-коммуникационной профессиональной среды студента специальности «Программное обеспечение вычислительной техники» обусловлена существенным изменением требований к повышению качества общего образования, в частности языкового. Важным механизмом, способствующим достижению качественных образовательных результатов при обучении иностранному языку, является информатизация образования. Одним из современных средств повышения качества образовательных результатов служит информационно-коммуникационная профессиональная среда обучения английскому языку. Под иноязычной информационно-коммуникационной профессиональной средой мы понимаем совокупность компьютерных средств и способов их функционирования, используемых для реализации иноязычной коммуникации в сфере профессиональной деятельности.

Организация учебной иноязычной деятельности в информационно-коммуникационной профессиональной среде позволяет придать урокам английского языка развивающий характер, усилить мотивацию учебной деятельности, совершенствовать управление образовательным процессом, более объективно оценивать качество обра-

зовательных результатов. В педагогике доказано, что применение таких электронных образовательных ресурсов, как автоматизированные обучающие системы, имитационные и моделирующие средства обучения, средства компьютерных телекоммуникаций, интегрирующие среды обучения, приводит к повышению качества обучения. Однако практика обучения английскому языку студентов-программистов свидетельствует о том, что существующий потенциал не используется полностью; представлено лишь фрагментарное применение отдельных информационно-коммуникационных средств, отсутствуют систематичность в их применении, единая дидактическая платформа, что вызвано неразработанностью данного вопроса на теоретическом уровне. Развитие профессиональной компетенции студентов неязыкового вуза предполагает «насыщение» образовательной среды дидактически обоснованными информационными технологиями, причем «индекс насыщенности» имеет тенденцию роста.

Обучение английскому языку студентов в иноязычной информационно-коммуникационной профессиональной среде позволяет полнее реализовать цели языкового образования.

Мы попытались определить составляющие информационно-коммуникацион-

ной профессиональной среды студента специальности «Программное обеспечение вычислительной техники» в системе неязыкового профессионального образования и привести примеры каждого компонента, представляющего значение для развития профессиональных компетенций студента. Мы классифицировали компоненты информационной среды по степени важности

английского языка для профессиональной деятельности будущего программиста (от наиболее важного к наименее).

Компоненты информационно-коммуникационной профессиональной среды студента специальности «Программное обеспечение вычислительной техники»:

Компоненты информационно-коммуникационной предметной среды программиста	Примеры
Языки программирования	Java, C++, PHP (Hypertext Preprocessor), PERL, Visual Basic, Python, Objective-C
Техническая поддержка в среде Windows	MSDN (Microsoft System Development Network), MSDN-2 (Visual Studio 2005)
Сообщества разработчиков свободного программного обеспечения	Сообщества разработчиков Linux: Debian, Fedora, SuSE, Ubuntu
Сервис Веб 2.0	Блог Вики, подкаст Bookmarks, Flickr, YouTube
Информационные ресурсы	Интернет- порталы Поисковые системы (Google, Яндекс) Публичные порталы (Yahoo) Корпоративные порталы Википедия

Составляющими информационной среды студента, обучающегося по специальности «Программное обеспечение вычислительной техники», также являются информационное пространство вузовской библиотеки и формы, посвященные программированию.

В зависимости от конкретных учебных задач вышеперечисленные социальные сер-

висы Веб 2.0 могут быть использованы: в индивидуальной и групповой работе; непосредственно в аудитории и дома; в проектной деятельности и на аудиторных занятиях при обучении английскому языку.

Ниже показано, какие виды иноязычной речевой деятельности можно развивать на основе использования иноязычных социальных сервисов Веб 2.0.

дидактические возможности применения социальных сервисов на английском языке	Реализация применения социальных сервисов на английском языке при обучении ИЯ	Виды иноязычной речевой деятельности; методы обучения
Эффективность сервисов при обучении английскому языку простота диалогового общения, доступ к гигантским объемам информации	Студентам и преподавателю не требуется искать запрашиваемую информацию. Следует ввести ключевое слово или словосочетание на английском языке в поисковую систему или социальный сервис для получения необходимой аутентичной информации или материала [6]	Иноязычное чтение; рецептивный
Возможность создания личной иноязычной образовательной зоны	Студенты и преподаватели могут создавать свою личную образовательную иноязычную зону с фотографиями, аудио- и видеофайлами, ссылками на другие иноязычные сайты	Развитие интуиции, профессионального «чутья», образного мышления. Иноязычное чтение, письмо, аудирование; репродуктивный, проблемный

Простота в использовании сервисов	Используя шаблоны и оболочки сервиса, преподаватели и студенты самостоятельно создают иноязычные тематические форумы, блоги, записывают аутентичные аудио- и видеоматериалы и размещают его в сети Интернет для всеобщего (в том числе и англоязычного) или ограниченного рамками учебной группы доступа	Иноязычное чтение, письмо, аудирование, говорение; эвристический
Возможность принять участие в создании и дополнении веб-ресурсов	Социальные сервисы позволяют студентам и преподавателям не только пользоваться аутентичными материалами в сети Интернет, но и дополнять, обновлять и корректировать их, а также создавать новые информационные ресурсы на английском языке	Иноязычное чтение, письмо, аудирование, говорение; проблемный, эвристический
Возможность использования разных форматов информационных сообщений, возможность визуализации	Студенты смогут создавать и размещать в сети не только иноязычный текстовый материал, но и фотографии (сопровождая их комментарием на английском языке), аутентичные аудио- и видеофайлы	Иноязычное чтение, письмо, аудирование, говорение; проблемный, эвристический, исследовательский

Такой вид работы активизирует мыслительную и иноязычную речевую деятельность студентов, развивает их интерес к английскому языку, служит лучшему усвоению культуры страны изучаемого языка, а также углубляет знание языка в сфере профессионального общения.

Мы выделили наиболее важные языки программирования для создания иноязычной информационно-коммуникационной профессиональной среды студента специальности «Программное обеспечение вычислительной техники». Согласно рейтингу [8], сейчас наиболее популярными представляются языки программирования Java, C, C++, C#, PHP, Python, (Visual) Basic, Objective-C, Perl, JavaScript.

Существует подавляющая тенденция использовать английский язык как источник ключевых слов и названий библиотек. Согласно базе языков HPOL [7], существуют более 8 500 языков программирования, 2 400 из них разработаны в США, 600 — в Великобритании, 160 — в Канаде, 75 — в Австралии. Статистика говорит о том, что большая доля языков программирования появилась в англоговорящих странах.

Добавим, что часто языки, разработанные не в англоговорящей стране, используют английский для международной аудитории (например, Python, родившийся в Нидерландах) или из-за того, что разрабатываемый язык основан на другом языке программирования с английским синтаксисом (Caml, созданный во Франции).

Итак, языки программирования, которые используют национальные языки как источник ключевых слов и названий библиотек, представляются редкостью. Все лидеры международного рейтинга имеют английские корни. Именно поэтому мы можем и должны использовать информационно-коммуникационную профессиональную среду студента специальности «Программное

обеспечение вычислительной техники» в системе неязыкового образования.

Важным условием осуществления иноязычной информационной подготовки вуза является наличие необходимой материально-технической базы [1]. В первую очередь, это наличие специального помещения для проведения занятий, современных компьютеров, программного обеспечения, хороших каналов связи, мультимедийной демонстрационной техники, дополнительных устройств для работы с CD и DVD, blue ray и т. д. Значение имеет и наличие специально обученных преподавателей, способных участвовать в образовательном процессе на английском языке.

Обозначив компоненты иноязычной информационно-коммуникационной профессиональной среды студента специальности «Программное обеспечение вычислительной техники» в системе неязыкового профессионального образования, мы пришли к следующему выводу. Иноязычная информационно-коммуникационная профессиональная среда студента специальности «Программное обеспечение вычислительной техники» — совокупность иноязычных информационных ресурсов, баз данных, языков программирования, технологий их использования, информационных телекоммуникационных систем, средств информационного воздействия, организационное, методическое обеспечение, предназначенные для иноязычного информационного взаимодействия студенческого информационного сообщества и удовлетворения его профессиональных информационных потребностей на английском языке.

В основу построения иноязычной информационно-коммуникационной профессиональной среды следует положить принцип модульности, предполагающий представление отдельного этапа обучения английскому языку как законченного модуля в узкой профессиональной области. Дидак-

тика применения иноязычной информационно-коммуникационной профессиональной среды заключается в управлении процессом обучения иностранному языку на основе дидактических методов обучения: рецептивного, репродуктивного, проблемного, эвристического и исследовательского.

Следует определить принципы построения иноязычной информационно-коммуникационной профессиональной среды:

- многокомпонентность — иноязычная информационно-коммуникационная профессиональная среда представляет собой многокомпонентную среду, включающую в себя иноязычные учебно-методические материалы, тренинговые системы обучения иностранному языку, системы контроля знаний, технические средства, базы данных и иноязычные информационно-справочные системы, хранилища информации любого вида, включая графику, видео и др.;
- интегральность — иноязычная информационная компонента должна включать в себя совокупность знаний в профессиональной области науки, учитывать междисциплинарные связи, иноязычную информационно-справочную базу дополнительных учебных материалов;

- распределенность — иноязычная информационная компонента оптимальным образом распределена по хранилищам информации (серверам) с учетом требований и ограничений современных технических средств и экономической эффективности;
- адаптивность — иноязычная информационно-коммуникационная профессиональная среда должна органично дополнять существующую систему образования, адекватно отражая профессиональные потребности студентов-программистов.

С помощью иноязычной информационно-коммуникационной профессиональной среды студенты-программисты выходят на новый уровень, который заложен в стандарты профессиональной подготовки студентов в российской системе образования. Он же составил основу выработки европейских требований к подготовке специалистов. Студент должен уметь осуществлять поиск и использование иноязычной информации, необходимой для эффективного выполнения профессиональных задач, профессионального и личностного развития, использовать информационно-коммуникационные технологии в профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. ЗИМНЯЯ И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования. URL: <http://aspirant.Rggu.ru/article> (дата обращения 04.09.2012).
2. КЕЧИЕВ Л. Н., ПУТИЛОВ Г. П., ТУМКОВСКИЙ С. Р. Методы и средства построения образовательного портала технического вуза // Открытое образование. 2002. №2.
3. ОБЩЕЕВРОПЕЙСКИЕ компетенции владения иностранным языком: Изучение, преподавание, оценка. Страсбург ; Москва : Департамент современных языков : Изд-во МГЛУ, 2003.
4. СЕРГЕЕВА Н. Н., БУШМАНОВА Ю. А. Профессионально ориентированная иноязычная коммуникативная компетентность студента технического вуза // Казанская наука. Казань : Изд-во Казанский издательский дом, 2011. № 8.
5. СТРАТЕГИЯ модернизации содержания общего образования : материалы для разработки документов по обновлению общего образования. М., 2001.
6. СЫСОЕВ П. В., ЕВСТИГНЕЕВ М. Н. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных интернет-технологий. М. : Глосса-Пресс ; Ростов н/Д : Феникс, 2010.
7. MICROSOFT TechEd // Компьютера online: сайт. URL: <http://hopl.murdoch.edu.au/> (дата обращения 23.08.2012).
8. ТИОБЕ // Programming Community Index: сайт. URL: <http://www.tiobe.com/index.php/content/paperinfo/tpci/index.html> (дата обращения 10.09.2012).

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Т. А. Сутырина

УДК 372.851+378.147
ББК 4448.98-5

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.02

И. В. Ильин

Пермь

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ФОРМИРОВАНИЮ У УЧАЩИХСЯ СИСТЕМЫ МЕТАТЕХНИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ПО ФИЗИКЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: теория и методика обучения физике; обучение студентов; техника; принцип политехнизма; метатехническое знание.

АННОТАЦИЯ. Рассматриваются содержание и методика подготовки студентов педагогических специальностей к формированию у учащихся системы метатехнического знания в учебном процессе по физике (системы знаний о техносфере и закономерностях ее развития). Обсуждается содержание учебного курса по выбору «Изучение вопросов прикладной физики в средней общеобразовательной школе». Курс рассматривается как составляющая программы подготовки студентов по дисциплине «Теория и методика обучения физике». Программа курса ориентирована на формирование у студентов специальных профессиональных компетенций. Данные компетенции характеризуют готовность студентов к обеспечению метапредметных результатов обучения школьников.

I. V. Ilyin

Perm

TEACHING STUDENTS OF PEDAGOGICAL PROFESSIONS TO DEVELOP PUPILS' SYSTEM OF METATECHNICAL KNOWLEDGE IN THE LEARNING PROCESS IN PHYSICS

KEY WORDS: theory and methodology of teaching physics; teaching of students; technology; polytechnical principle; metatechnical knowledge.

ABSTRACT. The content and method of training students of the pedagogical professions to develop pupils' system of metatechnical knowledge in the learning process in physics (the system of knowledge about the technosphere and the laws of its development) are discussed. Besides, the content of the elective course «Study of Applied Physics in Secondary School» is touched upon. The course is regarded as a component of the program training students in the discipline "Theory and Methodology of Teaching Physics". The course program is aimed at development of students' specific professional competencies. These competencies describe the readiness of students to ensuring meta-objective results of teaching pupils.

В настоящее время на рынке труда обнаруживает себя дефицит инженеров и технических специалистов среднего звена. Данное явление — следствие существенного снижения у молодого поколения в течение последних десятилетий интереса к техническим специальностям. Вместе с тем наличие высокопрофессиональных кадров инженерно-технического профиля — это необходимое условие инновационного развития России.

Решение указанной проблемы связано в числе прочего с совершенствованием политехнической подготовки учащихся средней общеобразовательной школы. Одной из важных задач этой подготовки является изучение вопросов техники в курсе физики средней школы. Знания прикладной направленности, приобретаемые школьниками при изучении курса физики, являются основанием для их профессиональной ориентации на технические профессии и в случае успеха этой работы составят впоследст-

вии необходимую базу для изучения общетехнических и специальных дисциплин в средней специальной и высшей профессиональной школе.

Необходимость подготовки учащихся к жизнедеятельности в современной техносфере указывается в проекте ФГОС по физике для старшей общеобразовательной школы (2010 г.). Отмечается, что к предметным результатам освоения физики (на базовом и профильном уровнях), кроме прочих, относятся «...умения применять теоретические знания для объяснения... принципов работы и характеристик приборов и устройств... анализировать и оценивать последствия для окружающей среды бытовой и производственной деятельности...», готовность к «...принятию практических решений в повседневной жизни» и т. п. [6. С. 31].

Особенностям изучения технических вопросов в курсе физики средней школы в контексте реализации принципа политехнизма

посвящены отдельные параграфы учебных пособий для педагогических вузов по методике преподавания физики (П. А. Знаменский, С. Е. Каменецкий и Н. С. Пурьшева, В. Г. Разумовский и А. И. Бугаев, В. П. Орехов и А. В. Усова и др.). Изданы и специальные учебные пособия (А. Т. Глазунов, В. А. Фабрикант, В. Г. Разумовский и др.). Исследователями рассматривается широкий круг методических проблем: 1) содержание принципа политехнизма; 2) критерии отбора технического материала для школьного курса физики; 3) уровень освоения учащимися политехнических знаний и умений; 4) методы изучения учащимися вопросов техники; 5) формы обучения политехнической направленности; 6) средства (технические объекты и дидактические материалы) для организации самостоятельной работы учащихся по изучению прикладных вопросов школьного курса физики, поддержка технического творчества учащихся; 7) роль межпредметных связей в реализации принципа политехнизма в обучении физике и некоторые другие.

Следует отметить, что большинство методических подходов к организации работы учащихся с материалами по прикладной физике носят традиционный характер и ориентированы преимущественно на эпизодическое включение в основной предметный курс вопросов технического содержания. Это не может не влиять на качество политехнической подготовки учащихся, уровень ее соответствия потребностям современного социума.

В педагогической науке на сегодня является актуальной проблема обновления содержания принципа политехнизма. В условиях современного уровня развития техносферы важным является не только формирование у учащихся средней школы некоторой совокупности технических знаний и практических умений. Необходимо знакомить их с системой знаний о технике в целом, формировать у выпускника средней школы целостное видение окружающей нас техносреды [4]. В соответствии с этим изложение учителем вопросов прикладной физики не должно ограничиваться обсуждением отдельных технических сведений. Важным этапом обучения должно стать формирование у учащихся системы метатехнических знаний (МТЗ) — знаний о техносфере и закономерностях ее развития [см. подробнее 2; 4]. Для решения этой задачи следует использовать более широкий спектр методов и форм организации учебных занятий по предмету.

Новые образовательные цели подготовки учащихся средней школы определяют необходимость совершенствования подготовки будущих учителей физики. В педагогических вузах на изучение будущими учителями физики вопросов, связанных с реализацией

принципа политехнизма в обучении, в курсе теории и методики обучения физике отводится в лучшем случае одна учебная лекция (2 часа). В планы практических (или семинарских) занятий данная тема не всегда включается как обязательная. Как следствие, подавляющее большинство молодых специалистов не могут с достаточной степенью эффективности организовать деятельность учащихся по изучению вопросов прикладной физики, сформировать у них как конкретные, так и обобщенные представления о современной техносфере.

Формирование у учащихся обобщенных представлений технического содержания (т. е. системы метатехнического знания [4]), является на данный момент актуальной проблемой методической науки [2; 4]. Методика обучения будущих учителей физики, ориентированная на формирование у них специальной профессиональной компетентности (СПК), соответствующей этому направлению политехнической подготовки учащихся, пока не разработана. Нами обнаружено лишь небольшое число работ, раскрывающих отдельные методические подходы к решению проблемы обучения учителей реализации метапредметной подготовки школьников в области прикладного предметного знания (В. Г. Гончаренко, Н. Ф. Доманов и др.).

Анализ выполненных исследований показал, что разработка данной проблемы ведется преимущественно по следующим направлениям:

- политехническая подготовка студентов вузов, в том числе формирование технической, политехнической и технологической культуры будущих учителей в рамках различных дисциплин (Ш. С. Ахраров, О. Н. Белых, А. А. Быков, С. В. Волобуев, Н. А. Максимова, В. Е. Медведев, И. Г. Мухаммадеев и др.), а также студентов инженерных специальностей (В. М. Александров, Г. П. Жилин, Т. Д. Селихова и др.);
- подготовка будущих учителей к реализации политехнического обучения в преподавании физики и технологии (межпредметный аспект) (В. Г. Гончаренко, Н. Ф. Доманов и др.);
- подготовка студентов педагогических вузов к преподаванию вопросов прикладной физики (А. И. Бугаев, А. Т. Глазунов, Ю. И. Дик, П. А. Знаменский, С. Е. Каменецкий, В. П. Орехов, Н. С. Пурьшева, В. Г. Разумовский, А. В. Усова, Э. Е. Эвенчик и др.).

В последнем случае отметим, что в работах указанных авторов рассматривается преимущественно классический подход к реализации принципа политехнизма, сфор-

мировавшийся к середине 90-х гг. прошлого столетия (*освещение ключевых направлений НТП, отраслей производства, конкретных объектов техники, социально-экономических и экологических знаний производства, формирование конкретных умений и навыков работы с объектами техники*).

Анализ современного состояния разработки проблемы подготовки будущих учителей физики к реализации принципа политехнизма в обучении позволяет сделать ряд важных выводов.

1. В педагогической науке имеются работы, касающиеся проблемы формирования политехнической культуры будущих учителей (в рамках отдельных разделов курса физики и ряда других курсов учебного плана высшей школы: основы ЭВТ, ТАСО и др.) (О. Н. Белых, А. А. Быков, С. В. Волобуев). Вместе с тем диссертационных исследований, посвященных обучению студентов педагогических вузов реализации принципа политехнизма, явно недостаточно (В. Г. Гончаренко, Н. Ф. Доманов).

2. Исследователями рассматриваются отдельные вопросы формирования у студентов политехнических ЗУН (в рамках курса физики, а также при изучении других дисциплин). Как правило, авторы считают, что система политехнических ЗУН, полученных студентами, является необходимым условием формирования их готовности к реализации политехнического обучения школьников.

3. Практически не ставится задача целенаправленной подготовки студентов педагогических вузов к формированию у учащихся средней школы системных знаний о техносреде. Вместе с тем следует отметить, что отдельные компоненты системы метатехнического знания (некоторые технические знания, отдельные виды технической деятельности, а также социально-экономические и экологические знания) все же рассматриваются авторами при обсуждении практики подготовки будущих учителей физики (А. И. Бугаев, А. Т. Глазунов, С. Е. Каменецкий, В. П. Орехов, Н. С. Пурышева, В. Г. Разумовский, А. В. Усова и др.).

4. Со всей очевидностью обнаруживает себя проблема, связанная с развитием содержания принципа политехнизма в условиях современного этапа развития техносферы. Основой для его обновленного толкования являются анализ системы метатехнического знания и преобразование на его основе представлений о принципе политехнизма как системе требований к организации учебного процесса [См. подробнее 2].

5. Новое понимание принципа политехнизма определяет необходимость разра-

ботки обновленной практики обучения будущих специалистов — студентов педагогических специальностей.

Обучение студентов (будущих учителей физики) формированию у учащихся системы метатехнического знания как базовой составляющей их политехнической подготовки в ее обновленном содержании может носить вариативный характер и осуществляться в рамках: 1) изучения учебной дисциплины теории и методики обучения физике (ТиМОФ), включающей специальный учебный модуль «Изучение вопросов прикладной физики в средней общеобразовательной школе»; 2) организации самостоятельной работы студентов по дисциплине «ТиМОФ», ориентированной на выполнение системы учебных заданий по формированию специальной профессиональной компетентности будущих специалистов в области реализации принципа политехнизма в его обновленном толковании; 3) изучения специального курса по выбору прикладной направленности; 4) выполнения студентами индивидуальных исследовательских проектов, курсовых и выпускных квалификационных работ; 5) профессионального самообразования; 6) комбинированных практик обучения.

Выбор одной из практик обучения осуществляется с учетом общей стратегии организации учебного процесса в конкретном вузе и содержания его учебных планов по соответствующим специальностям (например, «Физика», «Информатика и ИКТ» и др.). В условиях современной информационно-образовательной среды вариативные практики обучения могут быть реализованы с использованием средств ИКТ, что будет способствовать несомненному росту эффективности обучения будущих специалистов.

Независимо от практики обучения будущий учитель физики должен приобрести профессиональные знания и опыт деятельности по следующим направлениям его подготовки: 1) структура техносферы и содержание ее основных составляющих; 2) содержание принципа политехнизма в обучении физике в его обновленном толковании; 3) содержание и методика формирования у учащихся системы метатехнического знания как базовой составляющей их политехнической подготовки; 4) методы и формы обучения, ориентированные на изучение предметного и метапредметного технического знания, освоение отдельных видов технической деятельности и норм поведения в современной техносреде; 5) средства, применяемые при обучении политехнической направленности, в том числе цифровые; 6) проектирование и проведение учеб-

ных занятий различных организационных форм по вопросам прикладной физики; 7) проектирование и разработка авторских средств обучения, в том числе цифровых, для самостоятельной работы учащихся по вопросам прикладной физики; 8) содержание специальной предметной ИКТ-компетентности учащихся, необходимой для работы с компонентами и инструментами «виртуальной техносреды»; 9) вариативные практики реализации принципа политехнизма в обучении физике в средней общеобразовательной школе.

Реализация указанных направлений подготовки предполагает различные варианты обучения студентов. Нами в соответствии с ФГОС ВПО по направлению подготовки «Педагогическое образование» (050100, профиль подготовки: «Физика» и «Информатика и ИКТ») разработан учебный курс по выбору «Изучение вопросов прикладной физики в средней общеобразовательной школе». Курс включен в вариативную часть учебного плана (цикл ОПД). Программа курса составлена на основе указанных выше направлений подготовки студентов к реализации принципа политехнизма в его новом толковании. Подготовлен соответствующий учебно-методический комплекс.

Организация учебного процесса по программе курса «Изучение вопросов прикладной физики в средней общеобразовательной школе» базируется на применении *компетентного подхода*, который реализован с применением технологий *проблемного и продуктивного обучения*, технологий *проектного обучения* и элементов *технологии КСО*. В соответствии с указанным подходом и избранными образовательными технологиями определены содержание, методы и средства обучения студентов, формы организации учебных занятий. Каждая из указанных технологий вносит свой вклад в развитие общекультурной, профессиональной, специальной компетентности студента. В сочетании с компетентностным подходом к обучению данные технологии обеспечивают высокий уровень самостоятельности студентов в решении профессиональных задач различной сложности (в том числе в условиях коллективной деятельности), их готовность к представлению высококвалифицированных образовательных услуг (продуктов) сфере конкретной профессиональной деятельности (политехнической подготовки учащихся при обучении физике).

Подготовка студентов включает 3 этапа: 1) *теоретический* (формирование у студентов знаний о содержании и способах реализации принципа политехнизма в обучении в его современной интерпретации);

2) *практический* (разработка студентами авторских образовательных проектов, связанных с реализацией принципа политехнизма в обучении физике); 3) *апробационный* (приобретение студентами опыта применения созданного образовательного ресурса «Физика современной техносферы» в условиях педагогической практики; предъявление проекта для внешней экспертизы: работа с экспертом, проведение открытого учебного занятия с использованием разработанного учебного ресурса, самооценка опыта внедрения результатов проектирования в учебный процесс и др.).

Технология продуктивного и проектного обучения заключается в создании каждым студентом оригинального образовательного модуля в составе цифрового ресурса для средней школы «Физика современной техносферы». Данный ресурс ориентирован на овладение конкретными техническими ЗУН и формирование у учащихся в итоге системы метатехнического знания. Создание нового и востребованного в педагогической практике ресурса является для студентов серьезным мотивационным фактором, стимулирующим их учебно-познавательную и творческую деятельность и обеспечивающим ее достаточно высокое качество.

Содержание каждого модуля, разрабатываемого студентом, связано с конкретным техническим объектом (ТО). Модуль включает *комплект дидактических и учебно-методических материалов*. В состав комплекта входят: 1) структурированное описание ТО (*по обобщенному плану изучения ТО, реализующему концепцию формирования у учащихся метатехнического знания*) [1]; 2) опорный конспект (ОК) (*сокращенный вариант описания ТО*); 3) презентация ОК (*«линейное» представление информации средствами офисного ПО*); 4) презентация ОК в виртуальной среде (*«Zoom-презентация» («нелинейное» представление информации и визуализация системы знаний о техносфере)*) [3]; 5) виртуальная модель технического объекта (демонстрационная или интерактивная), а также виртуальные модели физических явлений и законов, лежащих в основе работы ТО (*авторские модели или ссылки на электронные ресурсы, содержащие такие модели*); инструкция к работе с интерактивной учебной моделью (*разработанная на основе обобщенного плана работы с виртуальной моделью*) [5]; 6) задания для самостоятельной работы учащихся с материалами модуля; 7) тест, контролирующий усвоение учащимися содержания модуля; 8) каталог медиаобъектов; 9) источники информации; 10) учебно-методический комплекс (УМК)

занятия, ориентированный на изучение учащимися содержания модуля (конкретного технического знания и его метатехнической составляющей).

Работа каждого студента над проектами носит в целом индивидуальный характер. Вместе с тем на занятиях по курсу обеспечиваются необходимые условия для обмена идеями и опытом выполнения учебных заданий. Другими словами, при организации проектной деятельности студентов над модулем реализуются элементы коллективного способа обучения. В дальнейшем коллективная деятельность студентов связана: 1) с объединением индивидуально разработанных образовательных модулей в единый цифровой ресурс «Физика современной техносферы»; 2) коллективным проектиро-

ванием обобщающего занятия, касающегося формирования у учащихся метапредметного технического знания (системы МТЗ); 3) коллективным обсуждением качества ресурса и составляющих его модулей, а также подготовленных студентами проектов учебных занятий (УМК) с применением ресурса и их реализации в учебном процессе.

Созданный студентами по завершении обучения образовательный ресурс и его успешная апробация являются показателями достижения главной цели учебного курса — достижение ими *специальной профессиональной компетентности* в формировании у учащихся системы МТЗ в учебном процессе по физике как одного из направлений реализации принципа политехнизма в его обновленном толковании.

ЛИТЕРАТУРА

1. ИЛЬИН И. В. Обобщенный подход к изучению технических объектов при формировании у учащихся системы метатехнического знания // Реализация национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» в процессе обучения физике, информатике, математике : материалы междунар. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 4–5 апреля 2011 г. : в 2 ч. Ч. 1 / Урал. гос. пед. ун-т ; отв. ред. Т. Н. Шамало. Екатеринбург, 2011.
2. ИЛЬИН И. В., ОСПЕННИКОВА Е. В. Принцип политехнизма в обучении физике и вариативные практики его реализации // Физическое образование : проблемы и перспективы развития : материалы XI-й междунар. науч.-метод. конф. / МПГУ. М., 2012. Ч. 1.
3. ИЛЬИН И. В., ПЕЧЕНЬ А. П. Применение принципов мультимедийного обучения при создании насыщенных zoom-презентаций // Информатизация образования-2011 : материалы междунар. науч.-практ. конф. / ЕГУ им. И. А. Бунина. Елец, 2011. Т. 1.
4. ИЛЬИН И. В., ОСПЕННИКОВА Е. В. Формирование системы метатехнического знания как базовой составляющей технической культуры современного школьника // Педагогическое образование в России. 2011. № 3.
5. ОСПЕННИКОВ Н. А., ОСПЕННИКОВА Е. В. Уровни интерактивности компьютерных моделей и формирование у учащихся обобщенных подходов к работе с моделями // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2009. № 12.
6. ПРОЕКТ ФГОС среднего (полного) общего образования (2010 г.). URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=4100> (Дата обращения: 05.07.2010).

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

Л. С. Колодкина

**ПОНЯТИЯ «СИТУАЦИЯ», «СРЕДА», «ОКРУГ», «ПРОСТРАНСТВО»
В КОНТЕКСТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ**

Ижевск

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: образовательная ситуация; образовательная среда; социальная среда; университетский (образовательный) округ; образовательное пространство; социальное пространство; полисубъектное взаимодействие; социальное проектирование.

АННОТАЦИЯ. Рассматриваются понятия «образовательная ситуация», «образовательная среда», «социальная среда», «университетский (образовательный) округ», «образовательное пространство», «социальное пространство» с точки зрения педагогического знания. Дается понятийный анализ и определяются методологические подходы к обозначенным понятиям как к ресурсам социально-проектной деятельности студентов вуза.

L. S. Kolodkina

Izhevsk

**NOTIONS «SITUATION», «ENVIRONMENT», «DISTRICT», «SPACE»
IN THE CONTEXT OF PEDAGOGICAL RESEARCH**

KEY WORDS: educational situation; educational environment; social environment; university district; educational space; social space; polysubject interaction; social project.

ABSTRACT. The article deals with educational situation, educational environment, social environment, university district, educational space, social space from the point of the pedagogical field of knowledge. The system of interconnection of the notions indicated above is revealed in the context of its functioning in the university. Interdisciplinary categories are given a methodological proof by pointing out special approaches and principles.

Актуальность заявленной тематики заключается в том, что в современных научно-педагогических исследованиях частично разработан локальный материал по проблемам образовательной среды, пространства, требующий обобщения и первичного осмысления. Введенные в педагогику из других наук «пространственные» понятия важно суметь поделить на те, которые характеризуют факторы прямого и косвенного влияния, и те, что определяют сферу управления этими влияниями.

Кроме того, особый научный интерес для исследований представляет взаимодействие понятий, обозначающих пространство первого и второго порядка. К понятийному ряду первого порядка можно было бы отнести образовательное пространство, образовательную среду, поле учебной/профессиональной деятельности и т. д.

В качестве понятий второго порядка рассматриваются: федеральное, региональное, районное/городское пространство, округ, образовательные системы — образовательные учреждения, семья как воспитательная система. Эти понятия находятся в сложнейшем взаимодействии, и выявление их системного взаимодействия является сложной и актуальной задачей. В контексте этой задачи мы рассматриваем понятия «ситуация» и «проектная деятельность».

Некоторые исследователи предполагают, что понятие «ситуация» вообще выпадает из логики «пространственного» ряда в педагогике. Однако связь с анализируемыми понятиями существует: в ситуации как в особой категории переплетается несчетное число пространств: социальное, экономическое, учебное и пр.

Обсуждая технологическую сторону вопроса, следует отметить, что упоминание в статье проектной деятельности студента также не случайно, так как все эти «пространства» могут быть использованы как источник, ресурс проектирования. И это особая тема, предмет для отдельного исследования с раскрытием следующих вопросов: какими источниками пользуется студент при первом опыте проектирования? какие факторы среды и пространства необходимо учитывать в процессе проектирования? и т. п.

В данной статье мы не претендуем на то, чтобы представить исчерпывающие ответы на поставленные вопросы, связанные с проектированием. Задача статьи сужается до работы с понятийным рядом, что послужит, на наш взгляд, основой для рассмотрения пространственно-временных понятий как педагогических в системе. Перед тем как рассмотреть каждое понятие в отдельности, выделим методологические под-

ходы, которые будут выступать в качестве основы понятийно-терминологического анализа:

- системно-синергетический, на основе которого каждое понятие будет рассматриваться как самоорганизующаяся система: синергетизм внутренних компонентов личности проявляется в результате взаимодействия с субъектами и компонентами ситуации/среды/округа/пространства;
- субъектно-средовой — это влияние субъекта на создание ситуации/среды/округа/пространства;
- культурологический, под которым понимается следующая взаимосвязь: если отсутствует культурологически обусловленное поле — значит нет педагогически организованной ситуации /среды/округа/пространства;
- деятельностный подход означает с позиции субъекта организацию, управление целенаправленной деятельностью в рамках ситуации / среды / округа / пространства на основе использования таких деятельностных технологий, как социальное проектирование.

Обратимся к каждому из понятий «ситуация», «среда», «округ», «пространство» более подробно.

Образовательная ситуация — это ситуация индивидуального освоения и взаимодействия субъекта с образовательной средой. Образовательная ситуация создается на основе инициативы, коммуникации и деятельности субъектов. В учебном процессе задача преподавателя не создать условия для образовательной ситуации, а создать условия для появления образовательной ситуации, которая будет функционировать по принципам дифференциации и плюрализма. Для того чтобы студент стал субъектом образовательной среды, необходимы коммуникативно-деятельностные технологии, средства, которые вовлекали бы обучающегося в образовательный процесс и делали бы его субъектом.

Образовательная среда — это подсистема социальной среды и совокупность разнообразных факторов образовательного пространства университета, что делает среду полифункциональной. Следовательно, приоритетная/доминирующая значимость одного из факторов может характеризовать среду как поликультурную, толерантную, музыкально-образовательную, ИКТ-насыщенную и т. д. Образовательная среда имеет свои подсистемы: социокультурную, учебно-профессиональную, научно-исследовательскую [4]. Образовательная среда вуза — это часть объективности, конкретизированное социальное пространство, а

именно совокупность условий, возможностей, ключевых факторов, параметров, компонентов; система влияний, взаимодействий, отношений; реальность, переживаемая, осваиваемая, актуализированная студентом, что подтверждает наличие субъективности. Необходимо отметить, что именно субъективно освоенная и интериоризированная на основе субъектного опыта образовательная среда, состоящая в нашем случае из прообразов профессиональной культуры, трансформируется в категорию «образовательное пространство субъекта» [6].

Понятие «*пространство*» на сегодняшний день все чаще обсуждается как «интегративное образовательное», методологическими принципами которого являются: вариативность, интегративность и смысловое единство. Интегративное образовательное пространство — это многофункциональное содержательное/смысловое поле, которое состоит из скоординированных образовательных программ, научных разработок, исследовательских направлений всех образовательных, коррекционных, культурно-досуговых учреждений, входящих в университетский образовательный округ. Интегративное образовательное пространство — это социально-педагогическое взаимодействие социальных институтов, имеющее компоненты, кластеры-подпространства, ресурсы социально-педагогических систем. Интегративное образовательное пространство ориентировано на предоставление вариативных образовательных услуг, в рамках которых профессиональное знание и опыт будущего специалиста формируется на основе образцов и практических примеров, задаваемых разными образовательными учреждениями [7]. Чем больше упорядочены и систематизированы связи между образовательными институтами пространства, социальной средой и личностью, тем шире возможности образовательного пространства в формировании творческой личности и создании условий для личностно-профессионального становления студента. Личность как активно действующий субъект образовательного процесса во взаимодействии с другими субъектами, погружаясь в деятельность, самовыражается, саморазвивается, что, на наш взгляд, подтверждает идею о функционировании образовательной среды по принципам субъектности и полисубъектного взаимодействия. Самовыражение сохраняет субъектность и обеспечивает в ней формы связей, отношений, которые предполагают характеристики единого образовательного пространства. Образовательное пространство — это три

составляющие: открытая образовательная среда, институты собственно системы образования, другие социально-образовательные институты (неформальное образование). Все участники пространства связаны между собой. К примеру, школа, планируя и реализуя образовательный процесс, превращает определенную часть открытой социальной среды в образовательный ресурс, а деятельность образовательного учреждения вносит изменения в открытый социум, трансформируя его в соответствии с изменяющимися потребностями общества [1].

Следующее понятие — это понятие «*университетский образовательный округ*», которое возникло от дореволюционного понятия «учебный округ». Идея образовательного округа (ОО) носит социальный, социально-педагогический, общественно-государственный характер и рассматривается с точки зрения территориально-географического пункта функционирования разных образовательных систем.

На сегодняшний день ОО как общественная иерархическая структура с функционированием и диверсификацией разных подсистем — это инновационная форма государственно-общественного управления образованием; условие для консолидации профессиональных контактов, разного рода ресурсов; средство, способствующее выработке и утверждению профессиональных норм, образцов в системе общечеловеческих ценностей. Основная особенность ОО заключается в том, что объекты, стратегически развивающиеся и реализуемые силами округа, имеют проектный характер.

По мнению многих исследователей [3; 5], ОО — это социальный институт, формирующий, транслирующий в общество культурно-ценностные нормы, приоритеты как значимый участник социальных процессов. В иерархичной структуре округа существуют две группы учреждений: те, которые достигли порога успешности и готовности технологизировать, транслировать собственный опыт, и те (большинство), что находятся в состоянии накопления собственных достижений.

Вторая группа учреждений в большей степени нуждается в мастер-классах, специально организованных тренингах и других формах взаимодействия при качественном профессиональном сопровождении. При этом взаимодействие социальных институтов происходит не по иерархичности, а по сетевому признаку, что обуславливает реа-

лизацию феномена сетевого партнерства. Организация проектной деятельности разного типа и масштаба является приоритетной для ОО, так как именно в процессе социального проектирования реализуются новационные, деятельностные технологии, позволяющие обеспечить творческое (а не бюрократическое) взаимодействие школ, республиканских и муниципальных органов образования.

Социальное проектирование позволяет обеспечить качество профессиональной подготовки будущих специалистов, анализ рынка труда, а также способствует становлению образованного человека, присваивающего элементы культуры через созданную в ОО образовательную среду и транслирующую культурно-ценностные образцы в общество. В связи с тем что образовательная среда существует не просто в университете, а в университетском (образовательном) округе, она становится открытой и проектно-ориентированной.

Социальная среда — это компонент социального пространства, в рамках которого существует и образовательная среда как «конкретное социальное пространство» (Н. Б. Крылова). Образовательная среда вуза характеризуется принципом открытости, который позволяет взаимодействовать образовательной среде с социальной следующим образом: образовательная среда обогащается за счет ресурсов социальной среды и переводит ее в образовательную среду. То есть социальная среда — это ресурс, образовательная среда — это процесс, социальная + образовательная среды — это поле активности (по циркулярной организации подсистем М. А. Гусаковского).

Социальное пространство функционирует как ресурс для обогащения образовательного пространства вуза, содержательный диапазон которого влияет на деятельность социальных/образовательных институтов, включенных в университетский округ, а также на создание образовательной среды университета.

Использование преподавателем вуза технологий социального проектирования формирует у студента понимание взаимодействия образовательной среды, социальной среды, университетского (образовательного) округа, образовательного и социального пространства, пространства вуза, инфраструктуры образовательного округа, социальной среды района и города.

ЛИТЕРАТУРА

1. БОЧАРОВА В. Г. Социальный педагог : должность, профессия, призвание : науч.-метод. пособие. М. : ИСПС РАО, 2007.
2. ГУСАКОВСКИЙ М. А., ЯЩЕНКО Л. А., КОСТЮКЕВИЧ С. В. и др. Университет как центр культуропорождающего образования / под. ред. М. А. Гусаковского. Мн. : БГУ, 2004. URL: www.charko.narod.ru.

3. МУХАМЕТЗЯНОВА Г. В. Профессиональное образование: системный взгляд на проблему. Казань : Изд-во Идел-пресс, 2008.
4. НОВИКОВ А. М. Методология образования. 2-е изд. М. : Эгвес, 2006.
5. ТЕРЕНТЬЕВА И. В. Университетский образовательный округ как форма государственно-общественного управления образованием // Педагогика. 2009. № 2.
6. ШЕНДРИК И. Г. Образовательное пространство субъекта учебно-профессиональной деятельности : методология, теория, практика проектирования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. Екатеринбург, 2011.
7. ШУМАКОВА А. В. Проектирование интегративного образовательного пространства педагогического вуза (в системе обеспечения качества подготовки учителя) : автореф. дис. д-ра пед. наук : 13.00.08 . Астрахань, 2009.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. А. П. Усольцев

И. Г. Липатникова, Ю. Н. Мухин

Екатеринбург

Т. Ю. Паршина

Нижний Тагил

**ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ К РЕАЛИЗАЦИИ
СОДЕРЖАТЕЛЬНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ ЛИНИИ «ЛОГИКА И МНОЖЕСТВА»
ШКОЛЬНОГО КУРСА МАТЕМАТИКИ****КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** элементарная математика; эвристическая задача; математическая логика.

АННОТАЦИЯ. Обосновывается необходимость обучения математическому языку в процессе обучения элементарной математике. В качестве средства обучения математическому языку предлагается эвристическая задача. Анализ психолого-педагогических работ показывает, что важное место в процессе поиска решения эвристических задач занимает переформулирование их текстов. Тексты задач предлагается преобразовывать с опорой на формализацию суждений с помощью языков логики высказываний, логики предикатов и изоморфизма интерпретаций. Даются примеры эвристических задач элементарной математики, преобразование текстов которых выполнено с использованием указанных средств математической логики.

I. G. Lipatnikova, Y. N. Muhin

Ekaterinburg

T. Y. Parshina

Nizhniy Tagil

**TRAINING OF FUTURE MATHEMATICS TEACHERS FOR REALIZATION OF THE SUBSTANTIAL
AND METHODOLOGICAL LINE «LOGIC AND SETS» IN THE SCHOOL COURSE OF MATHEMATICS****KEY WORDS:** elementary Mathematics; heuristic mathematical problem; mathematical logic.

ABSTRACT. The necessity of learning mathematical language in teaching elementary mathematics is proved. Heuristic task is proposed as a means of teaching mathematical language. Analysis of psychological and educational works shows that an important place in the search for heuristic solutions of problems is a reformulation of the texts. It is proposed to reword the tasks with the stress on formality of the statements by means of logic of the statements, logic of predicative elements and isomorphism of interpretations. The article provides examples of heuristic problems of elementary mathematics, their texts are transformed according to the means of mathematic logic.

Федеральный образовательный стандарт общего образования второго поколения предполагает новый подход к организации процесса обучения в школе, содержанию обучения математике и к критериям оценки конечных результатов образовательного процесса [6]. В частности, содержание математического образования применительно к основной школе представлено в виде следующих содержательных разделов математики: арифметика; алгебра; функции; вероятность и статистика; геометрия [4]. Наряду с этим в содержание основного общего образования включены два дополнительных методологических раздела: логика и множества; математика в историческом развитии. Включение указанных разделов в школьный курс математики обосновано целью общеинтеллектуального и общекультурного развития уча-

щихся. Содержание каждого из этих разделов школьного курса математики разворачивается в содержательно-методическую линию, пронизывающую все основные разделы содержания математического образования на основной и старшей ступени обучения.

Одной из новых содержательно-методических линий является линия «Логика и множества», которая раскрывает цель овладения некоторыми элементами универсального математического языка. Исходя из этого в математическом образовании, спроектированном в рамках Федерального образовательного стандарта общего образования второго поколения, на первое место выдвигается задача подготовки учителей математики к реализации новой содержательно-методической линии в школьном курсе математики.

Исследование выполнено при поддержке МОиН РФ, соглашение № 14.В37.21.1013 «Система естественнонаучной и технологической подготовки молодежи к инновационной деятельности»

© Липатникова И. Г., Мухин Ю. Н., Паршина Т. Ю., 2012

На математических факультетах педагогических вузов математическая логика ведется в отрыве от математических дисциплин. В связи с этим у будущего учителя математики не в полной мере формируется целостное представление о математике как универсальном языке науки. Вследствие этого студент испытывает затруднения в применении полученных знаний в данной предметной области. Однако язык логики используется во всех математических дисциплинах: математическом анализе, алгебре, теории чисел, числовых системах, геометрии и др.

Рассматривая резервы математической подготовки будущих учителей математики, обратим внимание на курс элементарной математики, который позволяет создать условия для понимания будущими учителями математики значимости использования математического языка в будущей профессиональной деятельности. Вместе с тем этот курс обладает особенностями, выгодно отличающими его от других математических курсов. Во-первых, его логическая структура сходна со школьным курсом математики; во-вторых, совпадающая терминология трактуется шире и глубже, чем в школе, что позволяет формировать у студентов опыт использования языкового аппарата математики для преобразования информации.

Известно, что математика располагает специальными средствами, позволяющими проверить правомерность преобразования, — это формализация суждений с помощью языка логики высказываний и языка логики предикатов и переход к другим языкам представления математической информации с помощью изоморфизма интерпретаций. Результативность применения этих средств обеспечивается целенаправленным и систематическим их использованием в процессе обучения элементарной математике.

Остановимся подробнее на каждом из них. Высказыванием в математике называется повествовательное предложение, о котором можно судить истинно оно или ложно. Над высказываниями определяют логические операции: отрицания, конъюнкции, дизъюнкции, импликации и эквиваленции — по известным правилам, что рассмотрено, к примеру, в учебных пособиях для студентов педагогических вузов. Средства, предоставляемые логикой высказываний, оказываются недостаточными для анализа некоторых математических рассуждений. Полезным может оказаться обращение к языку логики предикатов. Предложения с переменными, дающие высказывания в результате замены свободных переменных их допустимыми

значениями, называют предикатами. Над предикатами определяют те же логические операции, что и над высказываниями по аналогичным правилам. Для них справедливы аналогичные законы логики предикатов. Кроме того, для предикатов определены две специальные операции — связывания перенной кванторами общности и существования. Эти операции подчиняются своим законам:

$$\neg(\forall x A(x)) \leftrightarrow \exists x(\neg A(x));$$

$$\neg(\exists x A(x)) \leftrightarrow \forall x(\neg A(x));$$

$$\forall x A(x) \leftrightarrow \neg(\exists x(\neg A(x)));$$

$$\exists x A(x) \leftrightarrow \neg(\forall x(\neg A(x)));$$

$$\exists x A(x) \vee \exists x B(x) \leftrightarrow \exists x (A(x) \vee B(x));$$

$$\forall x A(x) \wedge \forall x B(x) \leftrightarrow \forall x (A(x) \wedge B(x)).$$

Под изоморфизмом двух алгебраических структур в математике понимается существование между их основными множествами биективного отображения, сохраняющего операции и отношения, определенные в структурах [2; 3]. Текст математической задачи может быть интерпретирован в рамках различных математических теорий, например теории решения уравнений (неравенств) или теории векторной алгебры. Обозначим T_1 теорию, на языке которой задача представлена до изменения ее текста, а T_2 — теорию, на языке которой задача представлена после изменения ее текста. Под изоморфизмом интерпретаций будем понимать существование биективного отображения между областями, на которых построены соответственно T_1 и T_2 , причем это отображение должно сохранить предметную постоянную, выполнимость предикатов и операций над ними.

Проверка преобразованной информации с помощью формализации помогает студенту в процессе обучения элементарной математике грамотно осуществить контроль учебно-познавательной деятельности, коррекцию деятельности по решению математической задачи: принятия цели, построения модели значимых условий, составления программы исполнительских действий.

В качестве средства обучения языковому аппарату математики предлагаем рассматривать эвристические задачи. Под *эвристической задачей* понимается задача, поиск решения которой направлен на «открытие» метода решения и самостоятельное овладение новыми способами математической деятельности и математическим языком. Решение эвристических задач предполагает преобразование представленной информации (разбиение на подзадачи,

введение в условие вспомогательных элементов, изменение языка представления математической информации с помощью языков логики высказываний и логики предикатов или изоморфизма интерпретаций), выбор средств, удобных для их решения.

Вопросам применения эвристических задач в процессе обучения математике посвящены работы Г. Д. Балка, Б. В. Гнеденко, Г. В. Дорофеева, Н. И. Зильберберга, Ю. М. Колягина, Ю. М. Кулоткина, Т. Н. Мираковой, Ю. А. Паланга, Д. Пойа, Г. И. Саранцева, Е. И. Скафа, Л. М. Фридмана, Р. Г. Хазанкина, С. И. Шапиро, П. М. Эрдниева и др. При этом до сих пор возможности эвристических математических задач как средства обучения математическому языку недостаточно изучены.

Под эвристической задачей Е. И. Скафа [5] понимает такую, которая предполагает самостоятельное формулирование способа ее решения, в процессе которого ученик попадает в ситуацию проявления своих эвристических позиций. Разработанные автором системы эвристических математических задач приводят к созданию учащимися личного опыта в процессе обучения математике, приобретению приемов учебно-познавательной эвристической деятельности, что способствует формированию самоорганизации личности.

С. С. Бакулевская [1] рассматривает эвристическую задачу как ситуацию становления интеллектуально-творческой деятельности старшеклассника. Эвристическая задача трактуется как ситуация проявления эвристических позиций старшеклассника в учебном процессе. Становление интеллектуально-творческой деятельности старшеклассника сводится к выработке учащимися собственного опыта развития познавательной деятельности в процессе проживания специально созданных учебных ситуаций.

Необходимым условием овладения умением находить решения эвристических задач Л. М. Фридман и Е. Н. Турецкий считают глубокий и постоянный самоанализ действий по решению задачи и тренировку в решении разнообразных задач. При поиске решения они рекомендуют «действовать в следующих направлениях: а) вычленять из задачи или разбивать ее на подзадачи стандартного вида (способ разбиения); б) ввести в условие вспомогательные элементы: вспомогательные параметры, вспомогательные построения (способ вспомогательных элементов); в) переформулировать ее, заменить равносильной задачей (способ моделирования)» [7. С. 78]. Процесс обучения всегда сопряжен с поиском, выбором, извлечением и интерпретацией информа-

ции, повышением ее уровня и структурированием. К примеру, в процессе решения эвристической задачи студент должен преобразовать представленную информацию, а затем подобрать средства, удобные для ее решения, обратиться к различным языкам представления математической информации. Работа с эвристическими задачами осуществляется в процессе обучения элементарной математике, которая позволяет одновременно представлять информацию на языках уравнений, неравенств, функций, графических образов, естественном языке. Преобразование информации может происходить как в рамках одного языка, так и как переход к другому. В результате возникает новая задача, которая должна быть равносильной исходной.

Проиллюстрируем сказанное на конкретном примере.

Задача. Используя язык логики высказываний, найдите ошибки в «решении» уравнения

$$\sqrt{x^4(x-1)} + 2x^2 = 0.$$

Решение

$$\sqrt{x^4(x-1)} + 2x^2 = 0;$$

$$x^2\sqrt{x-1} + 2x^2 = 0; \quad (1)$$

$$x^2(\sqrt{x-1} + 2) = 0; \quad (2)$$

$$x^2 = 0; \quad (3)$$

$$x = 0. \quad (4)$$

Ответ: $x = 0$.

Примерный вариант решения. Подставим найденный корень 0 в исходное уравнение и в каждое из уравнений цепочки, после этого определим истинностное значение каждого из высказываний:

$$\sqrt{0^4(0-1)} + 2 \cdot 0^2 = 0 \text{ истина}$$

$0^2\sqrt{0-1} + 2 \cdot 0^2 = 0$; (1) ложь, так как не существует число $\sqrt{0-1}$

$0^2(\sqrt{0-1} + 2) = 0$; (2) ложь, так как не суще-

ствует число $\sqrt{0-1}$

$$0^2 = 0; \quad (3) \text{ истина}$$

$$0 = 0. \quad (4) \text{ истина.}$$

Смена истинностного значения высказывания говорит о прохождении на соответствующем этапе решения ошибки. Таким образом, первая ошибка допущена на первом шаге при вынесении множителя x^2 из-под корня, вторая — при делении на положительное $\sqrt{x-1} + 2$. Ошибки найдены.

С целью обучения решению задач, требующих перевода текста задачи с языка функций или естественного языка на язык уравнений или неравенств, целесообразно применять язык логики предикатов. Приведем пример одной из таких задач.

Задача. При каких значениях параметра a нули функции

$$f(x) = x^2 + 2(a - 2)x + 2a - 5$$

расположены между числами -2 и 4 ? Запишите на языке логики предикатов текст задачи. Прочитайте и запишите новую формулировку задачи. Составьте план решения и решите полученную задачу.

Решение может быть таким. В условии задачи говорится, что как только значение переменной x обращает в нуль функцию, то оно обязательно находится между числами -2 и 4 . Имеем дело с логическим следствием. Пусть A — искомое множество значений параметра. Запись текста задачи на языке предикатов будет:

$$\forall a \forall x (f(x) = 0 \Rightarrow -2 < x < 4), \text{ или}$$

$$\forall a \forall x (x^2 + 2(a - 2)x + 2a - 5 = 0 \Rightarrow -2 < x < 4).$$

Прочитаем: «При всех значениях параметра a каждый корень уравнения $x^2 + 2(a - 2)x + 2a - 5 = 0$ находится в интервале $(-2; 4)$ ».

Для решения задачи надо рассмотреть два случая: посылка импликации истинна (уравнение имеет корни) и посылка импликации ложна (уравнение не имеет корней). В первом случае заключение должно быть истинно, во втором — истинностное значение заключения не играет роли. Рассмотрим первый случай. Найдем корни уравнения в зависимости от параметра и потребуем, чтобы каждый из них попадал в интервал $(-2; 4)$. Воспользуемся теоремой Виета:

$$\begin{cases} x_1 + x_2 = -2a + 4 \\ x_1 \cdot x_2 = 2a - 5 \end{cases}.$$

Можно заметить, что это числа $-2a + 5$ и -1 . Второй корень не зависит от a и находится в интервале $(-2; 4)$. Осталось решить неравенство

$$-2 < -2a + 5 < 4.$$

Решаем:

$$-2 - 5 < -2a < 4 - 5;$$

$$-7 < -2a < -1;$$

$$\frac{1}{2} < a < \frac{7}{2}.$$

Разобранный случай показывает, что уравнение всегда имеет корни, т. е. вариант ложной посылки исключен.

Ответ: $a \in (0,5; 3,5)$.

Преобразования текстов задач, приводящие к другому языку представления математической информации не всегда удобно осуществлять с помощью языков логики высказываний или логики предикатов. В некоторых случаях эффективной оказывается реализация идеи изоморфизма. В про-

цессе обучения элементарной математике целесообразно применять изоморфизм интерпретаций для обучения студентов решению задач, требующих перевода текста задачи с языка уравнений (неравенств) на язык векторов или на язык графических образов. Приведем примеры такой задачи.

Задача с использованием изоморфизма интерпретаций для перевода текста задачи с языка чисел на язык векторов. «Среди всех решений системы

$$\begin{cases} x^2 + y^2 = 4 \\ t^2 + z^2 = 9 \\ xt + yz \geq 6 \end{cases}$$

найдите такие, при каждом из которых выражение $x + z$ принимает наибольшее значение. Подберите подходящий изоморфизм и переведите задачу на язык векторов. Решите полученную задачу». Решение может быть таким.

Если уравнение содержит две переменные, то множество его решений можно воспринимать как множество упорядоченных пар. Рассмотрим множество \mathbb{R}^2 и зададим на нем две функции: f и g так:

$$f: \mathbb{R}^2 \rightarrow \mathbb{R}$$

$$\text{по закону } (a; b) \xrightarrow{f} a^2 + b^2,$$

$$g: \mathbb{R}^2 \times \mathbb{R}^2 \rightarrow \mathbb{R} \text{ по закону}$$

$$((a; b); (c; d)) \xrightarrow{g} ac + bd.$$

Функцию f можно рассматривать как трехместный предикат

$$F(x, y, z) = \{z = x^2 + y^2\},$$

а функцию g как пятиместный предикат

$$G(p, q, r, s, t) = \{t = pq + rs\}.$$

Обозначим V_2 множество векторов плоскости (вектор понимаем как класс сонаправленных и имеющих одинаковые длины отрезков). В этом пространстве введем систему координат Oxy с ортонормированным базисом $\{\vec{i}, \vec{j}\}$, тогда скалярное

произведение двух векторов будет вычисляться как сумма произведений одноименных координат, а квадрат длины вектора будет равен сумме квадратов его координат.

Введем предикаты $F' = \left\{ |\vec{n}|^2 = n_x^2 + n_y^2 \right\}$ и

$$G' = \left\{ \vec{n} \cdot \vec{m} = n_x \cdot m_x + n_y \cdot m_y \right\}.$$

Зададим отображение h множества \mathbb{R}^2 во множество V_2 , сопоставив каждой паре

$(a; b)$ вектор \vec{n} , имеющий в базисе $\{\vec{i}, \vec{j}\}$ координаты $(a; b)$. Получим биекцию. При

этом отображении предикат F будет выполнен тогда и только тогда, когда выполним предикат F' , а предикат G выполним тогда и только тогда, когда выполним предикат G' . Другими словами, h — изоморфизм.

Вводим векторы $\vec{m}(x; y)$ и $\vec{n}(t; z)$. Первое уравнение превращается в равенство $|\vec{m}|^2 = 4$, или $|\vec{m}| = 2$, второе уравнение — в равенство $|\vec{n}| = 3$, неравенство — в неравенство $\vec{m} \cdot \vec{n} \geq 6$. Требование задачи остается тем же.

Эта интерпретация позволяет последнее неравенство превратить в уравнение. Действительно,

$$\vec{m} \cdot \vec{n} = |\vec{m}| \cdot |\vec{n}| \cdot \cos(\widehat{\vec{m}; \vec{n}}) \leq |\vec{m}| \cdot |\vec{n}| \cdot 1 = 2 \cdot 3 = 6.$$

Имеем, с одной стороны, $\vec{m} \cdot \vec{n} \geq 6$, а с другой — $\vec{m} \cdot \vec{n} \leq 6$. Значит, $\vec{m} \cdot \vec{n} = 6$ и $\vec{m} \cdot \vec{n} = |\vec{m}| \cdot |\vec{n}|$. Последнее возможно только,

если угол между векторами равен нулю, т. е. векторы \vec{m} и \vec{n} сонаправлены: найдется положительное k такое, что $\vec{m} = k\vec{n}$. Переходя к длинам в последнем равенстве, получим $|\vec{m}| = k|\vec{n}|$, откуда $k = \frac{|\vec{m}|}{|\vec{n}|} = \frac{2}{3}$.

Переходим в равенстве $\vec{m} = \frac{2}{3}\vec{n}$ к координатам:

$$x = \frac{2}{3}t, \quad y = \frac{2}{3}z.$$

Составляем требуемую сумму $x + z = \frac{2}{3}t + z$. Введем вспомогательный вектор $\vec{s}\left(\frac{2}{3}; 1\right)$. Последнее равенство можно

записать так $x + z = \vec{s} \cdot \vec{n}$. Так как

$\vec{s} \cdot \vec{n} = |\vec{s}| \cdot |\vec{n}| \cdot \cos(\widehat{\vec{s}; \vec{n}})$, то наибольшее значение суммы будет при $\cos(\widehat{\vec{s}; \vec{n}}) = 1$, т. е. векторы \vec{s} и \vec{n} сонаправлены. Итак, найдется положительное число q такое, что $\vec{n} = q\vec{s}$, откуда

$$q = \frac{|\vec{n}|}{|\vec{s}|} = \frac{3}{\sqrt{\left(\frac{2}{3}\right)^2 + 1}} = \frac{9}{\sqrt{13}}.$$

Значит, $\vec{n} = \frac{9}{\sqrt{13}}\vec{s}$, и, переходя к координатам, получаем

$$t = \frac{9}{\sqrt{13}} \cdot \frac{2}{3}, \quad t = \frac{6}{\sqrt{13}}, \quad z = \frac{9}{\sqrt{13}} \cdot 1,$$

$$z = \frac{9}{\sqrt{13}}. \text{ Учитывая } x = \frac{2}{3}t \text{ и } y = \frac{2}{3}z, \text{ находим}$$

$$x = \frac{2}{3} \cdot \frac{6}{\sqrt{13}}, \quad x = \frac{4}{\sqrt{13}}, \quad y = \frac{2}{3} \cdot \frac{9}{\sqrt{13}}, \quad y = \frac{6}{\sqrt{13}}.$$

$$\text{Ответ: } x = \frac{4}{\sqrt{13}}, \quad y = \frac{6}{\sqrt{13}}, \quad t = \frac{6}{\sqrt{13}},$$

$$z = \frac{9}{\sqrt{13}}.$$

Как показал анализ, в процесс обучения студентов педвуза элементарной математике целесообразно включать эвристические задачи, которые предполагают преобразования математического текста с использованием возможностей математической логики. Это позволит будущему учителю математики обогатить опыт анализа математической информации, расширить представления о применении математического языка и целенаправленно реализовать содержательно-методическую логическую линию школьного курса математики в будущей профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. БАКУЛЕВСКАЯ С. С. Становление интеллектуально-творческой деятельности старшеклассника в процессе решения эвристических задач : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2001.
2. КОСТРИКИН А. И. Введение в алгебру. Ч. 1 : Основы алгебры. М. : МЦНМО, 2009.
3. КУЛИКОВ Л. Я. Алгебра и теория чисел : учеб. пособие для пед. институтов. М. : Высш. школа, 1979.
4. ПРИМЕРНЫЕ программы по учебным предметам. Математика 5–9 классы URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2629>.
5. СКАФА Е. И. Эвристическое обучение математике в контексте синергетического подхода. September 10–12, 2010, Vachinovo, Bulgaria. URL: <http://www.fmi-plovdiv.org/GetResource?id=681>.
6. ФЕДЕРАЛЬНЫЙ государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению 050100 Педагогическое образование. 2009. URL: http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_09/prm788-1.pdf.
7. ФРИДМАН Л. М., ТУРЕЦКИЙ Е. Н. Как научиться решать задачи : кн. для учащихся ст. классов сред. шк. М. : Просвещение, 1989.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. А. П. Усольцев

Г. В. Митина

Биробиджан

**МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ
К СОПРОВОЖДЕНИЮ СОЦИАЛИЗАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: сопровождение социализации младших школьников; моделирование; подготовка педагогов к реализации технологии сопровождения.

АННОТАЦИЯ. Представляется описание модели процесса подготовки педагогов к сопровождению социализации младших школьников, включающей компоненты профессиональной подготовки, вытекающие из них условия и блоки, уровни готовности и соответствующие им модули.

G. V. Mitina

Birobigjan

**MODELLING OF THE PROCESS OF THE TRAINING TEACHERS
TO THE SUPPORT OF SOCIALIZATION OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN**

KEY WORDS: support of socialization of junior schoolchildren; modeling; training of teachers to the realization of support technology.

ABSTRACT. The description of the model of the process of training of teachers to the support of socialization of junior schoolchildren is presented, including the components of professional training, conditions and range of issues, stages of readiness and corresponding modules.

Проработка технологических аспектов процесса подготовки педагогов к сопровождению социализации младших школьников предполагает моделирование его структуры. Рассматривая моделирование как метод, позволяющий объединить эмпирическое и теоретическое в психолого-педагогическом исследовании, необходимо сделать акцент на характере модели, проектируемой в настоящем исследовании. Являясь по своей природе гуманитарной системой, процесс подготовки педагогов, исходя из принципа неопределенности, сформулированного Э. Н. Гусинским [2], подвержен случайным отклонениям, тем или иным изменениям различных составляющих, которые трудно спрогнозировать заранее. Применяемое для таких систем вероятностное проектирование позволяет обратиться к так называемому «мягкому» моделированию [4], при котором определяющая роль отводится не технологии, а стратегии образования, задающей подходы к отбору содержания, его построению и реализации в соответствии с особенностями субъектов образования и других элементов моделируемой системы [5].

Ориентируясь на доминирующую в педагогической науке точку зрения о том, что любая человеческая деятельность (в том числе и создание модели) определяется целью, необходимо сформулировать векторную цель подготовки педагогов к сопровождению социализации младших школьников. В качестве таковой будет выступать сверхзадача — создание условий и активизи-

зация факторов, способствующих формированию у педагогов личностной профессиональной позиции, в основе которой лежит фасилитирующая деятельность. Именно наличие такой позиции позволяет педагогу осуществлять сопровождение социализации воспитанников, т. е. организовывать сотрудничество всех участников педагогического процесса в содействии освоению ребенком основ общечеловеческой культуры, приобретению позитивного опыта конструктивного взаимодействия с другими людьми через выполнение различных ролевых обязанностей, а на этой основе способствовать развитию у младших школьников положительной системы отношений: к себе, другим людям, окружающему миру, что и является залогом успешной социализации.

На основе анализа и обобщения феномена «сопровождение социализации младших школьников» и определения в данном контексте содержания профессиональной педагогической деятельности нами предложена модель подготовки педагогов с учетом специфики объекта — личностная и деятельностная готовность как основа зарождения фасилитирующей профессионально-педагогической позиции.

В основу модели положены компоненты готовности педагогов к сопровождению социализации младших школьников (ценностно-мотивационный, рефлексивный, информационно-познавательный, деятельностно-практический) и условия, обеспечивающие эффективность их формирования.

Личностная готовность педагогов к сопровождению социализации младших школьников, включающая ценностно-мотивационный и рефлексивный компоненты, обеспечивается реализацией двух концептуальных и одного организационно-методического условий: организация рефлексивной образовательной среды, способствующей осознанию педагогами собственной системы отношений как основы формирования фасилитирующей профессионально-педагогической позиции; совершенствование субъектно-исследовательской позиции педагогов; направленность процесса подготовки на освоение педагогами фасилитирующей профессиональной позиции, составляющей основу технологии сопровождения.

Профессионально-педагогическая позиция педагога как проявление его личностной готовности к сопровождению социализации учащихся рассматривается в настоящем исследовании как субъектно-исследовательская позиция, характеризующаяся стремлением и способностью педагога осваивать новые горизонты профессиональной деятельности, изменяя при этом свой внутренний мир, самосовершенствуясь и самоизменяясь. Совершенствование субъектно-исследовательской позиции педагогов позволяет актуализировать систему отношений учителя к самому себе как субъекту, к другим субъектам педагогического процесса и к собственной профессиональной деятельности, что и составляет картину личностной готовности педагога.

Реализация технологии сопровождения социализации учащихся не только включает диалогичность во взаимодействии, свободу, творчество, но и требует владения способами помогающего и вдохновляющего взаимодействия, признание самоценности личности и имманентно присущей ей потребности бесконечного совершенствования, что приводит к трансформации субъектно-исследовательской позиции педагога в фасилитирующую профессионально-педагогическую позицию. Данная позиция выступает показателем гуманистической направленности профессиональной педагогической деятельности, но не всегда является личностно-профессиональной позицией педагога. Для выработки фасилитирующей профессиональной позиции необходима специальная целенаправленная работа.

Рефлексивные умения педагога позволяют ему организовывать и фиксировать результат профессионального совершенствования, саморазвития, а также устанавливать причины положительной либо отрицательной динамики такого процесса,

что и будет характеризовать рефлексивную готовность педагогов. Опираясь на исследования А. Г. Асмолова, Р. Бернса, В. П. Зинченко, можно утверждать, что актуализация рефлексии как способности человека к самоанализу, самоосмыслению и переосмыслению позволяет стимулировать у педагогов процессы самосознания и личностного самосовершенствования. Исходя из понимания личностной готовности педагогов к сопровождению учащихся как внутреннего процесса, судить о прохождении которого доступно прежде всего самому педагогу, степень такой готовности оценивается на основе рефлексии как акта самонаблюдения, самоанализа, саморазмышления.

Деятельностная готовность педагогов к сопровождению социализации младших школьников, включающая информационно-познавательный и деятельностно-практический компоненты, обеспечивается реализацией содержательного и организационно-методического условий: двусторонняя направленность содержания подготовки педагогов к сопровождению социализации младших школьников и направленность процесса подготовки на совершенствование диагностико-прогностических умений педагогов.

Информационно-познавательная готовность, характеризующаяся степенью осознанности цели и уровнем профессиональных знаний, обеспечивается, с одной стороны, за счет осмысления и принятия педагогами значимости социокультурного развития младшего школьника в его дальнейшей жизнедеятельности, с другой — за счет освоения технологии сопровождения данного процесса. Такая двусторонняя направленность содержания подготовки педагогов позволяет обеспечить осознание предмета профессионально-педагогической деятельности при работе с младшими школьниками, выработку стратегии и тактики ее осуществления в современных условиях.

Организационно-методическое условие направленности процесса подготовки на совершенствование диагностико-прогностических умений педагогов способствует формированию их деятельностно-практической готовности, заключающейся в наличии у педагогов профессионально значимых умений в аспекте педагогического сопровождения.

Изучение феноменологии педагогического сопровождения, выявившее отсутствие в психолого-педагогической науке однозначного толкования данного понятия, определения его сущности и содержания, а также теоретико-эмпирическое установление факта профессиональной ориентации

педагогов начальной школы на вооружение учащихся в первую очередь предметными знаниями привели к необходимости выделения при моделировании процесса подготовки педагогов к сопровождению социализации младших школьников двух блоков: инвариантного и вариативного.

Инвариантный блок направлен на осмысление педагогами понятия «сопровождение» как современной реалии отечественного образования в свете его гуманизации, освоение технологических аспектов его реализации, принятие значимости первостепенного решения задач социализации младших школьников, актуализацию знаний о сущности данного процесса и особенностях его протекания в младшем школьном возрасте, осознание роли педагога в целенаправленной организации социокультурного развития учащихся и специфике его профессиональной деятельности в этом направлении. Цель инвариантного блока — погружение педагогов в изучаемую проблему, актуализация имеющихся профессиональных знаний.

Вариативный блок основан на активном включении педагогов в процесс анализа имеющегося в практике начального образования и собственного профессионального опыта с целью освоения специфики предстоящей деятельности. Ведущим компонентом данного блока выступает профессионально-личностная рефлексия как путь переосмысления собственных действий и получения новых знаний. В рамках данного блока происходит также освоение и переосмысление профессиональных умений, необходимых для реализации технологии сопровождения. Цель вариативного блока — выработка индивидуальной модели реализации технологии сопровождения социализации младших школьников, определяемой личностными особенностями воспитанников и педагога.

Более чем 15-летний опыт работы с педагогами начальной школы позволяет вести речь о разных уровнях профессиональной компетентности педагогов, наличии у них различного по характеру и содержанию витального опыта, что может быть выражено в трех уровнях готовности к сопровождению социализации младших школьников. Разные уровни готовности требуют различных подходов к отбору содержания и приемов подготовки к новому виду профессиональной деятельности, что находит отражение в выделении трех модулей в содержательно-процессуальном наполнении предлагаемой модели: информационно-мотивирующего, содержательно-ориентационного, конструктивно-преобразующего.

Содержание каждого модуля как функционального узла системы подготовки пе-

дагогов к сопровождению социализации младших школьников включает определенную совокупность элементов [5].

Остановимся подробно на **информационно-мотивирующем модуле**, имеющем определяющее значение. Данный модуль призван обеспечить погружение педагогов в рассматриваемую проблему через реализацию условий *двусторонней направленности содержания подготовки педагогов к сопровождению социализации младших школьников и совершенствование диагностико-прогностических умений педагогов*. Ожидаемым образовательным эффектом реализации данных условий являются осознание педагогами сущности и принятие значимости социализации младших школьников в их жизнедеятельности; мотивационная готовность к педагогическому сопровождению данного процесса; актуализированные базовые для реализации технологии сопровождения профессиональные умения.

Работа в рамках данного модуля рассчитана на взаимодействие с педагогами, находящимися на элементарном и функциональном уровнях готовности к реализации технологии сопровождения, т. е. с теми специалистами, которые имеют неустойчивую мотивацию к освоению новых технологий образования или низкий ее уровень. Сопровождение социализации учащихся как новая образовательная реальность должно быть принято педагогами на идеологическом уровне, так как именно степень сопряжения целей организации и целей работника, согласно теории мотивации, определяет продуктивность реализации той или иной идеи. Осознание изменившихся условий социокультурного развития младших школьников (общение в социальных сетях, интернет-игры, ограниченное «живое» общение со сверстниками и т. п.) должно убедить педагогов в необходимости смены характера педагогического управления данным процессом. Исследования психологов и социологов (Д. Макгрегор, Д. Макклелланд) показывают, что эффективность трудовой деятельности работников выше в тех случаях, когда их усилия определяются внутренней мотивационной доминантной. Педагогам, находящимся на системном уровне готовности, информационно-мотивирующий модуль необходим для уточнения и расширения спектра профессиональных ориентиров.

В качестве *основных задач этого модуля*, таким образом, можно выделить:

- обеспечение осознания педагогами современных факторов, условий, механизмов социокультурного развития младших школьников;

- инициирование принятия педагогами приоритетного решения задачи социализации младших школьников в образовательном учреждении и необходимости профессионального сопровождения данного процесса;
- создание предпосылок, обеспечивающих формирование позитивной мотивации к предстоящей деятельности, понимание ее значимости;
- содействие актуализации и совершенствованию профессиональных диагностико-прогностических умений, обеспечивающих деятельность готовность к «компетентному действию» [3].

Механизмом решения обозначенных задач выступает субъективизация социокультурных форм педагогической деятельности. Осознание педагогами стратегии своей профессиональной деятельности, ее целей и задач на современном этапе, зарождение личностно-профессиональной потребности в решении задач социализации учащихся позволяют приступить к соответствующей деятельности. Педагогическая деятельность будет продуктивной при наличии субъективного представления учителем образа-модели будущего продукта этой деятельности и осознания его как цели.

Процесс подготовки педагогов к сопровождению социализации младших школьников начинается со стимулирования положительной мотивации к данной деятельности и теоретического погружения в проблему. Созданию соответствующего профессионально-понятийного поля способствуют разнообразные *формы взаимодействия* с педагогами: научно-практические конференции на базе вуза и общеобразовательных учреждений, проблемные лекции специалистов по вопросам сопровождения и социализации учащихся, постоянно действующие на базе общеобразовательных учреждений тематические семинары, «круглые столы» и т. д.

Важным условием их эффективной организации является уход от теоретизированного нормативно-регулятивного общения, обращение к профессиональным интересам, установкам педагогов, вовлечение их в критическое обсуждение проблемы сопровождения воспитанников. Такие формы совместной работы позволяют педагогам-практикам увидеть многоаспектность проблемы, ее научно-практическую обоснованность, разобраться в сущности сопровождения как метода гуманизации образования и отличительных признаках данного феномена, определиться с предметом сопровождения.

Данные формы реализуются с использованием *традиционных методов*: кон-

сультирование, организационно-деятельностные игры, дискуссии, опрос эксперта, встреча с экспертами, самодиагностика.

Использование традиционных форм и методов взаимодействия с педагогами обусловлено спецификой их профессиональной деятельности: рутинность педагогической деятельности, стереотипы мышления и оценок, внутренних установок. В силу всего этого педагоги начинают воспринимать инновации как не соответствующие содержанию их профессиональной деятельности и противоречащие имеющемуся образу «Я». Выходящий за рамки традиционного педагогического мышления характер информации о сопровождении социализации младших школьников диктует необходимость акцентировать внимание слушателей не на способах принятия этой информации, а на ее содержательном компоненте.

В качестве *важнейших средств*, нацеленных на обеспечение включения педагогов в изменяющийся характер профессиональной деятельности, выступают:

- обсуждение в процессе обучения значимых проблем в организации сопровождения социализации младших школьников и поиск их решения;
- актуализация психолого-педагогических знаний (сущности социализации, особенности социокультурного развития младших школьников, методы, формы, способы целенаправленной организации социализации учащихся) и совершенствование профессиональных педагогических умений, составляющих основу реализации технологии сопровождения (диагностико-прогностические, аналитические);
- применение учебных технологий, делающих педагогов субъектами образовательного процесса, а их профессиональный и жизненный опыт востребованным в процессе освоения новой информации;
- создание учебных ситуаций, формирующих у педагогов потребность в продолжении самообразования;
- партнерский стиль взаимодействия, основанный на доброжелательности и уважении.

Ведущими принципами, определяющими эффективность применения выбранного методического обеспечения модуля, являются:

- *принцип субъектности*, т. е. реализации инициативной авторской позиции педагогов на всех основных этапах освоения новой технологии — от целеполагания, планирования, реализации своей профессиональной деятельности до ее контроля и коррекции;

- принцип включения витагенного опыта в процесс обучения, «основанного на актуализации (востребовании) жизненного опыта личности, ее интеллектуально-психологического потенциала в образовательных целях» [1];
- принцип стимулирования саморазвития педагога, предполагающий формирование мотивов самообразования, поскольку только самообразование позволяет освоить все нюансы осваиваемой технологии.

Интегральным критерием, определяющим эффективность реализации информационно-мотивирующего модуля, является *информационно-мотивационный критерий*, представляющий полноту осознания и характер отношения педагога к процессу и результатам сопровождения социализации младших школьников, основными показателями которого выступают:

- ценностные ориентиры и направленность профессиональной деятельности;
- лично значимый смысл реализации технологии сопровождения;
- степень представления педагогов об

особенностях педагогической деятельности в современных условиях, востребованности ее отдельных видов и функций;

- знания о закономерностях социокультурного развития младших школьников, о современных подходах к определению содержания социализации младших школьников;
- понимание важности и необходимости оказания содействия младшим школьникам в социокультурном развитии;
- стремление к расширению сферы профессиональной компетентности.

Таким образом, в результате моделирования процесса формирования готовности педагогов к сопровождению социализации младших школьников была получена структурно-функциональная модель, отражающая взаимодействие компонентов, условий профессиональной подготовки, уровней готовности педагогов и образовательных модулей.

ЛИТЕРАТУРА

1. ВЕРБИЦКАЯ Н. О. Теоретические основы витагенного образования взрослых : монография / Урал. гос. пед. ун-т ; УрО РАО. Екатеринбург, 2001.
2. ГУСИНСКИЙ Э. Н. Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода. М. : Школа, 1994.
3. ОГАРЕВ Е. И. Непрерывное образование : основные понятия и термины (тезаурус). СПб. : ИОВ РАО, 2005.
4. ТЕСТОВ В. А. «Жесткие» и «мягкие» модели обучения // Педагогика. 2004. №8.
5. ШАФРАНОВА О. Е. Аксиологическое сопровождение профессионального развития преподавателя вуза средствами его образования // Педагогическое образование и наука. 2011. №4.

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

Ю. Р. Овечкина

Екатеринбург

**СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ ОЦЕНИВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
В ИНОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: коммуникативная компетенция в иноязычной письменной речи; содержание оценивания в языковом вузе; виды и типы продуктивной письменной речи.

АННОТАЦИЯ. Рассматривается проблема оценивания результатов обучения студентов языкового вуза, которыми является достижение определенного уровня коммуникативной компетенции. Особое внимание уделяется иноязычной письменной коммуникации, поэтому предлагается определение коммуникативной компетенции в иноязычной письменной речи, описывается ее содержание.

Y. R. Ovechkina

Ekaterinburg

**ASSESSMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE IN WRITING AT THE DEPARTMENT
OF FOREIGN LANGUAGES (THE CONTENT COMPONENT)**

KEY WORDS: communicative competence in writing; the content component of assessment at the department of foreign languages; genres of productive writing.

ABSTRACT. The article studies the problem of communicative competence as the final result of educational process at the department of foreign languages. Communicative competence in writing is under investigation. The definition and the content component of assessment of communicative competence in writing are given.

В высшей школе при контроле и оценивании знаний преподаватель иностранного языка (далее ИЯ) часто сталкивается со следующей проблемой: контролировать ли языковые знания в виде правил, которые студент помнит, или оценивать способность правильно применять данные правила, т. е. компетентности. На практике эта проблема разрешима за счет обновления содержания контроля как обязательного компонента образовательного процесса в языковом вузе. Мы обращаемся именно к термину «оценивание», поскольку это анализ процесса учебной деятельности, характеризующий качество ее протекания, степень активности учащихся, а также результат их учения. Это часть процесса обучения, состоящая в установлении уровня обученности изучающего ИЯ, т. е. достигнутых им реальных результатов обучения по предмету за определенный период [5. С. 20].

В условиях компетентного подхода («готовность специалиста включаться в определенную деятельность» [1]) конечным результатом обучения в языковом вузе является достижение определенного уровня коммуникативной компетентности, соответствующей ФГОС ВПО [12] и международным стандартам [14].

Принимая во внимание положение А. Г. Бермуса о реализации компетентного подхода в образовании [1], И. Я. Лернера об элементах содержания обучения

[3], мы полагаем, что компетентный подход позволяет свести содержание, результат обучения и оценивания коммуникативной компетенции к четырехкомпонентной модели, включающей в понятие «компетенция» знания, умения, опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-ценностного отношения, выраженные в терминах когнитивных целей обучения по Б. Блюму [15] — «способность, готовность понимать, применять, анализировать, обобщать и оценивать».

Анализ современных условий обучения студентов языкового вуза позволил прийти к выводу о том, что конечным результатом обучения иноязычной письменной речи в языковом вузе является достижение студентами коммуникативной компетенции в иноязычной письменной речи на уровне профессионального общения (далее КК в ИЯПР) [12].

Под КК в ИЯПР мы понимаем способность и готовность обучаемых осуществлять иноязычное письменное общение в сфере личной и профессиональной коммуникации, применяя знания, умения, навыки, стратегии и опыт работы с иноязычным текстом с учетом особенностей построения письменных высказываний в культуре изучаемого языка.

С учетом сказанного опишем содержание оценивания коммуникативной компетенции в иноязычной письменной речи через ее компоненты, т. е. поясним, что имен-

но проверяется в обучении иноязычной письменной коммуникации.

Следует пояснить, что выделение данных компонентов в КК в ИЯПР обусловлено деятельной интерпретацией дидактического наполнения термина «коммуникативная компетенция», о которой говорит П. В. Сысоев [11]. Деятельностная интерпретация представляется нами не в формуле «знания + умения + навыки», а в формуле «знания + деятельность». Знания и деятельность проявляются в форме умений, готовности и способности применять полученные знания в практической деятельности. Поэтому вслед за П. В. Сысоевым мы предлагаем теоретический компонент обозначить в виде знаний, а практический компонент — в виде умений, готовности и способности участвовать в сфере иноязычного профессионального письменного общения.

Мы полагаем, что содержание оценивания КК в ИЯПР обусловлено не только самой структурой коммуникативной компетенции, но и особенностями письменной речи как продуктивного вида речевой деятельности и средства коммуникации. Следовательно, теоретический компонент описываемой компетенции — знания о языке и культуре страны изучаемого языка [9], практический компонент — умения, способности, развивающиеся в ходе работы по созданию письменного произведения, а также опыт ценностного отношения. Опыт ценностного отношения — готовность обучающихся применять личный опыт, знания и умения в практической деятельности, т. е. в процессе создания иноязычного письменного высказывания.

Результат систематизации и дифференциации российских [4; 8; 10; 11] и зарубежных [13; 18] подходов к обучению иноязычной письменной речи обобщен в описании структуры КК в ИЯПР применительно к студентам языкового вуза в виде *теоретического* (в форме предметных знаний о языке и культуре ИЯ; общих профессиональных знаний) и *практического* (в форме умений, готовности и способности обучающегося участвовать в сфере иноязычного письменного профессионального общения) компонентов. В связи с этим определено, что КК в ИЯПР студентов языкового вуза имеет многокомпонентную структуру, что объясняется влиянием элементов коммуникативной компетенции на процесс порождения продуктивной письменной речи, таких, как лингвистическая, социолингвистическая, дискурсивная, социокультурная, социальная компетенции.

В отличие от существующих подходов к определению структуры коммуникативной компетенции [4; 8; 10; 11; 13; 18], мы кон-

кретизировали определения компонентов структуры КК в ИЯПР применительно к студентам языкового вуза:

- **лингвистический компонент** — способность и готовность применять знание лексико-грамматических средств и осуществлять их правильный выбор для составления связного письменного высказывания на ИЯ;
- **социолингвистический компонент** — способность грамотно выбирать лексико-грамматические средства, отвечающие цели и форме письменного сообщения;
- **дискурсивный компонент** — способность создавать письменные речевые произведения различных видов и целей;
- **социокультурный компонент** — способность использовать этикетные формулы при создании письменного сообщения, владение умением учитывать и отражать культурные особенности носителей английского и родного языка при создании письменного сообщения;
- **социальный компонент** — готовность пишущего вести коммуникацию на английском языке посредством письменной речи;
- **стратегический компонент** — готовность пишущего осуществлять работу с иноязычным текстом, применяя при этом стратегии работы с текстом, соответствующие цели коммуникации

Таким образом, определено, что структура КК в ИЯПР включает владение письменными знаками, содержанием и формой письменных произведений речи, строится на лингвистических особенностях конкретного продуктивного вида письменного произведения на ИЯ и компонентах коммуникативной компетенции, которые пишущий демонстрирует при их создании.

Следовательно, в содержание оценивания следует включать классификацию типов и видов продуктивной письменной речи, которыми студентам языкового вуза необходимо овладеть. Результат систематизации лингводидактических и психолингвистических особенностей иноязычной письменной речи, в отличие от Л. Q. Тройка [19], Т. Hedge [17], В. В. Виноградова [2], обобщен в классификации типов и видов продуктивной письменной речи применительно к студентам языкового вуза. Уточним определение типов продуктивной письменной речи в формулировке «речевая деятельность обучающегося по порождению письменного речевого высказывания с целью осуществления успешной иноязычной коммуникации». Под видами продуктивной

письменной речи мы понимаем «формы выполнения иноязычной письменной коммуникации, проявляющиеся в создании текстов на ИЯ в соответствии со стилевыми и жанровыми характеристиками, принятыми в культуре изучаемого языка». Типы письменных произведений выделены по принципу сферы функционирования и цели

коммуникации: учебное, деловое, социальное, личное, творческое письменное произведение, а содержание конкретного вида письменного произведения описано с позиции его стилевых и жанровых характеристик на примере учебных и деловых писем (табл. 1). Более подробно данный аспект рассмотрен в ряде публикаций [6; 7].

Таблица 1

Классификация типов и видов продуктивной письменной речи

Типы продуктивных письменных произведений	Учебные письменные произведения	Деловые письма
Сферы функционирования Цель коммуникации	В учебных целях	В целях передачи профессиональной информации в рамках педагогической и культурно-просветительской деятельности
Виды продуктивных письменных произведений	Эссе Доклад Конспект Обзор Рецензия Краткое изложение Заметка Тезисы	<ul style="list-style-type: none"> ● Официально-деловые письма: <ul style="list-style-type: none"> – письмо-запрос информации, – резюме (на работу, на учебу), – рецензия на книгу, учебно-методическое пособие и т. д. – сопроводительное письмо к официальным документам, – рекомендательное письмо, – письмо-жалоба, – письмо-извинение, – письмо-благодарность ● Статья ● Отчет ● Деловая записка ● Аннотация ● Резюме прочитанного, услышанного

Представим описание видов иноязычных письменных произведений, которыми должны овладеть студенты для осуществления успешной письменной коммуникации в личных, учебных и профессиональных целях. Построим данное описание на лингвистических особенностях конкретных продуктивных видов письменных произведений и с учетом компонентов КК в ИЯПР, формирующиеся при написании того или иного письменного произведения. Таблица 2 дает представле-

ние о сложной структуре КК в ИЯПР, которая не ограничивается лишь овладением графическим кодом иностранного языка. В данном случае речь идет о способах формирования и формулирования мысли в письменных языковых знаках в личных и профессиональных целях. Следовательно, компоненты КК в ИЯПР определяются жанром письменного произведения. Рассмотрим данный факт на примере ряда письменных произведений.

Таблица 2

Компоненты коммуникативной компетенции в иноязычной письменной речи студентов языкового вуза

Вид письменного произведения	Компоненты коммуникативной компетенции
Эссе	<p><i>Социолингвистическая компетенция:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – способность и готовность отбирать лингвистические средства для аргументирования и доказательства; – умение логически выстраивать письменное высказывание; – умение полно и развернуто излагать идеи; – знание и употребление сложных синтаксических конструкций, типичных для данного вида письменного произведения; – готовность подбирать лингвистические средства, оказывающие эмоциональное воздействие на читателя по проблеме эссе

Вид письменного произведения	Компоненты коммуникативной компетенции
	<p><i>Дискурсивная компетенция:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – готовность создавать письменное произведение аргументированного характера с выражением личностного отношения к описываемым событиям и фактам; <p><i>Социокультурная компетенция:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – знание речевых клише для выражения личностного отношения к описываемым событиям и фактам; – готовность употреблять речевые клише для выражения личностного отношения к описываемым событиям и фактам <p><i>Стратегическая компетенция:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – умение составлять план эссе; – умение использовать антиципацию; – способность и готовность эмоционально воздействовать на читателя лингвистическими средствами; – умение подбирать соответствующие контексту языковые явления; – умение подбирать аргументы
<i>Официально-деловое письмо и письмо-запрос информации</i>	<p><i>Социолингвистическая компетенция:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – умение отбирать лексику, отвечающую стилю формального/делового письма; – умение соблюдать правила орфографии и пунктуации, типичные для официального письма; – знание о неупотреблении прямой речи и отрицательных конструкций; – способность лаконично и логично выстраивать высказывание; – умение использовать вопросительные и отрицательные конструкции; – умение употреблять изъяснительное наклонение и личные формы глаголов <p><i>Дискурсивная компетенция:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – способность и готовность создавать речевое произведение официально-делового стиля с целью запроса или передачи информации <p><i>Социокультурная компетенция:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – умение использовать этикетные формулы и клише официального характера (правильное обращение к официальному лицу, запрос или передача информации, клише ожидания ответа); – способность и готовность использовать этикетные формулы для запроса или передачи информации (о работе, учебе, услугах); – умение правильно оформлять деловое письмо <p><i>Социальная компетенция:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – способность и готовность запрашивать или передавать информацию посредством официального письма;
<i>Резюме (на работу, на учебу) (Resume, CV, other application forms)</i>	<p><i>Социолингвистическая компетенция:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – умение отбирать лингвистические средства для краткого, аргументированного, информативного письменного высказывания; – способность придавать точность, определенность письменному высказыванию; – умение логически последовательно излагать мысли в письменном высказывании; – умение использовать приемы языковой и смысловой компрессии <p><i>Дискурсивная компетенция:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – способность и готовность создавать письменные произведения краткого, аргументированного, информативного характера <p><i>Социокультурная компетенция:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – готовность использовать речевые клише, формулировки, характерные для резюме <p><i>Социальная компетенция:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – готовность сообщать сведения о себе работодателю или иному официальному лицу посредством специальных формуляров, форм

Содержательный компонент оценивания КК в ИЯПР позволяет описать результат обучения в языковом вузе. Он обусловлен: элементами коммуникативной компетенции, формирующимися у студентов в процессе создания письменного произведения на ИЯ; типами и видами письменных произведений, которыми студенты должны овладеть для осуществления успешной письменной коммуникации на ИЯ; теоретическими и практическими компонентами

КК в ИЯПР. Все это в совокупности дает возможность установить уровень сформированности КК в ИЯПР студентов языкового вуза. Следовательно, грамотно отобранное содержание оценивания описываемой компетенции позволяет рассматривать иноязычную письменную речь не только как средство, но и как цель обучения. Это, в свою очередь, приводит выпускника языкового вуза к успешному овладению профессиональной компетенцией.

ЛИТЕРАТУРА

1. БЕРМУС А. Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании // Интернет-журнал «Эйдос». 2005. <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>.
2. ВИНОГРАДОВ В. В. Итоги обсуждения вопросов стилистики // ВЯ. 1955. № 1.

3. ЛЕРНЕР И. Я. Процесс обучения и его закономерности. М., 1980.
4. МИЛЬРУД Р. П. Компетентность в изучении языка // Иностранные языки в школе. 2004. № 7.
5. МИРОЛЮБОВ А. А. Вопросы контроля обученности учащихся иностранному языку. Обнинск : Титул, 1999.
6. ОВЕЧКИНА Ю. Р. Структура коммуникативной компетенции в иноязычной письменной речи студентов языкового вуза // Педагогическое образование. Екатеринбург, 2012. Вып. 1.
7. ОВЕЧКИНА Ю. Р. Структурный компонент интегративной модели оценивания коммуникативной компетенции в иноязычной письменной речи студентов языкового вуза // Англистика XXI века : сб. тезисов докладов VI всерос. межвуз. науч.-метод. конф. «Англистика XXI века», Санкт-Петербург, 24–26 января 2012 г. / Санкт-Петербургский гос. ун-т. СПб., 2012.
8. САФОНОВА В. В. Проблема социокультурного образования в языковой педагогике // Культуроведческие аспекты языкового образования : сб. науч. тр. / под ред. В. В. Сафоновой. М. : Еврошкола, 1998.
9. СЕРГЕЕВА Н. Н., ЧИКУНОВА А. Е. Аутентичные видеоматериалы как средство развития социокультурной компетенции студентов экономических специальностей // Педагогическое образование в России. 2011. № 1.
10. СОЛОВОВА Е. Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка : интегративно-рефлексивный подход. М., 2004.
11. СЫСОЕВ П. В. Язык и культура : в поисках нового направления в преподавании культуры и страны изучаемого языка // Иностранные языки в школе. 2001. № 1.
12. ФЕДЕРАЛЬНЫЙ государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр»). М., 2009. URL: <http://www.bestpravo.ru/federalnoje/hj-praktika/n7a.htm>.
13. ХОМСКИЙ Н. Аспекты теории синтаксиса / под общ. ред. В. А. Звегинцева ; Серия переводов. Вып. 1. М., 1972.
14. ХУТОРСКОЙ А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос». 2002. 23 апреля. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>. В надзаг: Центр дистанционного образования «Эйдос».
15. BLOOM B. S. Learning for mastery. Evaluation comment. University of California, Los Angeles, 1968.
16. COUNCIL of Europe. Modern languages : Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference. Strasbourg, 1996.
17. HEDGE T. Writing. Oxford : OUP, 1993.
18. THE COMMON European Framework in its political and educational context / J. A. Van Ek, M. Canale, M. Swain. Oxford University Press. 2005.
19. TROYKA L. Q., NUDELMAN J. Steps in Composition. Prentice-Hall, 1989.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Н. Н. Сергеева

П. С. Попель, В. Е. Сидоров

Екатеринбург

ОПЫТ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ВЫСШЕЙ КВАЛИФИКАЦИИ НА КАФЕДРЕ ОБЩЕЙ ФИЗИКИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: научная работа; педагогический вуз; ранняя специализация; аспирантура.

АННОТАЦИЯ. Кратко анализируется опыт подготовки студентов физического факультета педагогического университета к их будущей научной деятельности. Главная проблема заключается в довольно низком стартовом уровне подготовки этих молодых людей. Предлагаются два пути ее улучшения: а) систематическое преподавание физики в течение первых лет с акцентом на вопросы, связанные с научной деятельностью кафедры; б) специальная подготовка студентов, проявляющих интерес к научной работе, в наших исследовательских лабораториях. Согласно результатам, полученным более чем за 20 лет, этот путь довольно плодотворен.

P. S. Popel, V. E. Sidorov

Ekaterinburg

EXPERIENCE OF TRAINING SPECIALISTS OF HIGHER QUALIFICATION DEGREE AT THE CHAIR OF GENERAL PHYSICS OF THE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

KEY WORDS: scientific work; pedagogical university; early qualification; post-graduate study.

ABSTRACT. The experience in teaching students of the faculty of Physics in pedagogical university directed to their future scientific activity is shortly analyzed. The main problem is linked with rather low starting level of the young people. Two main ways for its improvement are proposed: a) the systematical teaching of physics during the first years with strengthening items linked with scientific activity of our chair; b) the specialization students demonstrating their interest to scientific work in our research laboratories. According to the results obtained during more than 20 years this way is rather fruitful.

В данной статье излагается опыт подготовки высококвалифицированных специалистов для вузов и академических научных учреждений, накопленный в течение 25 лет на кафедре общей физики и естествознания Института физики и технологии, входящего в состав Уральского государственного педагогического университета.

В то время, когда один из авторов возглавил эту кафедру, в ее лабораториях уже имелись экспериментальные научные установки для измерения вязкости и поверхностного натяжения жидких металлов, созданные под руководством прежнего заведующего профессором М. С. Петрушевского. Поскольку научная тематика нового заведующего также была связана с изучением строения и свойств металлических расплавов, было решено развить эту экспериментальную базу и создать научно-исследовательскую лабораторию, включающую еще несколько установок для их изучения. Этот период (1988—1992 гг.) совпал со временем, когда финансирование педагогических вузов заметно активизировалось. Коллективу удалось спроектировать, заказать и приобрести требуемое оборудование, кото-

рое кустарным способом было изготовлено в лабораториях Москвы, Зеленограда и Екатеринбурга.

В результате к 1994 г. научная лаборатория кафедры включала в себя пять экспериментальных установок, позволяющих при температурах до 2 000 К измерять следующие свойства жидких металлов и сплавов:

- плотность методом проникающего гамма-излучения;
- вязкость методом затухающих крутильных колебаний тигля с расплавом;
- скорость и затухание ультразвука импульсно-фазовым методом;
- удельное электросопротивление методом вращающегося магнитного поля;
- магнитную восприимчивость методом весов Фарадея.

Параллельно с созданием новых установок кафедра силами собственных выпускников и аспирантов, в основном приглашенных из других екатеринбургских университетов, выполняла первые диссертационные исследования. Значительную их часть составляли работы, ориентированные на изготовление уникального оборудования для производства металлических порошков,

а также на совершенствование металлургических технологий. Поэтому параллельно с лабораторными исследованиями чисто научного направления выполнялись и хозяйственные работы по заданию ряда предприятий Москвы, Тулы и Екатеринбурга, заканчивающиеся внедрением научных разработок в производственные процессы. Воспитательную роль таких исследований в становлении молодых ученых трудно переоценить.

После распада Советского Союза финансирование научных исследований за счет российских источников прекратилось. Уменьшился и приток выпускников вузов в аспирантуру. Довольно скоро стало ясно, что прием аспирантов со стороны — это тупиковый путь, который, как правило, завершается их уходом на более высокооплачиваемые должности до окончания работы над диссертациями. Встала задача организации подготовки кадров для аспирантуры с опорой на контингент студентов педагогического вуза. Эти молодые люди существенно отличались от выпускников классического и технического университетов. Большинство из них до поступления в вуз окончили одну из сельских или районных школ Свердловской области. Это, с одной стороны, определяло их несколько более слабую базовую подготовку, но зато с другой — делало их менее прагматичными и более нацеленными на научную работу.

Для их обучения на кафедре в основном усилиями В. Е. Сидорова была создана стройная система подготовки научных кадров высокой квалификации, доказавшая к сегодняшнему дню свою эффективность. Эта система включает ряд этапов, охватывающих весь период обучения в университете. Попробуем вкратце изложить ее суть.

На первом этапе, после вступительных экзаменов, студентам читается вводный курс элементарной физики, нацеленный на устранение пробелов в их школьной подготовке. Затем начиная со второго семестра изучается 5-семестровый, близкий к университетскому курс общей и экспериментальной физики. Это очень серьезный этап, в ходе которого преподаватели не только излагают основные законы физики, но и акцентируют внимание слушателей на тех ее разделах, которые связаны с тематикой научных исследований кафедры. В частности, в расширенном виде излагаются вопросы, связанные с физикой жидкого состояния, электронным строением металлов и сплавов и методами экспериментального определения перечисленных выше свойств жидкостей. В результате уже к началу 3-го курса преподаватели могут выделить студентов, имеющих склонности к экспери-

ментальным научным исследованиям. Не всегда они являются отличниками учебы, но ведь главное — склад характера и нацеленность на проведение самостоятельных экспериментов.

В университетах США, Израиля и стран Западной Европы студенты на 3-м курсе распределяются по научно-исследовательским лабораториям, составляющим основу любого естественнонаучного факультета. Именно эти лаборатории отвечают за качество выпускников. Они же являются источником бюджетных и внебюджетных средств факультета, причем государство перечисляет средства на обучение студентов старших курсов непосредственно на субсчет лаборатории. Лаборатории активно участвуют в хозяйственных работах — политика государств построена так, что производителям выгодно сотрудничать с университетами. Попадая в распоряжение лаборатории, студенты подключаются к реальной научно-исследовательской работе. В результате на старших курсах у них происходит накопление теоретических знаний, формируются умения применять эти знания на практике.

В силу специфики своего образования студенты педагогических вузов оказываются лишенными возможности систематически заниматься научно-исследовательской работой по физике, химии или материаловедению. Чтобы обеспечить хотя бы некоторым из студентов такую возможность, в начале 3-го курса мы предлагаем им выбрать специализацию для последующей подготовки к выполнению курсовых и выпускной квалификационной работ. Ранее специализация кафедры общей физики и естествознания условно называлась «Учитель физики для классов с углубленным изучением физико-математических дисциплин». Однако главная задача, решаемая преподавателями, состояла в подготовке квалифицированных выпускников к последующей научной работе. Имея в виду, что к этому моменту интересы студентов еще окончательно не сформировались и их взгляды могут измениться в течение последующих лет обучения, мы предусмотрели возможность смены специализации в течение 3-го и 4-го курсов.

Изучение специальных дисциплин начинается со спецкурса «Физические свойства металлов и сплавов». Он относится к дисциплинам по выбору и рассчитан на 5-й и 6-й академические семестры. В течение первого из них студентам читаются лекции и проводятся семинарские занятия по строению и физико-химическим свойствам металлических сплавов. В конце семестра они, разбившись на бригады, пишут рефераты о методах исследования структуры и

свойств металлических сплавов. В следующем семестре формируются студенческие бригады, состоящие из 2–4-х человек. Им даются индивидуальные задания по измерению свойств реального сплава. В ходе их выполнения студенты осуществляют:

- выплавку и предварительный анализ образцов для исследования;
- калибровочные эксперименты;
- исследование температурной зависимости заданного свойства;
- статистическую обработку экспериментальных данных;
- написание итогового отчета в форме научной статьи.

Эксперименты выполняются на базе научно-методического центра «Расплав», созданного при кафедре и объединяющего ее исследовательскую базу с научными лабораториями ряда академических институтов города.

В ходе изучения спецкурса студенты-физики получают возможность:

- познакомиться с современным научным физическим экспериментом;
- участвовать в исследованиях по актуальным проблемам физики и химии металлов;
- самостоятельно приготовить образцы для исследований;
- научиться составлять обзоры научной литературы и писать научные отчеты и статьи по физике, химии, материаловедению.

На 4-м курсе студенты, решившие продолжить обучение при кафедре, посещают исследовательские лаборатории академических институтов, входящие в НОЦ «Расплав» (Институты металлургии, химии твердого тела, физики металлов, теплофизики УрО РАН). Здесь они окончательно принимают решение о выполнении курсовых и выпускных квалификационных работ под руководством определенного специалиста НОЦ или о переходе на другую специализацию. На данном этапе возможно присоединение к кафедре студентов, которые сочли его целесообразным после того, как прослушали курс английского языка (научно-технический перевод), читаемый преподавателями кафедры. На 4-м же курсе начинается целенаправленная работа над курсовой работой, которая на 5-м завершится подготовкой выпускной квалификационной работы.

Таким образом, кафедральная специализация студентов активизирует их познавательный интерес, учит применять полученные знания к решению конкретных вопросов физики конденсированного состояния, расширяет кругозор и дает представ-

ление о работе современного ученого. В результате многолетнего функционирования такой системы подготовки кафедры в течение уже ряда лет не испытывала проблем с пополнением своей аспирантуры выпускниками педагогического университета, лишь изредка принимая в ряды аспирантов «чужих» выпускников.

Основные специальности наших аспирантов — это «Теплофизика и теоретическая теплотехника» и «Физика конденсированного состояния». Сейчас уже 4 профессора, доктора наук, трое из которых защитили докторские диссертации, работая на кафедре, руководят их подготовкой.

Необходимо отметить, что в течение последних 20 лет научный коллектив кафедры активно участвует в международной научной деятельности. Начинаясь она с докладов на международных конференциях, за которыми последовали первые приглашения на научные стажировки в различные страны, совместные научные проекты, участие преподавателей в актуальных международных исследованиях. К сегодняшнему дню кафедра связана устойчивыми связями с коллегами из США, Германии, Франции, Австрии, КНР, Израиля, Украины и других стран. В числе аспирантов, работавших на кафедре, — представители Франции и Китая.

Благодаря такой активности аспирантура при кафедре подготовила на сегодняшний день более 20 кандидатов наук. Несмотря на то что у нас нет возможности оставить их всех в «родном» коллективе, эти молодые люди легко находят себе работу в академических институтах и научно-производственных фирмах Екатеринбурга. Таким образом, в целом созданная система подготовки кадров доказала свою высокую эффективность.

Разумеется, на каждом этапе приходится решать различные проблемы, связанные с изменяющимися внешними условиями. Так, в настоящий момент кафедра переживает непростой период, связанный с падением конкурса при приеме в педагогические вузы, а также с переходом на двухступенчатую систему «бакалавр — магистр». Прием бакалавров в аспирантуру сейчас запрещен, а магистратура пока не укомплектована достаточным количеством молодых людей, которые могли бы использовать обучение в ней для работы над диссертацией по физико-математическим наукам. Тем не менее, мы уверены, что эти проблемы могут быть успешно решены силами нашего университета.

О. И. Попова

Екатеринбург

**ПРЕПОДАВАТЕЛЬ ВУЗА: СОВРЕМЕННЫЙ ВЗГЛЯД НА ПРОФЕССИЮ.
ОПЫТ СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: преподаватель вуза; престижность профессии; профессиональные качества; личностные качества; мнения преподавателей; мнения студентов.

АННОТАЦИЯ. Анализируются мнения преподавателей и студентов относительно профессии преподавателя вуза. Определяется общий взгляд на престижность профессии, на проблемы высшего образования, на желания преподавателей развиваться в соответствии с требованиями общества и т. д. На основе опроса студентов выявляется противоречие между взглядами преподавателей и студентов на реальные профессиональные и личностные качества преподавателей вуза. Анализ проводится на основе исследований 2006 и 2012 гг.

O. I. Popova

Ekaterinburg

**TEACHER OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION:
A MODERN VIEW ON PROFESSION. EXPERIENCE OF SOCIOLOGICAL RESEARCH**

KEY WORDS: teacher of higher education institution; prestigiousness of the profession; professional qualities; personal qualities; teachers' opinions; students' opinions.

ABSTRACT. The analysis of the views of teachers and students on a higher education institution on profession of a teacher is carried out. Defined are: a general view on prestigiousness of a profession, on problems of the higher education, on desires of teachers to develop according to society requirements etc. On the basis of the poll of students the contradiction between views of teachers and students of real professional and personal qualities of teachers of higher education institution comes to light. The analysis is carried out on the basis of researches held in 2006 and 2012.

Современный период развития системы высшего профессионального образования связан с тем, что преподавателям вузов необходимо пересматривать отношения к своим профессиональным и личностным качествам. В рамках двух социологических исследований была предпринята попытка выяснить, как идет этот процесс, соответствует ли он ожиданиям студентов, какие трудности испытывает преподаватель в своей деятельности.

Цель исследований: определение взгляда на имидж и профессию преподавателя вуза.

Первое эмпирическое исследование было проведено в 2006 г. В нем приняли участие 481 студент и 115 преподавателей из государственных и негосударственных вузов г. Екатеринбурга. Второе исследование было проведено в сентябре 2012 г. В нем приняло участие 58 преподавателей и 226 студентов вузов Екатеринбурга. Исследование среди преподавателей было проведено методом Интернет-опроса по формализованной анкете, состоящей из 45 вопросов. Студенты участвовали в нестандартизированном интервью.

По результатам интернет-опроса было выявлено, что 76% преподавателей имеют дополнительное место работы и 7% респондентов собираются ее искать. В государственных вузах подрабатывают 25%, занима-

ются консалтингом — 17%, в негосударственных вузах — 10%, занимаются репетиторством 10% респондентов. Есть преподаватели, которые указали не одно место дополнительной работы.

Основными причинами дополнительного заработка называют низкую заработную плату по основному месту работы (72%) и возможность самореализации (52%). 4% преподавателей говорят о необходимости сохранения практических навыков. Этими показателями определяется желание преподавателей не только улучшить свое материальное положение, но и иметь возможность реализовать себя как практика в различных внешних проектах, получить дополнительный опыт взаимодействия с различными целевыми аудиториями. Это обогащает и развивает преподавателя, не дает рутинности и застоя во взглядах на профессию, обогащает во взаимоотношениях с коллегами и студентами. Работа с разными целевыми аудиториями, которая нравится 24% преподавателям, также говорит о желании совершенствоваться. Ведь это позволяет развивать гибкость мышления, быстроту реакции на изменения окружающей среды, коммуникабельность, дает дополнительные знания, умения и навыки, т. е. развивает качества и профессиональные компетенции преподавателя.

Чувство гордости за принадлежность к высшему образованию испытывают 63% преподавателей. Почти не испытывают гордости за свою работу 21% респондентов. 7% опрошенных это чувство незнакомо совсем. Преподаватели пишут так: «Горжусь тем, что я преподаватель вуза в 4-м поколении, НО!!! Чувствую себя оскорбленной отношением государства к педагогической деятельности (так что меня смущает «принадлежность к образованию»); «Мне нравится преподавать, но я понимаю непрестижность и трудоемкость моей профессии. Я рада, что мои дети выбрали другой путь»; «Современная бюрократическая система в образовании мешает моему представлению о роли и задачах преподавателя»; «Как правило, меня не устраивают взаимоотношения с руководством».

Основная причина неудовлетворенности преподавателей своей деятельностью относится к низкой заработной плате. 59% указали ее на первом месте. Низкий карьерный рост вызывает недовольство профессией у 21% опрошенных. Не нравятся современные студенты 17% преподавателей. При этом только 10% полностью удовлетворены своей работой в вузе.

Желание поменять работу на лучшие условия возникает у 49% преподавателей. 35% респондентов не готовы ее менять.

Основными составляющими имиджа преподавателя были названы (табл. 1): профессиональные качества (66%), индивидуально-личностные характеристики (62%), практический опыт (62%), знание предмета (59%). Пятое место преподаватели отдают собственному образованию, ученой степени (45%). На шестом месте внешний вид (38%). Далее идут репутация (31%), физическое здоровье (14%) и статус в вузе (10%).

Таблица 1

Составляющие профессионального имиджа преподавателя (2012 г.), %

Значение	Ответившие
Профессиональные качества	65,52
Индивидуально-личностные характеристики	62,07
Практический опыт	62,07
Знание предмета	58,62
Образование (ученая степень)	44,83
Внешний облик	37,93
Репутация	31,03
Физическое здоровье	13,79
Статус в вузе	10,00

Для сравнения приведем показатели 2006 г. (табл. 2). Различие идет в ранжировании составляющих имиджа. Основными тремя элементами имиджа были: профессиональные качества, образование и индивидуальные качества. В 2006 г. преподавателям практический опыт не был нужен. Это были ожидания студентов, которые поставили эту характеристику на 5 место. На сегодняшний день необходимость практических навыков в своей деятельности уже осознана преподавателями, и их желание соответствовать требованиям рынка образовательных услуг является стимулом для участия в различных проектах вне вуза. Это продиктовано необходимостью повышать свою квалификацию, понимая, что только «голая» теория студентам не позволяет развивать компетенции, а выглядеть только теоретиком многим преподавателям уже не хочется. При этом значимость внешнего вида преподавателя, опрошенные в 2012 г., поставили только на 6 место, в то время как в 2006 г. этот показатель был на 4 месте у студентов и преподавателей.

Таблица 2

Составляющие профессионального имиджа преподавателя (2006 г.)

Составляющие профессионального имиджа преподавателя	Мнения преподавателей, %		Мнения студентов, %	
		Рейтинг		Рейтинг
Профессиональные качества	24,2	1	25,4	1
Образование	21,2	2	22,1	2
Индивидуальные качества	18,4	3	18,3	3
Внешний вид	14,5	4	17,8	4
Репутация	9,7	5	–	–
Самооценка	5,7	6	5,6	6
Статус	3,5	7	3,9	7
Саморазвитие, современность, практический опыт	–	–	6,7	5

Внешний вид преподавателя, по мнению респондентов, в первую очередь должен быть современным, деловым, ухоженным, с «изюминкой». Преподаватель должен быть уверенным в себе. В 2012 г. в описании внешнего вида преподавателя появилась новая характеристика — физическое здоро-

вье. Это опять говорит о тенденции у преподавателей следить за своим здоровьем, желании выглядеть моложе, активнее, более подтянутым, продлевать профессиональную жизнь и вызывать уважение у студентов. Дополнительно преподаватели пишут следующее: «Я думаю, не существует какого-то

стандартного вида для преподавателя, каждый выбирает для себя сам. Естественно, что преподаватели на творческих факультетах могут позволить себе одеваться более свободно, например в стиле “casual”. Это поможет создать атмосферу креативности на занятиях. Однако есть рамки допустимого — не стоит одеваться, как в ночной клуб или на пляж (шорты, огромное декольте и т. п.). Преподавателя, одетого таким образом, студенты вряд ли воспримут серьезно»; «Хорошая организация мыслительной деятельности невозможна без достаточной двигательной активности и поддержания физического здоровья».

Реальный образ преподавателя 2012 г., по мнению респондентов, выглядит так: «Человек, у которого нет возможности спокойно и с удовольствием работать, состояние постоянного “низкого старта”, готовности бежать из-за огромного количества заданий, которые спокойно реализовать нельзя».

К основным профессиональным качествам (табл. 3) преподаватели отнесли: знание предмета на современном уровне (83%),

практический опыт (59%), умение связывать теорию с практикой и стремление совершенствовать содержание и формы своей деятельности (по 52%). Далее идут: доступность объяснения (48%) и объективность (24%).

Возвращаясь к исследованию 2006 г. (табл. 4), вновь отметим, что в пяти лучших профессиональных качествах студенты и преподаватели не называли практический опыт и умение связывать теорию с практикой. Не говорили они также и о необходимости постоянно совершенствовать свои знания. Эти требования появились в последнее время в связи с быстрыми изменениями информации, развитием рынка. На сегодняшний день преподаватель вуза понимает необходимость следить за этими изменениями и совершенствовать свои знания. И это вызывает уважение к современным преподавателям.

Основными индивидуально-личностными характеристиками преподаватели называют ответственность (76%), коммуникабельность (72%), способность к рефлексии (55%), способность к сотрудничеству и самообладание (по 38%) — см. табл. 5.

Таблица 3

Профессиональные качества преподавателя вуза (2012 г.), %

Значение	Ответившие
Знание предмета на современном уровне	82,76
Практический опыт (участие в проектах различного уровня)	58,62
Умение связывать теорию с практикой	51,72
Стремление совершенствовать содержание и формы своей деятельности	51,72
Доступность объяснения	48,28
Объективность	24,00

Таблица 4

Профессиональные качества преподавателя вуза (2006 г.)

Значение	Мнения преподавателей, %	Рейтинг	Мнения студентов, %	Рейтинг
Знание предмета, профессионализм	25,4	1	23,2	1
Доступность объяснения	23,2	2	22,2	2
Объективность	18,5	3	18,7	4
Умение планировать работу	14,8	4	21,9	3
Требовательность и самоорганизация	12,1	5	5,7	5

Таблица 5

Индивидуально-личностные характеристики преподавателя вуза (2012 г.), %

Значение	Ответившие
Ответственность	75,86
Коммуникабельность	72,41
Способность к рефлексии	55,17
Способность к сотрудничеству	37,93
Самообладание	37,93

Индивидуально-личностные характеристики преподавателя вуза (2006 г.)

Значение	Мнения преподавателей, %	Рейтинг	Мнения студентов, %	Рейтинг
Коммуникабельность	23,6	1	23,6	2
Ответственность за свою работу, заинтересованность в результате	23,1	2	20,5	3
Самообладание, бесконфликтность, способность идти на компромисс	19,4	3	24,9	1
Обаяние	15,7	4	14,4	5
Оптимизм	14,2	5	15,1	4

Сравнивая результаты исследований (табл. 6), можно говорить о новом критерии 2012 г. — это способность к сотрудничеству. Именно этот показатель говорит о возможности диалога со студентами как с партнерами образовательного взаимодействия. Это противоречие было зафиксировано в 2006 г., когда большинство преподавателей рассматривали процесс обучения в вузе как односторонний.

Отношение к себе как к человеку, который нравится окружающим у респондентов следующее (табл. 7): считают, что не всегда нравятся людям 59%, что вызывают у окружающих положительные эмоции 38%. Приятно отметить, что 28% преподавателей хотят нравиться людям больше, чем сейчас. Это опять является стимулом для саморазвития. И только 31% респондентов говорит, что совсем не обязательно нравиться всем. Их устраивает такое положение. В 2006 г. таких преподавателей было 50%. Следовательно, в настоящее время у преподавателей есть стремление совершенствовать свой имидж, чтобы выстраивать наиболее эффективное сотрудничество с различными целевыми аудиториями. Еще Блез Паскаль сказал: «Есть два пути воздействовать на людей: убедить и понравиться. Думаю, что второй наиболее действенный».

Считают себя профессионалами, которым еще есть куда стремиться, 55% преподавателей. Отмечают у себя высокий уровень профессионализма 41% респондентов. Желание стать профессионалом наблюдается у 93% респондентов, т. е. 52% преподавателей готовы повышать свой профессиональный уровень. Это опять говорит о желании самореализоваться в профессии более достойно.

Вопрос о критическом возрасте преподавателя дал следующие результаты: 41% респондентов считают, что критического возраста нет. 35% говорят, что он есть, и 14% отмечают, что это зависит от здоровья и собственного желания преподавателя работать. Основной вывод, который можно сделать: в каждом возрасте есть свои плюсы и минусы для общения. В большей степени это зависит

от самого преподавателя, его характера, умения развиваться, реагировать на изменения окружающей среды и требований к содержанию профессии.

Качества, несовместимые с деятельностью преподавателя, — это безответственность, незаинтересованность в своей работе (32%), несдержанность, грубость, злоба (29%), эгоизм, нелюбовь к людям (21%), догматизм (я всегда прав), высокомерие (21%), лень, отсутствие саморазвития, некомпетентность, глупость, алчность (14%). Далее преподаватели называют невнимательность, лицемерие, зависть, лживость, отсутствие педагогической этики, стремление заработать авторитет в глазах студентов любым способом, субъективность, неуважительное отношение к студентам или слушателям.

Основная работа, которой занимаются в течение недели преподаватели, — это учебно-педагогическая (86%) и научно-исследовательская (55%). Заняты на дополнительном месте работы 35% респондентов, 28% посещают учреждения культуры и спорта, 10% занимаются общественно-политической деятельностью.

Преподавателям не хватает времени на чтение художественной литературы (66%), не успевают заниматься научной работой 66% опрошенных, есть желание изучать иностранные языки у 66% респондентов. 52% преподавателей хотели бы чаще ходить в филармонию, театр и 48% — заниматься спортом. Все показатели свидетельствуют о том, что преподаватели хотят развиваться, совершенствоваться, быть умными, грамотными и современными.

76% преподавателей в вузовской деятельности привлекает интеллектуальное развитие, т. е. в профессии работают люди, понимающие значимость собственного развития и желающие быть профессионалами с современными взглядами на этот мир. 72% отмечают творческую атмосферу в профессии. 62% нравится большой круг общения, 45% преподавателей называют возможность карьерного роста. Дополнительно преподава-

тели, например, пишут: «От молодежи заряжаешься позитивом, узнаешь о новых идеях и трендах. Нравится делиться опытом, объяснять, рассказывать, отвечать на вопросы».

Общий взгляд на профессию и имидж преподавателя вуза со стороны студентов определился в нестандартизированном интервью. Студенты считают, что профессия преподавателя в целом благородная и нужная. Престиж определяется благосостоянием и внешним видом преподавателя, знанием предмета, умением преподносить его «вкусно». Впервые в исследовании 2012 г. в ответах студентов появилось деление по квалификации преподавателей и престижности профессии в государственных и негосударственных вузах. По мнению студентов, заработная плата преподавателей государственных вузов настолько мала, что о престижности профессии они говорить не могут. Они считают, что в негосударственных вузах работают более квалифицированные преподаватели и их заработная плата позволяет чувствовать им себя более достойно. Это можно объяснить тем, что в негосударственных вузах каждый преподаватель на виду, количество студентов в группах не такое большое, что позволяет создать совсем другую атмосферу взаимодействия. Есть возможность работать с каждым студентом индивидуально. Интересы студентов влияют на развитие преподавателей, и они стараются соответствовать времени. Но, если преподаватель не знает или не может грамотно преподнести материал по предмету, студенты это улавливают очень быстро. В негосударственных вузах идет серьезный отбор тех, кто может и хочет развиваться, и наоборот. За последние годы отношение к негосударственным вузам со стороны преподавателей несколько изменилось. В штат приходят активные, заинтересованные в успешности и реализации собственных амбиций преподаватели. Для повышения престижа студенты предлагают пересмотреть отношение государства к профессии, повысить квалификацию преподавателей и заработную плату в государственных вузах.

Идеальный образ преподавателя вуза 2006 г. и идеальный образ преподавателя вуза 2012 г. очень похожи. Приведем отдельные высказывания: «Идеальный преподаватель — это не только и не столько умный человек, сколько мудрый (можно очень много знать, но не найти у 99% своих знаний применения в жизни). То есть умный знает научную теорию, а мудрый — саму жизнь. Также преподаватель должен быть коммуникабельным, обаятельным, терпеливым, иметь внутренний стержень, но быть готовым услышать и понять чужое мнение. Думаю, немаловажно не только желание учить, но и учиться у своих студентов (взаимообо-

гащающий диалог всегда лучше даже самого гениального монолога). Преподаватель должен хорошо выглядеть и интересоваться (хотя бы поверхностно), чем живет современная молодежь»; «Готов меняться. Это человек, который вызывает уважение, сдержан, конструктивен в замечаниях и требованиях, интересно излагает материал, умеет приводить реальные примеры (теоретик и практик в одном лице), владеет навыками работы с компьютерными программами»; «У него есть желание работать с душой и **улыбаться** (выделено автором)»; «Требовательный, знает, как подать информацию и может помочь студентам в каких-либо вопросах, даже не связанных с учебой»; «Не только учитель, но и друг для студентов, способный дать жизненный совет. Владеет ораторским искусством и грамотной речью. Обладает чувством юмора. Должен быть примером для подражания своим студентам. Преподавание должно идти в ногу со временем, не должно быть устаревших взглядов. Выглядит красиво и современно».

Реальные образы преподавателей государственных и негосударственных вузов несколько отличаются друг от друга. Студенты государственного вуза пишут: «Категории придумала сама ☺. Просто пришли в голову:

1. «Мне неинтересно то, что я делаю. Я пришел отчитать свою лекцию...». Это поведение на паре.
2. Преподаватели-новаторы. Рассказывают об интересном, научном. Используют новые технологии, показывают ролики, фотографии.
3. Преподаватель-«Наука». Рассказывает все умное, значимое, важное. Но только в неинтересной форме.
4. Преподаватель — «душевная открытость». Много историй из личного опыта, своей семьи, взаимоотношений, рассказ о путешествиях + научные знания. На мой взгляд, студентам интересно слушать таких преподавателей»;

«Консервативные много рассказывают теории, мало практики. Немного современных преподавателей. Нередко неотчетливые. Преподаватели не довольны своей работой»; «В основном, досконально не знают свой предмет. А если разбираются, то не доносят полную информацию до студентов. Держат дистанцию. Навешивают маску “Я все знаю, и других вариантов не допускается”. Обладают чувством юмора. Преподают не ради студентов, а ради материальной или нематериальной выгоды. Непунктуальны и необязательны. Могут не приехать на пары. Не всегда удается установить контакт с аудиторией и завлечь тем или иным вопросом. Однако есть и компетентные преподаватели, которые уверены в себе, оптимистичны. Лю-

бят студентов и свой предмет, профессию»; «Существуют преподаватели с устаревшей информацией. Существуют преподаватели-эгоисты. Существуют преподаватели, которые отдаются своему делу. Существуют те, кто не любит свое дело и проецирует свой негатив на студентов. Часто — это немолодой преподаватель-консерватор с устаревшими знаниями и нежеланием использования современной техники, необходимой в рамках предмета, самореализующийся за счет студентов. Или некоторые молодые преподаватели или сотрудники, которые остаются в вузе после его окончания и не умеют слышать студентов, считая себя уже “выше” по статусу, хотя разница в возрасте небольшая».

Ответы студентов негосударственного вуза: «Преподаватели все разные. Большинство из них — профессионалы своего дела и очень интересные люди, по которым видно: они нашли свое призвание. Кто-то может хорошо организовать работу, кто-то хорошо подает материал»; «Современный, добрый, многосторонний, умный, имеет “за спиной” много реализованных интересных проектов, с чувством юмора. Интересный, теплый, несет за собой особую уютную атмосферу, имеет свою харизму, изюминку, отличительную черту. Совпадает с идеальным образом»; «Но есть и такие, кто не считается с мнением студентов, не корректирует лекции, задания, считая свой предмет главенствующим. У некоторых нет организованности и, как следствие, они не могут правильно и логично передать материал, что мешает его усвоению. Но таких немного. Есть нудные, а есть с чувством юмора. Есть те, кто любит говорить не по делу, а есть те, кто четко выражает свою мысль, не теряя ее во время пары».

Идеальный внешний вид преподавателя: опрятный, ухоженный, одетый со вкусом (эти качества отмечает каждый второй студент). Стильный деловой костюм: брюки, юбки и пиджаки, а не повседневные вещи: джинсы и футболки. И без лишней чопорности и строгости. Соответствует дресс-коду, но с изюминкой, индивидуальностью. С последними новинками техники (телефон, ноутбук). «Интересно, когда есть что-то необычное, особенное, индивидуальное — от яркого галстука, до манеры жестиковать», — пишут студенты. «Манера поведения, которая придает авторитетность».

Первое впечатление о преподавателе складывается по следующим характеристикам: манера поведения, как преподаватель знакомится со студентами, голос, речь, ведение лекции.

– взгляд: уверенный/испуганный, открытый, выражающий готовность общаться или нет;

– внешний вид: стиль одежды, цвет и то, как одежда «сидит» и идет ли человеку вообще.

Идеальный возраст преподавателя у студентов находится в пределах от 28 до 50. Но чаще студенты говорят, что возраст не имеет значения. Все зависит от личностных характеристик человека и профессионализма, например от гибкости ума, умения находить общий язык с аудиторией. Если преподаватель слишком консервативен, то с ним в любом возрасте тяжело общаться. И наоборот, если молодой преподаватель общается со студентами как с друзьями, студенты не воспринимают его и его предмет серьезно. «Думаю, это зависит от человека. Некоторые и в 90 лет “живчики”, а другие и в 30 лет жуткие зануды».

Положительные профессиональные качества преподавателя: знание иностранных языков, умение работать в новых компьютерных программах, умение презентовать себя, умение мотивировать студентов на работу, интерес к своей работе/делу, наличие большого круга знакомых/партнеров, работающих в других/разных областях, умение принимать решение здесь и сейчас, выходить из ситуации, улаживать конфликты, умение преодолевать трудности; наличие примеров, доказательств, богатый словарный запас, наличие наград, заслуг; хорошее знание своего предмета и умение объяснять так, чтобы студент понял; умение находить общий язык с аудиторией, индивидуальный подход, самоорганизация, умение четко и ясно поставить перед студентами цель. Объяснить процесс подготовки к занятиям, чтобы студенты могли располагать информацией заранее, а не ставиться перед фактом; умение прислушиваться к мнению группы.

Отрицательные профессиональные качества преподавателя: незнание своего предмета, неумение его объяснять и отсутствие интереса к нему; односторонность, придерживается только своей точки зрения, незнание дисциплины, темы, некомпетентность; злоупотребление рабочим положением (статусом); скучные монотонные лекции; неумение работать с аудиторией; устаревшие взгляды; излишняя педантичность; разговоры не по делу; неорганизованность, авторитарность.

Положительные личностные качества преподавателя: улыбчивый, добрый, может поговорить на отвлеченные темы. Любознательность. Чувство юмора. Умение найти общий язык со студентами. Коммуникабельность, мудрость, умение относиться к людям вне зависимости от симпатий/антипатий преподавателя. Обаяние, в идеале — харизма, самодостаточность. Умение пойти на встречу студентам, уметь слушать и слы-

шать, индивидуальный подход к каждому. Умение быть уместным в разных ситуациях, ответственность, быть гибким, когда это необходимо. Быть независимым.

Отрицательные личностные качества преподавателя: злой, не очень разговорчивый. Строгость, излишняя дотошность, занудность. Неумение пойти на компромисс, невнимательность. Предвзятое отношение, высокомерие. Грубость, хамство, пренебрежение, подлость, корысть. Принципиальная позиция, нежелание согласиться с мнением окружающих.

Интересы преподавателя, которые могут улучшить процесс общения: «Его должно интересовать все понемногу. Но в первую очередь психология людей, чтобы он знал подход к каждому студенту. Интересы, которые соответствуют интересам студентов»; «Слежение за новинками и развитием мира. Было бы классно, если бы больше преподавателей интересовались политикой и рассказывали нам об этом»; «Делится опытом, использует презентации, интересуется увлечениями студентов»; «Интересы, которые затрагивают стороны будущей профессии студентов»; «Чтение книг, путешествия, спорт. Интересоваться новинками музыки и владеть современной молодежной культурой»; «Новые способы, возможности подачи материала. Отслеживание интересов того, с кем общаются. Присутствие в социальных сетях».

Свое взаимодействие с преподавателем студенты видят так: «Это непрерывный диалог преподавателя и студентов, в результате которого и та, и другая сторона получает новые знания и этим обогащает себя и расширяет кругозор»; «Процесс коммуникации между студентом и преподавателем, позволяющий студенту получить знания, а преподавателю — опыт и самореализацию. Обеим сторонам данное взаимодействие должно помогать расти»; «Это двусторонний процесс общения между студентом и преподавателем, который обеспечивает самый высокий уровень образования».

Выводы

1. Большая часть преподавателей вуза стараются иметь дополнительное место работы, которое является не только источником дополнительного заработка, но и возможностью для развития и совершенствования своих практических навыков. В 2006 г. причиной наличия дополнительной работы была только заработная плата.
2. Основными причинами неудовлетворенности педагогической деятельностью являются: низкая заработная плата, низкий карьерный рост, современные студенты, государственная политика и большая ответственность их за знания студентов.
3. На основе результатов исследования можно говорить о несистемной, но целенаправленной работе преподавателей вузов над своими профессиональными и личностными качествами. Требования времени и ожидания заставляют большинство из них следить за своим здоровьем, быть грамотным не только с точки зрения теории, но и российской и зарубежной практики.
4. По результатам исследования 2012 г. к основным составляющим имиджа преподавателя отнесли новый показатель — «практический опыт» (62%). В 2006 г. этот показатель у преподавателей отсутствовал. Но студенты уже тогда поставили эту характеристику на 5-е место. При этом значимость внешнего вида преподавателя, опрошенные в 2012 г., поставили только на 6-е место, в то время как в 2006 г. этот показатель для студентов был более значим.
5. В 2012 г. в описании внешнего вида преподавателя появилась новая характеристика — «физическое здоровье».
6. В основных профессиональных качествах преподаватели в 2012 г. на 2-е и 3-е места соответственно поставили необходимость наличия практического опыта и умение связывать теорию с практикой. На 4-м месте стоит стремление совершенствовать содержание и формы своей деятельности. В 2006 г. эти качества полностью отсутствовали. На сегодняшний день преподаватель вуза понимает необходимость следить за изменениями рынка и совершенствовать свои знания, но не считает это целенаправленной работой по формированию собственного имиджа.
7. Как студенты, так и преподаватели считают, что не существует критического возраста. В большей степени это зависит от характера, умения развиваться, реагировать на изменения окружающей среды и требования к содержанию профессии. Это понимание свидетельствует о том, что преподаватели готовы меняться независимо от собственного возраста, об их гибкости и желании долго оставаться профессионалами.
8. В случае появления свободного времени преподаватели готовы развиваться: читать художественную литературу, изучать иностранные языки, чаще ходить в филармонию, театр и заниматься спортом (этого показателя в 2006 г. не было).
9. В профессии преподавателей привлекают интеллектуальное развитие, творче-

ская атмосфера, нравится большой круг общения, возможность карьерного роста и общение с молодежью.

10. В индивидуально-личностных характеристиках преподавателя появился новый современный критерий — это «способность к сотрудничеству». Именно он говорит о возможности и необходимости диалога со студентами как с партнерами образовательного взаимодействия.
11. Отношение к профессии преподавателя со стороны студентов несколько изменилось. Появилось деление на преподавателей государственных и негосударственных вузов.
12. К сожалению, зеркальный имидж (какими себя видят преподаватели) и реальный (как их видят студенты) не совпадают. Мы

считаем, что исследования подобного характера надо проводить регулярно и постоянно знакомить с их результатами преподавателей. Взгляд на преподавателей со стороны студентов, их ответы, должны заставить задуматься представителей вузов о необходимости проводить целенаправленное изменение собственного имиджа, который является основой для формирования и развития необходимых компетенций. Компетенции — это более сложная форма профессионального проявления, чем имидж, поэтому для выявления обязательных компетенций преподавателя вуза и уровня их сформированности требуются специальные исследования. Это цель следующих исследований.

ЛИТЕРАТУРА

1. ПОПОВА О. И. Имидж преподавателя вуза : проблема самореализации в образовательном взаимодействии // Педагогическое образование в России. 2011. № 4.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Т. А. Сутырина

Н. С. Руденко, Е. В. Макурова

Екатеринбург

ВИРТУАЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: межкультурная компетентность; виртуальная образовательная среда.

АННОТАЦИЯ. Обосновывается необходимость создания виртуальной образовательной среды как условия развития межкультурной компетентности, описываются возможности международного культурно-образовательного проекта «Глобальное понимание» в связи с созданием виртуальной образовательной среды для развития данной компетентности.

N. S. Rudenko, E. V. Makurova

Ekaterinburg

VIRTUAL EDUCATION ENVIRONMENT AS A REQUIREMENT FOR INTERCULTURAL COMPETENCE DEVELOPMENT

KEY WORDS: intercultural competence; virtual education environment.

ABSTRACT. The article grounds the necessity of employment of virtual education environment as a condition for intercultural competence development and describes opportunities of the international cultural-educational project «Global Understanding» with respect to employment of virtual education environment for the development of the competence under discussion.

Современные условия глобализации образовательного пространства требуют подготовки мобильных кадров, готовых к осуществлению межкультурного профессионального взаимодействия. Эти требования закреплены в федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования. Например, в стандарте по направлению «050100 Педагогическое образование» представлены следующие компетенции, которыми должен обладать выпускник: готов к толерантному восприятию социальных и культурных различий, уважительно-му и бережному отношению к историческому наследию и культурным традициям; способен к использованию отечественного и зарубежного опыта организации культурно-просветительской деятельности; способен понимать значение культуры как формы человеческого существования и руководствоваться в своей деятельности современными принципами толерантности, диалога и сотрудничества, а также уметь устанавливать контакты и поддерживать взаимодействие с субъектами образовательного процесса в условиях поликультурной образовательной среды [6]. В связи с этим все большую значимость приобретает проблема формирования межкультурной компетентности выпускников высших учебных заведений.

Под *межкультурной компетентностью* выпускника вуза будем понимать его

способность осуществлять межкультурное профессиональное общение с учетом знаний норм вербального и невербального поведения в своей и иной культурах [2. С. 234].

К компонентам межкультурной компетентности отнесем:

- *когнитивный* — владение знаниями об общностях и различиях в ценностях, нормах и образцах поведения в контактируемых культурах;
- *аффективный* — владение умением встать на позицию партнера по межкультурному общению и идентифицировать возможный конфликт как обусловленный ценностями и нормами его культуры;
- *коммуникативно-поведенческий* — владение умениями осуществлять конкретные действия в межкультурной коммуникации [3. С. 8].

Формирование межкультурной компетентности в совокупности упомянутых выше компонентов предполагает развитие способности к рефлексии собственной и чужой культуры, приобретение культурно-специфических знаний о соответствующей культуре, овладение умениями управления процессом межкультурного взаимодействия на основе его адекватной интерпретации [4. С. 249].

Развитие любой компетентности возможно только посредством приобретения

соответствующего опыта деятельности. Неотъемлемым условием становления межкультурной компетентности студентов является обеспечение непосредственного взаимодействия с представителями других культур. Однако, согласно данным анкетирования, проведенного среди студентов 4–5-х курсов Института иностранных языков и Института физики и технологии Уральского государственного педагогического университета в октябре 2012 г., из 54 опрошенных 18 человек (33%) выезжали за границу, из них только 4 человека (8%) — с целью обучения за рубежом.

Таким образом, в условиях существующего дефицита в области обеспечения обучения и стажировок студентов в зарубежных образовательных учреждениях особую значимость приобретает идея использования возможностей виртуальной образовательной среды с целью развития межкультурной компетентности студентов.

Виртуальная образовательная среда (с технологической точки зрения) — информационное пространство взаимодействия участников учебного процесса, порождаемое технологиями информации и коммуникации, включающее комплекс компьютерных средств и технологий, позволяющее осуществлять управление содержанием образовательной среды и коммуникацию участников [1. С. 5].

Виртуальная образовательная среда (в организационно-коммуникационном аспекте) — сложная самонастраивающаяся (подразумевает корректировку поведения, действий участников процесса коммуникации применительно к изменяющимся условиям) и самосовершенствующаяся (подразумевает постепенное установление эффективной взаимосвязи, ее совершенствование по мере усвоения более сложных типов взаимосвязей) коммуникативная система, обеспечивающая прямую и обратную связь между обучающимися и другими участниками учебного процесса [1. С. 6].

К преимуществам виртуальной образовательной среды относят:

- 1) *гибкость* — возможность осуществления учебного процесса в удобном месте и в удобное время вне зависимости от места нахождения преподавателя и учащихся;
- 2) *экономическую эффективность* — снижение затрат на обучение, особенно это актуально, когда процесс обучения охватывает учащихся из нескольких стран;
- 3) *интерактивность* — использование в учебном процессе интернет-технологий, позволяющих расширить возможности реализации обучения в интерак-

тивных формах; удельный вес занятий, проводимых в интерактивных формах, определяется главной целью основной образовательной программы, особенностью контингента обучающихся и содержанием конкретных дисциплин; в целом в учебном процессе они должны составлять не менее 20% аудиторных занятий [6];

- 4) *мобильность* — виртуальная мобильность является формой осуществления академической мобильности, которая в отличие от пространственной, подразумевающей очное обучение в учебном заведении, способствует расширению образовательного процесса за счет использования технологий (например, электронного обучения), организации современных образовательных сетей в сфере непрерывного обучения; таким образом, виртуальная мобильность может рассматриваться как возможность для студентов и преподавателей «виртуально перемещаться» в виртуальном образовательном пространстве из одного вуза в другой с целью получения знаний, их передачи или обмена опытом, преодоления национальной замкнутости [5].

Идея создания виртуальной образовательной среды для развития межкультурной компетентности студентов успешно реализуется в рамках международного культурно-образовательного проекта «Глобальное понимание», реализуемого на базе Института психологии УрГПУ.

Этот проект инициирован Университетом Восточной Каролины (г. Гринвилл, США) и объединяет университеты более чем из 25 стран в Африке, Азии, Северной и Южной Америке и Европе. Цель проекта заключается в приобретении учащимися опыта непосредственного межкультурного взаимодействия через создание виртуальной образовательной среды (видеоконференции в мини-группах в режиме реального времени, индивидуальные чаты, электронная переписка) и тем самым — в развитии межкультурной компетентности студентов.

Этот проект дает уникальную возможность познакомиться с другими культурами в ходе непосредственного общения с их представителями, не выходя из учебной аудитории, а также совершенствовать английский язык.

Суть проекта заключается в следующем: в течение семестра студенты последовательно взаимодействуют с четырьмя университетами-партнерами. Период работы с каждым из университетов составляет ориентировочно 4 недели. Каждый четырехнедельный блок обучения начинается с ввод-

ных занятий, на которых дается общая информация об одной из стран-участниц проекта. Затем студенты стран-партнеров делятся на подгруппы и общаются друг с другом при помощи интернет-технологий (видеоконференции, электронная почта, чаты, форумы) на следующие темы «Студенческая жизнь», «Культурные и семейные традиции», «Смысл жизни и религия», «Стереотипы и предрассудки». Например, в первый день соединения подгруппа А участвует в дискуссии посредством видеоконференции, подгруппа Б ведет электронную переписку с зарубежными партнерами. Во второй день ситуация противоположная – подгруппа Б участвует в дискуссии, студенты подгруппы А переписывается с зарубежными партнерами. Последний день описанного блока занятий посвящается подведению итогов и рефлексии относительно изученной страны.

Итоговые результаты деятельности студентов определяются посредством специально разработанной балльной шкалы. В систему оценки входят следующие виды деятельности.

Аудиторная работа. Студенты должны принимать активное участие в учебном процессе. Баллы за аудиторную работу выставляются в соответствии со следующими критериями: активность взаимодействия с партнерами по обучению во время дискуссии, взаимодействие с партнерами по обучению вне класса посредством электронной переписки, подготовка вопросов для дискуссий, исполнение роли ведущего.

Работа с газетами. Для осуществления на занятиях обсуждений текущих событий, происходящих в каждой из двух стран-участниц проекта, студенты должны накануне занятий ознакомиться с газетными статьями, представленными университетом-партнером. Критерием оценки является резюме, созданное при помощи анализа не только представленного источника, но и дополнительного материала, найденного и переработанного самостоятельно.

Этнографические исследования. Студенты каждой из стран-участниц проекта описывают любой культурный аспект изучаемой страны. Студент-партнер изучаемой страны должен будет оценить эссе на предмет соответствия выводов действительности и в случае неточности, студент, который подготовил данное эссе, должен скорректировать свое исследование. В итоге необходимо сдать окончательный вариант эссе с оценкой студента-партнера. Оценка данной работы осуществляется в соответствии со следующими критериями: первоначальная оценка работы студентом партнером, умение учитывать замечания и коррекция, вне-

сенная студентом в исследование по результатам замечаний.

Участие в форуме. Студенты должны участвовать в форуме каждый раз, когда осуществляется взаимодействие с одной из стран. За участие в форумах студентам выставляются соответствующие баллы.

Итоговый проект. Для создания итогового проекта студенты объединяются в пары и готовят презентацию на основе эссе-рефлексии. Общую тематику проекта предлагает преподаватель с учетом пожеланий студентов. Тема проекта должна носить кросс-культурный характер, а также быть посвящена анализу сходства и различия стран-партнеров.

Международный культурно-образовательный проект «Глобальное понимание» обладает рядом преимуществ:

- видеоконференции в мини-группах и использование чатов на каждом занятии делают возможным реализацию курса в режиме реального времени;
- у всех студентов складываются рабочие и дружеские отношения с партнерами из 2–3-х стран;
- студенты практикуются в использовании английского языка как рабочего языка курса;
- проект соотносится с разными направлениями подготовки — «Английский язык», «Коммуникации», «Экономика» и т. д.
- каждый университет-партнер набирает и обучает слушателей независимо, плата за обучение не взимается;
- проект способствует привлечению студентов из других стран для обучения в нашем вузе;
- проект может быть расширен до специализированных курсов (уровень бакалавриата и магистратуры);
- проект предоставляет возможность для научного сотрудничества подразделений вузов;
- проект обеспечивает возможность развития партнерских отношений между странами.

Таким образом, опыт реализации проекта «Глобальное понимание» является ярким подтверждением тезиса о том, что внедрение виртуальных образовательных проектов в учебный процесс вузов предоставляет широкие возможности для повышения академической мобильности студентов, подготовки специалистов, готовых к успешному межкультурному профессиональному взаимодействию. Потребность студентов в такого рода проектах отражена результатами анкетирования, согласно которым 36 опрошенных (67%) выразили желание участвовать в международных виртуальных

образовательных проектах, 32 респондента (60%) считают, что такие проекты должны быть обязательной составляющей процесса обучения в университете.

Весь спектр проблем, связанных с осуществлением акта «понимания», от культурных до проблем организации взаимодействия с учетом большой разницы во времени обсуждался на конференции «Глобальные партнеры в образовании», которая проходила с 7 по 11 мая 2012 г. на базе Университета Восточной Каролины (США, штат Северная Каролина, г. Гринвилл). В работе конференции приняли участие более 70 человек из 17 стран (Алжир, Гамбия, Египет, Ирак, Китай, Мексика, Нигерия, Нидерланды, Перу, Польша, Россия, США, Тайвань, Турция, Эквадор, Эфиопия, Япония). Особое внимание в докладах участников и организаторов было уделено вопросам реализации виртуального проекта «Глобальное понимание», оценке результатов его внедрения и качества полученных знаний. Также в рамках конференции были организованы семинары, посвященные проблемам развития сотрудничества между разноязычными студентами и преподавателями, оценки знаний и умений, полученных обу-

чаемыми в процессе общения друг с другом, разработки совместных учебных и научных проектов и т. д. Наибольший интерес у участников конференции вызвал семинар, на котором обсуждались особенности использования компетентностного подхода, процесс развития компетенций в сфере межкультурного взаимодействия.

Результатом работы конференции стал вывод о том, что в современных условиях глобального образования назрела необходимость более глубокого исследования межкультурной компетентности студентов в связи с тем, что данная область исследования носит ярко выраженный междисциплинарный характер и требует интеграции усилий специалистов из разных научных сфер. Изучение межкультурной компетентности предполагает использование комплексного методологического подхода, а также унификацию инструментария оценивания. В качестве обязательного требования, предъявляемого к развитию данной компетентности в условиях ограниченной академической мобильности студентов, выступает создание виртуальной образовательной среды, объединяющей университеты-партнеры из разных стран.

ЛИТЕРАТУРА

1. ВАЙНДОРФ-СЫСОЕВА М. Е. Виртуальная образовательная среда : категории, характеристики, схемы, таблицы, глоссарий : учеб. пособие / МГОУ. М., 2010.
2. КАЗАКОВА О. П. Этапы формирования межкультурной компетентности студентов педагогического вуза // Педагогическое образование в России. 2001. № 1.
3. МЕТОДИКА межкультурного образования средствами русского языка как иностранного: книга для преподавателя / А. Л. Бердичевский, И. А. Гиниатуллин, И. П. Лысакова, Е. И. Пассов ; под ред. А. Л. Бердичевского. М. : Русский язык. Курсы, 2011.
4. САДОХИН А. П. Введение в теорию межкультурной коммуникации. М. : Высшая школа, 2005.
5. ТЫРТЫЙ С. А. Виртуальная мобильность как одно из направлений развития единого образовательного пространства // Педагогическая наука и образование в России и за рубежом : региональные, глобальные и информационные аспекты. Вып. 1. 2008 : электронный журнал. URL: http://rsru.edu.ru/university/publish/pednauka/2008_1/Tyrtj.html.
6. ФЕДЕРАЛЬНЫЙ государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки «050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр»)». М., 2009.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. А. П. Усольцев

А. П. Семитко

Екатеринбург

**ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ ЮРИСТОВ
В КОНТЕКСТЕ НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: юридическое образование; бакалавр юриспруденции; магистр юриспруденции; юрист-новатор; юрист-исполнитель; образовательный стандарт.

АННОТАЦИЯ. Анализируются запросы юридической практики в отношении уровня и характера подготовки юристов с высшим образованием (юрист-новатор, юрист-исполнитель) и возможные ответы системы юридического образования на указанные требования.

A. P. Semitko

Ekaterinburg

**PROBLEMS OF TRAINING LAWYERS
IN THE CONTEXT OF NEW EDUCATIONAL STANDARDS**

KEY WORDS: the juridical education; Bachelor of jurisprudence; Master of jurisprudence; the lawyer-innovator; the lawyer-executor; the educational standard.

ABSTRACT. Inquiries of legal practice concerning the level and character of training of lawyers with higher education (the lawyer-innovator, the lawyer-executor) and possible answers of system of the juridical education to the specified requirements are analyzed.

Не так давно в области высшего юридического образования были приняты новые федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) высшего профессионального образования по направлению подготовки 030900 Юриспруденция (квалификация (степень) «бакалавр» [2] и «магистр» [3] — стандарты третьего поколения, которые ориентируют систему образования на компетентностный подход. Это должно привести к основательной трансформации деятельности субъектов образовательной системы — как профессорско-преподавательского состава, так и самих обучающихся.

В чем и как должна происходить такая трансформация?

Каким образом ориентир на формирование конкретных компетенций будет менять содержание и методики преподавания?

Соответствуют ли утвержденные приказами Министерства образования и науки РФ компетенции запросам практики к юридическому образованию. Каковы эти запросы?

Сможет ли система юридического образования быстро и адекватно ответить на имеющиеся вызовы практики и системы управления или этот ответ затянется на многие годы, приведя к очередному кризису юридического образования?

Круг вопросов и проблемных ситуаций очерчен здесь весьма и весьма пунктирно, но в целом можно сказать, что система юридического образования, профессорско-преподавательские коллективы юридических вузов и факультетов находятся в ситуации серьез-

ных вызовов и испытаний. Что касается анализа запросов и требований юридической практики к системе юридического образования, то самыми последними на сегодня, весьма своевременными и уместными являются социологические исследования, которые проводит институт «Право общественных интересов» [4]. К некоторым предварительным (так как исследование еще не завершено) его выводам, на которые, тем не менее, можно уже ориентироваться в совершенствовании образовательной деятельности, следует отнести зафиксированный социологами запрос юридической практики к системе юридического образования на два типа выпускников, которых авторы называют весьма условно «юрист-исполнитель» и «юрист-новатор». Эта типология носит поисковый характер, критерии деления полностью еще не предъявлены, однако на уровне предварительных подходов ее можно принять, так как она базируется на более или менее четко переформулированных и сгруппированных запросах и требованиях различных специализированных секторов юридической практики. «Существует запрос на специалистов, способных эффективно воспроизводить уже сложившиеся подходы к решению тех или иных задач, — отмечают авторы предварительного доклада. — От таких юристов в первую очередь ждут хорошего владения прикладными знаниями и навыками: знания законодательства и правоприменительной практики в конкретных отраслях, практического знакомства с соответствующими

щими процедурами, способности составить документы определенного рода. Спрос на юристов этого типа велик и существует как в государственном, так и в негосударственном секторе.

Во-вторых, существует запрос на юриста-новатора, способного находить правовое решение для нестандартных проблем, развивать и создавать новую правоприменительную практику, формировать новые стандарты юридической работы, содействовать совершенствованию законов и т. п. Такой юрист должен уметь оценить качество закона и его влияние на экономические и социальные процессы, видеть пробелы и точки роста в существующей юридической практике... В большей степени такой запрос к юристам сформировался в негосударственном секторе. Однако специалисты такого типа бывают востребованы в судах и в некоторых государственных структурах, наиболее активно занимающихся реализацией правовых реформ» [4].

Отметим, что здесь хорошо зафиксированы не только разные типы деятельности, которые должен уметь выполнять юрист соответствующего «профиля», но и разные уровни квалификации двух типов юристов. С одной стороны, мы видим качественные различия в характеристиках «задачного» типа деятельности, которые реализует юрист-исполнитель, когда «ответ» заранее известен и надо лишь грамотно и последовательно выполнить определенные, сложившиеся в той или иной сфере деятельности юридические алгоритмы, а с другой — характеристики «проблемного» типа, когда «ответ» на возникшую проблему или противоречие не известен, алгоритмы для решения подобного рода проблемно-противоречивых ситуаций четко не определены или отсутствуют вовсе — здесь-то и нужен юрист-новатор, без которого в данном случае не обойтись. В то же время надо отметить, что последний тип деятельности содержит в себе в концентрированном виде и предыдущий с точки зрения квалификации осуществляющего эту деятельность юриста: скажем проще — квалификация юриста-новатора не может быть в целом ниже квалификации юриста-исполнителя, хотя она во многом и другая качественно, но с количественной — уровневой — точки зрения должна включать основные параметры квалификации юриста-исполнителя. Это вполне очевидно, так как иначе, если у юриста-новатора будут отсутствовать знания, умения и навыки выполнения «простой», «рутинной» работы, он будет обречен либо на изобретение велосипеда — того, что уже существует, но не позволяет решать существующие проблемы, либо на изобретение

технически или процедурно неосуществимого варианта решения проблемы вообще, либо неосуществимого в данных социальных, политических и правовых условиях в частности. Таким образом, указанные два типа юридической деятельности и соответствующие им модели юриста отличаются, с нашей точки зрения, как по количественным, так и по качественным параметрам.

Какой тип юриста готовит наше юридическое образование, каково место последнего в системе профессиональной подготовки юристов? Можно предположить, что ФГОС высшего профессионального образования по направлению подготовки 030900 Юриспруденция (квалификация (степень) «бакалавр») нацеливает образовательную систему на подготовку юриста-исполнителя, а ФГОС высшего профессионального образования по направлению подготовки 030900 Юриспруденция (квалификация (степень) «магистр») — на подготовку юриста-новатора. Если мы сравним те задачи, которые должны решать выпускники согласно вышеупомянутым ФГОС, то увидим, что за разными словесными формулировками пп. 4.3 и 4.4 обоих стандартов наиболее зримая разница прослеживается лишь по линиям — наука (удел одних лишь магистров — заниматься научными исследованиями, а бакалавров к этому не готовят, в связи с чем до недавнего времени возникали сомнения о возможности зачисления бакалавров в аспирантуру, которые были сняты принятием соответствующего Письма Минобра РФ [1]¹) и преподавание правовых дисциплин (преподавание правовых дисциплин в образовательных учреждениях, кроме высших учебных заведений, — удел бакалавров, магистры же могут преподавать право даже в вузах).

К сожалению, в названных стандартах в целом нет и намек на подготовку юристов, ориентированных на выполнение разных типов юридической деятельности, запрос на которых сформулирован юридической практикой. Что касается различий в допусках к педагогической и научной деятельности, то их в целом можно признать адекватными, поскольку они требуют разной квалификации для выполнения разных видов работ (для преподавания в высшей или

¹ Указанный документ открывает дорогу к научной деятельности и бакалаврам тоже. С точки зрения образовательных прав и свобод граждан — это правильное решение: кому нужны бюрократические препятствия на пути научного роста молодежи? Однако с точки зрения реальной готовности бакалавров (в общей своей массе) к написанию и защите кандидатской диссертации они будут серьезно уступать в данном отношении магистрам.

средней школе и т. д.). В любом случае предварительный анализ общекультурных и профессиональных компетенций (более глубокое сравнение требует специального и весьма основательного их изучения, измерения и т. п.), предложенных в упомянутых стандартах, показывает, что они ориентированы в большей степени на количественные, уровневые параметры квалификации выпускников, получающих степени бакалавра и магистра. Хотя в некоторых случаях описание квалификации бакалавра показывает, что к нему система управления юридическим образованием предъявляет более высокие требования, чем к магистрам. Так, бакалавр должен быть «способен осуществлять профессиональную деятельность на основе развитого правосознания, правового мышления и правовой культуры (ПК-2)», а от магистра требуется всего лишь гораздо более «приземленная», рутинная компетенция, а именно «квалифицированно применять нормативные правовые акты в конкретных сферах юридической деятельности» (ПК-2). Бакалавр должен быть «способен уважать честь и достоинство личности, соблюдать и защищать права и свободы человека и гражданина (ПК-9)», а от магистра владение знаниями, навыками и умениями по реализации этого ключевого положения действующей Конституции РФ и одновременно фундаментального и, скажем без преувеличения, основного принципа всей правовой системы современной России уже не требуется — его ведь студенты «прошли» в «младших классах» высшей школы. Думается, что это ошибка составителей ФГОС при определении перечня квалификаций магистра, непонимание ими тех фундаментальных процессов «коперниканского» переворота, которые происходят сегодня в нашей правовой системе, а именно перехода от признания в качестве высшей ценности правовой системы государства к признанию в качестве таковой, в качестве высшей ценности личности, прав, свобод и достоинства человека. И уж магистры-то в особенности должны бы быть нацелены на изменение сложившихся в истории советской России антиправовых традиций, на полноценную реализацию правовой реформы в стране, на формирование новых юридических практик по защите прав человека в судах общей юрисдикции, в конституционных (уставных) судах субъектов РФ, в Конституционном Суде РФ, в Европейском Суде по правам человека и на использование других внутринациональных и международных правовых инструментов.

Разумеется, что для более строгого сопоставления общекультурных и профессиональных компетенций рассматриваемых

квалификаций (степеней бакалавра и магистра) нужно вовлекать их все в процедуру сравнения. Но в любом случае в квалификационных требованиях к степени магистра отсутствуют подобного рода компетенции, ориентирующие на качественный и «кругозорный», т. е. универсальный подход к формированию профессионала, что, конечно, нельзя признать удовлетворительным. Повторимся, что сравнение общекультурных и профессиональных компетенций бакалавра и магистра — удел специального и основательного исследования, а на первый, предварительный, взгляд остается лишь ощущение сумбурности, непроработанности и непоследовательности в их формулировании. Думается, что со временем, когда пройдет хотя бы первый, начальный, этап реализации указанных стандартов, когда возникнет общее понимание того, в каком направлении дальше двигаться, появится некоторый опыт работы с указанными стандартами, когда в системе юридического образования и юридической практики сформируется определенный консенсус по указанным вопросам, будут проведены специальные исследования, тогда подобного рода недостатки можно и нужно будет исправить. Но и сегодня уже понятно, что осваивать степень магистра юриспруденции невозможно без наличия степени бакалавра не вообще, а именно и исключительно только по направлению подготовки «Юриспруденция». Это вытекает хотя бы из того, что для перехода специалиста в следующую качественную категорию, о которой мы писали выше, — в категорию юриста-новатора, или юриста с повышенными креативными возможностями, необходима определенная исходная база, которую не могут заложить знания бакалавров по любым иным направлениям, в том числе и социально-гуманитарного цикла. Вот почему во Франции, например, поступить в юридическую магистратуру невозможно в случае, если отсутствует предшествующая степень подготовки именно в юридической области знаний.

Итак, представляется, что по критерию указанных двух типов юридической деятельности, запрос на которые явно выражен юридической практикой, современное юридическое образование не имеет ясно поставленных целей, вытекающих из новых стандартов подготовки юристов различного уровня. Имеющиеся же различия между ними по компетентностным критериям — совсем не в пользу магистров, не считая ориентиров в научной (отчасти) и педагогической (в основном) деятельности. Тогда возникает вопрос: какого рода специалистов (в «виде» теперь уже бакалавров и ма-

гистров, а не специалистов как таковых, подготовка которых еще сохраняется в небольшом объеме в ряде исключительных случаев) намеревается готовить в ближайшем будущем наше юридическое образование и насколько это соответствует запросам большой социальной системы — общества в целом, но прежде всего лиц, осуществляющих юридические практики в государственном и негосударственном секторах и являющихся работодателями для выпускников юридических вузов?

Из двух частей данного вопроса — кого готовит образовательная система и как отвечает она на запросы практики — важной является последняя, так как «снимает» в себе первую: ориентируясь на ту или иную модель подготовки юриста, выполняет ли система юридического образования запросы соответствующей практики или нет? Главным предварительным выводом социологического исследования по данному поводу является утверждение о том, что **«основным компонентом профессиональной подготовки юриста является непосредственно юридическая практика**. Без такой практики человек, вне зависимости от качества и содержания полученного им образования, считается лишь «болванкой», заготовкой будущего юриста» [4]. Таким образом, юридическое образование, что прямо вытекает из данного утверждения, является **не основным** компонентом профессиональной подготовки юриста. Вывод этот для системы юридического образования — крайне неутешительный, а, если сказать более жестко, то и просто обескураживающий. Однако он не вызывает никаких серьезных методологических, научных, практических и любых иных нареканий к исследователям, его сформулировавшим. Это ощущение «недоделанности», неготовности выпускников к самостоятельной юридической практике присутствует, наверное, у любого преподавателя, который серьезно задается вопросом о способностях большей части своих учеников, которым он ставит на экзамене (в том числе и на государственном выпускном экзамене) положительную оценку, защищать интересы клиента в каком-то серьезном юридическом деле или решать другие научные, экспертные и прочие квалификационные задачи, не говоря уже о способностях выпускника решать какие бы то ни было проблемы средней, а иногда и меньшей трудности в первые, как минимум, три года после окончания юридического обучения в вузе. Поэтому в качестве запросов практики в адрес юридического образования сформулировано, во-первых, пожелание его «большого участия в подготовке юриста к практиче-

ской деятельности» и, во-вторых, «формирование широкого кругозора, который может стать базой для устойчивого профессионального роста специалиста и его участия в развитии правовых практик». И далее — очень важная констатация авторов упомянутого доклада: исходя из оценок, данных работодателями, молодыми юристами и другими представителями юридического сообщества, в настоящий момент, несмотря на существование некоторого положительного опыта, содержание и качество высшего юридического образования в целом не обеспечивает ни первого, ни второго. Подобная ситуация, которую вполне можно назвать кризисной, привела к тому, что среди работодателей и выпускников происходит даже «девальвация дипломов ведущих вузов, который [диплом] уже не рассматривается как гарантия хорошей подготовки выпускника» [4]. Если такого рода претензии зафиксированы на уровне ведущих вузов страны, то не избежать их — и отнюдь в не меньшей, а вероятнее всего, в еще большей степени — всем остальным вузам России.

Для того чтобы исправить данную кризисную ситуацию, необходимо, как представляется, двигаться в двух направлениях: улучшение практической подготовки будущих юристов и формирование у них общекультурного и в особенности правокультурного кругозора и фундамента (как у бакалавров, так и магистров тоже). Последнее позволит более эффективно осуществлять первое — улучшение практической подготовки будущих юристов. Однако надо учитывать, что система образования находится не в безвоздушном пространстве, а потому испытывает определенные воздействия извне и воздействия эти отнюдь не всегда положительные, помогающие решать поставленные задачи. Здесь имеются самые различные факторы и импульсы, отражающиеся на системе образования: социальная и культурная среда, управленческое воздействие, средняя школа, работодатель и т. д. Последний, кстати, не хочет вкладывать деньги в образование напрямую, так как платит налоги (которые государство и расходует на систему образования), а потому хочет получать квалифицированную силу, которая приносила бы ему прибыль и оправдывала выплаченные государству в виде налогов средства. Дадим очень краткий анализ или хотя бы даже просто перечислим наиболее важные факторы, влияющие на систему образования в целом и на систему юридического образования в том числе.

Возьмем макросистему — социально-демографическую ситуацию. Падение уровня рождаемости в стране в последние годы

привело к тому, что количество мест (и даже бюджетных) в вузах в целом и в юридических вузах в частности значительно превышает количество абитуриентов, претендующих быть зачисленными на указанные места. Это приводит к тому, что теперь не абитуриенты сражаются за право быть зачисленными в вузы, а эти последние (за исключением, может быть, отдельных единичных примеров) вступают в жесткую конкуренцию друг с другом за то, чтобы хоть кто-то пришел учиться в их стены. Очевидно, что теперь любой абитуриент, имеющий хотя бы минимальный уровень по ЕГЭ, может, если увидит, что его убедительно уговаривает тот или иной вуз, поступить туда с целью получения диплома о высшем образовании. Возникающий еще кое-где конкурс в некоторые ведущие вузы страны в столице и в небольшом ряде других крупных городов — это исключение, которое приводит лишь к усилению расщепления между основной массой выпускников и небольшой прослойкой выпускников ряда лидирующих или элитарных пока еще на сегодня вузов страны. Правда, слово «элитарные» применяется здесь для сравнения не строго количественного (а затем и качественного), когда имеются жесткие процедуры с замерами, цифрами и таблицами показателей (такая система у нас еще только вырабатывается), а для сравнения оценочного, в определенной мере условного. Поскольку пока еще нет четких критериев оценки качества подготовки выпускников разными вузами страны, то используются некоторые устоявшиеся в различных слоях общества оценки и стереотипы, исходящие из сложившегося по тем или иным причинам у ряда вузов страны имиджа, созданного ими в предшествующие годы (правда, имидж — вещь своеобразная, потому что может не только опираться на реальные основания, но и базироваться «на песке», т. е. быть попросту «дутым», когда уже нет, а может быть, никогда и не было никаких реальных оснований для высоких оценок и реальной элитарности), а также косвенные показатели, такие, как, например, объемы финансирования, которые позволяют иметь лучшие здания, более или менее современное оборудование, хорошие библиотеки, прочие информационные ресурсы, а также привлекать при прочих равных условиях лучших преподавателей и т. д. И слово «элитарные», к сожалению, вряд ли будет уместным для сравнения с международными образовательными стандартами. В этом последнем отношении в Шанхайскую, например, классификацию из 500 мировых вузов входят только два российских вуза — МГУ и СПбГУ, а по некоторым

другим шкалам оценки вообще ни один из вузов РФ не входит в подобного рода рейтинги (надеюсь, конечно, что все это — следствие не качества предшествующей советской и нынешней российской образовательной системы, но скорее следствие ее замкнутости, относительной закрытости, а потому явление лишь временное и преодолимое в принципе, если на то будет политическая воля).

В изменившейся социальной, в частности культурной обстановке и макроситуации, образовательная система в целом получила еще одну проблему, которая пока не так отчетливо и широко зафиксирована в соответствующей гуманитарной литературе, но, думаю, что заслуживает особого внимания и серьезного обсуждения. А именно: меняются познавательные установки, способы интеллектуального восприятия информации и мыслительной работы молодежи с различными культурными текстами. Это явление нуждается в соответствующих дисциплинарных (психология, педагогика и т. п.) исследованиях и измерительных процедурах, но и без них любой преподаватель высшей школы понимает, что студенты, с которыми он работал до конца прошлого века, когда Интернет не был еще так широко распространен, и студенты, которые приходят в вуз сегодня, качественно отличаются друг от друга прежде всего по способам восприятия и работы с новой информацией, по объему и направленности усилий, которые они готовы прилагать к работе над учебниками, книгами и лекциями своих преподавателей. Сегодня студенты процессу тяжелого интеллектуального труда предпочитают процесс легкого, приятного «вливания в себя» чего-то интересного и захватывающего все их внимание. Но как известно, по таким законам функционирует скорее сфера досуга и отдыха, но не сфера науки и образования, предполагающая серьезные усилия и интеллектуальную, эмоциональную, психологическую и прочую отдачу от входящих в нее неопитов, да и от всех остальных тоже. Мы можем требовать серьезности и подвига со стороны входящих к нам студентов, но нужно отдавать себе отчет, что все это тщетно и, скорее, весьма наивно. Лучше перестраивать свои собственные педагогические практики, чтобы получать максимальную отдачу от имеющихся сегодня подходов и установок наших новых, современных студентов. Выросло поколение молодежи, которое именно такое, каким его сформировали современные информационные и иные технологии восприятия и работы с действительностью. Все это необходимо и просто нельзя не учитывать в преподавательской деятельности!

Нельзя не учитывать и особенности управленческих импульсов, идущих в систему образования сверху. Не будем анализировать их подробно, так как это не предмет данного исследования, но заметим, что импульсы эти крайне неудовлетворительны по разным основаниям. Прежде всего и самое главное в том, что у руководящей нами сегодня политической элиты среди приоритетов и ценностей развития общества ценности культуры, науки и образования вряд ли стоят на первом (или хотя бы на относительно высоком) месте в их общей иерархии.

Разумеется, не стоит путать наличие указанных ценностей в системе иерархии с разговорами (и часто пустыми) о них: разговоров о культуре, науке и образовании много, но реальных, и особенно полезных, дел, которые стимулировали бы реальное развитие культуры, науки и образования, пока еще далеко недостаточно. Лакмусовой бумажкой здесь являются объемы финансирования системы образования, уровни зарплат работников вузов и работников культуры и т. п. (кажется, что в нашей стране на «покупку» спортсменов средств тратится гораздо больше, чем на приглашение специалистов в разных областях науки и культуры).

Другой аспект — это руководство системой образования через так называемое тестирование знаний студентов: последнее очень важно по самой своей идее, но приводит к некоторым парадоксам, когда тестируются, например, дисциплины, не имеющие строго формального, нормативного содержания (философия, культурология, социология и т. п.), какое есть, например, у отраслевых юридических наук, базирующихся на кодексах и законодательстве (хотя и в этих последних провести грамотное тестирование совсем непросто). Тестирование знаний по философии, культурологии, социологии и другим подобного рода дисциплинам — худший вид лишения преподавателей свободы и творческого подхода к преподаванию в вузе. Такого не было даже в советской высшей школе, где свободы преподавания в данном отношении было гораздо больше, чем сегодня. В советской школе требовалось там, где это было уместно, ссылаться на последние решения съездов КПСС, а в остальном преподаватель был свободен. А сегодня если преподаватель философии, социологии или культурологии не угадает того, о чем могут спросить его студентов на тестировании, то он лишится работы. Уровень знаний надо измерять, но необходимы более конкретные установки по темам, вопросам и дидактическим единицам, объем «обязательности» которых

должен оставлять место для индивидуальности и творчества каждого преподавателя.

Почему бы не установить в высшей школе систему, подобную системе ЕГЭ, которая имеется в средней школе и которая критикуется сегодня, как кажется, в меньшей мере, чем прежде? После получения диплома о высшем юридическом образовании выпускники всех вузов, которые желают участвовать в любых юридических практиках, сдают единый государственный экзамен, и по уровню (проценту) сданных и не сданных за 5 лет экзаменов выпускниками конкретного вуза управляющая система может определить, в состоянии ли данный вуз — соответствующий процент выпускников которого успешно или не очень успешно сдали указанный экзамен — давать качественное образование, а по этой причине может ли он быть аккредитованным или нет. Тогда вопрос о том, каков процент «остепенности» профессорско-преподавательского состава, какое количество монографий и статей публикуют они в соответствующих изданиях и прочая бюрократическая отчетность отойдет сама собой на второй план или отпадет полностью. Разумеется, что подобного рода система должна создаваться государственными органами управления образованием и быть полностью независимой даже от «ведущих» государственных вузов России, иначе, если государство поручит проверку знаний выпускников всех вузов этим последним — «ведущим» государственным, то их выпускники — можно в этом не сомневаться уже сейчас — будут занимать лидирующие позиции в рейтингах подобного «самоЕГЭ», а реальной картины качества подготовки выпускников как в этих последних, так и во всех остальных вузах страны никто никогда так и не узнает.

В любом случае при разработке концепции юридической образовательной деятельности, при решении возникающих в этой сфере противоречий приведенный выше перечень (и далеко не полный) внешних проблем и трудностей необходим не для того, чтобы профессорско-преподавательский состав, руководство вузов выступало с требованиями к внешним силам — государству, обществу, студентам, абитуриентам, школе и т. п. — быть «лучше», увеличить финансирование системы образования, упорядочить импульсы управленческого воздействия на высшую школу и т. д., а для того, чтобы, ориентируясь на имеющуюся и часто очень неблагоприятную к системе образования «среду», попытаться внести свой вклад в преодоление кризиса юридического образования, выражающегося в его неспособности давать необходимую подготовку юристам-профессионалам, го-

товым к работе на практике в гораздо большей степени, чем это есть на сегодняшний день (исходя из имеющихся в профессорско-преподавательской среде ощущений и из оценок выпускников работодателей, которые были зафиксированы в соответствующих социологических исследованиях).

Предварительный анализ стандартов подготовки бакалавров и магистров показывает, что, во-первых, несмотря на отдельные формулировки и требования к компетенциям, реально очень сильно уменьшен (по сравнению с уничтоженным управленческой системой стандартом подготовки специалиста, за некоторыми исключениями, где этот стандарт оставлен без особых изменений) объем дисциплин, влияющих на развитие как общекультурного, так и собственно правового кругозора будущего юриста (гуманитарный, социальный и экономический цикл сильно урезан, а в базовой части указаны лишь два десятка дисциплин главным образом отраслевой направленности, хотя позитивным следует признать сохранение в этом перечне теории и истории государства и права). Во-вторых, нет ориентации на формирование креативных компетенций будущего профессионала, в частности компетенций, необходимых юристу-новатору (даже в стандарте магистратуры), о модели которого говорилось выше и которого хотели бы получить работодатели. Следует заметить, однако, что в стандарте магистра есть и сильные стороны: он дает относительно большую свободу, а

потому и возлагает всю ответственность на вузы, позволяя профессорско-преподавательским коллективам самим формировать модель подготовки будущего юриста со степенью магистра.

Отсюда вытекают два вывода: для того чтобы в большей мере соответствовать запросам практики, образовательный процесс по подготовке бакалавра следует построить так, чтобы кроме минимума базовых, фундаментальных знаний, предусмотренных стандартом, формировать у него еще и общекультурный, и правокультурный кругозор, а подготовку магистра (и бакалавра тоже, но в иной — несколько меньшей степени) необходимо сориентировать на формирование компетенций, необходимых юристу-новатору. Оба стандарта в некоторой степени (случайно или продуманно) способствуют этому, так как везде резко уменьшено число академической нагрузки на лекционную работу и увеличен объем семинарских и практических занятий, а также самостоятельной работы студентов (о методах эффективного контроля за результатами которой педагогической обществу надо еще серьезно поразмышлять, а затем активно внедрять результаты своих размышлений в практику обучающей деятельности). Уменьшение лекционной нагрузки и увеличение семинарских и практических занятий в объеме учебной деятельности студентов выводит обучение в совершенно иной режим, к которому преподаватели, как представляется, не готовы пока еще в полной мере.

ЛИТЕРАТУРА

1. ПИСЬМО Минобрнауки России от 04.04.2012 № 09-484 «О требованиях к уровню образования соискателей ученых степеней» // Официальные документы в образовании. 2012. № 14, май ; Бюллетень Минобрнауки РФ. 2012. № 7.
2. ПРИКАЗ Министерства образования и науки РФ от 4 мая 2010 г. № 464 «Об утверждении и введении в действие Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 030900 — Юриспруденция (квалификация (степень) «бакалавр»)» // Бюллетень нормативных актов федеральных органов исполнительной власти. 2010. № 26, 28, июнь.
3. ПРИКАЗ Министерства образования и науки РФ от 14 декабря 2010 № 1763 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 030900 Юриспруденция (квалификация (степень) «магистр»)» // Бюллетень нормативных актов федеральных органов исполнительной власти. 2011. № 14, апрель.
4. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ подготовка юристов и запрос к высшему юридическому образованию. Предварительные выводы исследования «Юридическое образование в России : поиск новых стандартов качества». URL: http://pilnet.ru/news/5-publications/184-legal-education_new-quality-standards.html (дата обращения: 01.10.2012).

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Т. А. Сутырина

Ю. В. Сидорова

Камышлов

**ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩИХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ
В УЧРЕЖДЕНИИ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: общие компетенции; профессиональные компетенции; компетентностный подход; федеральный государственный стандарт; образовательный результат; уровни деятельности педагогов.

АННОТАЦИЯ. Рассматриваются проблемы формирования и оценки общих и профессиональных компетенций студентов среднего профессионального образования, анализируются способы профессиональной подготовки современного специалиста. Выявляется и обосновывается необходимость использования в образовательном процессе модели оценивания общих и профессиональных компетенций.

Y. V. Sidorova

Kamyshlov

**DEVELOPMENT OF THE GENERAL AND PROFESSIONAL COMPETENCES OF STUDENTS
IN THE ESTABLISHMENT OF SECONDARY PROFESSIONAL EDUCATION**

KEY WORDS: general competences; professional competences; competence approach; federal state standard; educational result; levels of activity of teachers.

ABSTRACT. The problems of development and evaluation of general and professional competencies of students of secondary vocational education are discussed, ways of training modern specialists are analysed. The necessity of the use of the model of general and professional competences assessment in educational process is proved.

Внедрение ФГОС нового поколения в учреждениях среднего профессионального образования стало основой изменения результата профессионального образования. Личностно ориентированная модель подготовки специалиста, предложенная в стандартах третьего поколения, предполагает перенос акцента с содержания образования (что преподают) на результат (какими компетенциями овладеет студент, что он будет знать и готов делать). Однако профессиональное педагогическое сообщество в общей массе сосредоточено на тех результатах образования, которые привязаны к конкретным учебным дисциплинам, в то время как проектирование работы с сознанием человека и процессами его личностного развития являет собой, в настоящее время, очень серьезную проблему, которую педагоги часто решают алгоритмизированными способами, подменяя истинные смыслы образовательной деятельности технологическими картами по формированию общих и профессиональных компетенций студентов, которые являются частью образовательных результатов, определенных стандартами профессионального образования нового поколения [5. С. 10]. Новые образовательные результаты — сформированные общие и профессиональные компетенции — останутся декларацией до тех пор, пока не будут сформированы принципы и конкретные механизмы их измерения.

Таким образом, первый требующий решения вопрос — это вопрос о конкретизации и декомпозиции общих и профессиональных компетенций, определенных стандартом, с целью их оценивания и соответственно формирования в рамках образовательного процесса учреждения профессионального образования.

Очевидно, что формировать общие и профессиональные компетенции у студентов не только сложно, но и очень ответственно, так как здесь задействованы глубокие психические познавательные процессы, социальные установки и личностные образования, такие, как волевая регуляция, самоорганизация, ответственность и многие другие. Вводимые сегодня повсеместно ЕГЭ, как правило, отражают знаниевую компоненту в предлагаемых областях той или иной науки, но, что касается умений и способов деятельности, т. е. практического приложения теоретических знаний, то тесты их не включают. Таким образом, отвечая за качество подготовки студентов к сдаче экзаменов, педагоги так или иначе отходят от реализации компетентностного подхода.

Однако в профессиональных образовательных учреждениях общие и профессиональные компетенции кроме педагогов общеобразовательного цикла формируют педагоги общепрофессионального и профессионального циклов, что делает

образовательный процесс интегрированным. И основным инструментом интеграции служит содержание образования, которое должно быть структурировано в соответствии с модульностью профессиональных образовательных программ.

Отличительные особенности новых подходов к образованию сегодня уже определены и заключаются в следующем: ориентация на ученика как главную ценность и цель воспитания (аксиологический подход); дальнейшее развитие в личности ее субъектных свойств и индивидуальности (личностный подход); формирование личных смыслов учения и жизни, а также мотивации к приобщению в мир культуры (культурологический подход); пробуждение творческого потенциала личности (деятельностный подход); стимулирование студентов к самостоятельному решению собственных жизненных проблем, касающихся профессиональной деятельности, социума, личной жизни и т. д. (синергетический подход).

Если предположить, что личностно ориентированное обучение представляет собой самоорганизуемый педагогический процесс, где студенты, являясь его субъектами, проявляют свои собственные усилия, тогда компетентностный подход можно рассматривать как технологическое обеспечение самоорганизуемого образовательного процесса, что уже по своему определению требует от педагогов глубокого понимания того, что должно произойти со студентом в образовательном процессе, как будет формироваться его личность, в какой степени будут раскрываться его природные и социальные характеристики.

Таким образом, педагогам при формировании общих и профессиональных компетенций студентов предстоит реализовать не просто компетентностный подход, заложенный в новых профессиональных образовательных стандартах, а овладеть целым рядом подходов, указанных выше. Данные подходы позволяют достичь цели современного образовательного процесса, сущность которой заключается в создании условий для развития личности студента, формировании у него определенных общих и профессиональных компетенций для вступления в профессиональные коммуникации; выборе действий в социуме с учетом позиций других людей; компетентности в своей профессиональной области, т. е. умения анализировать и действовать с позиции эффективности отрасли и т. д.

Профессиональная подготовка современного специалиста включает фундаментальные общеобразовательные, психолого-педагогические и специальные знания, современные технологии, установку на инно-

вации и творчество. Поэтому подготовка специалиста не является чисто алгоритмизированным процессом и ее возможно характеризовать определенными уровнями [2. С. 88]:

- моделирование предстоящего внедрения ФГОС нового поколения в образовательную деятельность;
- оптимизация деятельности рабочих групп по реализуемым основным профессиональным образовательным программам;
- управление деятельностью рабочих групп;
- анализ системы деятельности рабочих групп и моделирование предстоящей деятельности.

На уровне моделирования осуществлялась преднастройка педагогов на предстоящее внедрение компетентностного подхода через экспериментальную деятельность по реализации регионального компонента образовательного стандарта, которая была организована в Свердловской области Региональным ресурсным центром развития профессионального образования с 2006 г. [4. С. 3]. В рамках данной деятельности в Камышловском техникуме промышленности и транспорта были созданы рабочие группы по каждой основной профессиональной образовательной программе. Нормативно-правовыми основаниями по формированию рабочих групп стали: приказ директора о создании рабочих групп по профессиональным областям, положение о рабочей группе, изменения в положении о доплатах за расширение деятельности педагогов. Рабочие группы были сформированы на добровольных началах и явились альтернативными методическими объединениям педагогов общеобразовательного цикла.

Уровень оптимизации деятельности рабочих групп по основным профессиональным образовательным программам представлял собой поэтапную реализацию требований регионального стандарта, где рабочие группы решали комплекс задач по анализу условий и результатов образовательной деятельности; разработке плана и технологий оценки качества профессионального образования с учетом имеющихся в регионе условий; разработке нормативного обеспечения системы оценки качества, оценочных материалов; апробации разработанных технологий оценки качества; обмена опытом в части обеспечения качества профессионального образования; анализа действующих федеральных и региональных нормативных документов, регламентирующих апробацию и функционирование региональных систем оценки качества образования.

Решая данный комплекс задач, рабочие группы действовали в рамках следующих направлений: планировали деятельность рабочей группы; составляли программы маркетинговых исследований; определяли перечень и ранжирование респондентов — работодателей; составляли опросные листы для интервьюирования работодателей по конкретной профессии; организовывали подготовку интервьюеров и проведение опросов; составляли функциональные карты; проектировали профессиональные и учебные спецификации; моделировали компетенции по специальности; составляли таблицы диагностического минимума мониторинга, фонды оценочных средств, оценочные задания; осуществляли коррекцию учебно-планирующей документации.

В техникуме были использованы следующие подходы к построению системы оценивания индивидуальных образовательных достижений обучающихся:

- критериальный подход — определяющий за единицу измерения один из признаков (проявление) характеристик результата образования,
- операциональный подход — определяющий за единицу измерения правильно выполненную операцию деятельности.

Уровень управления деятельностью рабочих групп коснулся непосредственно переноса всех проектировочных умений педагогов на ситуацию внедрения ФГОС нового поколения. Сложность обуславливалась тем, что каждый этап деятельности рабочих групп (организация совместной деятельности, целеполагание, проектирование, моделирование ситуации в новых условиях) отличался спецификой решаемых на нем задач и особенностями взаимодействия педагогов в группе.

На данном этапе рабочие группы анализировали требования к результатам освоения учебных дисциплин и профессиональных модулей, обеспечивающих формирование видов профессиональной деятельности по профессии (специальности) в соответствии с ФГОС по следующей схеме — учебные дисциплины и профессиональные модули разбивались на составляющие (знания, умения, опыт практической деятельности), определялся уровень сформированности, контрольные точки, предмет оценивания и процедура оценивания.

Следующим этапом стало проектирование формирования общих и профессиональных компетенций, заложенных в ФГОС по профессии/специальности через отбор и структурирование содержания программного материала в соответствии с видами профессиональной деятельности.

Это сопровождалось рядом проблем в части отсутствия нормативных документов, таких как, примерное положение по промежуточной аттестации, примерное положение по ГИА, до сих пор не определен порядок и уровень присвоения квалификаций и разрядов по освоении профессиональных модулей и др.

На этом этапе рабочие группы вынуждены были довольно быстро реагировать на неожиданно возникающие ситуации и постоянно решать новые для себя коммуникативные задачи, как межличностного характера, так и при работе с информацией.

Четвертый уровень деятельности педагогов представлял собой анализ системы деятельности рабочих групп и моделирование предстоящей деятельности. Основным ориентиром стало создание модели оценки качества профессионального образования, в связи с отличием в объектах стандартизации стандартов II и III поколения. Объектом стандартизации ФГОС нового поколения являются образовательные результаты, а не содержание и минимальное количество дидактических единиц.

Таким образом в техникуме, в процессе деятельности рабочих групп была отработана структурно-функциональная модель оценивания общих и профессиональных компетенций студентов техникума.

Разработка структурно-функциональной модели оценивания позволила более четко представить процесс оценки общих и профессиональных компетенций, а также определить возможность интеграции федерального и регионального компонентов стандарта. Специфика сконструированной модели оценивания общих и профессиональных компетенций студентов техникума заключалась в единстве, целостности и разнообразии используемых методов оценки, ее гибкости, способности быстро реагировать, приспосабливаться к постоянно изменяющимся условиям [1. С. 81].

Компоненты модели раскрывают внутреннюю организацию процесса оценки общих и профессиональных компетенций — цель, задачи, содержание основных идей, организационных форм и методов — и отвечают за постоянное воспроизведение взаимодействия между элементами данного процесса [3. С. 46].

Под моделью оценивания общих и профессиональных компетенций мы будем понимать целостный мониторинговый процесс, в котором совокупность подходов оценивания направлена на объективную оценку качества профессионального образования в соответствии с требованиями федерального и регионального компонентов государственного стандарта.

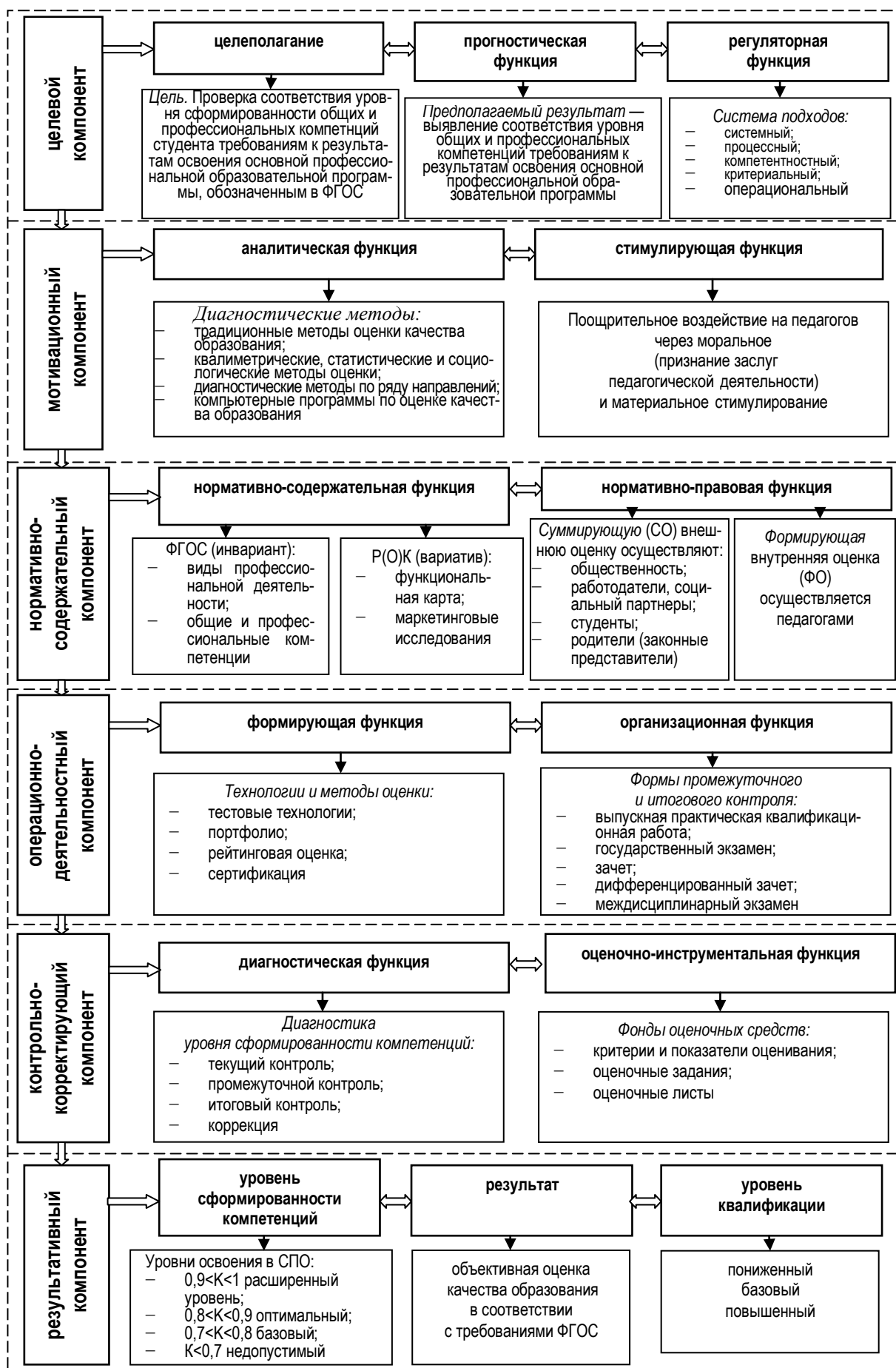


Рис. Структурно-функциональная модель оценивания общих и профессиональных компетенций обучающихся СПО

Разработанную модель можно рассматривать с позиций системного, процессного, критериального и операционального подходов как совокупность закономерных, функционально связанных компонентов, составляющих определенную целостную систему. Выделение компонентов в модели позволило разбить ее на блоки (целевой, мотивационный, нормативно-содержательный, операционно-деятельностный, контрольно-корректирующий, результативный), которые обеспечивают целенаправленный процесс формирования и оценки общих и профессиональных компетенций формирования компетентности студентов техникума (рис.).

В модели определено, что способ формирования общих и профессиональных компетенций в учреждении СПО должен быть не чисто алгоритмизированный, процесс может быть построен как исследование проблем, применения разнообразных форм коллективной работы педагогов: дискуссий, круглых столов, практических занятий, деловых игр, различных тренингов, анализа ситуаций и т. д. [б. С. 180—181]. Кроме того,

большую роль в формировании компетенций играет адекватная система оценки, предложенная на основании разработанной модели оценки общих и профессиональных компетенций студентов в соответствии с уровнями моделирования, оптимизации, управления и анализа, что позволит в короткие сроки перейти от традиционной модели образования к компетентностной.

Таким образом, спроектированная в техникуме, модель оценивания общих и профессиональных компетенций обучающихся СПО, позволила рассмотреть методологию разработки и внедрения современных средств и технологий для текущей и промежуточной аттестации студентов (как элемента системы мониторинга качества образования в учреждениях среднего профессионального образования), способы модернизации системы итоговой государственной аттестации (оценочные средства и технологии аттестации) выпускников, особенность интеграции федерального и регионального компонентов профессиональных образовательных программ в части формирования и оценки общих и профессиональных компетенций.

ЛИТЕРАТУРА

1. АКТИВНЫЕ методы обучения педагогическому общению и его оптимизация / под ред. А. А. Бодалева, Г. А. Ковалева. М. : Педагогика, 1983.
2. КАН-КАЛИК В. А., НИКАНДРОВ Н. Д. Педагогическое творчество. М. : Педагогика, 1990.
3. МЕТОДЫ системного педагогического исследования : учеб. пособие / под ред. Н. В. Кузьминой. Л. : ЛГУ, 1980.
4. РЕГИОНАЛЬНЫЙ (областной) компонент государственных образовательных стандартов начального и среднего профессионального образования / авт.-сост. : В. Н. Ларионов, В. Г. Агафонов, О. В. Гайнанова, М. И. Ждановских, Ю. В. Коновалова, Г. Л. Лебедева, Т. А. Таршис, Т. И. Усова, А. Н. Шавалиев, Е. Б. Шакирова ; ИРО. Екатеринбург, 2005.
5. СЛОВАРЬ-СПРАВОЧНИК современного российского профессионального образования / авт.-сост. : В. И. Блинов, И. А. Волошина, Е. Ю. Есенина, А. Н. Лейбович, П. Н. Новиков / ФИРО. М., 2010. Вып. 1.
6. СОБОЛЕВ Ю. Н. Организация процесса переподготовки и повышения квалификации специалистов пенитенциарной системы на основе модульно-рейтинговой технологии обучения // Образование взрослых в современном развивающемся обществе : материалы междунар. науч.-практ. конф. : в 2 ч. / под ред. В. И. Подобеда. СПб. : Санкт-Петербург. ИОВ РАО, 2003. Ч. 2.

Статью рекомендует канд. пед. наук, доц. С. Л. Фоменко

В. Д. Ширшов, В. Е. Ванягин

Екатеринбург

ФОРМИРОВАНИЕ КОРПОРАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** корпоративные компетенции; корпоративная культура; офицерская корпорация.**АННОТАЦИЯ.** Рассматривается корпоративная культура как основа ключевых компетенций будущих офицеров. Перечисляются принципы офицерской корпорации и виды педагогической деятельности, способствующие формированию у курсантов ценностного отношения к корпоративной культуре.**V. D. Shirshov, V. E. Vanyagin**

Екатеринбург

DEVELOPING OF FUTURE OFFICERS' CORPORATE COMPETENCES**KEY WORDS:** corporate competences; corporate culture; officers' corporation.**ABSTRACT.** The article deals with corporate culture as the basis of future officers' corporate competences. The author gives the principles of officers' corporation and describes methods of pedagogical activity aiming at the development of valuable attitude to the corporate culture.

Служба в Вооруженных силах России требует от офицеров особых качеств, стремления к непрерывному повышению профессионального мастерства, высокой адаптационной и профессиональной мобильности. В обществе повысился спрос на социально активную личность, способную самостоятельно принимать решения и нести ответственность за их реализацию, в полной мере владеющую корпоративной культурой офицера нового типа. В соответствии с этим объективно возрастает потребность в высокопрофессиональных специалистах Вооруженных сил Российской Федерации.

Важная задача современного образования — подготовка людей, характеризующихся социальной, профессиональной и культурной мобильностью, способных постоянно быть на уровне требований, предъявляемых государством и обществом. Для этого необходима реализация компетентного подхода в профессиональном образовании. В последнее время в рамках компетентного подхода выделяют следующую классификацию компетенций специалиста/сотрудника:

- *корпоративные* (или ключевые) *компетенции*, которые поддерживают провозглашенную миссию и ценности организации, сообщества и, как правило, применимы к любой должности. Они фиксируются в таких документах, как стратегия, кодекс корпоративной этики, устав и т. д.;
- *управленческие компетенции*, применяемые в отношении должностей всех уровней управления;

- *специальные* (или профессиональные) *компетенции*, которые применимы в отношении определенной группы должностей. Это знания, умения и навыки, определяющие профессиональные обязанности, уровень владения ими, способность применения их на практике отдельными категориями сотрудников;

- *личностные компетенции*, имеющие надпрофессиональный характер и необходимые в любой области деятельности.

Решение задачи обучения и воспитания высокопрофессиональных специалистов Вооруженных сил во многом связано с формированием корпоративных компетенций у будущих офицеров.

Корпоративные компетенции опираются на корпоративную культуру сообщества. Корпоративная культура — совокупность моделей поведения, которые приобретены организацией в процессе адаптации к внешней среде и внутренней интеграции, показавшие свою эффективность и разделяемые большинством членов организации.

Корпоративная культура — это собрание неких правил, норм, которые соблюдаются сотрудниками компании, организации, сообщества. Корпоративная культура включает в себя определенные ценности, социальные нормы, которые по умолчанию должны соблюдать все члены организации.

Компонентами корпоративной культуры являются:

- принятая система лидерства;
- стили разрешения конфликтов;
- действующая система коммуникации;
- положение индивида в организации;

– принятая символика: лозунги, организационные табу, ритуалы.

Говоря о будущих офицерах, нужно учитывать специфическую структуру корпоративной офицерской культуры. В структуре корпоративной культуры офицеров А. И. Ракитов выделяет ядро: нормы, стандарты, эталоны, правила деятельности, систему ценностей. В ядре корпоративной культуры реализуются фольклор, мифология, предрассудки, привычки, исторические традиции, образы [3. С. 20–31].

Что касается корпоративной культуры офицеров, как настоящих, так и будущих, то стержневыми понятиями в ней являются долг и честь. Профессиональная честь офицера — моральная основа сплоченности служебного коллектива.

В настоящее время выдвигаются новые требования к офицерам Российской Федерации. Некогда популярный образ офицера с твердой волей приобретает новые грани. Сегодня, помимо твердой воли, командиру/сотруднику необходимы еще такие качества, как авторитетность, лидерство, коммуникабельность, заинтересованность в людях, цельность характера, позитивное отношение к действительности, мужество, решительность, интеллигентность, порядочность, внимательность, честность, доступность, стремление к пониманию других, вдумчивость, тактичность, чувство юмора, умение слушать, дружелюбие, энтузиазм и многие другие.

Для системы Вооруженных сил Российской Федерации важной ценностью является формирование у курсантов корпоративных компетенций, связанных с осознанием себя как неотъемлемой части общего сплоченного коллектива, совокупности убеждений, отношений, норм поведения и ценностей, общих для всех сотрудников данной организации.

По итогам проведенного анкетирования будущих офицеров-выпускников (Екатеринбургское высшее артиллерийское командное училище, Уральский институт Государственной противопожарной службы МЧС России) и анализу полученных данных определены следующие причины недостаточного уровня сформированности у курсантов корпоративных компетенций: неполное осознание значимости своей профессии (51%), непонимание важности профессионально-этической культуры (65%); разные взгляды на общечеловеческие и моральные ценности (67%); отсутствие системного и целенаправленного формирования корпоративной культуры (84%).

Среди уровней корпоративных компетенций были выделены следующие: когнитивный (низкий), функциональный (сред-

ний), личностный (высокий), социально-этический (высший). На когнитивном уровне у курсантов корпоративные компетенции практически не сформированы, их уровень зависит только от сформированности общего уровня культуры курсанта. Функциональный уровень характеризуется тем, что ценности профессии для человека, исполняющего долг военнослужащего, не являются личностными принципами. Он придерживается требований устава и профессионально-этического кодекса под воздействием внешнего контроля коллег и руководства. Личностный уровень корпоративных компетенций будущего офицера характеризуется осмысленной работой над собой. Курсант приходит к необходимости добровольно придерживаться в своем поведении определенных норм и правил. Социально-этический уровень характеризуется высокой степенью соответствия личностной иерархии ценностей офицера (курсанта) по содержанию и приоритетам нормативной системе профессионально-этических ценностей всей организации.

Основными путями формирования корпоративных компетенций курсантов были избраны профессиональная коммуникация, педагогические условия и технологии (совершенствование содержания, методов и форм обучения с использованием лично ориентированного подхода; обеспечение самореализации и самоактуализации будущего офицера; создание общей информационной среды; педагогическое мастерство преподавателей и командиров).

Были выделены виды педагогической деятельности преподавателей и командиров подразделений по формированию у курсантов корпоративных компетенций:

- формирование навыков и умений, привычек постоянного самообразования, самосовершенствования;
- помощь в осознании условий для мобилизации потенциальных возможностей;
- помощь в самоопределении на будущее;
- формирование антикоррупционной установки;
- формирование антиалкогольной, антиникотиновой, антинаркотической установок и др.

Формирование корпоративных компетенций курсантов заключается в приобщении их к воинским ритуалам и традициям; усвоении ими ценностей, доминирующих у корпуса офицеров России; приобретении курсантами опыта практической деятельности по формированию и поддержанию организационной культуры у своих будущих подчиненных. Формирование корпоратив-

ных компетенций осуществляется через изучение истории Вооруженных сил России; привлечение к образовательной деятельности вуза действующих офицеров Вооруженных сил и офицеров запаса, способных стать образцами поведения для курсантов; создание в вузе информационной среды, способствующей принятию курсантами офицерской культуры; выявление проблем педагогической деятельности и их своевременное решение.

Процесс формирования корпоративных компетенций у курсантов военных вузов — это система поэтапного непрерывного профессионального обучения и воспитания, включающая служебно-боевую, тактико-специальную, психолого-педагогическую, юридическую, физическую, медицинскую подготовку, направленную на приобретение основных ценностей офицерской культуры, осознание своего места и роли в военной среде, постепенное вхождение курсантов в сообщество офицеров для дальнейшего выполнения возложенных на них задач.

Критериями успешности корпоративного образования курсантов являются:

- участие представителей командования воинских частей и организаций в определении тематики курсовых и выпускных квалификационных работ, научное руководство и проведение экспертизы выполненных работ в виде рецензирования;
- использование практико-ориентированных форм обучения;

ЛИТЕРАТУРА

1. БАСКИН Ю. Г. Формирование социально-психологических отношений в коллективе сотрудников ГПС МЧС России / СПбИ ГПС МЧС России. СПб., 2004.
2. БОЧКАРЕВ А. В., ШИРШОВ В. Д., ШИРШОВ С. В. Корпоративное образование в военном училище : монография. Екатеринбург, 2010.
3. РАКИТОВ А. И. Новый подход к взаимосвязи истории, информации и культуры : пример России // Вопросы философии. 1994. №4.
4. СПИВАК В. А. Корпоративная культура : теория и практика. М. : Питер, 2001.

- применение информационно-коммуникативных методов обучения и разнообразных образовательных и интеллектуальных ресурсов;
- проведение корпоративных конференций, научно-методических тренингов, дискуссий в режиме on-line, мониторинга эффективности подготовки специалистов;
- проведение воспитательных коллективных мероприятий с участием командиров, преподавателей и курсантов;
- наличие дополнительных курсов и занятий, которые ведутся преподавателями с привлечением представителей воинских частей и организаций и офицеров запаса.

Таким образом, при обучении будущих офицеров Вооруженных сил России необходимо особое внимание уделять формированию их корпоративных компетенций в ходе плановых учебных занятий и внеучебных мероприятий, повышению эффективности самовоспитания офицерской чести, совершенствованию педагогического руководства. Специалисты, у которых сформированы корпоративные компетенции, имеют представление о ценностях сферы профессиональной деятельности, быстрее включаются в службу, могут эффективно выполнять свои обязанности, а период их адаптации значительно сокращается.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Т. А. Сутырина

А. В. Щетинина

Екатеринбург

РОЛЬ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО КОНТЕКСТА В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: культурологический контекст; культурологический подход; профессиональная компетенция; коммуникативная компетенция; духовно-нравственный мир; ценностное отношение.

АННОТАЦИЯ. Рассматривается использование культурологического контекста в преподавании русского языка студентам, чья будущая профессия связана с творческой и педагогической деятельностью. Описывается опыт реализации культурологического подхода к преподаванию в методическом аспекте.

A. V. Shchetinina

Ekaterinburg

THE ROLE OF THE CULTURAL CONTEXT IN TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE

KEY WORDS: cultural context; cultural approach; professional competence; communicative competence; spiritual and moral world; value-related.

ABSTRACT. This article deals with the question of using the cultural approach in teaching the Russian language for the students with qualification in art. The author examines the problem of cultural approach in teaching in the methodical aspect.

Актуальной проблемой современного образования является развитие духовно-нравственного мира учащегося посредством приобщения к мировой и национальной культуре. «Никакие законы истории или издаваемые государством, никакие надежды на будущее не оправдаются, если не будет поднят общий культурный уровень нашей жизни, культурный «тонус» нашего общества» [4. С. 478]. Эти слова выдающегося ученого Д. С. Лихачева, сказанные 20 лет назад, актуальны и в настоящее время. Современные исследователи отмечают, что распространение насилия, терроризма, военных конфликтов стало нормой в современном мире и является следствием культурного кризиса, вытеснения гуманитарного начала из общественной жизни. «Философы, политологи, культурологи констатируют, что в мире стало меньше добра и человечности, а значит, меньше и культуры» [7. С. 108]. Поэтому одной из основных задач современного образования является воспитание «культурного» специалиста, обладающего духовно-нравственным потенциалом. Этому способствует преподавание ряда дисциплин высшего образования в рамках культурологического подхода, который в современных исследованиях рассматривается как совокупность приемов, «обеспечивающих анализ любой сферы человеческой жизни и деятельности через призму системообразующих культурологических понятий, таких, как культура, культурные образцы, нормы и ценности, уклад и образ жизни, личность и социум, культурная деятельность и интересы» [3. С. 65]. Данный

подход используется при изучении истории, обществознания, биологии, географии, юридических и других наук в школе, колледже и вузе. Культурологический подход актуален и вне сферы образования, например в дизайне. Так, наступление техномира на культурные ценности привлекло внимание к изучению и практическому отражению национального своеобразия как к одному из возможных путей гуманизации современной предметно-пространственной действительности, придания ей культурной и духовной осмысленности.

Одним из феноменов культуры является язык, поэтому невозможно изучение языка вне культуры народа, для которого он является родным. Кроме того, осознание богатства и многообразия мира в его материальном и духовном проявлениях невозможно без диалога культур как средства «формирования умения жить в многонациональной стране, толерантности, терпимости и уважения друг к другу, гармонизации национальных отношений» [6. С. 141]. Реализации данной задачи способствует культурологический подход к изучению русского языка. Особенно актуален данный подход к преподаванию дисциплины «Русский язык и культура речи» студентам, чья будущая профессиональная деятельность связана с творчеством или с педагогической деятельностью.

В последние годы появилось большое количество работ, рассматривающих реализацию культурологического подхода к изучению как родного, так и иностранных языков в среднем, среднем профессиональном и

высшем образовании (Е. А. Быстрова, Н. Б. Крылова, Е. И. Никитина, Л. И. Новикова, Л. А. Ходякова и др.)¹. Это вполне справедливо, поскольку одной из ключевых компетенций специалиста является общекультурная компетенция, которая не только обеспечивает осведомленность в национальной и мировой культуре, но и формирует основы духовно-нравственной жизни человека.

Реализация культурологического подхода к преподаванию русского языка для студентов, чья будущая специальность связана с творчеством: художников, дизайнеров, музыкантов, звукорежиссеров, продюсеров, — способствует формированию представлений об особенностях национальной и мировой культуры и тем самым осознанию своеобразия родного языка, а также своей ментальности. По определению В. В. Колесова, «ментальность есть мирозерцание в категориях и формах родного языка, соединяющее в процессе познания интеллектуальные, духовные и волевые качества национального характера в типичных его проявлениях» [1. С. 81]. Таким образом, духовно-нравственные представления о жизни реализуются через такие культурные концепты, как «красота», «любовь», «дружба», «свобода», «воля», «родина», «патриотизм», «истина» и т. п., формирующие русскую языковую картину мира. Важно, что обращение к таким понятиям предполагает не только осознание традиционных представлений, отраженных в классических произведениях музыки, изобразительного искусства, литературы, но и формирование у студентов собственного отношения к данным понятиям, так как такого рода категории многозначны. Анализ культурных концептов способствует созданию у студентов ценностных установок, в том числе на отношение к родному языку. Коммуникативным результатом становятся обогащение словарного запаса учащихся, развитие связной и выразительной речи, создание предпосылок общения в социально-культурной сфере.

Методически данная работа реализуется посредством системы заданий с использованием материала, создающего культурологический контекст для освоения различных дидактических единиц². Так, при изучении норм русского литературного языка и коммуникативных качеств речи используется культурологическая и искусствоведче-

ская лексика, эмоционально окрашенные слова, отражающие чувства, впечатления, отношение к предмету говорящего или пишущего. Использование такого языкового материала важно для реализации воспитательных задач обучения. В. В. Колесов отмечает: «В расстановке слов, в их значениях, в смысле их соединений заложена та информация, которая неведомо каким образом передает нам знание о мире и людях, приобщая к тому духовному богатству, которое создали многие поколения предков» [2. С. 5].

Известно, что в любом языке богатым материалом для исследования культуры народа являются фразеологизмы, пословицы, поговорки, крылатые выражения и т. д. Поэтому на занятиях по русскому языку важно уделять большое внимание средствам выразительности, в процессе изучения которых студенты получают информацию не только о значении того или иного фразеологизма, пословицы или поговорки, но и о том, как отражаются исторические и культурные традиции, национальные черты в родном языке. Учащиеся знакомятся с афоризмами, связанными с разными периодами русской истории, со словами русского языка, которых нет в других языках, и т. д. Коммуникативным результатом такой работы является осознание студентами необходимости использовать средства выразительности в устном убеждающем или информационном выступлении, а также в сочинении по картине.

Развитию языкового чутья, расширению культурного кругозора и формированию этического и эстетического отношения к фактам истории и современной действительности способствуют задания, посвященные анализу поэтических произведений. Например, большой интерес у студентов вызывает анализ стихотворений вагантов. В задании предлагается не только определить, какие языковые средства используются в поэтическом тексте для создания выразительности, но и поразмышлять о принципах жизни вагантов, сравнить их с принципами жизни современных студентов, подготовить информационное сообщение по данной теме или убеждающее выступление. Данная работа способствует развитию коммуникативной компетенции будущих специалистов, что, безусловно, важно при получении профессионального образования.

Культурологический контекст актуален также при изучении функционально-смысловых типов текстов и функциональных стилей. Он создается посредством использования искусствоведческих и культурологических текстов в качестве примеров

¹ В методике преподавания русского языка также используется термин «культуроведческий аспект».

² Данный методический комплекс реализован в работе А. В. Щетининой «Практикум по русскому языку и культуре речи» (учеб.-практ. пособие. Екатеринбург : Изд-во ГОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2008).

и материала для выполнения заданий. Для чтения и анализа предлагаются тексты таких авторитетных авторов, как Д. С. Лихачев, П. П. Гнедич, Н. Д. Дмитриева, Д. Б. Кабалевский, А. Г. Зархи, И. Е. Хейфиц, И. Тэн; классические и современные художественные тексты, например, отрывки из произведений А. П. Чехова, И. А. Бунина, Ю. К. Олеши, И. Ильфа и Е. Петрова, Л. Е. Улицкой, Л. А. Филатова; фрагменты публицистических работ Б. Л. Пастернака, А. М. Адамовича, Д. А. Гранина; выдержки из дневниковых записей С. Дали.

Кроме того, для работы со студентами, особенно художественных специальностей, важно обращение к творчеству известных художников и музыкантов. Например, итогом работы над анализом функционально-смысловых типов текстов может быть создание «рассказа по картине». Студентам могут быть предложены следующие типы заданий: определить функционально-смысловые типы речи, уместные при анализе картин, представленных в учебнике или подобранных самостоятельно; создать повествовательный или описательный рассказ по картине (возможный материал — картина К. П. Брюллова «Последний день Помпеи», картина В. Е. Маковского «Объяснение»); провести экскурсию, используя сведения о художнике и его картине (возможный материал — картина П. А. Федотова «Сватовство майора»), составить рассказ-рассуждение на основе анализа картины и биографических сведений о художнике, предложенных в учебнике или найденных самостоятельно (возможный материал — статья *Н. А. Иониной о В. В. Верещагине и картина художника «Апофеоз войны»*); представить себя в роли героев, изображенных на картине, и составить рассказ с включением диалога или полилога (возможный материал — картина В. Перова «Охотники на привале»). Данная методическая работа интегрирует разные виды творчества человека, словесное и изобразительное, и вызывает интерес у студентов. Как отмечает Н. Б. Мечковская, «в отличие от танца и, особенно, музыки, план содержания изобразительных искусств в большей мере доступен для словесного, в том числе “заочного рассказа или характеристики”» [5. С. 346].

Выражение собственных чувств и воздействие на чувства реципиентов могут осуществляться также посредством музыки. Известно, что именно музыка с наибольшей силой выражает глубину переживаний, поэтому Н. Б. Мечковская называет ее самым «чувственным» из искусств. С целью усиления воздействия рассказа по картине уместно использовать современные и классиче-

ские музыкальные произведения. Например, задание, связанное с анализом творчества И. И. Левитана, может формулироваться следующим образом: «Всмотритесь в картину И. И. Левитана “Владимирка”. Куда ведет этот нескончаемый проторенный большак под гнетом свинцового неба? К пересылочной тюрьме во Владимире, а дальше по “колесухе” в Сибирь на каторгу — к горькой разлуке, к беспощадным испытаниям, к унылой неволе. Подберите музыкальное произведение, созвучное этой картине. Опишите картину “Владимирка” и прочитайте свое описание на фоне подобранной музыки». Интегрирование музыки в речевое творчество способствует не только повышению уровня владения родным языком, но и развитию воображения, нравственного и эстетического чувства учащихся.

Одной из методических форм работы, способствующей формированию культурологической компетенции, является диагностика данной компетенции посредством тестирования. В свете введения рейтинговой системы оценки знаний студентов тестирование рассматривается как наиболее объективный вид контроля. Известно, что оценка знаний посредством тестов выполняет ряд функций: диагностирующую, контрольную, обучающую, воспитательную, мотивирующую.

Диагностирующая функция реализуется в тестировании для выявления на начальном этапе изучения дисциплины исходного уровня культурологической компетенции и достигнутого уровня после изучения отдельных тем и в конце курса. Диагностика культурологической компетенции студентов, получающих творческие специальности, может проводиться в качестве дополнения к входному контролю, оценивающему уровень общих знаний по русскому языку, полученных в школе. Дополнительный тест проверяет культурологическую компетенцию, т. е. те знания о русской и мировой культуре, которые получены в результате изучения таких дисциплин, как «Литература», «Мировая и художественная культура», «История», «Речь и культура общения». Так, в первой части культурологического теста предлагается задание на выбор правильного ответа, например: 1) поэму «Реквием» написала: а) М. Цветаева, б) В. Тушнова, в) А. Ахматова, г) О. Бергольц; 2) художник Сальвадор Дали стал основоположником: а) реализма, б) романтизма, в) сюрреализма, г) импрессионизма; 3) оперу «Князь Игорь» написал: а) А. Свиридов, б) П. Чайковский, в) А. Даргомыжский, г) А. Бородин и т. д. Во второй, третьей и четвертой частях проверяется в разных формах знание афоризмов (поговорок,

ворок, крылатых выражений) и фразеологизмов. Например, предлагается записать 5 пословиц, в которых говорилось бы о ценностях русского народа (о родине, труде, семье, дружбе и т. д.), объяснить значение фразеологизмов и их происхождение.

Достигнутый уровень культурологической компетенции оценивается в процессе работы по формированию данного вида компетенции после изучения разных тем курса. Так, после рассмотрения темы «Коммуникативные качества речи», акцент в которой делается на изучении фразеологизмов, афоризмов, стилистически окрашенных слов, тропов и риторических фигур, предлагается культурологический тест. И если, как показывает практика, в первом (входном) тесте только 36% студентов могут написать 5 пословиц о ценностях русского народа, только 51% студентов могут объяснить значение всех предложенных фразеологизмов: *бить челом, заговаривать зубы, не выносить сор из избы, ласы точить, Авгиевы конюшни*, — то после изучения темы тестирование показывает практически стопроцентный результат.

Вопросы и задания тестов дают определенную культурологическую информацию, например, о фразеологизмах, пословицах и поговорках, существующих в разных культурах; о русских национальных выражениях, появление которых обусловлено разными историческими событиями и традициями; об этимологии слов русского языка и т. д., поэтому очевидно, что в тестировании наряду с другими реализуется обучающая функция. Впоследствии студенты воспринимают как норму необходимость использования средств выразительности в устном выступлении или при описании сюжета картины таким образом, чтобы слушатели, не видя картины, узнали ее (например, при описании сюжета картины «Свежий кавалер» П. Федотова важное значение имеет лингвистический анализ названия).

Проверка посредством тестирования определенных культурологических знаний, умений, мировоззренческих установок, имеющих у студентов, реализует контрольную функцию. Как отмечалось выше, тесты, целенаправленно проверяющие культурологическую компетенцию, могут проводиться как основные или дополнительные после изучения разных тем курса русского языка и культуры речи. Например, темы «Общение и его виды» и «Речевой этикет» непосредственно связаны с знаниями и представлениями учащихся о традициях национального речевого общения, о правилах общения и особенностях этикета в других культурах. Обычно данные темы рассматриваются только на лекциях и в

процессе самоподготовки к экзамену или зачету, поэтому аудиторное или внеаудиторное (домашняя работа) тестирование помогает выявить уровень усвоения данных тем и знание дополнительного материала у всех студентов, а не только у одного-двух, отвечающих на экзамене по этим темам. Кроме заданий, проверяющих изученный программный материал, тесты могут включать вопросы, требующие дополнительной самостоятельной подготовки. Например, задание, предлагающее охарактеризовать ситуации общения, названные словами и выражениями: *распоясаться, брататься, языком чесать, попасть впросак, опростоволоситься, труса праздновать, крутить шарманку, заговаривать зубы* и т. п. — предполагает самостоятельную работу не только по определению их значения, но и по характеристике исторических событий или традиций, с которыми они связаны. Так осуществляется не только оценка полученных знаний, но и расширение представлений о культурно-исторических традициях общения.

Информация, актуализированная в процессе выполнения теста или полученная после его проверки (правильные ответы должны обязательно проговариваться и поясняться), нацеливает студентов на размышления о национальной культуре, на выявление своего отношения к ней, на осознание своеобразия родного языка. Поэтому можно говорить о реализации воспитательной функции в процессе диагностики культурологической компетенции.

Как показывает практика, систематическое проведение тестов на выявление культурологической компетенции способствует повышению интереса к получению новой информации о родной и мировой культуре, что выражается в желании реализовывать уже имеющиеся знания о языке и культуре и находить новые для выполнения разного рода заданий, например для создания устной аргументирующей речи или публицистической статьи на общественно значимую тему. Поэтому очевидно, что диагностика культурологической компетенции играет важную роль в процессе мотивации студентов к изучению родной и мировой культуры, к обогащению словарного запаса культурологической лексики и, как следствие, к повышению общего культурного уровня, расширению кругозора, необходимым будущему специалисту с высшим образованием.

Как отмечалось выше, современные условия профессиональной деятельности требуют от большинства специалистов не просто языковой грамотности, но и высокого уровня владения устной и письменной

формами речи, в результате создания которых и реализуется культурологическая компетенция. Будущий специалист должен уметь вести конструктивный диалог, иметь навыки презентации и самопрезентации и т. д. Поэтому очевидно, что тестирование не может быть единственной формой оценки знаний. Эффективное обучение русскому языку и культуре речи видится только как результат синтеза традиционных форм работы на практических занятиях и тестирования.

Формирование культурологической компетенции студента осуществляется не только на занятиях, но и во внеурочное время. Такая работа может иметь (и имеет) продолжение в рамках студенческих научных кружков «Тайны русского слова» и «Лингвистическая компетенция искусствоведа». Работа данных кружков нацелена на изучение русской культуры, формирование лингвистической и культурологической компетенций студентов, а также на развитие у них навыков лингвистического анализа. Результатом работы кружков являются

совместные научные публикации преподавателей и студентов, самостоятельные публицистические работы для различного рода конкурсов, например внутриуниверситетского конкурса публицистических статей «Золотое перо» или междууниверситетской олимпиады по русскому языку.

Таким образом, создание культурологического контекста в процессе изучения русского языка является актуальным для формирования профессиональной культуры будущих специалистов. Их приобщение к миру культуры через изучение родного языка имеет важное воспитательное значение, поскольку способствует выработке ценностного отношения к родному языку, к фактам отечественной культуры и истории. Расширение кругозора, осознание лексического богатства родного языка, развитие эстетического и этического языкового вкуса призваны способствовать развитию духовно-нравственного потенциала, повышению уровня культурного и коммуникативного развития студента.

ЛИТЕРАТУРА

1. КОЛЕСОВ В. В. «Жизнь происходит от слова...». СПб., 1999.
2. КОЛЕСОВ В. В. Гордый наш язык. СПб., 2006.
3. КРЫЛОВА Н. Б. Культурология образования // Народное образование. М., 2000.
4. ЛИХАЧЕВ Д. С. Книга беспокойств. М., 1989.
5. МЕЧКОВСКАЯ Н. Б. Семиотика : Язык. Природа. Культура. М., 2004.
6. ОБУЧЕНИЕ русскому языку в школе : учеб. пособие / Е. А. Быстрова, С. И. Львова, В. И. Капинос и др. / под ред. Е. А. Быстровой. М., 2004.
7. ХАЛЕЕВА И. И. Лингвистическая безопасность России // Вестник Российской академии наук. 2006. Т. 76, №2.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Т. А. Сутырина

УДК 355.231.1
ББК Ц439.8(235.55)

ГСНТИ 14.33.05

Код ВАК 13.00.01

Ю. А. Затонацкий

Екатеринбург

**ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ
ФОРМИРОВАНИЯ МИССИОННОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ СУВОРОВЦЕВ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ
ЕКАТЕРИНБУРГСКОГО СУВОРОВСКОГО ВОЕННОГО УЧИЛИЩА**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: миссионерская направленность личности суворовца; компоненты миссионерской направленности личности будущего офицера; интеллектуально-психологический ресурс; витальный опыт воспитанников ЕкСВУ; приемы витального образования; голографический метод проекции; мотивация будущих офицеров к военно-профессиональной деятельности; личностная рефлексия суворовцев.

АННОТАЦИЯ. Обосновывается необходимость практической разработки методического обеспечения формирования миссионерской направленности личности суворовцев в образовательном процессе ЕкСВУ. Раскрываются сущность, структура и содержание миссионерской направленности личности будущих офицеров. Представляются методические аспекты решения исследуемой проблемы на основе педагогического опыта участников образовательного процесса ЕкСВУ.

Y. A. Zatonatski

Ekaterinburg

**TECHNOLOGICAL ASPECTS OF STUDENTS' PERSONAL MISSION ORIENTATION
FORMATION PROBLEM WITHIN THE FRAMEWORK
OF EDUCATIONAL PROCESS AT SUVOROV MILITARY SCHOOL**

KEY WORDS: personal mission orientation of a Suvorov Military School student; components of personal mission orientation of a future officer; intellect-psychological resource; life experience of Suvorov Military School students; methods of experience-based education; holographic projection method; motivation for military and professional activities of future officers; personal reflection of Suvorov Military School students.

ABSTRACT. This article grounds and substantiates the necessity of methodological support of practical development for students' personal mission orientation formation within the framework of educational process at Suvorov Military School. It discusses the essence, structure and content of future officers' mission orientation. The article exposes methodological aspects of the problem solution based on the pedagogic experience of the participants of educational process at Suvorov Military School.

Во все исторические эпохи личность российского офицера характеризовалась набором нравственно-патриотических личностных качеств, сопряженных с миссионерской направленностью военно-профессиональной деятельности, проявляющихся в критические для Родины моменты. Опыт подготовки военных кадров накапливался веками со времен Петра I и позднее при учреждении первого «Положения о службе по учебной части» и издании первых программ по всем дисциплинам в военных учебных заведениях (1836—1840 гг.). Именно с этого времени разрабатываются педагогические основы формирования миссионерской направленности личности российских офицеров и воинов через воспитание таких качеств личности, как призвание, героизм, самоотверженность, верность, благородство, справедливость, добросовест-

ность, достоинство, воля, патриотизм. На современном этапе развития российского общества в силу ряда объективных обстоятельств произошла полная или частичная дискредитация миссии российского военного, в то время как в условиях социальных, экономических и технологических преобразований, реформирования Вооруженных сил Российской Федерации перспективы создания боеспособной и мобильной армии, укомплектованной высококвалифицированными офицерами, во многом зависят от сформированности у них *миссионерской направленности личности*, т. е. направленности офицеров на военно-профессиональную деятельность, сопряженную с выполнением миссии военного, окрашенную эмоционально положительным отношением офицера к военно-профессиональной деятельности, определяемой целе-

вой нравственной установкой на выполнение миссии военного.

Вышеизложенное в целом позволяет говорить о необходимости срочного восполнения данного пробела в рамках образовательного процесса учреждений довузовского военного образования и учреждений высшего военно-профессионального образования. Можно констатировать тот факт, что на протяжении всей своей истории военные учебные заведения России были и остаются основным источником комплектования армии и флота офицерскими кадрами. Однако отсутствие практической разработанности методического обеспечения формирования миссионной направленности личности суворовцев в современном образовательном процессе ЕкСВУ влечет за собой неполноценное содействие системы довузовского военного образования подготовке воспитанников к военно-профессиональной деятельности, несмотря на то, что она априори обладает огромным потенциалом в контексте решения рассматриваемой проблемы. Анализируя различные психолого-педагогические источники [2; 7; 8; 9; 10; 11 и др.], а также имеющийся исторический опыт в контексте военно-профессиональной деятельности российского офицерства [1; 3; 4; 5; 6], мы уточнили понятие «миссионная направленность личности суворовца (будущего офицера)» и определили, что оно:

- *включает в себя* а) направленность воспитанника ЕкСВУ на военно-профессиональную деятельность, сопряженную со знанием миссии военного; б) эмоционально положительное отношение суворовца к дальнейшей военно-профессиональной деятельности; в) целевую нравственную установку на выполнение миссии военного;
- *выражается* в присвоении суворовцем лично значимых качеств будущего офицера, необходимых для выполнения им миссии военного и в стремлении к их развитию;
- *осуществляется* на основе самореализации будущего офицера в поступках и линии поведения, свойственного российскому офицерству в рамках выполняемой им миссии;
- *характеризуется* удовлетворенностью личности воспитанника осуществляемой в рамках УВП ЕкСВУ деятельностью, близкой по сути и содержанию к военно-профессиональной.

Таким образом, технологические аспекты формирования исследуемого интегрального качества личности будущего офицера, по нашему убеждению, реализуются посредством осуществления следующих *стадий*:

- 1) *интенциональной* — направленной на осуществление коллективной и лично-

стной рефлексии воспитанников на цели и мотивы военно-профессиональной деятельности;

- 2) *операциональной* — направленной на осуществление суворовцем личной рефлексии на процессы реализации миссии военного в дальнейшей военно-профессиональной деятельности и присвоения лично значимых качеств российского офицерства;
- 3) *когнитивной* — направленной на понимание будущим офицером сути и содержания военно-профессиональной деятельности, миссии военного;
- 4) *игровой* — позволяющей создать поле эмоционально-интеллектуального напряжения, пробудить интерес к восприятию, осмыслению информации на основе интеграции витагенного опыта и интеллектуально-психологического ресурса воспитанников.

При этом на каждой стадии должны использоваться диагностические методики, направленные на оценивание коллективной и личной рефлексии суворовцев в контексте самореализации и удовлетворенности деятельностью, осуществляемой в рамках УВП ЕкСВУ, схожей с военно-профессиональной деятельностью, а также позволяющие педагогу-исследователю отслеживать реальное состояние сформированности лично значимых качеств будущих офицеров в рамках определенных и апробированных критериев.

Технологические аспекты применительно к цели исследования могут быть представлены через рассмотрение: 1) *предмета* (миссионная направленность личности будущего офицера); 2) *процесса* (актуализация витагенного опыта и интеллектуально-психологического ресурса воспитанников); 3) *средств* (возможности а) гуманитарных дисциплин (истории, литературы, географии); б) системы воспитательной работы ЕкСВУ; в) предпрофессиональной военной подготовки; г) психологического ресурса ЕкСВУ); 4) *методов и форм* (примеры, диспуты, дискуссии, нравственное упражнение, ситуации нравственного выбора, игровое проектирование нравственных ситуаций, мозговые штурмы, сочинения, рассуждения, образно-рефлексивные упражнения, тренинги, лекции, практические занятия, занятия в микроколлективах, пресс-конференции, этико-философские беседы, встречи с ветеранами ВОВ, Героями СССР и России, участниками боевых действий, действующими офицерами, выпускниками ЕкСВУ и пр.); 5) *внешних условий* (учебно-воспитательная среда; среда предпрофессиональной военной подготовки; формы их организации и взаимодействия); 6) *внеш-*

них норм (исторически сложившийся образ российского офицера); 7) *результата* (удовлетворенность процессом образования, сосредоточенном на формировании миссионной направленности личности суворовца; присвоенность лично значимых качеств российского офицерства; самореализация и удовлетворенность деятельностью, осуществляемой в рамках УВП ЭкСВУ, близкой по сути и содержанию к военно-профессиональной). Обращаясь к содержательному наполнению категории «миссионная направленность личности суворовца», выделим компоненты данного интегрального качества: 1) эмоционально положительное отношение к дальнейшей военно-профессиональной деятельности; 2) направленность на военно-профессиональную деятельность, сопряженную с выполнением миссии военного; 3) целевая нравственная установка на выполнение миссии военного; 4) присвоенность лично значимых качеств российского офицера — ответственность, справедливость, честность, независимость, эмоциональная устойчивость, толерантность, контактность; 5) самореализация в деятельности в рамках УВП ЭкСВУ, близкой по сути и содержанию к военно-профессиональной, на основе актуализации личностного потенциала, определяемого следующими личностными качествами — центрированность на проблеме, потребность в познании, оптимизм, другодоминантность, креативность, спонтанность, автономность, самопонимание, контактность; 6) удовлетворенность осуществляемой в рамках УВП ЭкСВУ деятельностью, близкой по сути и содержанию к военно-профессиональной.

Процедура преобразования данных компонент в совокупность личностных новообразований и является стержневым моментом в разработке технологических аспектов процесса формирования миссионной направленности личности суворовцев в образовательном процессе ЭкСВУ. Решение этой задачи предусматривает рассмотрение: 1) *внутренней мотивации* воспитанников — потребностей, мотивов, значения и смысла осуществления военно-профессиональной деятельности, выполнения миссии военного; 2) *внутренних условий* — способности суворовцев к военно-профессиональной деятельности; 3) *внутренних норм* будущих офицеров — нравственно-этических оценок; 4) *витагенного опыта учащихся ЭкСВУ*; 5) *когнитивной составляющей* — объективного представления суворовцев о сути и содержании военно-профессиональной деятельности, миссии военного, совокупности лично значимых качеств российского офицерства. Как показывает наш профессионально-

педагогический опыт в области довузовского военного образования, технологические аспекты формирования миссионной направленности личности суворовца реализуются через: а) использование голографического метода проекции в образовательном процессе ЭкСВУ на основе актуализации витагенного опыта и интеллектуально-психологического ресурса воспитанников; б) развитие у воспитанников суворовского военного училища мотивации к военно-профессиональной деятельности на основе исследования системы формирования мотивационной сферы профессиональной деятельности российского офицерства и внедрение элементов этой системы в учебно-воспитательный процесс ЭкСВУ; в) развитие у суворовцев личностной рефлексии с целью оптимизации присвоения ими профессионально значимых качеств будущих офицеров.

Для актуализации витагенного опыта и интеллектуально-психологического ресурса необходимо их изучить. Относительно исследования *интеллектуально-психологического ресурса* следует использовать специально подобранный психолого-педагогический диагностический инструментарий.

Адаптивная технология изучения *витагенного опыта* участников образовательного процесса ЭкСВУ при формировании миссионной направленности личности суворовцев содержит следующие шаги: 1) выявление содержания витагенного опыта воспитанников с помощью визуализации; 2) выявление витагенного опыта суворовцев с помощью экспресс-опросов; 3) выявление витагенного опыта с помощью его вербализации всеми участниками образовательного процесса; 4) анализ витагенного опыта, выявление его характера и объема, установление связей между ними; 5) определение базового, устойчивого, существенного и лично значимого ценного опыта в контексте исследуемой проблемы; 6) определение оснований для классификации витагенного опыта, его классификация; 7) определение возможности целенаправленного педагогического воздействия на сознание воспитанников на основе актуализации их витагенного опыта и интеллектуально-психологического ресурса в условиях формирования миссионной направленности личности; 8) определение условий для использования коллективного витагенного опыта в процессе формирования миссионной направленности личности будущих офицеров; 9) привлечение витагенного опыта участников образовательного процесса ЭкСВУ к формированию миссионной направленности.

К *приемам* витагенного образования в контексте решения проблемы формирования миссионной направленности личности суворовцев мы относим приемы: стартовой

актуализации жизненного опыта будущих офицеров; конструирования незаконченной образовательной модели; ретроспективного сослагательного наклонения; творческого синтеза образовательных проекций; витагенного анализа; образовательных проекций; «жизненные перекрестки».

Развитие у воспитанников ЕкСВУ мотивации к военно-профессиональной деятельности подчиняется определенному алгоритму (логике). *Первый шаг* этого алгоритма предписывает педагогу (офицеру-воспитателю) следует максимально четко осознать, какую модель военно-профессиональной деятельности он хочет получить от воспитанника. Это очень важный момент в алгоритме — начать с конца. В противном случае все действия по формированию мотивации будут носить недостаточно целенаправленный характер. Результат этого шага — понимание педагогом (офицером-воспитателем) модели военно-профессиональной деятельности будущего офицера. *Следующий шаг* заключается в том, чтобы понять, какие потребности воспитанник сможет удовлетворить с помощью данной модели, так как развитие мотивации априори не является манипуляцией сознанием будущего офицера, а позволяет помочь педагогу сформировать у суворовца нужный мотив. В контексте сказанного развиваемая мотивация должна быть полезна прежде всего воспитаннику. Для того чтобы понять, какие потребности суворовцев может удовлетворить модель военно-профессиональной деятельности, каждого из них следует достаточно хорошо знать или начать узнавать. В этом случае педагогу (офицеру-воспитателю) на помощь приходит актуализация витагенного опыта и интеллектуально-психологического ресурса воспитанников. Выявив потребности, следует проверить, насколько они актуальны для воспитанника в настоящий момент и перейти к *третьему шагу* — повышению актуальности данных

потребностей через: а) привязку их к другим потребностям; б) повышение значимости выявленных потребностей. *Четвертый шаг* (после того как педагог увидел, что нужная потребность актуализировалась) — предложение конкретного способа удовлетворения потребности, т. е. модели военно-профессиональной деятельности. *Следующий шаг* — это комментарии военно-профессиональной деятельности, и чем они конкретнее, тем лучше. *Последний содержательный шаг* — проверка наличия мотивации. Если мотивация воспитанников к военно-профессиональной деятельности развивается — хорошо, а если нет, то необходим возврат на один из предыдущих шагов. Такова в общих чертах логика развития мотивации к военно-профессиональной деятельности.

Развитие личностной рефлексии будущих офицеров осуществляется: а) при помощи формирования осознанного отношения воспитанника к событиям своей жизни в целом и ЕкСВУ в частности, времени своей жизни, процедуре выбора профессии и осознанию своих желаний; б) через формирование рефлексивной позиции по отношению к различным *жизненным стратегиям*, таким, как «иметь» и «быть», «сознательный выбор», и *отношению к жизни*; в) через осознание воспитанниками необходимости присвоения таких личностно значимых качеств российского офицерства, как ответственность, справедливость, совесть, честность, независимость, эмоциональная устойчивость, толерантность, контактность. Развитию личностной рефлексии у будущих офицеров способствует специально разработанный психологической службой ЕкСВУ тренинг «Развитие личностной рефлексии суворовцев».

Таковы общие характеристики основных технологических аспектов формирования миссионной направленности личности суворовцев в образовательном процессе ЕкСВУ.

ЛИТЕРАТУРА

1. АЛПАТОВ Н. И. Очерки по истории кадетских корпусов и военных гимназий в России. Рязань, 1948.
2. БЕЛКИН А. С., СУТЫРИНА Т. А. Ментально-миссионное направление в образовании : монография. М. : Спутник, 2009.
3. ВОЛКОВ С. В., ГАЛУШКО Ю. А., КОЛЕСНИКОВ А. А. Школа российского офицерства. М. : Русский мир, 1993.
4. ДРАГОМИРОВ М. И. Одиннадцать лет. 1895—1906 : сб. оригинальных и переводных статей : в 2 кн. СПб., 1909.
5. ЖЕЛЕЗНЯК Л. Ф. и др. Курс военной психологии / ВУ. М., 1995. Ч. 2.
6. КОСТОУСОВ Н. С., АБЗАЛОВ А. А., ЗУБАРЕВ И. А. Генезис нравственного воспитания в отечественном кадетском образовании // Общие проблемы образования. 2006. № 3 (39).
7. МАКЛАКОВ А. Общая психология. СПб. : Питер, 2001.
8. МЯСИЩЕВ В. Н. Психология отношений / под ред. А. А. Бодалева. М. : Ин-т практической психологии ; Воронеж : НПО «МОД ЭК», 1995.
9. РУБИНШТЕЙН С. Л. Основы общей психологии / сост. А. В. Брушлинский, К. А. Абульханова-Славская. СПб. : Питер, 2000.
10. СПИРИДОНОВА Н. Ю. Связь направленности личности с выбором профессии в юношеском возрасте : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2011.
11. ЯКОБСОН П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. М. : Политиздат, 1969.

Н. В. Логинова

Екатеринбург

**ДОБРОВОЛЬЧЕСТВО КАК СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ ЯВЛЕНИЕ:
ОТ ТЕОРИИ К ОСМЫСЛЕНИЮ МОЛОДЕЖНЫХ ПРАКТИК**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: молодежь; гражданское общество; добровольчество; мотивация добровольческой деятельности; молодежный экстремизм; социальные стереотипы; социально ориентированные некоммерческие организации.

АННОТАЦИЯ. Рассматриваются причины актуализации проблем молодежного добровольчества в контексте развития структур гражданского общества. Выделяются варианты мотивации студенчества на участие в социально значимой деятельности. Подчеркивается специфика добровольческой деятельности молодежи в рамках различных организационных структур.

N. V. Loginova

Ekaterinburg

**VOLUNTARY WORK AS A SOCIOCULTURAL PHENOMENON:
FROM THEORY TO YOUTH PRACTICE CONCEPTION**

KEY WORDS: youth; civil society; voluntary work; motivation of volunteerism; young people's extremism; social stereotypes; socially oriented nonprofit organizations.

ABSTRACT. The reasons for actualization of youth volunteerism problems within the framework of civil society development are highlighted. Certain options for motivating students to participate in socially important activities are singled out. Specific character of youth volunteerism within different organizational structures is paid special attention.

Добровольчество, волонтерство — понятия, употребляемые сегодня в практической деятельности людей и ее теоретическом объяснении, прошли довольно длительный путь содержательного наполнения в социальной истории не только России, но и мирового сообщества. Они не всегда совпадали по смыслу, обозначая соответствующие процессы, движения, организации, и это само по себе становится предметом историко-культурного анализа.

В данной статье мы хотим обратить внимание на актуализацию проблемы осмысления современной практики добровольчества молодежи, на цели, задачи и возможности участия включающихся в жизнь поколений в добровольческой деятельности, на поддержку соответствующей мотивации в студенческой среде.

Многогранное явление добровольчества в большом количестве предметных и межпредметных исследований рассматривается с любой стороны этой специфической социальной практики — социально-педагогической, психологической, социально-трудовой и т. п. При этом объективно размывается, исчезает контент данного понятия, разрушается представление о его инвариантном ядре, отсутствует целостный социокультурный анализ самого явления, который может быть осуществлен в русле социологического подхода. Трудности социологического анализа добровольчества в

качестве одной из важных для становления гражданского общества социальных практик связаны не только с недостатком внимания к нему со стороны социологической науки, но и с реальной социокультурной ситуацией в современном российском обществе. Небывалые темпы социальных трансформаций, их противоречивость, неопределенность перспектив, недостаточная осмысленность преобразований не могут не оказывать влияние на способности деятельности, формы реагирования людей на реальность: от провозглашения лени, ничегонеделания в качестве принципиального ответа на бессмысленность до небывалой активности в ее использовании для зарабатывания политического, социального, экономического капитала любой ценой.

В ситуации конфронтационных рисков, связанных с усилением социальной дифференциации, обостряется необходимость поиска внутренних механизмов оптимизации социальных трансформаций, в том числе использования объединительной, консолидирующей роли идеологии добровольчества (добра и свободы, нравственности и ответственности), активизации гражданского потенциала молодого поколения. Применительно к этой части общества (75% молодежи), при всем разнообразии интересов разных групп, важно выяснить, действительно ли идеология добровольчества обеспечивает ее вхождение в молодежную культуру и

другие субкультуры, способствует ли профессиональной социализации и другим способам включения поколения в общественную жизнь [15].

В Российской Федерации на базе действующего федерального и регионального законодательства накоплен значительный опыт взаимодействия и партнерства органов государственной власти с неправительственными некоммерческими организациями (НПО и НКО), созданных и работающих с участием добровольцев в сферах социальной помощи, образования, предоставления социальных услуг нуждающимся группам населения, в здравоохранении, культуре, спорте [1; 2; 3; 7].

Эта глубокая историческая и культурная традиция наибольшее распространение получает через деятельность таких организаций, основу большинства действий которых составляют добровольные усилия граждан. Сферы добровольческой деятельности чрезвычайно многообразны. Это поддержка социально незащищенных групп населения, профилактика алкоголизма и наркомании, ВИЧ/СПИД, борьба с детской беспризорностью, защита прав и интересов граждан, общественный контроль, решение экологических проблем, помощь инвалидам, детям-сиротам, одиноким старикам, восстановление памятников истории и культуры, поиск без вести пропавших в военные и мирные годы и многое другое.

Одна из возможных классификаций этих разнонаправленных действий по целям, содержанию, субъектам и объектам, формам деятельности, а также само понимание добровольчества применительно к молодежи приведены в одной из наших публикаций [12].

В данной статье обратим внимание на существенный момент общности и особенностей добровольческой деятельности, осуществляемой на базе НКО или на других основаниях, что необходимо не только для понимания сущности современного добровольчества, но и для прогнозирования его будущего, которое объективно связано с участием в нем молодежи.

Многие общественные организации не только разделяют идеи добровольчества, но и широко используют технологии добровольчества как инструмент в своей деятельности для достижения миссии организаций или продвигают добровольчество, считая это направление важной частью своей деятельности — эти слова прозвучали еще на IX общероссийской конференции по добровольчеству. Трудно не согласиться с тем, что явление добровольчества (волонтерства) несет в себе массу положительных и необходимых для общества моментов. Уникаль-

ность этого социального явления в том, что человек без принуждения затрачивает своё время, талант и энергию, чтобы помочь другим, работая без вознаграждения. Первичное значение слов «доброволец», или «волонтер», — тот, кто добровольно, на основе личного выбора предоставляет себя для определенной цели или деятельности. В современном употреблении волонтерство также относится к социальной практике, которая изначально, по определению, предполагает, что человек выполняет социальную или благотворительную работу во вне рабочее время и без финансового вознаграждения.

Философия добровольчества кратко сформулирована в документах ООН: «Это сознательная деятельность по преобразованию социальной действительности, и вовлекаются в эту деятельность граждане на добровольной основе» [4]. В нормативных документах РФ мы находим подобные определения в федеральном законе № 135-ФЗ от 11.08.95 г. «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях» [6]. Там же обозначено множество направлений добровольчества, как то: молодежное, семейное, социальное, детское, международное и т. д. В центре нашего внимания — молодежное добровольчество в силу роста активности молодых граждан, их стремления к объединению для отстаивания политических, профессиональных, культурных и других специфических интересов.

И в этом смысле социальная активность молодежи в трансформационных процессах может приобретать довольно противоречивый характер. Последнее десятилетие приучило общество к восприятию явления добровольчества как к исключительно позитивному явлению, имеющему, помимо всего прочего, мощный воспитательный потенциал. Реалии дня сегодняшнего говорят о том, что существуют и другие аспекты данного явления, возможно спорные, и, может быть, именно поэтому редко озвучиваемые.

Обратим внимание на две проблемы. Первая связана с мерой, степенью безвозмездности деятельности добровольцев в структуре социально ориентированных некоммерческих организаций. И в принятом законе РФ об СО НКО, и в действующих региональных программах и местных правовых актах такие организации названы, их цели, задачи, механизм реализации, оценки эффективности, меры поддержки обозначены [5]. В Свердловской области гражданский сектор общества представлен практически всеми видами общественных объединений и НКО, действуют около 5 тысяч та-

ких объединений, в числе которых названы ветеранские, национально-культурные, молодежные, благотворительные, экологические и др. Региональная целевая программа, действующая с 2010 г. определила меры, формы и объем их поддержки на 2012—2014 гг. по пяти приоритетным направлениям, реализация которых в качестве исполнителей возложена на региональные министерства (Министерство социальной политики Свердловской области, Министерство физической культуры, спорта и молодежной политики Свердловской области, Министерство по управлению государственным имуществом Свердловской области, Министерство экономики Свердловской области), выделяющие соответствующие ресурсы.

Если к их деятельности привлекаются добровольцы и собственно волонтерские организации, то в какой мере их труд является бесплатным, бескорыстным? Полный альтруизм содержит в себе риск присвоения труда добровольцев другими субъектами деятельности. Участие с компенсацией затрат энергии за счет государственных субсидий СО НКО с полным контролем за их распределением вызывает вопрос «Где же свобода и воля в добротворении?».

Возможность выбора из двух возможностей этой дилеммы заложена, по нашему мнению, в более точном определении и понимании задач создания и ресурсного обеспечения социально ориентированной деятельности в рамках НКО и в добровольчестве как таковом [14].

Государственная политика помощи НКО направлена на формирование необходимых условий для развития гражданского общества и достижения гражданского согласия, на повышение качества и объемов социальных услуг населению, повышение уровня его социальной защищенности. Для достижения этих целей решаются следующие задачи:

- информационное обеспечение и популяризация деятельности НКО;
- развитие правовой и методической базы деятельности организаций;
- организационная, инфраструктурная, экономическая поддержка социально значимой деятельности.

Представляется возможным, что решение этих задач необходимо и для собственно добровольческой деятельности, на каком бы уровне она ни осуществлялась. Студенческое добровольчество столь же нуждается в информационном, методическом, организационном, инфраструктурном обеспечении, если при этом поддержку экономическую (материально-техническую, «инвентарно-инструментальную») не связывать с

ожиданием соответствующего вознаграждения за свой труд. Исследовательский интерес выходит здесь на проблему современной мотивации деятельности и форм общественного признания ее результатов, о чем пойдет речь далее.

Вторая проблема актуализирована реальной ситуацией и связана с выбором приоритетов воспитательной деятельности учреждений образования (включая его высший уровень) в условиях идеологических трансформаций — от идеологического вакуума, сознательной деидеологизации до мировоззренческого плюрализма.

Сегодня уже нет смысла говорить об отсутствии целенаправленной федеральной молодежной политики, о невнимании государства и общества к проблемам молодежи в регионах, в разных типах поселений. Такое внимание есть, а применительно к вузовской молодежи оно постоянно материализуется, сопровождается «социальными пакетами» и т. п.

Но проблема не только в этом. К обучающейся молодежи, к воспитательной деятельности (в вузе, школе, даже дошкольном образовании) приковано внимание разных сил и структур — государственных и альтернативных, производственно-экономических и разнонаправленных политических, конфессиональных, научных и околонучных, имеющих «свой интерес» и заинтересованных в молодом пополнении.

В повестке дня — проблемы молодежного экстремизма. Разрозненные мероприятия, проводимые в регионах России, чаще всего досугово-развлекательного характера не оказывают должного воздействия на воспитание молодежи и формирование таких качеств личности, как патриотизм, гражданственность, веротерпимость, толерантность, чувство товарищества. Слабое или недостаточное внимание государства к вопросам культурного развития и морально-нравственного воспитания, решению насущных и специфических молодежных проблем, отсутствие бесплатных диско-тек, творческих кружков, спортивных секций, особенно в малых городах, порождают у молодежи стремление самостоятельно заполнять свой досуг и часто приводит к негативным социальным последствиям — росту алкоголизма, наркомании, молодежной преступности, аполитичности, а подчас и открытому недовольству существующей властью и росту различных форм экстремизма, в том числе религиозного и политического [13].

Экстремистские организации делают все возможное, чтобы привлечь в свои ряды как можно больше молодежи и подростков, используя при этом и желание подростков

развлечься, чем-то заполнить свое свободное время, и их потребность в самореализации, самоутверждении. «Русское национальное единство» (РНЕ), помимо обычных способов вербовки, стремится привлекать молодежь и подростков в том числе и возможностью бесплатных занятий в своих спортивных секциях и клубах. Молодежь вместе со спортивными навыками получает там мощную идеологическую обработку в духе крайнего национализма, завуалированного под патриотизм. РНЕ активно проповедует здоровый образ жизни, борьбу с алкоголизмом, наркоманией, половыми извращениями, что приводит к поддержке РНЕ со стороны общественных организаций и местных органов власти. Спортивные секции и клубы вообще стали чуть ли не главным и наиболее успешным пропагандистским козырем РНЕ. Основная идеология «Скинлегиона» — «Ряды Скинлегиона состоят из смелых и патриотичных людей, готовых на все для защиты своей страны, расы и нации». Рядовой скинхед знает, что он должен быть патриотом и вести себя патриотически, т. е. бороться с любым «инаким». Своей экстравагантностью, задором и энергией члены национал-большевистской партии создают себе громкую рекламу, а их скандальный имидж привлекает в партию молодежь.

И здесь четко следует понимать, что участие молодежи в деятельности подобных организаций основано на принципах добровольности, воспринимается молодым человеком как нечто полезное, даже героическое, т. е. попадает под характеристики добровольчества, принятые ООН. Добровольчество также выражается во вступлении российских граждан, не находящихся на действительной военной службе, в ряды Вооруженных сил Российской Федерации, действующих в «горячих точках». Известно, что многие национально-патриотические партии всячески поощряют вступление своих активистов в армию. В частности, РНЕ гордится большим количеством своих сочувствующих и сторонников, награжденных орденами и медалями за участие в боевых действиях в Чечне.

В добровольчестве нередко находит выражение беспартийный национал-патриотизм, рвущийся к действию. Внутри молодежи, находящейся на стадии естественной возрастной и социальной маргинализации, есть слои, переживающие психологическую и статусную неопределенность. Эта общность, как правило, неорганизованная, но достаточно концентрированная, чтобы на ее основе могли постоянно возникать одна за другой эфемерные, но в своем роде неистребимые группировки. Важно не только то,

что они политизируются, участвуя в разных акциях, но и то, что их члены проходят там основательную идейную подготовку, представляют собой кадровое пополнение данных объединений.

Связь экстремизма с молодежными движениями точно отражена в возрастной структуре экстремистских группировок, где абсолютно преобладает молодежь. Основная масса террористов и экстремистов — люди от 20 до 30 лет (точнее от 22 до 25) [9]. Резервы «омоложения» различных экстремистских организаций — увеличивающееся, особенно в моменты кризиса, количество безработной и полубезработной молодежи. Как показывает мировая практика, протест, назревший в молодежной среде при столкновениях с проблемами взрослой жизни, все чаще вызывает «массовое заражение», агрессивные настроения, которые могут принимать крайние, экстремистские формы. Кроме того, именно для молодежи привлекательны такие установки, как жертвенность, романтика риска, иллюзорная значимость рискованной деятельности, возможность самоутвердиться, почувствовать себя «спасителем человечества». Сложное положение молодежи в современном обществе, бескомпромиссность, свойственная этой возрастной группе, придает экстремизму видимость добровольного молодежного явления.

В вузовский период подготовки молодежи к самостоятельной жизни очень важно окружить человека знанием того, в каких организационных формах он может реализовать свои способности, защитить свои интересы, проявить инициативу, помочь решению социальных проблем в качестве гражданина своей страны, достойного представителя своей малой Родины. Для этого нужна не просто информация о целях и способах деятельности той или иной организации, но «четкое представление о том, чьи интересы она выражает, в каких состоит отношениях с властью, законом, моралью, как оценивается общественным мнением», какова ее идеологическая ориентация и есть ли риск стать объектом манипуляторства [10].

Как показали социологические исследования, такой информационной вооруженностью, особенно в отношении организаций с четко выраженной политической, нередко с взаимоисключающей идеологической направленностью, с высокой степенью радикализма либо в созидательной, либо в разрушительной деятельности [Там же. С. 46], значительная часть студентов не располагает. Без исследования информационного, организационного, интеллектуально-аналитического, креативного капитала

молодых добровольцев трудно понять и оценить мотивацию сегодняшних студентов на социально значимую деятельность и готовность к ней.

Интерес к пониманию мотивов добровольческой деятельности проявляют многие гуманитарные науки, и у каждой — свой вариант ответа. Философы и историки полагают, что побудительными мотивами добровольчества выступают милосердие, альтруизм, сострадание, жертвенность и богобоязнь. Социологи в качестве доминанты выделяют мотивы стремления к общественному признанию и улучшению имиджевой самооценки. В социальной психологии отмечается альтруистическая мотивация добровольцев, а также трактовка добровольческого межличностного взаимодействия как особой «гуманитарной сделки». Часть психологов считают добровольчество проявлением спонтанного и эмоционально окрашенного порыва и помощи по зову души и сердца.

К числу наиболее распространенных мотивов-причин обращения к добровольческой деятельности разных людей ученые обычно относят:

- личное отношение (человек, принимающий решение о благотворительности, сам когда-то сталкивался с проблемой);
- религиозные мотивы;
- морально-нравственные мотивы (милосердие, альтруизм, гражданская позиция, патриотизм, выраженные в формуле «могу поделиться»);
- симпатию или жалость;
- чувство вины перед обществом за свою деятельность;
- моду (следование чужому примеру);
- национальные/профессиональные причины;
- личное удовлетворение от благотворительного поступка;
- настойчивость просителя.

Широта диапазона мотивов участия в добровольчестве подростков и молодых людей была выявлена в десятилетней давности исследовании, проведенном Федеральным информационным центром молодежных социальных программ на базе дополнительного образования Российской Федерации «Всероссийский детский центр «Орленок». Анкетный опрос 500 членов общественных объединений из 50 регионов РФ выявил специфику ориентации на социально инициативную деятельность у разновозрастных молодежных групп с точки зрения их интересов.

Мотивы детей (8—18 лет): стремление стать взрослыми; возможность развить уверенность в себе; открытость и готовность

старших обсуждать возникающие проблемы; возможность осваивать и использовать современные технические средства и технологии (компьютерное оборудование, факсимильные сообщения, копировальные аппараты, автотранспорт и др.); обучение элементам наблюдательности, лидерству и азам управления; реализация собственных инициатив и самостоятельного дела в кругу единомышленников, друзей и партнеров и др.

Мотивы молодых людей (18—30 лет): эмоциональное благополучие, проявление своей индивидуальности, реализация потребности помочь нуждающимся из чувства сострадания и милосердия; возможность общественного признания, морального и материального вознаграждения за свой труд; организация деятельности, адекватной семейным, национальным, региональным и культурным российским традициям; повышение информационно-коммуникативного уровня взаимодействия; формирование мировоззренческого багажа знаний о социальных проблемах; понимание юридических и практических рамок деятельности специалистов социальной сферы; ознакомление с механизмом проведения конкретных социологических исследований; обмен профессиональным опытом в процессе нерегламентированного общения и взаимодействия и др. [17].

Особенностью российского добровольчества в настоящее время является то, что существуют лишь отдельные элементы социального добровольчества, безвозмездная деятельность добровольческих организаций осуществляется, как правило, в интересах не их членов, а других лиц, преобладает групповое участие, деятельность добровольцев чаще направлена на облегчение участи нуждающихся без воздействия на причины социального и индивидуального неблагополучия. За долгие годы своего становления и развития добровольчество обросло «мифами» — своеобразными стереотипами общественного восприятия, сформировавшими повседневное отношение различных слоев и групп общества к добровольчеству и добровольцам.

О государстве:

- добровольчества в России нет;
- главный доброволец — государство;
- добровольчество — способ ухода от налогов, отмывания денег;
- без налоговых льгот добровольчества нет.

О добровольцах-донорах:

- добровольчество доступно только богатым;
- добровольчество бизнеса — это 100%-й пиар, а также замалчивание грехов и откуп;
- иностранные доноры — шпионы.

О получателях помощи:

- добровольчество разворачивает получателей и не решает никаких проблем;
- добровольчество нужно только благополучателям.

СМИ и добровольчество:

- добровольчество — дело личное, говорить об этом не стоит;
- писать о добровольчестве не то же самое, что писать об основном бизнесе, так как это PR.

Что из данных утверждений является мифом, а что реалией сегодня, стремились проверить исследователи, выделившие неоднозначные, порой полярные оценки этого социокультурного исследования.

Позитивное отношение основывается на том, что добровольческая деятельность — это поддержка нуждающихся, которую часто не способно вовремя и в необходимом объеме оказать государство. Вот главные аргументы сторонников:

- продуманное, системное добровольчество реализует принцип «помоги и научи»: не только накорми рыбой, но дай удочку и научи ею пользоваться. В результате добровольчество не только предоставляет помощь, но и дает умения и навыки, учит самостоятельности в решении многих социальных проблем;
- добровольческая деятельность способствует развитию инициатив, формированию активной гражданской позиции и вовлечению граждан в решение социальных проблем;
- добровольчество является одной из основ гражданского общества и деятельности некоммерческих организаций, способствует росту некоммерческого сектора экономики при условии, что поддержка государства не превращается лишь в форму контроля за их деятельностью «сверху»;
- добровольчество всегда содействовало развитию в России просвещения и культуры: открытию училищ, курсов, учреждению стипендий, поддержке художников и артистов, восстановлению разрушенных и строительству новых храмов, музеев, до чего у государства «руки» доходили и доходят далеко не всегда.

Негативное отношение основывается на мнении о том, что добровольчество не столько помогает, сколько разворачивает человека, отучает его от труда и не приносит блага обществу. Приводятся следующие аргументы:

- добровольчество воздействует не на причины социальных проблем, а на их следствия;
- добровольчество само по себе оскорбительно для человеческого достоинства

и заключает в себе несправедливость: оно принуждает одного человека зависеть от другого;

- добровольчество разворачивает обе стороны: и того, кто оказывает помощь, и того, кто ее получает.
- Неоднозначность общественного мнения и научных выводов по поводу современного добровольчества совсем не означает падения интереса к этому особому виду деятельности.

Можно в заключение привести примеры повышения интереса вузовской молодежи к этой важной социальной практике.

Так, в Уральском государственном педагогическом университете на базе Центра психолого-педагогического сопровождения студентов в 2010 г. был создан Молодежный добровольческий центр (МДЦ), который за два года своей работы создал эффективно действующую структуру, объединив уже достаточно долго существующие в УрГПУ добровольческие группы и отряды — такие, как поисковый отряд «Стикс», студенческий психолого-педагогический отряд «Независимые», Штаб студенческих отрядов УрГПУ, студенческий отряд охраны правопорядка «БАРС», туристический клуб «Вершина», профсоюзный комитет обучающихся, студенческое научное общество, студенческий совет УрГПУ и др. Кроме того, с 1991 г. на базе института социального образования УрГПУ в учебный процесс включена волонтерская практика студентов 1–2 курсов.

Все эти структуры, будучи относительно самостоятельными в своих действиях и выборе объектов деятельности, не могли ранее эффективно взаимодействовать между собой, оставаясь разрозненной и нецеленаправленной силой. Теперь же добровольческая деятельность студентов УрГПУ стала централизованной, с четкой адресной направленностью. МДЦ взял на себя координирующие, ресурсные, методические, организационные функции. Каждая из добровольческих групп УрГПУ, входящих в состав МДЦ, является самостоятельной единицей, деятельность которой направлена на конкретные объекты. Но все они имеют возможность по своей воле и при общем согласии по необходимости объединяться для проведения крупномасштабных акций и мероприятий, таких, как «Всероссийская неделя Добра», которая проходит ежегодно в апреле, акция «10 тысяч добрых дел в один день» 5 декабря, в «Международный день добровольческих усилий», «Фестиваль добра в УрГПУ» и др.

Понятно, что серьезную роль в возрастании активного интереса студентов УрГПУ к социально значимой деятельности играет

сама специфика педагогического вуза. Мы считаем, что в целях усиления воспитательной роли добровольчества в становлении будущих специалистов, объектом деятельности которых будет другой человек, кон-

кретные люди и группы, студентов педагогического вуза следует еще более активно привлекать к осмыслению своей деятельности, в том числе и к научным исследованиям в этой стороне их образа жизни.

НОРМАТИВНО - ПРАВОВАЯ БАЗА

1. ЗАКОН Свердловской области № 4-03 от 25 января 2012 г. «О государственной поддержке некоммерческих организаций Свердловской области».
2. ПОСТАНОВЛЕНИЕ Правительства Свердловской области №309-ПП от 27.03.2012 г. «Об утверждении Порядка предоставления из областного бюджета субсидий на финансовую поддержку социально ориентированным некоммерческим организациям в 2012—2014 годах».
3. РЕГИОНАЛЬНАЯ программа поддержки социально ориентированных некоммерческих организаций Свердловской области на 2011 год № 1517-ПП от 02.11.2011 г.
4. РЕЗОЛЮЦИЯ Генеральной Ассамблеи ООН 40/212 от 17 декабря 1985 года.
5. ФЕДЕРАЛЬНЫЙ закон от № 40-ФЗ 5 апреля 2010 г. «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросу поддержки социально ориентированных некоммерческих организаций».
6. ФЕДЕРАЛЬНЫЙ закон № 135-ФЗ от 11.08.95 г. «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях».
7. ФЕДЕРАЛЬНЫЙ закон от N 114-ФЗ 25 июля 2002 г. «О противодействии экстремистской деятельности» (с изменениями от 27 июля 2006 г., 10 мая, 24 июля 2007 г., 29 апреля 2008 г.).

ЛИТЕРАТУРА

8. АНТОНЯН Ю. М. Экстремизм и его причины. М. : Логос, 2010.
9. ВИТЮК В. В., ЭФИРОВ С. А. «Левый» терроризм на Западе : история и современность. М. : Наука, 1987.
10. ИГОШЕВ Б. М., РУБИНА Л. Я. Гражданская активность студенческой молодежи : концептуальный словарь // Политическая лингвистика. 2010. № 4 (34).
11. КРОМИН, А. Российская молодежь : проблемы и решения // ОБНС. 2007. №6.
12. ЛОГИНОВА Н. В. Добровольчество как социальное явление : опыт презентации концептуального словаря // Политическая лингвистика. 2012. №3 (41).
13. САЗАНОВА Е. Молодежный экстремизм как социальный феномен // Экстремизм и другие криминальные явления. М. : Российская криминологическая ассоциация, 2008.
14. СОКОЛОВА Т. Д. Неправительственные организации : функции и формы // Наука, культура, общество. 2010. №1.

ЭЛЕКТРОННЫЕ РЕСУРСЫ

15. <http://miloserdie.ru>.
16. <http://www.socpolitika.ru>.
17. <http://www.fondsozidanie.ru>.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Т. А. Сутырина

Х. М. Шахбанова

Махачкала

**СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ «ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ЦЕНТР»
В РАМКАХ РЕФОРМИРОВАНИЯ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: воспитательный центр; несовершеннолетний осужденный; реформирование уголовно-исполнительной системы; проект концепции.

АННОТАЦИЯ. Раскрываются некоторые положения проекта концепции развития уголовно-исполнительной системы в отношении лиц, осужденных в несовершеннолетнем возрасте. Анализируется внедрение новой модели воспитательного центра, формулируются некоторые предложения по внесению изменений в действующее законодательство.

H. S. Shakhbanova

Makhachkala

**THE CONTENT OF CONCEPT «EDUCATIONAL CENTER»
WITHIN REFORMING OF PENAL SYSTEM**

KEY WORDS: the educational center; minor condemned; reforming of penal system; the draft of the concept.

ABSTRACT. Some statements of the draft of the concept of development of penal system, concerning the persons condemned at minor age are examined. Introduction of new model of the educational center is analysed, some suggestions on modification of the current legislation are formulated.

Проблема преступности несовершеннолетних на сегодняшний день является одной из наиболее актуальных и требует повышенного внимания как со стороны государства, так и со стороны общества в целом. Омолаживание преступности свидетельствует об определенных недостатках в воспитательном процессе и об отсутствии должного внимания со стороны властных структур к данной проблеме.

Наиболее суровым видом наказания, который применяется к несовершеннолетним, является лишение свободы на определенный срок. Эта мера наказания на сегодняшний день отбывается несовершеннолетними осужденными, а также осужденными, оставленными до достижения ими возраста 21 года, в воспитательных колониях (до 1997 г. они назывались воспитательно-трудовыми колониями). В них проявляется общая либерально-гуманистическая тенденция в методах обращения с осужденными, в обустройстве самих колоний и в условиях содержания осужденных [1. С. 141]. Глава 17 УИК РФ посвящена именно особенностям исполнения наказания в виде лишения свободы в воспитательных колониях. Но, как мы знаем, в рамках совершенствования уголовно-исполнительной политики Концепцией развития УИС, утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 14 октября 2010 г., до 2020 г. предполагается изменение структуры отечественной пенитенциарной системы и создание новых видов ис-

правительных учреждений, одним из которых является переход от воспитательных колоний к воспитательным центрам. Концепция предусматривает основные направления, формы и методы совершенствования и развития уголовно-исполнительной системы, ее взаимосвязь с государственными органами и институтами гражданского общества. Создание воспитательных центров — это прежде всего процесс гуманизации условий содержания несовершеннолетних осужденных, направленный на предотвращение новых преступлений. Одной из эффективных мер, позволяющих снизить количество отрицательно характеризующихся осужденных, злостных нарушителей режима содержания и лиц, поставленных на профилактический учет, является изменение существующего в настоящее время в воспитательных колониях принципа организации их содержания. Отход от отрядной системы, коллективного содержания несовершеннолетних осужденных позволит организовать эффективную индивидуальную работу с ними, выстроить систему профилактики правонарушений в процессе отбывания наказаний [2. С. 181]. Главным же принципом формирования системы воспитательных центров для несовершеннолетних осужденных станет обеспечение отдельного их содержания в зависимости от общественной опасности совершенных преступлений и уровня криминальной зараженности личности. Предполагается также изменить подходы к осуществлению социальной,

психологической и воспитательной работы с несовершеннолетними осужденными в воспитательных центрах на основе применения индивидуальных форм воздействия, более широкого взаимодействия с общественностью. Так что же собой представляет модель воспитательного центра?

Воспитательный центр — это исправительное учреждение, предназначенное для исполнения наказаний в виде лишения свободы в отношении лиц женского и мужского пола, совершивших преступления в несовершеннолетнем возрасте, обеспечивающий непрерывный и завершённый цикл исправительного воздействия с момента заключения под стражу и до окончания срока наказания на основе единого учебно-воспитательного процесса и социальной работы. Воспитательный центр — это новая усовершенствованная модель исправительного учреждения для несовершеннолетних, имеющая свой порядок исполнения наказания, собственную структуру и функции.

В соответствии со ст. 132 УИК РФ в воспитательных колониях устанавливаются обычные, облегченные, льготные и строгие условия отбывания наказания.

В структуре же воспитательного центра предполагается создание таких участков, как:

- помещение, функционирующее в режиме следственного изолятора для содержания подозреваемых и обвиняемых (ПФРСИ);
- участок, функционирующий в режиме традиционной воспитательной колонии для содержания осужденных до достижения ими возраста 18 лет;
- участок, функционирующий в режиме тюрьмы общего режима;
- участок, функционирующий в режиме колонии-поселения;
- социально-реабилитационный центр для содержания осужденных, переведенных в льготные условия отбывания наказания для подготовки к освобождению.

Таким образом, в воспитательных центрах предполагается создать изолированные участки с различными условиями (режимом) содержания несовершеннолетних подозреваемых, обвиняемых и осужденных. Коренное переосмысление в последние десятилетия пенитенциарной практики, конечных ее результатов позволило усомниться в эффективности отрядной формы содержания осужденных, поскольку вполне очевидно, что она с устаревшими воспитательными практиками является пережитком советской лагерной исправительно-трудовой системы и не отвечает современ-

ным реалиям и направлениям реформирования УИС, обозначенным президентом РФ на заседании Президиума Государственного совета РФ 11 февраля 2009 г. [5. С. 175]. Концептуальная модель предусматривает переход от отрядной формы работы с осужденными к работе с мультидисциплинарной группой несовершеннолетних. Предлагается несколько подходов (критериев) к формированию мультидисциплинарных групп (секций) осужденных:

- в зависимости от социальной запущенности и криминальной зараженности осужденного, его восприимчивости к социально-педагогическому воздействию;
- в зависимости от уголовно-правовых и криминологических характеристик осужденных (насильственные преступления, корыстные преступления, корыстно-насильственные преступления и т. п.);
- на основе принципов совместного обучения, профессиональной подготовки, трудовой деятельности (класс, учебная группа, бригада) [3].

Модель воспитательного центра предусматривает создание условий отбывания наказания, позволяющих стимулировать правопослушное поведение осужденных путем последовательного снижения уровня правоограничений. Предлагается сохранить в воспитательном центре (на участке для содержания несовершеннолетних осужденных) виды условий отбывания наказания, предусмотренные действующим уголовно-исполнительным законодательством (п. 1 ст. 132 УИК РФ) для воспитательных колоний (обычные, облегченные, строгие, льготные). При этом в социально-реабилитационном центре должны содержаться осужденные, переведенные на льготные условия. Такие условия отбывания наказания представляются оптимальными, поскольку позволяют стимулировать правопослушное поведение несовершеннолетних, дифференцировать и индивидуализировать исполнение наказания. Очень важным является также и то, как они будут вести себя и встанут ли на путь исправления. Статистика показывает, что 85% несовершеннолетних осужденных, отбывающих наказание в воспитательной колонии, находились до осуждения в сложной жизненной ситуации: не поддерживали связь с родственниками, воровали, употребляли наркотики либо спиртные напитки, не учились, бродяжничали, добывали пропитание преступным путем. Реформирование уголовно-исполнительной системы предполагает закрепление на федеральном уровне механизма социальной адаптации лиц, освобожденных из мест лишения свободы. Соз-

дание службы пробации обуславливает завершенность цикла ресоциализации несовершеннолетних и молодых осужденных в воспитательных центрах и является связующим звеном между воспитательным центром, социальными службами, органами и учреждениями, занимающимися ресоциализацией осужденных, а также обеспечивает возможность отследить дальнейшее становление освободившегося [4. С. 104]. Перед сотрудниками воспитательных центров стоит задача не только исполнить назначенное судом наказание, но и оказать педагогическую, психологическую и медицинскую помощь несовершеннолетним осужденным, оказавшимся в экстремальной социальной и психологической ситуации.

Таким образом, в ходе подготовки модели воспитательного центра для несовершеннолетних осужденных были разработаны основные принципиальные подходы к его организационно-функциональному построению, концепция данного вида исправительного учреждения. Тем не менее, остается еще ряд дискуссионных вопросов, связанных с обеспечением раздельного содержания на территории одного воспитательного центра различных категорий осужденных, а также лиц мужского и женского пола, с установлением правового статуса участка воспитательного центра для содержания лиц, достигших совершеннолетия, с изменением форм и методов работы с воспитанниками, закреплении элементов прогрессивной системы исполнения наказания в условиях сложной организацион-

ной структуры воспитательных центров, а также вопросов, касающихся уровня охраны и открытости воспитательных центров, условий, которые должны быть обеспечены на каждом из его участков. Нет единого мнения относительно предельного возраста, до которого возможно содержание осужденных в воспитательном центре. Дискуссионным остается вопрос введения в структуру воспитательного центра изолированного участка, функционирующего в режиме колонии-поселения для содержания исключительно характеризующихся совершеннолетних осужденных.

Преобразование воспитательных колоний в воспитательные центры потребует переработки целого ряда федеральных и ведомственных нормативных правовых актов, подготовки отдельных локальных правовых актов.

В первоочередном порядке необходимо будет внести следующие изменения:

- в УК РФ в части определения новых видов исправительных учреждений для отбывания лишения свободы лицами, совершившими преступления в несовершеннолетнем возрасте (ч. 1 ст. 56; ч. 3 ст. 58; п. 6 ст. 88);
- ведомственные нормативные правовые акты, регламентирующие вопросы организации режима и надзора за осужденными, социальной, психологической и воспитательной работы с осужденными и ряд других направлений деятельности воспитательных центров.

ЛИТЕРАТУРА

1. АСТЕМИРОВ З. А., АКАЕВА А. А. Уголовно-исполнительное право : курс лекций для студентов юридического факультета. Махачкала, 2004.
2. ДАТИЙ А. В., ДИКОПОЛЬЦЕВ Д. Е., ФЕДОСЕЕВ А. А. Интернет-конференция «Преобразование воспитательных колоний в учреждения для содержания лиц, совершивших преступления в несовершеннолетнем возрасте» // Прикладная юридическая психология. 2011. № 3.
3. ПРОЕКТ концепции развития уголовно-исполнительной системы РФ до 2020 года. Материалы официального сайта Общественной палаты Российской Федерации. URL: [//www.oprf.ru](http://www.oprf.ru).
4. САДОВНИКОВА М. Н., ШЛЯПКИН А. Н. Ресоциализация несовершеннолетних осужденных : переход от воспитательных колоний к воспитательным центрам в рамках реформирования уголовно-исполнительной системы // Сибирский юридический вестник. 2010. №4.
5. УСЕЕВ Р. З., ДРОЗДОВ А. И. Реформа уголовно-исполнительной системы : перспективы функционирования воспитательных центров // Вектор науки ТГУ. 2010. №4.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Т. А. Сутырина

УДК 372.123
ББК 4420.42

ГСНТИ 14.01.80

Код ВАК 13.00.01

Е. Е. Булгакова, М. Н. Виладчева, Г. Б. Морозов, Г. С. Тумалевич

Екатеринбург

**ПРОФЕССИЯ «УЧИТЕЛЬ»:
ОПАСНОСТИ ОТ ЗЛУПОТРЕБЛЕНИЙ ОБУЧАЮЩИМИСЯ СВОИМИ ПРАВАМИ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: опасности в профессии учителя; злоупотребление правами; несовершеннолетний гражданин; законодательное закрепление детских обязанностей.

АННОТАЦИЯ. Анализируется состояние школьной действительности, а также современное российское и зарубежное законодательство в сфере прав и обязанностей несовершеннолетних граждан. Показываются негативные стороны отсутствия обязанностей несовершеннолетних и предлагаются возможные пути решения сложившейся проблемы.

E. E. Bulgakova, M. N. Vilacheva, G. B. Morozov, G. S. Tumalevich

Ekaterinburg

**PROFESSION «TEACHER»:
THE RISK OF ABUSING THE RIGHT TO LEARN**

KEY WORDS: dangers in teacher's profession; abusing the rights; the minor citizen; legislative determination of children's duties.

ABSTRACT. The condition of the school validity, and also the modern Russian and foreign legislation in the sphere of the rights and duties of minor citizens is analyzed, negative sides of absence of duties of minors are shown and possible ways of the decision of the developed problem are offered.

Профессия учителя в настоящее время становится одной из опасных. Оскорбления, издевательства, избивания, унижения — лишь малый список того, что позволяют себе нынешние ученики в отношении учителей. Видеоролики с насилием над педагогами в образовательных учреждениях заполнили первые полосы газет и сеть Интернет.

Так, ученик 11 класса одной из школ Краснодара на уроке физики достал пистолет и целился в учительницу под одобрительный хохот одноклассников [14]; в г. Шелехове (Иркутская область) несколько 9-классников приходили на уроки физкультуры по субботам и постоянно издевались над своим 73-летним педагогом. Все происходящее снимали на видеокамеру и распространяли среди учеников [16]. На уроке сольфеджио в Хоровом лицее г. Екатеринбурга ученики орудовали длинной палкой, пытаясь попасть преподавательнице в лицо, зажимали ее в углах, при этом громко включали музыку на магнитофоне, снимали происходящее на видеокамеру, сопровождая все свои действия комментариями [13]. И никакой серьезной ответственности никто из них за это не понес, поскольку юридических норм, устанавливающих наказание за такие действия, в российской правовой системе нет. Отсюда возрастание

агрессии детей и, как следствие, злоупотребление ими своими правами, порождающее чувство безнаказанности за внешне противоправные действия.

Так в чем же выражается феномен «злоупотребление правом» вообще и применительно к педагогическим отношениям в особенности? Этот вопрос до сих пор остается дискуссионным в обществоведческой науке, в том числе и юридической. Можно выделить несколько подходов к определению этого понятия. Первый определяет злоупотребление правом через такие признаки, как наличие причинения вреда и совершение умышленных действий, причиняющих вред. Согласно второму подходу злоупотребление правом — это осуществление субъективного права (юридических возможностей) в противоречии с доброй совестью, добрыми нравами. Третий подход, используемый в гражданском праве, определяет злоупотребление правом как особый тип гражданского правонарушения, совершаемого управомоченным лицом при осуществлении им принадлежащего ему права, связанный с использованием недозволенных конкретных форм в рамках дозволенного ему общего типа поведения.

Указанные подходы, реально отражая смысл существа определенных общественных отношений, акцентируют внимание на

разных аспектах рассматриваемого понятия (умысле, морально-этических нормах поведения и т. п.). Однако отметим, что как российский, так и иностранный законодатель не закрепляет четкого понятия «злоупотребление правом» в нормативно-правовых актах. Единственное упоминание о данном понятии встречается в п. 1 ст. 10 ГК РФ: «Не допускаются действия граждан и юридических лиц, осуществляемые исключительно с намерением причинить вред другому лицу, а также злоупотребление правом в иных формах». Если содержание цитируемой нормы изложить по принципу обратной логической связи, то можно сказать, что злоупотребление правом — это действия граждан и юридических лиц, осуществляемые умышленно либо по неосторожности, причиняющие вред другому лицу.

В правовой доктрине (и отчасти в судебной-арбитражной практике) выделяют следующие разновидности злоупотребления правом:

- шикана — лицо осуществляет принадлежащее ему право исключительно во вред другому;
- злоупотребление правом в иной форме.

Исходя из сказанного можно сделать вывод о том, что под злоупотреблением правом вообще следует подразумевать действия лица в границах предоставленного ему субъективного права (основанной на законе юридической возможности пользоваться чем-то, притязать на что-либо, требовать чего-либо от кого-либо), но в противоречии с целевым назначением права, принципами доброй совести, разумности и наносящее другим лицам вред.

Можно предположить, что одной из основных причин злоупотребления человеком своими правами является широкий набор этих прав и неурегулированность юридических обязанностей. Под обязанностью следует понимать меру поведения обязанного лица, имеющую необходимый характер, установленную правом и обеспеченную возможностью применения принуждения со стороны государства.

Обязанности человека и гражданина — важный и неотъемлемый элемент правового статуса личности, поскольку под правовым статусом человека и гражданина понимается совокупность его прав и обязанностей. При этом, несмотря на значимость такого элемента, как обязанности в правовом статусе личности, множество исследований посвящается именно правам человека и гражданина, их защите, а обязанностям должного внимания не уделяется. Между тем недооценка значения обязанностей, в отличие от прав и свобод, в обществе приводит к серьезным сложностям в их

реализации, что в итоге может затрагивать права и свободы других лиц.

Вместе с тем, описывая метафизику нравов, И. Кант вслед за учением о праве и добродетели разработал и учение об обязанностях, выделяя среди них обязанности по отношению к самому себе и обязанности по отношению к другим. К. Маркс, формулируя каноны научной философии, вывел логическую формулу, утверждая, что «...нет прав без обязанностей и нет обязанностей без прав» [Цит. по: 15]. Г. В. Ф. Гегель высказался следующим образом: «Человек обладает правами постольку, поскольку у него есть обязанности, и обязанностями, поскольку у него есть права» [2].

Правоведами разработаны различные классификации типов и видов прав и свобод человека, но нет ни одной классификации его обязанностей. Также существует «Комиссия ООН по правам человека», еще в 1948 г. принята «Всеобщая декларация прав человека» [1], в то время как его обязанности пребывают в незаслуженном забвении.

Статья 29 «Всеобщей декларации прав человека» гласит: «Каждый человек имеет обязанности перед обществом, в котором только и возможно свободное и полное развитие его личности», но не раскрывает эти обязанности. Логичен вопрос: почему правам человека в Декларации уделяется большое внимание, принимается масса нормативных правовых актов, в том числе международных, гарантирующих человеку его права и свободы, а об обязанностях умалчивается, как будто их и не существует.

Наше внимание время от времени привлекают сообщения о нарушениях прав человека. В то же время практически ничего не слышно о несоблюдении людьми своих обязанностей. А обязанностей у человека, особенно современного, довольно много. В дополнение к известным десяти библейским заповедям это и:

- быть физически здоровым, не болеть;
- правильно питаться;
- быть воспитанным;
- всю жизнь заниматься самообразованием;
- почитать родителей и ухаживать за ними;
- уважать старших;
- иметь хорошую семью;
- правильно воспитывать своих (и не только своих) детей;
- добросовестно работать;
- быть вежливым;
- украшать и содержать в опрятности и чистоте свое жилище;
- сохранять и улучшать окружающую среду;

- любить Родину и своих соотечественников;
- и т. п.

Что касается несовершеннолетних граждан, то набор их субъективных прав практически соразмерен правам совершеннолетних граждан, а обязанности, в отличие от последних, не закрепляет ни один нормативный правовой акт. Например, анализ «Декларации прав ребенка» (1959 г.) [3] позволяет отметить следующее: права и свободы у ребенка есть, они неотъемлемы, а обязанностей исходя из данного правового акта у него нет. Во «Всеобщей декларации прав человека» (1948 г.), по крайней мере, упоминается об обязанностях человека, пусть и не в полной мере, а ребенок остается никому и ничем не обязанным. Конституция Российской Федерации также не содержит ни одной обязанности ребенка. «Основное общее образование обязательно», — гласит статья 43 Конституции Российской Федерации. Казалось бы, получить это образование — обязанность ребенка, но далее уточняется: «Родители или лица, их заменяющие, обеспечивают получение детьми основного общего образования», т. е. обязанность получения ребенком основного общего образования ложится на плечи его родителей или лиц, их заменяющих. Следовательно, ребенок может не посещать учебное заведение — это для него не обязанность, а право, которое он может по своему усмотрению реализовывать или нет. В то же время Конституция Японии [5] предусматривает точно такое же право и одновременно обязанность для своего народа, но в отличие от нашей Конституции эта обязанность ложится на плечи «всех» (ст. 26 Конституции Японии).

Весомый перечень прав ребенка содержится также в федеральном законе «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» [9], но, как и в других актах, в нем тоже отсутствуют какие-либо обязанности.

Статья 56 Семейного кодекса РФ закрепляет право ребенка на защиту от злоупотребления со стороны родителей или лиц, их заменяющих, то есть ребенок вправе самостоятельно обращаться за защитой своих прав в орган опеки и попечительства, а по достижении возраста четырнадцати лет в суд. Но ни в одной из статей не закрепляется право родителей на защиту от злоупотребления несовершеннолетним ребенком своими правами — прав у ребенка немало, а обязанностей — ни одной. Интересно обратить внимание на один факт: почему придуман День защиты детей, и нет такого дня, который бы был посвящен защите родителей: порой и им не мешало бы защититься

от собственного ребенка, рвано как и неопределенному числу взрослых от агрессии детей?

Отсутствие у ребенка обязанностей, несомненно, приводит к нарушению прав и свобод другого человека. Если рассмотреть данное положение на примере права человека на образование, получается классическая для наших дней ситуация: несколько учеников класса опоздали на урок, вошли в класс, создали шум, тем самым оторвали остальных учащихся от образовательного процесса. Чем это не нарушение прав учащихся класса на образование? Образовательный процесс нарушен — учащиеся что-то не усвоили. Однако ни один нормативно-правовой акт, в том числе закон РФ «Об образовании» [7], закон Свердловской области «Об образовании в Свердловской области» [8], уставы образовательных учреждений, не предусматривают обязанность учащегося приходить на урок вовремя, а следовательно, нет и ответственности за нарушение этого правила.

С другой стороны, если нормативно закрепить такую обязанность и ответственность за ее неисполнение, например, не пускать опоздавшего учащегося в класс, нарушится право на образование этого опоздавшего ученика. Получается замкнутый круг: и в первом, и во втором случае нарушаются права, в обоих случаях права учащихся, но, ни у одной из сторон не закреплены обязанности, а следовательно, и ответственность. Можно приводить множество примеров, доказывающих отсутствие обязанностей и ответственности у ребенка. Но когда дело заканчивается трагической ситуацией, приводить примеры и рассуждать о том, стоит или не стоит вменять несовершеннолетним до 16 лет (по общему правилу) обязанности и реальную ответственность, бывает уже поздно.

Однако в ряде стран законодатель уделил внимание обязанностям не только родителей, но и ребенка.

Так, статья 20 Закона Республики Казахстан «О правах ребенка в Республике Казахстан» [12] предусматривает наличие у ребенка следующих обязанностей: 1) каждый ребенок обязан соблюдать Конституцию и законодательство Республики Казахстан; 2) уважать права, честь и достоинство других лиц, государственные символы республики; 3) заботиться о нетрудоспособных родителях; 4) обеспечивать сохранность исторического и культурного наследия; 5) беречь памятники истории и культуры, 6) сохранять природу и бережно относиться к природным богатствам.

В статье 16 закона Азербайджана «О правах ребенка» [10] записано, что ребенок обя-

зан соблюдать правила поведения в обществе, знать государственные атрибуты страны, овладевать знаниями, готовить себя для полезной деятельности, уважительно относиться к родителям, к правам и интересам других граждан, беречь памятники истории и культуры, беречь окружающую среду, выполнять другие обязанности, предусмотренные законодательством Азербайджанской Республики.

В статье 14 закона Республики Беларусь «О правах ребенка» [11] говорится о том, что ребенок обязан соблюдать законы государства, заботиться о родителях, уважать права и интересы других граждан, традиции и культурные ценности белорусского народа, других наций и народностей, овладевать знаниями и готовиться к самостоятельной трудовой деятельности, бережно относиться к окружающей среде, всем видам собственности.

В ряде стран мира школы подписывают с учащимися соглашения, предмет которых в общих чертах таков: мы вас учим, а вы подчиняетесь нашим порядкам. Подписать документ должен именно ребенок, даже если еще не умеет читать и писать (родители читают ему вслух). Например, в одной финской школе первоклассники подписывают договор, где сказано: «Мы приходим вовремя и заходим в класс по звонку. Мы соблюдаем спокойную обстановку в классе и столовой. У нас в школе уютно и приятно. Поэтому мы не мусорим в школе и не пачкаем стены и мебель. Каждый из нас сам следит за своими вещами. Мы бережем свои и чужие вещи, поэтому, если в школе что-то испортилось или сломалось, мы сообщаем об этом». Оставшаяся часть документа касается правил безопасности, отношений друг с другом (в том числе нетерпимости к травле), использования мобильных телефонов и т. п. В заключение сказано: «В нашей школе мы коллективно отвечаем за то, чтобы каждому было приятно ходить в школу».

В одном из норвежских музеев была представлена экспозиция для детей о правах ребенка. В картинках: вот Майкл, 9 лет, работает на войне; вот Зульфия, 10 лет, шьет спортивные костюмы на фабрике; вот Мохаммед, 9 лет, он солдат. Такая наглядность неплохо «поставила детям головы на место» и задала верный масштаб проблем: так понятнее, что домашнее задание — это не покушение на свободу, а реализация права на учебу. Более того, появилось понимание, что страна, в которой дети живут, не самая плохая в мире, так как многие базовые права здесь обеспечены с рождения [6]. Вот почему и нашему государству следует принять меры, направленные на предотвращение случаев злоупотребления детей своими правами, в

том числе в образовательных учреждениях. Правовым ограничителем противоправного поведения детей будет закрепление в законодательстве их обязанностей. Что, на наш взгляд, в этом случае необходимо предпринять?

1. В образовательном учреждении следует предусмотреть закрепление обязанностей не только в его Уставе, но и на федеральном уровне путем внесения в закон РФ «Об образовании» следующих обязанностей учащихся:

- 1) соблюдать Устав образовательного учреждения;
- 2) добросовестно учиться;
- 3) посещать занятия, входящие в основную образовательную программу, в соответствии с расписанием;
- 4) выполнять домашние задания в соответствии с планом;
- 5) бережно относиться к имуществу образовательного учреждения;
- 6) уважать честь и достоинство других учеников и работников образовательного учреждения;
- 7) выполнять требования работников образовательного учреждения по соблюдению правил внутреннего распорядка.

2. У ребенка должны быть и домашние обязанности — это утверждение не вызывает разногласий среди родителей. Но ответ на вопрос, каковы должны быть эти обязанности, неоднозначен. Для одних родителей домашние обязанности ребенка концентрируются на собственных его потребностях: следить за своей одеждой, собирать свои вещи и игрушки. Для других — домашние дела ребенка вписываются в общий контекст дел семьи и направлены на помощь родителям. Это обязанности:

- 1) предвидеть потребности других и предпринимать соответствующие действия;
- 2) помогать родителям в воспитании младших братьев и сестер;
- 3) быть в состоянии оказать кому-либо простую первую помощь;
- 4) содержать в чистоте и порядке свои вещи;
- 5) следить за своими домашними животными;
- 6) прислушиваться к мнениям и просьбам родителей и иных взрослых и исполнять их (если это не противоречит закону) и т. д.

3. Ребенка следует наделить и обязанностями в обществе (в широком смысле слова). Удачный пример — закрепление обязанностей детей в законе Азербайджана «О правах ребенка». По нему ребенок обязан соблюдать правила поведения в обществе, знать государственные атрибуты Азербайджанской Республики, овладевать знаниями, готовить себя для полезной деятельности,

уважительно относиться к родителям, правам и интересам других граждан, беречь памятники истории и культуры, окружающую среду, выполнять другие обязанности, предусмотренные законодательством Азербайджанской Республики.

4. *Подключение к решению данной проблемы образовательных учреждений* должно способствовать усвоению несовершеннолетними знаний не только о свои правах, но и об обязанностях. Как известно, Федеральный базисный учебный план состоит из двух частей: инвариантной и вариативной. Дисциплина «Право» входит в вариативную часть документа с выделением на ее преподавание 0,5 часа в неделю (на базовом уровне). Является ли это время достаточным для усвоения учащимися своих прав и обязанностей, если на формирование только одного какого-либо понятия педагогу требуется как минимум 1 час. В настоящее время в большинстве образовательных учреждений этой дисциплины нет вообще.

Отсюда вопрос: как ребенок должен усваивать свои основные права и обязанности? Поэтому включение дисциплины «Право» в инвариантную часть Федерального базисного учебного плана, выделение на него как минимум 1 часа в неделю позволит успешно сформировать правовую культуру личности ребенка.

5. *Включение семьи и средств массовой информации как основных институтов первичной социализации личности.* Пока не каждый родитель задумывается о правовой культуре личности своего ребенка, да и сам родитель не всегда успешно проходит общекультурную и правовую социализацию. Поэтому и родителей нужно обучать всему тому, что им будет необходимо давать при воспитании детей. Речь идет не о том, как разогреть кашу или сменить подгузник, а о нравственном, культурном и правовом воспитании ребенка с самого раннего возраста. Для этого следует организовать курсы для людей детородного возраста (20–30 лет), которые были бы обязательными для их прохождения как женщиной, так и мужчиной. Освоение предложенных курсов должно иметь подтверждение — документ об их окончании, который являлся бы таким же обязательным, как военный билет для лиц муж-

ского пола.

Средствам массовой информации следует пропагандировать правовое поведение: телепрограммы, радиопередачи, даже спам-сообщения в сети Интернет могут нести правовую направленность и быть адаптированными непосредственно для формирования правосознания несовершеннолетнего. Центральные телеканалы и радиостанции могли бы взять на себя функцию формирования правовой культуры личности подрастающего поколения. Телепередачи, мультфильмы и даже сериалы, несущие правовую направленность, понятные и доступные каждому ребенку, должны систематически транслироваться вместо мультсериалов, основанных на жестокости. Также и спам-сообщения в сети Интернет могут осуществлять социализирующую функцию, показывая ребенку при переходе по соответствующей ссылке не истории из жизни поп-звезд, нецензурные и сексуальные сцены и предложения разбогатеть, а тексты и комментарии юридических документов, касающихся его жизни и деятельности.

Подводя итог, подчеркнем актуальность вменения несовершеннолетним обязанностей, касающихся их домашних, учебных и общественных отношений. На усвоение и соблюдение этих обязанностей нужно направлять общие силы родителей, образовательных учреждений, средств массовой информации и т. д. Разговор с ребенком о его правах и обязанностях — это разговор о правилах жизни во взрослом мире в рамках закона. Несовершеннолетние граждане, безусловно, не равны взрослым по дееспособности, но равны им по ценности жизни и человеческому достоинству. Для них следует устанавливать четкие границы их компетенции и ответственности, знать которые несовершеннолетним важно прежде всего для их собственного физического и нравственного здоровья и будущего материального благополучия. Понимание сложной связи между правами и обязанностями, свободой и ответственностью приходит к ребенку не сразу: это понимание надо долго и терпеливо выращивать. Законодательное закрепление обязанностей и ответственности несовершеннолетних поможет справиться со сложившейся проблемой более эффективно.

ЛИТЕРАТУРА

1. ВСЕОБЩАЯ декларация прав человека (принята Генеральной Ассамблеей ООН 10. 12. 1948 г.). URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/declhr.shtml.
2. ГЕГЕЛЬ Г. В. Ф. *Философия права* / пер. с нем. Б. Г. Столпнера, М. И. Левиной. М. : Мысль, 1990.
3. ДЕКЛАРАЦИЯ прав ребенка (принята резолюцией 1386 (XIV) Генеральной Ассамблеи ООН от 20.11.1959 г.). URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/childdec.shtml.
4. КОНСТИТУЦИЯ Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12. 12. 1993) (с учетом поправок, внесенных законами РФ о поправках к Конституции РФ от 30.12.2008 № 6-ФКЗ, от 30.12.2008 № 7-ФКЗ). URL: <http://constitution.garant.ru/>
5. КОНСТИТУЦИЯ Японии от 03.05.1947 г. URL: <http://tramwaychik.info/konstituciya/konstituciya-yaponii.htm>.

6. ЛУКЪЯНОВА И. Права детей и закон ремня // Новая газета [сайт]. [2010]. URL: <http://old.novayagazeta.ru/data/2010/079/13.html> (дата обращения: 06.07.2012).
7. О ПРАВАХ ребенка в Республике Казахстан: закон Республики Казахстан от 08. 08. 2002 г. № 345-II. URL: <http://www.pavlodar.com/zakon/?dok=02168&all=all>.
8. О ПРАВАХ ребенка: закон Азербайджана от 19. 05. 1998 г. № 499-1 Q. URL: http://online.zakon.kz/Document/?doc_id=30598963.
9. О ПРАВАХ ребенка: закон Республики Беларусь от 19. 11. 1993 г. № 2571-XII. URL: <http://pravo.levonevsky.org/bazaby/zakon/zakb1271.htm>.
10. ОБ ОБРАЗОВАНИИ в Свердловской области: закон Свердловской области от 16.07.1998 г. № 26-ОЗ. URL: <http://www.realtymag.ru/laws/613>.
11. ОБ ОБРАЗОВАНИИ: закон Российской Федерации от 10. 07. 1992 г. № 3266-1 (ред. от 10.07.2012). URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=law;n=132509>.
12. ОБ ОСНОВНЫХ гарантиях прав ребенка в Российской Федерации : федеральный закон от 24.07.1998 г. № 124-ФЗ (ред. от 03.12.2011). URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=126547>.
13. ОБЛАСТНАЯ газета (г. Екатеринбург) от 24. 03. 2011 г.
14. РОССИЙСКАЯ газета. Федеральный выпуск № 5446 (70).
15. ХРОПАНЮК В. Н. Теория государства и права / под ред. В. Г. Стрекозова. М. : Ингерстиль, 1997.
16. ЭЛЕКТРОННОЕ периодическое издание Gazetairkutsk.ru («ГазетаИркутск. ру»).

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Т. А. Сутырина

М. Л. Кусова

Екатеринбург

**ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ
РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ
С ПРОИЗВЕДЕНИЯМИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ И ФОЛЬКЛОРА**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: художественно-эстетическое воспитание; художественная литература и фольклор; чтение художественной литературы; эстетическая функция языка; читатель.

АННОТАЦИЯ. Рассматривается процесс художественно-эстетического воспитания ребенка при освоении им образовательной области «Чтение художественной литературы». На основе эстетической функции языка, специфики литературы как вида искусства конкретизируются цели и задачи освоения данной области, предлагается технология ознакомления детей дошкольного возраста с произведениями литературы.

M. L. Kusova

Ekaterinburg

**ARTISTIC-AESTHETIC EDUCATION
OF A CHILD OF PRESCHOOL AGE IN THE PROCESS OF ACQUAINTANCE
WITH WORKS OF ARTISTIC LITERATURE AND FOLKLORE**

KEY WORDS: artistic-aesthetic education; fiction and folklore; reading of fiction; aesthetic function of language; reader.

ABSTRACT. The process of artistic-aesthetic education of a child is examined in the process of mastering the educational area «Reading of fiction». Based on the aesthetic function of language, specificity of literature as type of art, the author specifies aims and tasks of mastering this area, offers technology of acquaintance of preschool children with works of literature.

Художественно-эстетическое воспитание ребенка дошкольного возраста является одним из направлений деятельности педагога, соотношенным с рядом образовательных областей, в том числе с образовательной областью «Чтение детской литературы». Выделение линии художественно-эстетического развития как одного из направлений развития личности ребенка традиционно для российской педагогики [10], однако на протяжении многих лет эстетическое воспитание детей дошкольного возраста связывают прежде всего с изобразительной, музыкальной, театрализованной деятельностью, считая, что именно данные виды детской деятельности приобщают детей к искусству. Ученые, занимающиеся проблемами эстетического воспитания и развития детей дошкольного возраста, пишут, что изобразительная деятельность увлекает ребенка в сказочный мир искусства [12. С. 11], «благодаря музыке в ребенке пробуждается представление о возвышенном, прекрасном не только в окружающем мире, но и в самом себе» [12. С. 25], театрализованная деятельность... приобщает ребенка к духовному богатству [12. С. 69]. Роль литературы в этом процессе описывается фрагментарно, эпизодически. Обозначенная позиция сохраняется и в некоторых достаточно новых программах, когда на-

правление «Художественно-эстетическое развитие» соотносят с образовательной областью «Художественное творчество» и с образовательной областью «Музыка» [5].

На протяжении достаточно большого промежутка времени знакомство с художественной литературой и фольклором рассматривалось как средство нравственного воспитания детей, формирования у них нравственных ценностей, причем ценностей, идеологически обусловленных. В помощи для воспитателей детского сада под редакцией Н. А. Ветлугиной указано, что эстетическое воспитание детей в детском саду реализуется в том числе в их общественной жизни, а это предполагает такие умения ребенка, как «гордиться нашей страной, о которой так заботился В. И. Ленин; рассматривать картины, изображающие Красную площадь в столице...» и т. п. [11. С. 17].

Безусловно, художественной литературе присуща воспитывающая функция, но она не является единственной. К тому же неправомерно ограничивать содержание данного вида искусства только этической составляющей. Сегодня мы наблюдаем пересмотр нравственных ценностей, но понимание чтения как средства решения этических проблем остается в педагогической практике, что не соответствует ценности самой ли-

тературы и фольклора. Подчиненность процесса восприятия литературы только решению задач нравственного воспитания приводит к ограничению воспитательного потенциала литературы, специфики воздействия этого вида искусства на ребенка. Н. Г. Тагильцева замечает, что воспитание восприятия произведений искусства детьми предполагает направленность деятельности педагога на личностное восприятие ребенком произведений искусства, на его нравственное, интеллектуальное, эстетическое развитие, на вхождение в современную культуру благодаря взаимодействию с произведениями искусства, на присвоение им определенных ценностных эталонов [7. С. 28].

Наблюдаемый в современной педагогике пересмотр понимания целей и содержания образовательного процесса приводит и к пересмотру целей и содержания ознакомления детей дошкольного возраста с произведениями художественной литературы и фольклора, принципов организации деятельности педагога в этой области. Обозначенный пересмотр связан не только с уточнением роли литературы и фольклора в художественно-эстетическом воспитании ребенка, но и с уточнением содержания самого процесса его обращения к книге.

Ознакомление детей дошкольного возраста с литературой и фольклором сегодня также соотносится с решением задач художественно-эстетического воспитания ребенка, что находит последовательное отражение в Федеральных государственных требованиях к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования (ФГОТ) и Примерных общеобразовательных программах дошкольного воспитания. Согласно ФГОТ содержание образовательной области «Чтение художественной литературы» направлено на решение задач формирования у ребенка целостной картины мира, в том числе первичных ценностных представлений; развития литературной речи; приобщения к словесному искусству, в том числе развития художественного восприятия и эстетического вкуса [4].

Авторы примерной общеобразовательной программы дошкольного воспитания «Успех» подчеркивают, что «художественная литература, являясь видом искусства, выполняет эстетическую и этическую функции образования детей дошкольного возраста», что в самом названии образовательной области «Чтение художественной литературы» достаточно точно отражена основная концептуальная позиция... ежедневно читать, формируя круг детского чтения, помогая ребенку стать читателем» [8. С. 15–16].

Обращение к художественной литературе и фольклору в процессе художествен-

но-эстетического воспитания детей определяется спецификой художественного произведения. «Художественное произведение есть синтез трех моментов (внешней формы, внутренней формы и содержания), результат бессознательного творчества, средство развития мысли и самосознания...» [6. С. 57].

Чтение произведений художественной литературы и фольклора детям дошкольного возраста связано с их литературным развитием, формированием у них читательских умений, среди которых особенно значимо умение воспринимать текст с опорой на художественное слово, умение воспринимать и понимать языковые средства выразительности, обеспечивающие названное единство трех моментов художественного произведения. А. Ф. Лосев отмечает: «Эстетическое вообще говоря есть область выражения или выразительности. Выражение всегда является слиянием каких-нибудь двух планов, и прежде всего внутреннего и внешнего» [3. С. 184]. Слияние этих двух планов — языковых средств выразительности и восприятия данных средств — должно обеспечиваться в процессе литературного развития ребенка.

Именно знакомство с произведениями художественной литературы и фольклора дает ребенку возможность овладеть эстетической функцией языка, эстетическим восприятием текста. В овладении эстетической функцией единиц языка видится отражение генезиса речевого развития ребенка, который первоначально овладевает коммуникативной функцией языка, затем когнитивной, и лишь осознание системы языка приводит ребенка к пониманию его эстетической функции.

Представление эстетической функции языка возможно в различных аспектах: язык как материал для создания одного из видов искусства — литературы, язык как средство создания языковой картины мира во всей ее полноте и многообразии, систему которого творчески использовал художник. Ознакомление дошкольников с произведениями художественной литературы и фольклора предполагает, что эстетическая функция языка рассматривается через призму произведений художественной литературы, через призму языковой личности и находит отражение при определении целей обучения детей родному языку и развития речи. Все задачи речевого развития и обучения языку — овладение фонетическими, лексическими и грамматическими средствами и осознание этих средств — соотносятся с эстетической функцией языка и этой функцией в определенной степени обусловлены. Содержание ознакомления ребенка с

литературой и фольклором также предполагает обращение к эстетической функции языка, более того, без обращения к эстетической функции языка невозможно эстетическое восприятие текста.

В методике развития речи и обучения ребенка родному языку, в которой в качестве одного из направлений деятельности педагога выделяется ознакомление детей с художественной литературой и фольклором, сложились различные подходы к ознакомлению дошкольника с произведениями художественной литературы и фольклора, к определению связи литературы, фольклора и художественно-эстетического воспитания детей.

Говоря о существующих тенденциях в определении задач, связанных с ознакомлением дошкольников с художественной литературой и фольклорными произведениями, нужно заметить, что они связаны с актуализацией того или иного аспекта эстетического воспитания детей в процессе ознакомления с произведениями литературы и фольклора. Ряд авторов решение речевых задач в первую очередь видят в усвоении детьми языковых средств выразительности для употребления их в собственной речи. О. С. Ушакова, Н. В. Гавриш подчеркивают: «Важнейшими источниками развития выразительности детской речи являются произведения фольклора и устного народного творчества... На каждом занятии по ознакомлению с художественной литературой ставятся задачи формирования эмоционально-образного восприятия произведений разных жанров... развития чуткости к выразительным средствам художественной речи, умения воспроизводить эти средства в своем творчестве» [9. С. 8, 12].

Безусловно, подобный подход правомерен и необходим, определяется спецификой литературы как вида искусства и отражается в известном положении о том, что: «наиболее важным условием, позволяющим рассматривать любое произведение в системе культуры, является учет образной специфики данного вида искусства и общих закономерностей его реализации. Это диалектическое единство необходимо не упускать из виду на всех занятиях художественно-эстетического цикла» [2. С. 13].

Следовательно, продолжая разговор о направленности чтения произведений литературы и фольклора на речевое развитие ребенка, отмечаем, что обогащение речи дошкольника языковыми средствами выразительности возможно лишь при условии, если в текстах-образцах, каковыми для ребенка являются произведения литературы и фольклора, он эти средства выразительности наблюдал. Эмоциональная отзывчи-

вость на содержание произведений оказывается фактором, мотивирующим ребенка на освоение языковых средств выразительности, активизирующим употребление этих средств. Значимость подобного подхода определяется не только возможностью обогащения лексикона ребенка, что, бесспорно, является важной задачей дошкольного образования, но и возможностью личностного развития в плане восприятия и порождения речи: обращение к языковым средствам выразительности в дальнейшем поможет читателю осознать механизм воздействия того или иного текста.

Наряду с указанным существует подход, в рамках которого основное внимание педагога направлено на формирование ребенка как читателя, на формирование модели его поведения при чтении художественной литературы. В этом подходе особенно важно формирование ценностного отношения к книге как качества грамотного читателя. З. А. Гриценко так формулирует определение «грамотный читатель»: «Это понятие ... включает в себя правильное (соответственно авторскому замыслу) восприятие произведения, постижение его идейно-художественной сущности, видение его как произведения искусства, отображающего действительность, типизирующего его явления в художественных образах» [1. С. 5]. Такой подход обусловлен преемственностью и непрерывностью в содержании образования, появлением на этапе обучения в начальной школе литературного чтения, предмета, который предполагает не просто овладение техникой чтения и чтением как речевым действием, но и формирование определенного круга читательских умений. З. А. Гриценко пишет, что «при формировании круга детского чтения перед автором стоит задача расширить мир писательских имен и названий произведений» [1. С. 7]. При этом решаются задачи эстетического воспитания ребенка: ребенок учится воспринимать и понимать произведение искусства, ценить это произведение, осознать средства, с помощью которых создается произведение литературы, формируется ценностное отношение к литературе и фольклору.

Высоко оценивая описанные подходы, мы обращаем внимание на некоторые особенности восприятия детьми произведений литературы, которые, мы полагаем, требуют привнесения определенных дополнений в методику ознакомления детей с произведениями художественной литературы для решения задач их литературного развития и художественно-эстетического воспитания и развития. Известно, что в старшем дошкольном возрасте ребенок переходит на уровень эстетического восприятия произведе-

ний художественной литературы и фольклора, уходит от отождествления пространства художественного текста и пространства реальной действительности. Переход на уровень эстетического восприятия обеспечивается наличием у ребенка старшего дошкольного возраста определенного литературного опыта, хорошим владением единицами языка и речи.

Однако уровень эстетического восприятия отмечается далеко не у каждого ребенка, к тому же при восприятии произведений художественной литературы нередко наблюдается фрагментарность, неумение «присвоить» содержание произведения. Ребенок старшего дошкольного возраста часто не умеет понимать подтекст, жизненный опыт у него доминирует над литературным. Далеко не всегда произведение становится частью культуры ребенка, не всегда ребенок переходит на уровень общения с произведением и его автором, думает о содержании произведения. Поэтому, определяя содержание методики ознакомления дошкольников с произведениями художественной литературы и фольклора, мы считаем целесообразным синтезировать существующие подходы к чтению художественной литературы детям дошкольного возраста и внести коррективы в организацию деятельности детей и педагога. Предлагаемая нами технология в соответствии с ФГТ строится на принципах интеграции, культуросообразности, развивающего обучения и предполагает реализацию задач образовательной области «Чтение художественной литературы» с учетом целостности образовательного процесса.

В деятельности педагога и детей по ознакомлению с текстом произведений художественной литературы и фольклора и по восприятию текста целесообразно выделить три этапа: этап предварительной работы, основной этап, этап включения данного текста в различные виды деятельности детей. Содержание названных этапов определяется существующими принципами работы с литературным произведением, среди которых наиболее значимыми в дошкольном детстве представляются: принцип целенаправленности, принцип единства формы и содержания, принцип литературного развития, принцип избирательности в анализе.

Согласно данным принципам деятельность педагога по ознакомлению дошкольников с текстом литературного или фольклорного произведения начинается с прочтения этого текста. При прочтении педагог определяет соответствие текста общим дидактическим и методическим требованиям, анализирует особенности речевого оформления произведения. Знакомство с текстом

дает возможность определить цель и задачи организованной образовательной деятельности по ознакомлению детей с ним — основного этапа работы, а также содержание всех других этапов. Рассматривая литературное развитие в связи с художественно-эстетическим воспитанием и развитием ребенка, мы учитываем, что художественно-эстетическое развитие обеспечивается в первую очередь процессом восприятия текста и тем, в каком контексте ребенок учится воспринимать художественный текст. Восприятие произведений литературы и фольклора через призму связи с другими произведениями определяется литературным и жизненным опытом ребенка. Литературный опыт ребенка в дошкольном возрасте только формируется, поэтому ребенка младшего и среднего дошкольного возраста педагог учит воспринимать произведение как текст определенного жанра, связанный с определенной темой, определенным героем; в старшем возрасте к этим признакам прибавляется: текст создается автором, — здесь же уточняются представления о тематике и жанровых особенностях произведения.

Связывая особенности восприятия текста с определенными возрастными группами, мы говорим именно о том, что доступно ребенку: в младшем возрасте он может различить сказку, стихотворение; в среднем — сказку, стихотворение, рассказ, соотнести произведения по тематике, жанру, главному герою; в старшем возрасте — сказку (фольклорную и литературную), стихотворение, рассказ, в том числе юмористический, басню и т. д.; установить связь между произведениями не только с учетом темы, но и с учетом микротем; осознанно воспринимать произведения как принадлежащие автору или как фольклорные, воспринимать подтекст, анализировать авторскую позицию.

По-разному определяются и задачи, решаемые при восприятии детьми текста. В среднем дошкольном возрасте при определении задач учитывается, что нужно помочь ребенку в преодолении фрагментарности в восприятии текста, в определении его основной мысли. В старшем дошкольном возрасте педагог помогает понять связь между основной мыслью и жанром произведения, связать основную мысль, жанр произведения с его языковым оформлением.

Цель и задачи обуславливают содержание всех этапов работы. Предварительный этап обязателен для детей дошкольного возраста в силу отсутствия у них необходимого литературного, а порой и жизненного опыта. Цель предварительного этапа — подготовить ребенка к восприятию художествен-

венного текста как текста определенной тематики, определенного жанра, принадлежащего конкретному автору. Этот этап может включать уточнение жизненного опыта ребенка, если, по мнению педагога, он недостаточен для понимания текста, обязательную активизацию литературного опыта ребенка, работу по обогащению словаря, если в тексте имеются лексические единицы, незнание которых затруднит восприятие текста.

Основной этап знакомства детей с произведением — организованная образовательная деятельность. Организованная образовательная деятельность включает предварительную беседу, восприятие детьми текста, беседу после восприятия текста. В предварительной беседе обобщается содержание предварительной работы, но есть некоторые ограничения. В предварительную беседу не может включаться содержание, не связанное с текстом произведения. Беседа после чтения текста является самым сложным элементом организованной образовательной деятельности, так как ее цель — углубить у детей впечатления, связанные с восприятием текста. Основное требование к этой беседе — она не должна разрушать эмоциональное состояние ребенка, появившееся в процессе слушания текста. Задача педагога заключается в том, чтобы обратить внимание ребенка на содержание произведения, помочь ему понять, что наслаждение, полученное при восприятии произведения, определяется его спецификой как произведения искусства.

Фрагментарность восприятия в среднем дошкольном возрасте преодолевается в беседе после чтения текста благодаря восстановлению его сюжета в памяти ребенка, объединению всех структурных элементов текста эмоциональным восприятием. В старшем возрасте вопросы беседы направлены на выявление жанровых особенностей произведения, эмоциональное состояние, которое испытывают дети, лишь констатируется педагогом, но акцентируется эмоциональное состояние героев и отношение автора к героям, содержанию произведения. Если в среднем дошкольном возрасте педагог, беседуя с детьми, их эмоциональное отношение связывает с содер-

жанием произведения, «наложенным» на жизненный опыт детей, то в старшем дошкольном возрасте педагог показывает, что эмоциональное состояние читателя обусловлено спецификой художественного текста.

Уровень развития психических процессов у ребенка таков, что внимание ребенка не останавливается надолго на содержании произведения. Художественный текст как ценность не присваивается внутренним миром ребенка, следовательно, его эстетическое воздействие ограничивается. Необходимо, чтобы общение ребенка с текстом продолжалось после чтения-слушания, следовательно, педагогу необходимо всегда продумывать возможность включения произведения в другие виды деятельности детей, опираясь на интеграцию образовательных областей, продумывать возможность участия семьи в художественно-эстетическом воспитании и развитии ребенка.

Таким образом, при знакомстве с произведениями литературы и фольклора обозначенные ранее принципы реализованы следующим образом: принцип целенаправленности отражен в определении цели знакомства с данным текстом, дифференцированной для разных возрастных групп. Принцип единства формы и содержания — в обращении к языковым особенностям текста, к жанру текста в беседе о его содержании. Принцип литературного развития — в формировании у детей первичных представлений, связанных с литературным процессом; принцип избирательности — в том, что объектом анализа в среднем дошкольном возрасте является сюжет произведения, в старшем — авторская позиция, художественное пространство текста и его языковые особенности.

Реализация этих принципов помогает ребенку становиться грамотным читателем, а педагогу — решать задачи художественно-эстетического воспитания ребенка с опорой на эстетическую функцию языка и специфику литературы. Полагаем, что реализация предложенной технологии обеспечивает личностное развитие ребенка, присвоение им произведений литературы как ценности и присвоение доступных в данном возрасте общечеловеческих ценностей.

ЛИТЕРАТУРА

1. ГРИЦЕНКО З. А. «Пришли мне чтения доброго...»: пособие для чтения и рассказывания детям 4—6 лет (с метод. рекомендациями). М.: Просвещение, 2004.
2. КУРЕВИНА О. А. Синтез искусств в эстетическом воспитании детей дошкольного и школьного возраста. М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 2003.
3. ЛОСЕВ А. Ф. Проблема художественного стиля. К.: «Sjlegium», «Киевская Академия Евробизнеса», 1994.
4. ОБ УТВЕРЖДЕНИИ и введении в действие федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 23 ноября 2009 г. № 655.
5. ОТ РОЖДЕНИЯ до школы. Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования / под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2010.

6. ПОТЕБНЯ А. А. Мысль и язык // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. Антология / под ред. проф. В. П. Нерознака. М. : Academia, 1997.
7. ТАГИЛЬЦЕВА Н. Г. Искусство в воспитании самосознания школьников : монография. М. : Редакция журнала «Искусство и образование», 2002.
8. УСПЕХ : примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования / науч. рук. Д. И. Фельдштейн, А. Г. Асмолов ; рук. авт. кол. Н. В. Федина. М. : Просвещение, 2010.
9. УШАКОВА О. С., ГАВРИШ Н. В. Знакомим дошкольников с литературой : конспекты занятий. М. : ТЦ Сфера, 2005.
10. ХУДОЖЕСТВЕННОЕ творчество и ребенок : монография / под ред. Н. А. Ветлугиной. М. : Педагогика, 1972.
11. ЭСТЕТИЧЕСКОЕ воспитание в детском саду : пособие для воспитателей детского сада / под ред. Н. А. Ветлугиной. М. : Просвещение, 1985.
12. ЭСТЕТИЧЕСКОЕ воспитание и развитие детей дошкольного возраста : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. А. Дубровская, Т. Г. Казакова, Н. Н. Юрина и др. ; под ред. Е. А. Дубровской, С. А. Козловой. М. : Изд. центр «Академия», 2002.

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

А. Г. Мартыненко

Новоуральск

МОТИВЫ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ОСНОВАНИЯ ДЛЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПРОГРАММЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ, ЗДОРОВОГО И БЕЗОПАСНОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: экологическая культура; экологическая деятельность; экологическая компетентность; мотивы экологической деятельности; младшие школьники.

АННОТАЦИЯ. Описывается процесс формирования экологической культуры младших школьников, состоящий из взаимосвязанных этапов; определяются мотивы экологической деятельности, являющиеся базой при ее формировании.

A. G. Martynenko

Novouralsk

MOTIVES OF ECOLOGICAL ACTIVITY AS A BASIS FOR PROJECTING THE PROGRAM OF DEVELOPMENT OF ECOLOGICAL CULTURE, HEALTHY AND SAFE LIFESTYLE OF JUNIOR PUPILS IN THE CONDITIONS OF REALIZATION OF FEDERAL STANDARD OF EDUCATION

KEY WORDS: ecological culture; ecological activity; ecological competence; motives of ecological activity; junior pupils.

ABSTRACT. The process of development of ecological culture of junior pupils, which consists of interconnected stages, is described; motives of ecological activity, constituting the basis of its development are singled out.

Взаимодействие человека и природы на данном этапе развития общества нельзя определить как устойчивое, позволяющее не только удовлетворять потребности существующего поколения, но и не ставить под угрозу жизнь и развитие будущих поколений. Выход из сложившейся ситуации возможен только в результате экологического образования и воспитания.

Мы солидарны с такими исследователями, как А. М. Галеева, С. Д. Дерябо, А. Н. Захлебный, И. Д. Зверев, Л. В. Моисеева, И. Н. Пономарева, И. Т. Сураегина и др., которые под экологическим образованием понимают непрерывный процесс обучения, воспитания, развития личности, в результате которого формируется экологическая культура, проявляющаяся в природосообразном взаимодействии с окружающей средой. Сегодня в структуру основной общеобразовательной программы начального общего образования входит Программа формирования экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни, значительная часть которой отведена экологической составляющей. Следует отметить, что при проектировании Программы формирования экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни для младших школьников педагог должен учитывать несколько основных моментов.

Первый момент — это требования нормативных документов ФГОС для началь-

ного общего образования, измененных Приказом Министерства образования и науки РФ № 2357 от 22. 09. 2011. Они регламентируют содержание и результаты реализации программы (п. 19.7), а также ее организационные механизмы. Одним из них является внеурочная деятельность (п. 19.10), на которую отводится большее количество часов (п. 19.3) [2]. Это, в свою очередь, дает педагогам возможность подготовки творческих программ: с яркой авторской позицией, многообразием креативных форм и методов внеурочной работы, новизной и необычностью интегрированных занятий.

Второй момент — это понимание таких теоретических аспектов, как сущность понятия «экологическая культура», механизм ее развития, взаимообусловленность каждого этапа в этом процессе и т. д.

По-нашему мнению, под экологической культурой следует понимать приобретение, осознание, развитие и передачу опыта экологической деятельности, реализуемого через создание продуктов материального и духовного труда, а также представленного совокупностью отношений человека к природе, другим людям и самому себе [3].

Не вызывает сомнений то, что экологическая культура приобретается младшими школьниками в процессе экологической деятельности (Т. Е. Абрамова, Г. А. Костецкая, А. В. Кумушбаев, Л. В. Моисеева, Е. В. Никонорова, Ю. П. Ожегов, Л. Н. Пашевич,

Т. Ю. Соколова и др.). Не менее важным условием является также овладение экологической компетентностью (И. А. Аболмасова, Д. С. Ермаков, А. Н. Захлебный, П. В. Зуев, Е. Н. Дзятковская, Е. П. Овсянникова, Г. П. Сикорская и др.). Кроме того, следует отметить значимость мотивации как фактора, определяющего и овладение экологической компетентностью, и направленность экологической деятельности. При рассмотрении мотивации как совокупности мотивов необ-

ходимо отличать мотив экологической деятельности и экологический мотив, которые, в свою очередь, являются фундаментом при становлении у младших школьников экологической культуры.

Мы считаем, что процесс формирования экологической культуры младших школьников должен включать шесть последовательных, взаимосвязанных и взаимообусловленных этапов, а также при необходимости этап коррекции (см. рис.).

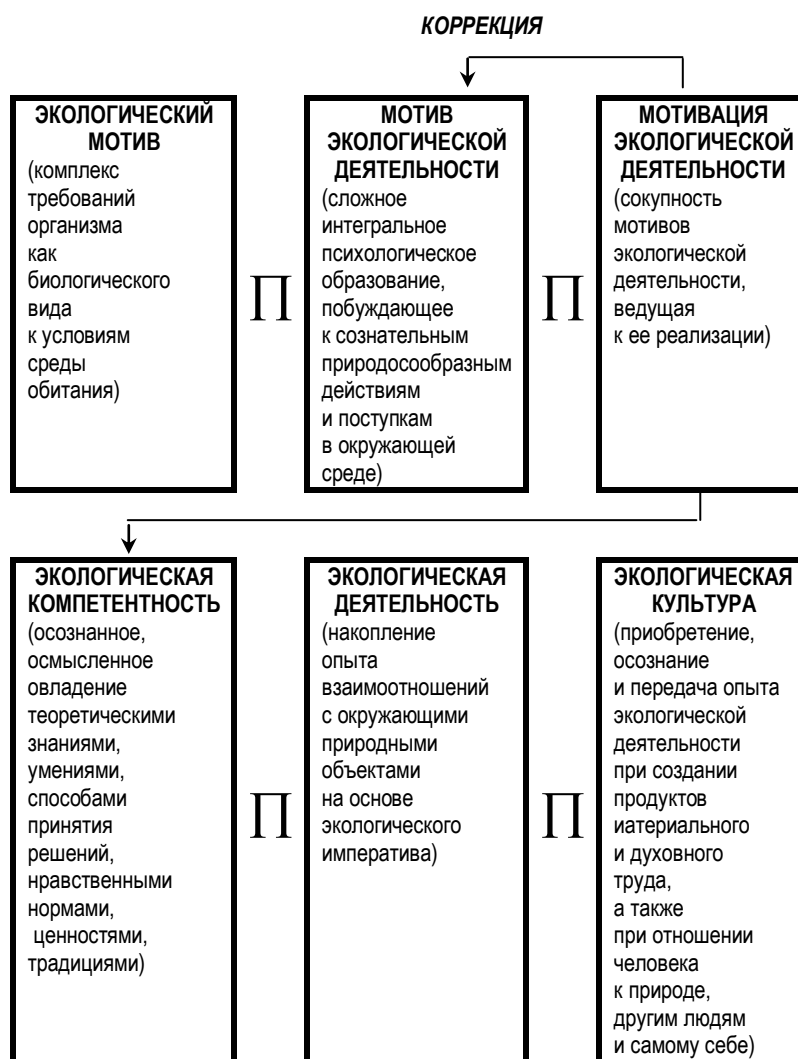


Рис. Этапы формирования экологической культуры младшего школьника

Первоосновой при формировании экологической культуры младших школьников выступают экологические мотивы — комплекс требований организма как биологического вида к условиям среды обитания (определенный газовый состав воздуха, качество воды, разнообразие и количество растительных и животных видов и т. д.). Это тот фундамент, на котором под влиянием внутренних и внешних условий происходит становление мотивов экологической деятельности — сложных интегральных психо-

логических образований, побуждающих к сознательным природосообразным действиям и поступкам в окружающей среде, формированию которых способствуют не только внутренние (интересы, желания, склонности), но и внешние условия (педагогическое воздействие) [4].

Однако для реализации экологической деятельности у младших школьников должен быть сформирован комплекс мотивов, или мотивация, экологической деятельности. Если сформированы менее 50% моти-

вов экологической деятельности (недостаточная мотивация), то педагог осуществляет их корректировку до достаточного уровня (более 50%).

Следующим этапом, необходимым для реализации экологически целесообразной деятельности младших школьников, является овладение экологической компетентностью, которая проявляется как осознанная, осмысленная совокупность теоретических знаний, способов принятия решений, нравственных норм, ценностей, традиций [1]. Значимость и внутренних, и внешних условий на данном этапе остается достаточно высокой.

Проявления экологической деятельности в младшем школьном возрасте достаточно разнообразны: это и закрепление теоретических знаний в области экологии, и отработка практических умений взаимодействия с окружающими природными объектами, и накопление опыта взаимоотношений с социоприродной средой на основе

экологического императива, и общение с другими людьми и специалистами разных сфер. Другими словами, через приобретение и осознание, развитие и передачу опыта экологической деятельности у младших школьников происходит становление их экологической культуры.

Таким образом, формирование экологической культуры у младших школьников осуществляется в результате реализации природосообразной экологической деятельности, основанной на совокупности мотивации и экологической компетентности, при целенаправленном воздействии внутренних и внешних условий.

Так как мотивы экологической деятельности выступают фундаментом самой экологической деятельности младших школьников, то следует остановиться на них подробнее. Многообразие мотивов экологической деятельности младших школьников отражено нами в табл. 1.

Таблица 1

Типы мотивов экологической деятельности младших школьников

№ п/п	Мотивы	Характеристика
1	Осознаваемые	Понимание побуждающих к экологическим действиям причин, умение выстроить побуждения по степени значимости личности; в основе данных мотивов — экологические интересы, стремления, идеалы, убеждения
2	Неосознаваемые	Причины, побуждающие к экологической деятельности, не анализируются, выражаются как не контролируемые сознанием переживания, желания или влечения
3	Процессуальные	Удовлетворение от процесса экологической деятельности, удовольствие при взаимодействии с различными природными объектами
4	Результативные	Направленность на итог, результат экологической деятельности
5	Саморазвития	Приобретение дополнительных знаний, интересующей информации
6	Альтруистические	Бескорыстная деятельность в социоприродной среде и помощь природным объектам
7	Долга и обязанности	Неизменные, обязательные для выполнения экологические действия и поступки
8	Оценки и успеха	Мнение значимых для личности людей (сверстников, педагога, родителей) о достигнутом ею уровне, признание ее заслуг и значимости в коллективе в результате экологической деятельности
9	Мотивы самоутверждения	Собственное мнение личности о достигнутом ею уровне, ее значимости в коллективе посредством реализации экологической деятельности
10	Познавательные	Экологическая эрудиция, приобретение знаний об окружающем мире и объектах живой и неживой природы
11	Коммуникативные	Потребность общения с живыми природными объектами (обуславливает заведение домашних животных)
12	Эстетические	Восприятие природы как прекрасного, вызывающего положительные эмоции и чувства
13	Релаксационные	Потребность в отдыхе на природе, восстановлении сил
14	Меркантильные	Объекты живой или неживой природы воспринимаются как способ получения выгоды, удовлетворения материальных нужд и т. п.

Кроме этого, при разработке Программы формирования экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни следует учитывать взаимосвязь мотивации экологической деятельности и уровня раз-

вития экологической культуры младших школьников. С этой целью мы определили соотношение типов мотивации экологической деятельности и уровней развития экологической культуры (см. табл. 2).

Взаимосвязь типов мотивации экологической деятельности и уровней развития экологической культуры младших школьников

Типы мотивации экологической деятельности	Характерные особенности личности	Уровень развития экологической культуры
Благоприятная	<ul style="list-style-type: none"> – Широкий круг знаний об окружающем мире, понимание причинно-следственных связей, направленность на экологическую эрудицию, интерес к дополнительной интересующей информации. – Активно безвозмездно участвует в экологической деятельности и получает удовольствие от нее. – Значительно выражена потребность общения с живыми природными объектами. – Неравнодушное, бережное отношение к природе, понимаемой как ценность. – Ярко выражено чувственное восприятие окружающей среды. – Непрагматическое взаимодействие с природой. Редкое восприятие ее как объект для отдыха. – Мнение значимых людей о достигнутом уровне, признание заслуг и значимости в коллективе не имеют большого значения, однако являются дополнительным стимулом. Собственное мнение может отличаться от мнения окружающих 	творческо-восстановительный (высокий)
Достаточная	<ul style="list-style-type: none"> – Устойчивый интерес к экологической информации; понимание причинно-следственных связей, интерес к дополнительной интересующей информации. – Охотно безвозмездно участвует в экологической деятельности. – Ощущает потребность общения с живыми природными объектами. – В целом неравнодушное, бережное отношение к природе, понимаемой как ценность. – Чувственное восприятие окружающей среды, положительное отношение к ней, симпатия к природным объектам. – В основном прагматическое взаимодействие с природой. Допускается восприятие природы как объекта для отдыха. – Мнение значимых людей о достигнутом уровне, признание заслуг и значимости в коллективе не имеют значения, являются дополнительным стимулом. Собственное мнение может отличаться от мнения окружающих 	активно-сберегающий (средний)
Недостаточная	<ul style="list-style-type: none"> – Ограниченные знания об окружающем мире, неполное понимание причинно-следственных связей, интерес только к той информации, которая действительно интересна. – Участвует в экологической деятельности, особенно если присутствует вознаграждение. – Потребность общения с живыми природными объектами выражена слабо, в ее основе может находиться потребительское отношение. – Избирательное отношение к компонентам природы, недостаточное понимание ценности каждого. – Чувственное восприятие окружающей среды нейтральное. – Взаимодействие с природой чаще всего потребительское, природа обычно воспринимается как объект для отдыха. – Собственное мнение о достигнутом уровне, заслугах и значимости в коллективе важнее мнения других людей 	пассивно-сберегающий (низкий)
Неблагоприятная	<ul style="list-style-type: none"> – Знания об окружающем мире очень малы, отсутствует понимание причинно-следственных связей, экологическая информация не интересует. – Не участвует в экологической деятельности. – Общение с живыми природными объектами основано на потребительском отношении либо полностью отсутствует. – Равнодушное отношение к природе, она не воспринимается как ценность. – Негативное чувственное восприятие окружающей среды. – При взаимодействии с природными объектами происходит реализация желаний без учета природных возможностей. Природа воспринимается только как объект для отдыха. – Собственное мнение и мнение значимых людей о достигнутом уровне, признание заслуг и значимости в коллективе не имеют значения, не являются стимулом. – Экологическая деятельность основана на меркантильных или неосознанных мотивах 	пассивно-потребительский (очень низкий)

Таким образом, изложенное выше подтверждает актуальность проектирования Программы формирования экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни для детей младшего школьного возраста, в основе которой будут находиться мотивы экологической деятельности.

В заключение следует отметить, что понимание педагогами теоретической сторо-

ны вопроса позволяет проектировать программу, соответствующую требованиям ФГОС, в которой содержание, способы и методы работы, а также другие условия достижения цели направлены на становление у младшего школьника природосообразных мотивов экологической деятельности, что в итоге ведет к формированию у него экологической культуры.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. ЕРМАКОВ Д. С. Формирование экологической компетентности учащихся : монография. М. : РУДН, 2009.
2. ИЗМЕНЕНИЯ в ФГОС начального общего образования от 22.09. 2011 № 2357 URL: <http://standart.edu.ru/doc.aspx?DocId=8388> (дата обращения: 09.02.12).
3. МАРТЫНЕНКО А. Г. К вопросу об определении понятия «экологическая культура» // Педагогический журнал. 2011. № 1.
4. МОИСЕЕВА Л. В., МАРТЫНЕНКО А. Г. Формирование экологической культуры в культурно-информационном пространстве библиотеки // Астраханский вестник экологического образования. 2012. № 1.

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

О. М. Проворова

Ульяновск

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТЕЙ ГРАЖДАНСКОГО МИРА
У СТАРШЕКЛАССНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: гражданский мир; ценности гражданского мира; педагогические условия формирования ценностей гражданского мира; толерантное отношение; конструктивный диалог; гражданское согласие; совместное решение общественных проблем.

АННОТАЦИЯ. Раскрывается сущность гражданского мира и его составляющих как ценностей общества в контексте педагогического исследования. Ценности гражданского мира рассматриваются как современный образовательный результат, достижение которого предполагает создание определенных педагогических условий. Характеризуются основные педагогические условия формирования ценностей гражданского мира.

О. М. Provorova

Ulyanovsk

**PEDAGOGICAL CONDITIONS OF DEVELOPMENT OF STUDENT'S VALUES OF CIVIL WORLD
AT THE LESSONS OF FOREIGN LANGUAGES**

KEY WORDS: the civil world; the values of the civil world; pedagogical conditions of development of values of the civil world; tolerant attitude; the constructive dialogue; civil consent; the joint solution of public problems.

ABSTRACT. The essence of the civil world and its components as values of society in the context of pedagogical research is revealed. Values of the civil world are considered as the modern educational result achievement of which assumes creation of certain pedagogical conditions. The main pedagogical conditions of development of values of the civil world are characterized.

В современном мире все более выраженной и заметной становится роль гражданской жизни людей. В развитых демократических государствах гражданская сфера жизнедеятельности людей занимает свое важное место: они проявляют гражданскую позицию при решении своих правовых, общественных и других проблем. Действуют граждане при этом, взаимодействуя друг с другом, с государственными людьми, с людьми бизнеса и частного сектора. В российском государстве и обществе гражданская жизнь создает свою общественную нишу жизнедеятельности общества и государства и вносит вклад в гражданский мир и согласие граждан.

Опыт гражданской сферы в жизни общества, гражданское общество, действующее в различных странах, имеют, на наш взгляд, некий «общий знаменатель», или общие основания, в виде ценностей гражданского мира. Гражданский мир — понятие не новое в истории, но особо актуальное для новейшего времени, характеризующее, на наш взгляд, общий уровень развития гражданского сознания, опыта взаимодействия и деятельности, решения общественных и личных проблем в человеческом сообществе. Это — мир отношений людей как граждан, складывающихся по их инициативе для конструктивного решения общест-

венных проблем. Как правило, гражданский мир и согласие рассматривают как нераздельные стороны одного явления: социально-культурного, социально-политического явления, изучаемого политологами и социологами.

В контексте нашего исследования мы определяем гражданский мир как мир отношений людей как граждан, складывающийся по их инициативе для решения общественных проблем (или задач) на основе конструктивного диалога, толерантного отношения, гражданского согласия в условиях поликультурного общества. Этот мир обеспечивается на основе проявления ценностного отношения к гражданскому миру и согласительных процедур.

В обществе и государстве о гражданском мире вспоминают тогда, когда появляются ситуации, связанные с попытками нарушить гражданский мир, когда есть реальная угроза для него в виде конфликтов межнационального, межэтнического, межконфессионального, социально-политического, социально-культурного, социально-правового характера. Современные государства признают в лице подобного рода конфликтов большую опасность для гражданского мира в обществе, необходимого для нормальной жизнедеятельности его граждан.

По мнению В. В. Путина, мы многонациональное общество, но мы единый народ. Это делает нашу страну сложной и многомерной, дает колоссальные возможности для развития во многих областях. Гражданский мир и межнациональное согласие — это не один раз созданная и на века застывшая картина. Напротив, это постоянная динамика, диалог. Это кропотливая работа государства и общества, требующая очень тонких решений, взвешенной и мудрой политики, способной обеспечить «единство в многообразии». Необходимо не только соблюдение взаимных обязательств, но и нахождение общих для всех ценностей. В. В. Путин отмечает, что огромная роль здесь принадлежит образованию. Выбор образовательной программы, многообразие образования — наше несомненное достижение. Но вариативность должна опираться на незыблемые ценности, базовые знания и представления о мире [5].

К числу незыблемых ценностей, безусловно, принадлежат ценности гражданского мира и согласия, которые можно отнести к общим для всех людей ценностям.

Следует отметить, что смысл гражданского мира до настоящего времени является предметом внимания преимущественно в теории, в политологических и социологических исследованиях, остается за рамками других гуманитарных исследований и менее всего — в сфере практических действий граждан. В связи с этим гражданский мир как важный современный общественный и граждановедческий смысл оставался за рамками педагогического познания. В то время как воспитание и обучение юных граждан — субъектов гражданской жизни — является предметом педагогического исследования, и реальная жизнь объективно нуждается в гражданах, способных жить в гражданском мире, культивировать его ценности.

К ценностям современного гражданского мира, на наш взгляд, следует отнести прежде всего толерантное отношение к людям, конструктивный диалог, способность к гражданскому согласию через согласование интересов и действий, совместное решение общественных проблем.

Формирование ценностей гражданского мира у старшеклассников является сегодня одной из актуальных проблем педагогического научного познания. Принятие старшеклассниками ценностей гражданского мира, убежденность в их важной роли для жизни современного общества, готовность к конструктивному диалогу с людьми на основе толерантности, к гражданскому согласию следует рассматривать как необходимые современные образовательные ориен-

тиры и результаты. По нашему мнению, формирование ценностей гражданского мира у старшеклассников будет осуществляться наиболее эффективно при создании совокупности следующих педагогических условий:

- возвращение ценностей гражданского мира у старшеклассников: конструктивный диалог, способность к гражданскому согласию через согласование интересов и действий, толерантное отношение к людям, совместное решение общественных проблем в образовательном процессе, в частности при изучении иностранного языка;
- использование в учебном процессе общественных ресурсов как возможностей, имеющихся в обществе (в сообществе) для формирования ценностей гражданского мира в контексте реальных встреч, событий, мероприятий, в которых ценности гражданского мира проявляются и закрепляются у старшеклассников;
- демонстрация педагогической позиции учителя как гражданской позиции: он проявляет себя как сторонник гуманных идей в развитии человека и общества, ценностей гражданского мира, поддерживает свободу ребенка в его ценностном самоопределении, проявляет толерантность к развитию личности в юношеском возрасте;
- применение педагогических форм, методов, методик и технологий, которые включают в себя совместную групповую работу, дебаты, моделирование, ролевые игры, дискуссии, индивидуальные и групповые проекты, организацию встреч школьников с иными культурами и культивируют ценности гражданского мира;
- отбор содержания учебного материала для воспитания и обучения старшеклассников предусматривает аксиологические акценты в виде ценностей гражданского мира и служит формированию ценностей гражданского мира у старшеклассников как граждан.

Необходимо отметить, что каждое из этих педагогических условий вносит свой вклад в формирование ценностей гражданского мира у старшеклассников, но вместе с тем их и совокупность, и взаимосвязь позволяют системно и последовательно достигать образовательного результата в виде сформированных у старшеклассников ценностей гражданского мира.

Обратимся к характеристике вышеперечисленных педагогических условий на примере изучения старшеклассниками иностранного языка в школе. Процесс форми-

рования ценностей гражданского мира у старшеклассников происходит постепенно с помощью использования учителем общественных ресурсов в учебном процессе. Применение общественных ресурсов в учебном процессе, а под ними мы понимаем возможности, имеющиеся в обществе (в сообществе), которые педагог может использовать для решения воспитательных, обучающих, развивающих задач в контексте реальных событий (встреч, мероприятий), имеет незаменимый воспитательный потенциал для формирования ценностей гражданского мира у старшеклассников. В качестве форм организации педагогического процесса с использованием общественных ресурсов используются: экскурсии (в общественные организации, в музеи, театры и т. д.); встречи (со специалистами в различных областях знания, с иностранцами, соотечественниками, проживающими в другой стране, и т. п.); поездки в другие страны; дискуссии с участием иностранцев, сверстников, взрослых, специалистов по проблемам, которые требуют выражения своей позиции на основе толерантности (или интолерантности). Речь идет не об игровом диалоге ролей, который часто применяется на уроках или во внеклассных делах как имитация межличностного общения, а о межличностном общении по той или иной проблеме, реально существующей в поликультурном обществе.

Такое общение позволяет проявить толерантное отношение к другому мнению, непохожему на свое, принять его аргументацию; позволяет проявить умения вести диалог таким образом, чтобы стороны смогли либо прийти к выраженному согласию в диалоге, либо наметить тему для продолжения диалога, либо договориться в диалоге для совместных действий, т. е. умений конструктивно вести диалог.

Так, например, организуется встреча со студентами Ульяновского государственного педагогического университета им. И. Н. Ульянова, которые в летний период времени работали в США. Старшеклассники на английском языке общаются с гостями, задают вопросы, узнают о проявлениях толерантности за рубежом. Затем эти студенты в качестве экспертов принимают участие в дискуссиях, которые организуются на уроках английского языка и других гуманитарных уроках.

Встреча с иностранцами на территории школы (и не только с представителями страны изучаемого языка) всегда проходит как диалог, в котором старшеклассники могут занять активную и заинтересованную позицию. Несмотря на основную тему встречи, в ее содержание включаются ас-

пекты вопроса о гражданском мире в современном обществе.

В учебном заведении организуются встречи со специалистами в какой-либо области, к примеру с сотрудником музея, которые проводятся преимущественно на иностранном языке. В ходе них старшеклассники показывают свой уровень общения на языке, свои представления по теме разговора, свое отношение к ценностям в ходе диалога и полилога, обогащают их.

Так использование общественных ресурсов в образовательном процессе непосредственно представляет старшеклассникам ценности других культур, и в частности ценности гражданского мира, позволяет им выразить свое отношение к ценностям гражданского мира, принимать их, проявлять себя согласно этим ценностям, участвовать в диалоге, что «работает» на формирование ценностей гражданского мира у старшеклассников.

В содержательном плане использование общественных ресурсов позволяет осуществлять: встречу школьников с иными культурами в среде, привлекательной и ценной для них; проблематизацию отношений с представителями иных культур; организацию специальных дискуссий для выяснения ценностных позиций старшеклассников; организацию рефлексии старшеклассниками этих встреч; оказание помощи школьникам в овладении умениями вести диалог, принимать другое мнение, критически мыслить и выражать конструктивно свою точку зрения.

Формирование ценностей гражданского мира у старшеклассников обусловлено особенностями педагогической позиции педагога, разделяющего гуманистические идеи в воспитании, поддерживающего свободу ребенка в его ценностном самоопределении, проявляющего толерантность к юношеской субкультуре. Педагогическая позиция педагога проявляется как гражданская, чему помогают такие профессиональные умения и личностные качества учителя, как умение ориентироваться в проблемах обновляющегося общества, открытость и терпимость к противоположному мнению; демократический стиль в общении; умение создать в классе обстановку, способствующую свободной дискуссии; профессиональная рефлексия. Данная позиция педагога наблюдается старшеклассниками в учебно-воспитательном процессе, когда он, участвуя в диалоге, организуя учебные и внеучебные воспитательные формы взаимодействия старшеклассников, личным примером и манерами, в речи и отношением демонстрирует свои ценностные предпочтения в пользу ценностей гражданского мира.

Использование учителем различных педагогических форм, методов, методик и технологий является следующим важным условием формирования ценностей гражданского мира. Ценности гражданского мира не могут быть сформированы в короткое время, поэтому важным условием эффективного формирования является систематичность и последовательность воспитательного взаимодействия и воздействия посредством включения их в активную познавательную деятельность. В процессе организации учебно-воспитательного процесса педагог использует разнообразные формы, которые помогают достигать образовательного результата в виде ценностей гражданского мира у старшеклассников. Как правило, они включают в себя совместную групповую работу, дебаты, моделирование, ролевые игры, дискуссии, индивидуальные и групповые проекты, встречи школьников с представителями иных культур.

Это могут быть непосредственные встречи старшеклассников с представителями иных культур, организуемые во время туристско-краеведческих экспедиций, или встречи, смоделированные в игровых ситуациях, организуемых в рамках обычных школьных или внеклассных занятий, на которых уже сами школьники берут на себя роли представителей различных культур и вступают в «межкультурный» диалог.

Особенно продуктивным методом формирования ценностей гражданского мира у старшеклассников является метод проектов, одним из видов которого является телекоммуникационный проект. Учебный телекоммуникационный проект определяют как совместную учебно-познавательную, исследовательскую, творческую или игровую деятельность учеников-партнеров, организованную на основе компьютерной телекоммуникации, которая имеет общую проблему, цель, согласованные методы, способы деятельности, направленную на достижение совместного результата деятельности [6. С. 8]. Телекоммуникационные проекты подразделяются на региональные и международные. На уроках иностранного языка в большинстве случаев используются международные проекты, так как с их помощью формируется языковая среда и потребность в языковом общении, а также создаются реальные условия для межкультурного общения.

Проекты, организованные на основе сотрудничества учащихся различных школ, городов и стран, являются наиболее эффективными и предоставляют возможности для общения русскоязычных учащихся с англоязычными. Важно, чтобы темы проектов на основе какой-либо проблемы были

современны, интересны старшеклассникам и полезны: «Толерантное и интолерантное отношение в жизни человека», «Молодежные субкультуры страны...», «Культурные ценности Великобритании», «Интересы старшеклассников в Англии», «Диалог как способ цивилизованного общения» и др.

Процесс изучения иностранного языка старшеклассниками предоставляет значительные возможности для формирования ценностей гражданского мира, поскольку старшеклассникам предлагаются для изучения темы, отражающие важнейшие сферы жизнедеятельности (семейная, духовно-нравственная, патриотическая, гражданская), в которых проявляются различные аспекты ценностей гражданского мира как в сферах, где есть межличностное общение.

Экспериментальное исследование, направленное на формирование ценностей гражданского мира у старшеклассников, проводилось на базе МБОУ СОШ №78 г. Ульяновска, которая, являясь многонациональной, поддерживает, в частности, тесные дружеские отношения с азербайджанскими школами. В школе работает музей Азербайджана, в котором размещена информация об истории, природе, культуре, традициях и обычаях этого государства. В музее регулярно проходят экскурсии, которые проводят учащиеся школы. В этом году экскурсии были проведены на английском языке. В апреле 2010 г. в школе состоялся фестиваль «Созвездие дружбы», в котором каждый класс участвовал на основе своего проекта.

Также были представлены исследовательские проекты о культуре и истории различных народов в виде презентаций. Одним из видов творческой деятельности стал спектакль, поставленный на основе содержания, в котором был сделан акцент на ценности гражданского мира, и в частности на то, что каждый человек — это уникальная личность.

При изучении английского языка организовывались уроки-дискуссии, в которых участвовали ученики различных национальностей, по темам: «Кого вы считаете гражданином своей страны?», «Гражданственность и патриотизм: устаревшие понятия или шаг в будущее?», «Межнациональные конфликты: видимость или реальность?» и т. д.

С точки зрения формирования ценностей гражданского мира важно не только содержание дискуссии, но и атмосфера дискуссии, технология ее проведения, которые соответствуют ценностям гражданского мира и обеспечивают условия для развития умений вести диалог на конструктивной основе, проявлять уважительное отношение

к другим мнениям, к другой культуре и т. д. Необходимо создание атмосферы взаимоприятия, взаимопонимания, уважения точек зрения участников дискуссии. Подобная атмосфера для проявления толерантности задает своеобразный образец поведения старшеклассника в ситуации разнообразия взглядов, которого он может придерживаться и за пределами школы. В ходе таких дискуссий приобретает опыт учета иных точек зрения и соотнесения их с собственной. В ходе дискуссии и в процессе ее обсуждения особое внимание уделяется дискуссионной культуре, навыкам слушания и умению принимать другую точку зрения.

Отбор содержания учебного материала является также важным условием, необходимым для формирования гражданских ценностей старшеклассников. На уроках английского языка им предлагается большой страноведческий материал, который знакомит с культурой других стран, что позволяет постигнуть ценностный опыт человечества. Изучение ряда тем: «Как географическое положение влияет на жизнь людей?», «Как понять этих таинственных иностранцев?» и др. — предполагает включение в учебный материал содержания, направленного на формирование толерантности.

Учитель сам конструирует материал к уроку и имеет возможность отбирать и использовать материал, который помогает актуализировать аксиологический потенциал культуры, что необходимо для формирования аксиологической сферы старше-

классников, в частности ценностей гражданского мира. Работа старшеклассников на уроках английского языка по темам «Индивидуальность старшеклассников», «Субкультуры», «Старшеклассники в России и в других странах» содержит ценностные акценты: толерантное отношение к другому человеку как неповторимой индивидуальности; принятие человека другой культуры, признание другой культуры и отдельной личности как представителя этой культуры; признание субкультур и ценностное отношение к ним; сравнение и соотнесение своих интересов с интересами сверстников из другой страны и т. д.

Таким образом, формирование ценностей гражданского мира у старшеклассников выступает важной актуальной задачей в современном образовании и научном педагогическом исследовании, а ценности гражданского мира у старшеклассников представляет собой необходимый образовательный результат. Этот процесс происходит в определенных условиях, которые создают содержательную, психолого-педагогическую, методическую и технологическую основу для проявления ценностей гражданского мира: старшеклассниками, педагогом, другими людьми, взаимодействующими со старшеклассниками на уроке и вне его. Все педагогические условия взаимосвязаны в реальном педагогическом процессе, что позволяет формировать ценности гражданского мира у старшеклассников.

ЛИТЕРАТУРА

1. ВЕРНАДСКИЙ. Антология гуманной педагогики / сост. И. Д. Чечель. М. : Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2001.
2. МОЛОДЦОВА И. В. Становление гражданской позиции старших подростков: 13.00.01 : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Красноярск. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. Красноярск, 2007.
3. НИКИТИНА Н. Н., БАЛАШОВА В. Г., НОВИЧКОВА Н. М. Социально-педагогические основы ценностного самоопределения в ранней юности : метод. пособие / УлГПУ. Ульяновск, 2006.
4. ПАТРУШЕВА Е. А. Формирование гражданско-патриотических ценностей у подростков в историко-краеведческой деятельности школы : 13.00.05 : дис. ... канд. пед. наук / Челяб. гос. акад. культуры и искусства. Челябинск, 2009.
5. ПУТИН В. В. Самоопределение русского народа — это полиэтническая цивилизация, скрепленная русским культурным ядром. URL: http://www.ng.ru/politics/2012-01-23/1_national.html (дата обращения: 07.09.12).
6. ЧЕЧЕЛЬ И. Метод проектов : субъективная и объективная оценка результатов // Директор школы. 1998. №4.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. М. М. Шубович

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 159.922+373.58
ББК 4447.47

ГСНТИ 15.21.51

Код ВАК 19.00.01; 19.00.05

Е. В. Величко

Новоуральск

САМОАКТУАЛИЗАЦИЯ КАК ЭЛЕМЕНТ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: самоактуализация; социальная компетентность; психологическая готовность к самоактуализации; факторы самоактуализации.

АННОТАЦИЯ. Проводится исследование самоактуализации студентов СПО как элемента социальной компетентности в рамках внедрения компетентностного подхода в среднем профессиональном образовании.

E. V. Velichko

Novouralsk

SELF-ACTUALIZATION AS AN ELEMENT OF SOCIAL COMPETENCE OF COLLEGE STUDENTS

KEY WORDS: self-actualization; social competence; psychological readiness for self-actualization, factors of self-actualization.

ABSTRACT. A study of self-actualization of the students of secondary vocational establishment as an element of social competence within the frameworks of implementation of competence approach in secondary vocational education is undertaken.

Перед системой среднего профессионального образования стоит задача подготовки социально компетентных специалистов, востребованных на рынке труда, постоянно и целенаправленно работающих над повышением уровня своей социальной компетентности. Компонентами социальной компетентности студентов колледжа являются: социально-экономический, политико-национальный, информационно-инструментальный и индивидуально-личностный. Индивидуально-личностный компонент включает способность, готовность и потребность в самоактуализации как основе для формирования социально активной личности и профессионально подготовленного специалиста.

Термин «самоактуализация» впервые использовал К. Гольдштейн [1. С. 24]. Теория самоактуализации является ключевым системообразующим элементом гуманистического направления в психологии и педагогике. Проблематику самоактуализации активно разрабатывал А. Маслоу [6. С. 24]. В отечественной психологии и педагогике теорию самоактуализации развивают Е. Е. Вахромов [2], И. А. Витин [3. С. 10], Е. И. Горячева [4. С. 9], В. М. Куницына [5. С. 46], О. В. Сафронова [7. С. 141]. Единым в подходе Маслоу и российских ученых является то, что они рассматривают самоактуализацию не только как конечное состояние,

но и как процесс выявления и реализации своих возможностей.

Студенты колледжа могут накапливать опыт самоактуализации различными путями: стихийно, попадая в различные жизненные ситуации в социуме, принимая решения, переживая их последствия; целенаправленно в процессе специально организованной и педагогически ориентированной деятельности в образовательной среде колледжа. Выбор профессии и получение студентом среднего профессионального образования, совершенствование социально-личностных качеств, овладение профессиональными навыками и профессионально-личностными ценностями, а также формирование активной социальной позицией являются формой его самоактуализации.

С целью выявления уровня самоактуализации и факторов, влияющих на самоактуализацию студентов в образовательной среде колледжа, в апреле 2011 г. мы провели исследование, в котором приняли участие студенты 2-го и 4-го курсов факультета психологии Уральского технического колледжа НИЯУ МИФИ г. Новоуральска в количестве 60 человек (по 30 человек с каждого курса). Средний возраст студентов — 19,6 года. Обучение очное дневное. В ходе эксперимента использован тест САТ в авторской адаптации для студентов СПО. Тест САТ составил основу констатирующего экс-

перимента и использован для определения уровня самоактуализации на основе самоанализа и отдельных особенностей данного процесса применительно к студентам колледжа разных курсов. Самоактуализационный тест состоит из 126 пунктов, каждый из которых включает два суждения ценностно-

го или поведенческого характера. Суждения не обязательно являются строго альтернативными, и испытуемому предлагается выбрать то из них, которое в большей степени соответствует его представлениям или привычному способу поведения.

Таблица

Сравнительный анализ уровня самоактуализации студентов разных курсов факультета психологии НИЯУ МИФИ

Показатели	2-й курс	4-й курс	Изменения, %
Компетентность	70	87	17
Поддержка в социуме	61	72	11
Ценностные ориентации	70	75	5
Гибкость поведения	63	70	7
Сензитивность	46	64	18
Спонтанность	63	56	-7
Самоуважение	66	68	2
Самопринятие	59	78	19
Синергия	55	64	9
Агрессивность	54	50	-4
Коммуникативность/коммуникабельность	64	73	9
Потребность в самообразовании	58	68	20
Креативность	58	67	9

В результате исследования компетентности определено, что у студентов 4-го курса показатель «компетентность во времени» выше, чем у студентов 2-го курса на 17%. Полученные данные позволяют сделать вывод, что за время обучения в колледже с 1-го по 4-й курс у студентов 4-го курса происходит развитие способности жить настоящим, более реально воспринимать прошлое, настоящее и будущее. По шкале «Поддержка в социуме» у студентов 4-го курса произошло увеличение среднего показателя на 11%. Это свидетельствует о том, что студенты и 2-го, и 4-го курса независимы в своих поступках, но к 4-му курсу растет стремление руководствоваться в жизни собственными целями, убеждениями, личностными и профессиональными установками и принципами.

По шкале ценностных ориентаций у студентов 4-го курса произошло увеличение средних показателей на 5% по сравнению со второкурсниками. Эти результаты говорят о том, что за время обучения в колледже у студентов 4-го курса сформирована способность разделять социальные и профессиональные ценности, присущие самоактуализирующейся личности.

Гибкость поведения у студентов 4-го курса выше, чем у второкурсников (рост среднего показателя на 7%). В возрастном, с достижением определенного образовательного уровня и с учетом специфики получаемой профессии у студентов факультета психологии хорошо развивается умение реализовывать свои ценности в поведении,

взаимодействовать с окружающими людьми, способность быстро и адекватно реагировать на изменяющуюся ситуацию.

По шкале сензитивности произошло увеличение средних показателей на 18% у студентов 4-го курса по сравнению со студентами 2-го курса. У студентов 4-го курса высокий уровень самоопределения, они отдают себе отчет в своих потребностях и чувствах, могут выделять приоритеты.

По шкале спонтанности произошло снижение средних показателей на 7%. Полученные результаты говорят о способности студентов 2-го курса спонтанно и непосредственно выражать свои чувства, а также о том, что студенты-второкурсники не боятся вести себя естественно и раскованно, демонстрировать окружающим свои эмоции. Такое поведение связано прежде всего с социально-личностными особенностями второкурсников, средний возраст которых 16,2 года. В то же время студенты четвертого курса, имея определенный социальный опыт, более обдуманно ведут себя, сдерживают эмоции.

По шкале самоуважения у студентов 2-го и 4-го курсов показатель примерно одинаков — увеличение средних показателей на 2%. Полученные результаты означают способность как студентов четвертого курса, так и второкурсников ценить свои достоинства, положительные свойства характера, уважать себя за них. Но, если у студентов-второкурсников самоуважение связано с их социально-личностными особенностями, с изменением социального статуса

«школьника» на статус «студент-второкурсник», то у студентов 4-го курса самоуважение связано наличием определенного социально-профессионального опыта, с изменением статуса «студент» на статус «специалист» (4-й курс — это выпускной курс в колледже), а у некоторых и с изменением семейного положения.

По шкале самопринятия к 4-му курсу произошло увеличение средних показателей на 19%. Полученные результаты позволяют сделать вывод, что у студентов в период обучения формируется способность понимать свои достоинства и недостатки, воспринимать себя как личность и как профессионала.

По шкале синергии у студентов 4-го курса показатели выше, чем у второкурсников на 9%. Полученные результаты позволяют сделать вывод, что в период обучения в колледже у студентов формируется способность к целостному восприятию социума, к пониманию взаимосвязанности социальных процессов.

По шкале агрессивности средние показатели снизились на 4%, так как с возрастом и приобретением профессиональных знаний и определенного набора социально-личностных ценностей у студентов снижается способность принимать свое раздражение, агрессивность и гнев.

По шкале коммуникативности/коммуникабельности средние показатели у студентов 4-го курса выше на 9%, чем у второкурсников. Это закономерная тенденция, так как с возрастом и получением образования повышается способность личности к быстрому установлению профессиональных и личностных эмоционально насыщенных контактов в социуме.

По шкале потребности самообразования произошло увеличение средних показателей на 20%. Полученные результаты позволяют сделать вывод, что у студентов 4-го курса увеличивается стремление к приобретению профессиональных и социальных знаний. У студентов-второкурсников потребность в саморазвитии только формируется, так как многие из них еще не воспринимают самообразование и саморазвитие как личностную необходимость.

По шкале креативности (творческая направленность) увеличение средних показателей составило 9%. Это свидетельствует о том, что в период обучения творческая направленность личности развивается.

Таким образом, анализ данных, полученных с помощью методики САТ показал, что у студентов как 2-го, так и 4-го курса факультета психологии НИЯУ МИФИ проявляются следующие показатели самоактуализации: независимость ценностей и

поведения, коммуникативность/коммуникабельность, самоуважение, умение ценить свои достоинства, потребность в творческой деятельности. Наименьшее количество баллов студенты получили по шкале синергии, которая характеризует способность личности к целостному восприятию социума, что, возможно, связано с еще не вполне сложившимся мировоззрением. Анализ креативности и контактности подростков показал, что результаты по данным шкалам несколько ниже, чем по шкале ценностных ориентаций. Вероятно, это можно объяснить тем, что ценностные ориентации у второкурсников находятся в стадии интенсивного формирования, а у студентов-выпускников ценностные ориентации находятся в стадии эволюции из-за смены социально-профессионального статуса. У второкурсников и у студентов 4-го курса потребности в творческой деятельности и общении не удовлетворяются в полной мере.

Ценностные ориентации, компетентность, самоуважение, коммуникабельность (по шкалам которых были получены наиболее высокие результаты) являются наиболее значимыми для студентов 2-го курса колледжа, что можно рассматривать в качестве особенностей их самоактуализации.

Компетентность, потребность в самообразовании, самопринятие, самоуважение, ценностные ориентации (по шкалам которых были получены наиболее высокие результаты) являются наиболее значимыми для студентов 4-го курса колледжа, что можно рассматривать в качестве особенностей их самоактуализации.

Результаты исследования дали основания для следующих выводов.

1. В условиях образовательной среды колледжа происходит значительное повышение уровня самоактуализации личности студентов-второкурсников 15–16 лет благодаря тому, что этот возрастной период является наиболее сензитивным для самоактуализации.

2. Большинство второкурсников демонстрируют средний уровень самоактуализации, в то время как большинство студентов 4-го курса имеют ее высокий уровень в силу своих индивидуальных особенностей. Показатели компетентности и позитивного самоотношения, потребности роста и развития выражены слабо, а среди доминирующих ценностей выступают общежитийские. Кроме того, студенты 2-го курса не улавливают связи между своими действиями и значимыми событиями жизни, не считают себя способными в полной мере контролировать ход этих событий, полагают, что большинство из них являются результатом

случая или действий других людей. Что же касается избранной профессии, то интерес к ней и желание саморазвиваться в ней также представлены на среднем уровне. Этот факт позволяет предполагать, что студенты 2-го курса не до конца видят в получаемой профессии и в самом учебном процессе возможности для раскрытия своих способностей. Эти данные свидетельствуют о том, что успешность в будущей профессии должна быть обеспечена более высоким уровнем самоактуализации.

На основе вышеизложенного считаем важным включение в образовательный процесс учреждения среднего профессионального образования следующих компонентов стимулирования самоактуализации:

- 1) побуждение личности будущего специалиста среднего звена к самоактуализации;
- 2) стимулирование студента к овладению рациональными приемами осознания своей самооценки и уникальности;
- 3) усиление мотивационно значимого фона самоактуализации; создание пред-

посылок для накопления и сохранения максимального объема информации, способствующего самоактуализации в профессиональной деятельности;

- 4) организация усвоения молодым специалистом способов деятельности по технолого-инновационной готовности к самоактуализации его личности в профессиональной деятельности;
- 5) отслеживание результатов личностной самоактуализации будущего специалиста-психолога с целью предупреждения отклонений;
- 6) организация деятельности психолога по включению результатов личностной самоактуализации в систему профессионально-психологической культуры.

Для повышения уровня самоактуализации студентов 2-го курса необходимо внедрить систему тренингов. Для студентов 4-го курса с начала учебного года следует проводить групповые тренинги, моделирующие конкретные социальные и профессиональные ситуации.

ЛИТЕРАТУРА

1. БАТАЛОВА Л. Ю. Самоактуализация как предмет междисциплинарных исследований. М. : Изд-во МААН, 2009.
2. ВАХРОМОВ Е. Е. Психологические концепции развития человека : теория самоактуализации. М., 2001.
3. ВИТИН И. А. Теория самоактуализации // Психологический институт РАО : материалы симпозиума. М., 2002. № 1.
4. ГОРЯЧЕВА Е. И. Идея самоактуализации в гуманистической психологии и ее реализация в педагогической практике : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М. : Рос. акад. образования ; Ин-т пед. инноваций, 1996.
5. КУНИЦЫНА В. М. Социальная компетентность и социальный интеллект : структура, функции, взаимоотношение // Теоретические и прикладные вопросы психологии. СПб. : СПбГУ, 1995.
6. МАСЛОУ А. Самоактуализация // Психология личности. Тексты. М., 1982.
7. САФРОНОВА О. В. Проблема самоактуализации личности в психолого-педагогической литературе // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2010. № 12.

Статью рекомендует д-р психол. наук, проф. С. А. Минюрова

М. А. Воробьева

Екатеринбург

СВЯЗЬ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С САМООРГАНИЗАЦИЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: самоорганизация; учебная деятельность; мотивация; деятельность студентов; рефлексия.

АННОТАЦИЯ. Рассматривается проблема самоорганизации студентов в процессе учебной деятельности и ее связь с мотивацией. В проведенном исследовании доказана эта связь.

М. А. Vorobyova

Ekaterinburg

CONNECTION OF MOTIVATION OF EDUCATIONAL ACTIVITIES AND THE ACTIVITIES OF THE STUDENTS' SELF-ORGANIZING

KEY WORDS: self-organization; educational activities; motivation; students' activities; reflection.

ABSTRACT. The problem of students' self-organizing in the process of learning activities and its connection with the motivation is under discussion. The study proves the link.

Актуальность изучения проблемы формирования самоорганизации многие авторы подтверждают данными, показывающими, что основными источниками представлений студента об учебной деятельности являются не столько рефлексия собственного опыта учения, сколько те требования к организации учебной деятельности, которые прямо или косвенно задаются учащимся в типичной ситуации обучения в средней и старшей школе. Образовательный процесс в вузе значительно отличается от образовательного процесса в школе тем, что студент должен уже сам развивать себя в области выбранной профессии, мотивировать себя на получение знаний и овладение профессией, иметь цели на становление себя как специалиста, иметь позитивный эмоциональный настрой, т. е. брать на себя ответственность за организацию своей деятельности.

Высокий общий уровень самоорганизации свидетельствует об автономности человека в организации собственной жизни, его способности самостоятельно и осознанно ставить цели, анализировать ситуацию, моделировать работу по достижению выдвинутой цели, выделять критерии ее оценки и контролировать ход выполнения как промежуточных, так и конечных результатов деятельности, адекватно и оперативно реагировать на любые изменения. Чем выше уровень самоорганизации, тем легче он овладевает новыми видами деятельности, увереннее чувствует себя в незнакомых ситуациях, тем стабильнее его успехи в привычных сферах жизни. Мотивы необходимы для социальных стремлений — чувство долга перед страной и близкими, что дает

силы для преодоления препятствий и проявления таких характерологических черт, как терпеливость и усидчивость. Мотивация способствует достижению более узких целей, например личного благополучия, интеллектуального и профессионального развития [5].

По мнению психологов И. А. Васильева, В. К. Вилюнаса, Д. А. Леонтьева, формирование мотивации нужно осуществлять на основе совокупности содержательных особенностей обучения и стремлений студента преодолеть затруднения в работе, проявить настойчивость в достижении положительных результатов, несмотря на ситуации неуспеха в какой-либо части деятельности.

Анализ всех компонентов самоорганизации позволяет определить общий уровень сформированности индивидуальной системы организации человеком процесса собственной деятельности. Формирование компонентов самоорганизации — важная основа в жизни каждого человека, это база для развития его деятельности и достижения успеха. Современные производственные технологии нуждаются в специалистах с высоким уровнем самоорганизации. Поэтому одним из приоритетных направлений повышения качества высшего образования является применение современной системы развития умений самоорганизации студента, в том числе самоорганизации его времени. Под умениями самоорганизации времени мы понимаем умения, отражающие освоенные способы выполнения действий обучающихся на основе специально сформированных знаний, которые позволяют им с учетом своих индивидуальных особенностей рационально использовать свои силы,

самостоятельно и целенаправленно организовывать свою жизнедеятельность самым эффективным образом. Данные умения объединяют умения целеполагания, грамотного планирования времени на кратко-, средне- и долгосрочную перспективу, умения рационально организовать время, рефлексивные умения [4].

Исследования В. Я. Ляудис, Н. М. Пейсахова, А. Т. Цветковой, В. А. Чкунина подтверждают неразрывную связь мотивации с самоорганизацией деятельности личности. Закономерности самоорганизации личности рассматриваются в работах Е. Н. Князевой, С. П. Курдюмова, Н. В. Поддубного, Е. Г. Силяевой, И. Н. Трофимовой и других авторов. В исследовании А. Н. Леонтьева отражены мотивы учебной деятельности и мотив получения учеником определенной отметки. А. К. Маркова дает классификацию групп психологических характеристик познавательных и социальных мотивов [См.: 2].

Впервые термин «самоорганизация» появился в научной публикации в 1947 г. Уильяма Эшби (англ. W. R. Ashby) «Principles of the Self-Organizing Dynamic System». В 1960-х гг. термин использовался в теории систем, а в 1970 — 1980-х стал использоваться в физике сложных систем [3]. Самоорганизация — процесс упорядочения элементов одного уровня в системе за счет внутренних факторов, без внешнего специального воздействия (изменение внешних условий может также быть стимулирующим воздействием). Результат — появление единицы следующего качественного уровня [1]. Первым в советской психологии автором и разработчиком разноуровневой концепции организации поведения, психологии деятельности, психологии личности как субъекта в деятельности и общении является М. Я. Басов [5].

Самоорганизация — это показатель личной зрелости человека, совокупность природных и социально приобретенных свойств личности, воплощенных в осознаваемые особенности воли, интеллекта, в мотивах поведения и реализуемых в организации деятельности человека. В голографической модели процесса самоорганизации выделяют следующие функциональные компоненты: целеполагание, анализ ситуации, планирование, самоконтроль, волевая регуляция, коррекция.

Слово «самоорганизация», так же как и слова «саморазвитие», «самореализация», «самодисциплина» и «самообразование», содержит в себе слово «сам». Это говорит о том, что самые важные вещи в своей жизни надо делать самому. Нужные книги, интересные люди, возможности обучения при-

тянутся со временем. Как говорится, когда ученик готов — приходит учитель. Но все начинается с нас самих. Определение жизненного предназначения, постановка целей, грамотное планирование и последовательное выполнение заданных действий и представляют собой успешную самоорганизацию личности [6].

Образовательный процесс современного вуза актуализирует изменение позиции студента из объекта обучения в активного субъекта учебно-профессиональной деятельности, а также активизирует самоуправляемую творческую учебно-профессиональную деятельность. Становятся востребованными интерактивные и активные формы и методы обучения, воспитания, контроля. Для их реализации необходимо овладение компетенциями самодисциплины и самоорганизации учебно-профессиональной деятельности [2]. Самодисциплина — это основа, фундамент для достижения наших жизненно важных целей. Не организовав свою жизнедеятельность, невозможно даже начать двигаться в направлении достижения своей мечты.

Учебно-профессиональная деятельность — это специфический вид деятельности, направленной на освоение знаний, умений и навыков, являющихся средствами будущей профессиональной деятельности, в процессе которой происходит развитие необходимых профессионально-личностных качеств и компетенций.

Самоорганизация учебно-профессиональной деятельности — это деятельность студента, побуждаемая и направляемая целями самоуправления и саморегулирования своей профессионально значимой учебной работы, осуществляемая системой интеллектуальных действий, направленных на решение задач самостоятельной рациональной организации и осуществления своего учебного труда. Самоорганизация студента определяется его мотивацией на учебную деятельность. Насколько он будет настроен на определение жизненного предназначения, на постановку личных целей в жизни, грамотное планирование и последовательное выполнение заданных действий в учебном процессе, настолько он и представит себя как успешную, самоорганизованную личность, необходимую современному обществу.

Сложность решения вопросов формирования мотивации и самоорганизации в условиях высшей школы исследователи объясняют, с одной стороны, тем, что студент побуждается к учению, профессиональной деятельности целым комплексом мотивов. С другой стороны, преподаватели вуза, имея многочисленные рекомендации по формированию отдельных мотивов (ин-

терес к предмету, мотивы профессиональной деятельности, достижения, создание ситуации успеха), не соотносят их с самоорганизацией, следовательно, не представляют, что формирование мотивации и самоорганизации происходит как формирование определенного целостного свойства личности [3; 6].

Преподавателям вуза необходимо убедить студента в том, что он как самопрограммированное, самодеятельное и самоорганизующееся разумное существо и субъект своего становления способен удовлетворить собственные потребности только тогда, когда разовьет в себе собственные сущностные силы, способности и умения в процессе обучения и воспитания.

Планомерное и систематическое обучение студентов основам самоорганизации личности, вовлечение их в процесс самоорганизации (а этот процесс начинается со школы) имеет большое значение:

- активизирует все виды деятельности и побуждает проявлять встречные усилия относительно своего обучения, воспитания и развития, что способствует повышению успеваемости, дисциплины, организованности;
- способствует эффективному самопознанию, самоопределению, самореализации;
- формирует высокое чувство ответственности за собственное поведение, что способствует социализации личности, вырабатывает правильную самооценку, самоконтроль поведения;
- ускоряет формирование главного фактора развития личности — субъектного;
- снимает со студентов присущее им сопротивление педагогическому воздействию извне, делая их самокритичными и восприимчивыми к педагогическим требованиям, автоматически ускоряет цивилизованное развитие;

- существенно облегчает труд педагога, освобождает его от постоянного и неприятного долга подгонять, контролировать, заставлять учиться, правильно вести себя [4].

Для выявления связи мотивации учебной деятельности с самоорганизацией деятельности у студентов (33 студента 18—21 года 2—3 курса дневной формы обучения факультетов менеджмента и юриспруденции) мы использовали следующие методики:

- «Методику изучения мотивации обучения в вузе» Т. И. Ильиной; ее цель: выявить доминирующий мотив обучения в вузе (приобретение знаний, овладение профессией, получение диплома);
- «Методику изучения мотивов учебной деятельности студентов», модифицированную А. А. Реаном, В. А. Якуниным; ее цель: выявить иерархию мотивов учебной деятельности студентов (таких, как стать высококвалифицированным специалистом, получить диплом, продолжить обучение на последующих курсах, успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично» и др.);
- «Диагностику особенностей самоорганизации» А. Д. Ишкова; она представляет собой 39 утверждений, позволяет выявить уровень развития навыков планирования, самоконтроля, коррекции, волевых усилий, самоорганизации.

Исходя из результатов исследования (рис. 1) по методике изучения мотивации обучения в вузе было выявлено, что студенты пришли в вуз для того, чтобы в первую очередь приобрести знания — 48,5% (16 человек), далее их цель — получить диплом — 24,2% (8 человек) и менее их интересует овладение профессией — 9,09% (3 человека).

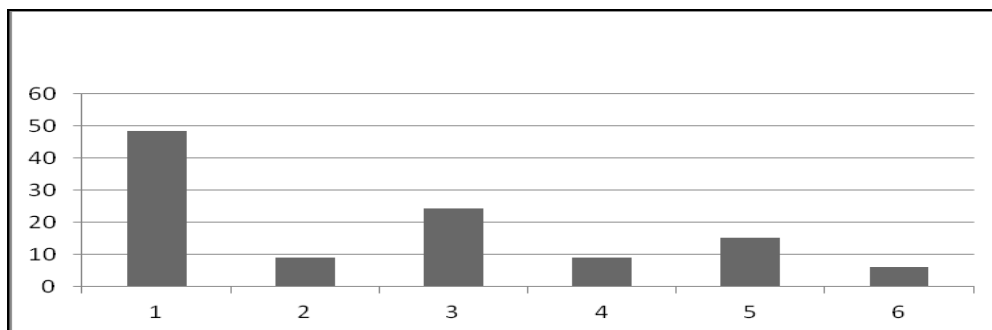


Рис. 1. Показатели мотивация обучения в вузе у студентов:

- 1 — приобретение знаний;
- 2 — овладение профессией;
- 3 — получение диплома;
- 4 — приобретение знаний, овладение профессией;
- 5 — приобретение знаний и получение диплома;
- 6 — овладение профессией и получение диплома

Анализ результатов по второй методике (рис. 2) позволил выявить доминирующие мотивы учебной деятельности — стать высококвалифицированным специалистом

87,9% (29 человек); обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности 78,8% (26 человек); получить диплом 66,7% (22 человека).

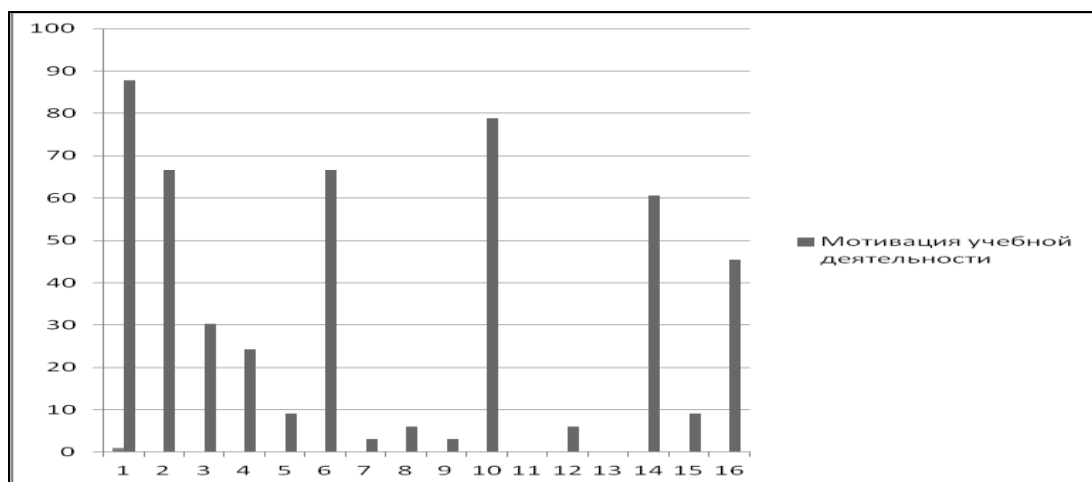


Рис. 2. Мотивация учебной деятельности:

- 1 — стать высококвалифицированным специалистом;
- 2 — получить диплом;
- 3 — успешно продолжить обучение на следующих курсах;
- 4 — успешно учиться и сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично»;
- 5 — постоянно получать стипендию;
- 6 — приобрести глубокие и прочные знания;
- 7 — быть постоянно готовым к очередным занятиям;
- 8 — не запускать изучение предметов учебного цикла;
- 9 — не отставать от сокурсников;
- 10 — обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности;
- 11 — выполнять педагогические требования;
- 12 — достигнуть уважения преподавателей;
- 13 — быть примером для сокурсников;
- 14 — добиться одобрения родителей и окружающих;
- 15 — избежать осуждения и наказания за плохую учебу;
- 16 — получить интеллектуальное удовлетворение

Далее идут следующие мотивы: приобрести глубокие и прочные знания — 66,7% (22 человека); добиться одобрения родителей и окружающих — 60,6% (20 человек); получить интеллектуальное удовлетворение — 45,5% (15 человек); успешно продолжить обучение на следующих курсах — 30,3% (10 человек); успешно сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично» — 24,2% (8 человек); постоянно получать стипендию и избежать осуждения и наказания за плохую учебу — 9,1% (по 3 человека); не запускать изучение предметов учебного цикла и достичь уважения преподавателей — 6,1% (по 2 человека); быть постоянно готовым к очередным занятиям и не отставать от сокурсников — 3,0% (по 1 человеку). Не выпал выбор на такие мотивы, как выполнять педагогические требования и быть примером для сокурсников.

Полученные результаты подтверждают то, что студенты стремятся не просто поступить в вуз на определенный факультет, а делают это осознанно и будущая профессия им нравится.

По результатам методики самоорганизации выявлены средние показатели студентов по умению планировать, анализировать ситуации, показатели самоконтроля, коррекции и волевых усилий. Высоких показателей выявлено от 6 до 9%, что говорит о неготовности к самоорганизации и об отсутствии высокой мотивации к развитию себя.

Для выявления связи мотивации учебной деятельности и самоорганизации деятельности студентов был использован критерий Пирсона (табл.).

Выявлена связь мотивов со шкалой «самоорганизация», а именно установлена связь мотива приобретения знаний с уровнем самоконтроля, коррекции, мотива получить диплом.

Выявлена связь мотива успешно сдать экзамен на «хорошо» и «отлично» и шкалами «целеполагание», «планирование», «анализ ситуации», «самоконтроль». Определена связь мотива получить глубокие и прочные знания и шкал «самооргани-

зация», «волевые усилия», а также мотива
быть готовым к очередным занятиям и

шкал «анализ ситуации», «самоконтроль»,
«коррекция», «волевые усилия».

Таблица 1

Результаты расчетов по мотивации обучения в вузе студентов и диагностики особенностей самоорганизации

Самоорганизация	Мотивация					
	приобретение знаний	овладение профессией	получение диплома	приобретение знаний и овладение профессией	приобретение знаний и получение диплома	овладение профессией и получение диплома
Целеполагание	0,18	0,24	-0,36	-0,15	0,37	0,71
Анализ ситуации	0,14	0,01	-0,91	0,02	0,27	0,74
Планирование	0,03	0,08	-0,99	0,05	-0,61	0,91
Самоконтроль	0,43	0,37	-0,93	0,21	-0,33	0,01
Коррекция	0,01	0,34	0,39	-0,79	0,77	0,96
Волевые усилия	0,14	-0,21	-0,92	-0,67	0,28	-0,72
Самоорганизация	0,08	0,04	-0,84	-0,36	-0,41	0,01

Исходя из данных таблицы, видим, что существует связь между мотивом приобретения знаний и уровнем самоорганизации по шкале «самоконтроль» ($r = 0,43 > r = 0,33$). Студенты, у которых мотивом становится приобретение знаний, самоорганизация достаточно развита, т. е. они стараются планировать свою деятельность, анализировать свое поведение и действия, у них цель не просто получить диплом, а еще и приобрести знания, что невозможно без воли.

Существует связь между мотивом «овладение профессией» и шкалами «самоконтроль» ($r = 0,37 > r = 0,33$), «коррекция» ($r = 0,34 > r = 0,33$). У таких студентов уровень волевых усилий снижен ($r = -0,21 < r = 0,33$). Это говорит о том, что студенты не до конца осознали мотивы своей учебной деятельности, существуют резкие перепады отношения к развитию ситуации и последствиям своих действий, они не развивают коррекцию своего поведения и действий. Существует связь между мотивом получить диплом и шкалой «коррекция» ($r = 0,39 > r = 0,33$). Существует связь между мотивами получения диплома и приобретения знаний ($r = 0,37 > r = 0,33$). У таких студентов нет определенной цели, она у них двойственна, поэтому по шкалам

«планирование» и «самоконтроль» имеет низкий уровень, так как нет четкого плана действий и контроля психических состояний.

Также математической обработке были подвергнуты результаты двух других методик и получены прямые и обратные связи. Найдена связь между мотивом успешно сдать экзамен на «хорошо» и «отлично» и шкалами «целеполагание», «планирование», «анализ ситуации», «самоконтроль». Определена связь мотива получить глубокие и прочные знания и шкал «самоорганизация», «волевые усилия», а также мотива быть готовым к очередным занятиям и шкал «анализ ситуации», «самоконтроль», «коррекция», «волевые усилия». Выявлена связь мотива получения диплома и шкал «целеполагание», «планирование», «волевые усилия».

Таким образом, была доказана гипотеза исследования, заключающаяся в том, что существует связь мотивации учебной деятельности с самоорганизацией деятельности студента. Чем больше студент будет заинтересован выбранной профессией и ее содержанием, тем больше он будет самоорганизован в получении знаний и умений для дальнейшего профессионального развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. АБДУЛЛИНА О. А. Личность студента в процессе формирования профессиональной подготовки // Высшее образование в России. 1993. 3.
2. ИЛЬЯСОВ И. И., ЛЯУДИС В. Я. Основы самоорганизации учебной деятельности и самостоятельной работы студентов. М. : Изд-во МГУ, 1981.
3. ПАШТОВ Т. З. Организация профессионального саморазвития студентов — будущих учителей // Перспектива-2006 : материалы всерос. науч. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых / Каб.-Балк. ун-т. Нальчик : Каб.-Балк. ун-т, 2006.
4. СУСЛИНА А. А. Мотивационное обеспечение учебной деятельности студента вуза. Калининград, 1999.
5. ТУТЬШКИН Н. К. Основы самоуправления учебной деятельностью : учеб. пособие / КГУ. Казань, 1984.
6. ЧИЛИКИН М. Г. Организация самостоятельной работы студентов в высшей технической школе. М. : Наука, 1972.

Е. О. Мазурчук, Н. И. Мазурчук

Екатеринбург

**СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ СТУДЕНТОВ СТРАН СНГ
(НА ПРИМЕРЕ РОССИИ И УКРАИНЫ)**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: студенты; ценностные ориентации; смыслы; ценностно-смысловая сфера.

АННОТАЦИЯ. Рассматриваются происходящие в России и Украине социально-экономические и общественно-политические изменения, актуализирующие проблему становления новой ценностной модели общества и содержания ценностно-смысловой сферы его отдельных структурных элементов.

E. O. Mazurchuk, N. I. Mazurchuk

Ekaterinburg

**THE COMPARATIVE ANALYSIS OF THE VALUE-SEMANTIC SPHERE OF THE CIS STUDENTS
(RUSSIA AND UKRAINE)**

KEY WORDS: students; value orientation; meanings; value-semantic sphere.

ABSTRACT. The socio-economic and socio-political changes, which take place in Russia and Ukraine, actualize the problem of the society's new value model development and the contents of the value-semantic sphere of its structural elements.

Н аучные исследования, исторические факты подтверждают, что социально-экономические, общественно-политические и культурные изменения в обществе происходят успешнее, если они детерминируют соответствующие изменения в структуре ценностно-смысловой сферы его наиболее динамичных структурных элементов. В этой связи переход стран СНГ (на примере России и Украины) на новый уровень развития актуализирует обращение к проблеме сравнительного анализа ценностно-смысловой сферы студентов. В данном контексте они являются структурными элементами общества со своими специфическими психическими и физиологическими особенностями, стилем поведения, культурными нормами и ценностями. По своему общественному положению студенты близки к представителям интеллигенции, являются ее резервом и предназначены в будущем для занятия высококвалифицированным трудом в различных областях науки, техники, управления, культуры.

Ценностно-смысловая сфера студентов изучается различными науками. Преимуществом такого изучения одной проблемы является взаимодополняемость, которая подтверждает целесообразность рассмотрения ее содержания как совокупности ценностных ориентаций и смыслов [1].

Ценностные ориентации с философской точки зрения — важнейшие элементы внутренней структуры личности, закрепленные жизненным опытом индивида, всей совокупностью его переживаний и отграничивающие значимое, существенное для данно-

го человека от незначимого, несущественного. Ценностные ориентации — это главная ось сознания, которая обеспечивает устойчивость личности, преемственность определенного типа поведения и деятельности и выражается в направленности потребностей и интересов [8].

Развитые ценностные ориентации — признак зрелости личности, показатель меры ее социальности. Устойчивая и непротиворечивая совокупность ценностных ориентаций обуславливает такие качества личности, как цельность, надежность, верность определенным принципам и идеалам, способность к волевым усилиям во имя этих идеалов и ценностей, активность жизненной позиции. Противоречивость ценностных ориентаций порождает непоследовательность в поведении. Незрелость ценностных ориентаций — признак инфантилизма, господства внешних стимулов во внутренней структуре личности.

В социальной психологии понятие «ценностные ориентации» используется в двух значениях. В первом случае как идеологические, политические, моральные, эстетические и другие основания оценок субъектом действительности и ориентации в ней; во втором — как способ дифференциации объектов по их значимости.

Ценностные ориентации, с позиции практических психологов, «формируются при усвоении социального опыта и обнаруживаются в целях, идеалах, убеждениях, интересах и других проявлениях личности» [7].

Таким образом, можно сделать вывод, что ценностные ориентации задают:

- общую направленность интересам и устремлениям личности;
- иерархию индивидуальных предпочтений и образцов;
- целевую и мотивационную программы;
- уровень притязаний и престижных предпочтений;
- представления о должном и механизмы селекции по критериям значимости;
- меру готовности и решимости (через волевые компоненты) через реализацию собственного «проекта» жизни.

Рассмотрение смыслов как составной части ценностно-смысловой сферы студентов в научной литературе также позволяет сделать вывод о многоаспектности данного понятия.

Так, в рамках деятельностного подхода смысл — это:

- «значение для меня» (А. Н. Леонтьев, В. Ф. Бассин);
- «доминирующее отношение» (С. Л. Рубинштейн, В. Н. Мясищев);
- «мотивационное отношение» (А. Б. Орлов);
- «жизненные цели» (В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев) и др. [3; 4; 5; 6].

Несмотря на различия в трактовках, общим в понимании перечисленных образований является их основополагающая роль в регуляции поведения индивида.

С позиции зарубежных концепций смысл — интегративная цель. Согласно этой позиции, личность представляет собой целенаправленную суперсистему, главной целью которой является личностный смысл, связанный с мировоззрением, стилем жизни и образом своего «Я», его поиску способствуют социальные условия жизнедеятельности [2].

Таким образом, смыслы и ценностные ориентации являются важнейшими характеристиками внутреннего мира студентов и выступают компонентами индивидуальности личности. В этой связи правомерно их рассмотрение как интрапсихического образования, объединяющего студентов в одну систему с внешним миром, который, в свою очередь, и детерминирует содержание их ценностно-смысловой сферы.

Россия и Украина на данном этапе подвержены влиянию радикальных социально-экономических реформ, в период которых ослабевает сдерживающее воздействие культурных рамок, определяющих своими границами стихию общества, кристаллизующих паритет идентификационных и интеграционных тенденций. Поэтому для данных обществ становится неизбежным «большой взрыв» традиционной системы ценностей. В этой ситуации происходит и их переоценка, а содержание структуры ценностно-смысловой сферы студентов России и Украины в данный период определяет дисбаланс тра-

диционного устоявшегося равновесия между материальными и духовными ценностями.

Исследование особенностей ценностно-смысловой сферы студентов стран СНГ на примере России и Украины проводилось на базе федерального государственного бюджетного общеобразовательного учреждения высшего профессионального образования «Уральский государственный педагогический университет» (ФГБОУ ВПО УрГПУ, Россия) и Таврического национального университета им. В. И. Вернадского (ТНУ, Украина). В исследовании приняли участие студенты третьего курса в количестве 102 человек (Россия — 51 человек; Украина — 51 человек). Данная выборка, с одной стороны, уже несет в себе результаты влияния различных факторов, а с другой — ценностно-смысловая сфера ее представителей остается достаточно гибкой, подверженной различным влияниям. Жизненный опыт этой группы небогат, представления о морально-этических ценностях часто окончательно не определены; проблемы, связанные с особенностями возраста, усугубляются психофизиологическим дисбалансом, наличием «взрослых» потребностей и желаний при отсутствии адекватных возможностей.

Ценностно-смысловая сфера студентов — это совокупность ценностных ориентаций и смыслов, поэтому ее эмпирическое исследование осуществлялось посредством нескольких методик, обеспечивающих исследование всех компонентов данной сферы.

Как подтверждает проведенная опытно-поисковая работа, студенты России и Украины в достаточной мере адаптировались к новым социально-экономическим, общественно-политическим и культурным условиям, им удалось обрести новую идентичность и благодаря этой идентичности интегрироваться в новую социальную среду.

Как показывает анализ первичных результатов, в структуре ценностно-смысловой сферы студентов России и Украины можно выделить сходство в доминировании тех ценностей, которые отражают направленность на себя, на свою личную выгоду и независимость (рис. 1, 2).

Поскольку терминальные ценности, согласно концепции М. Рокича, представляют собой убеждения в том, что конечная цель стоит того, чтобы к ней стремиться, а инструментальные — убеждения в том, что какой-то образ действий или свойство личности является предпочтительным в любой ситуации, то можно говорить о высоком уровне осознанности студентами УрГПУ и ТНУ конечных ценностей-целей и ценностей-средств, определяющих в итоге вектор их жизнедеятельности. Полученные данные можно рассматривать в качестве оснований

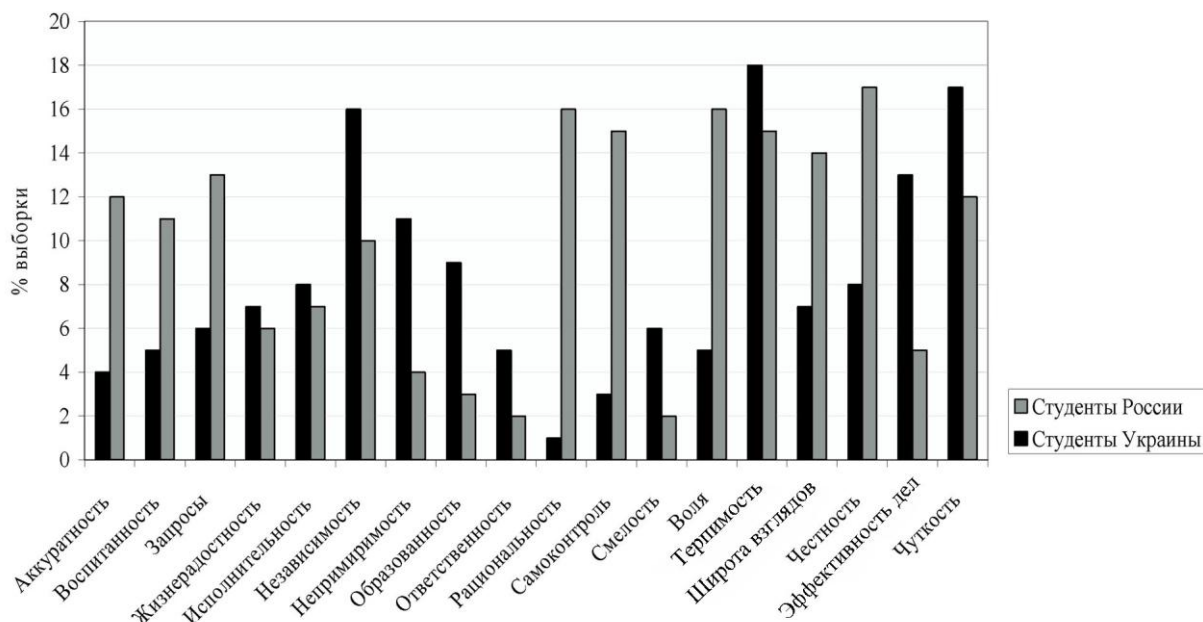


Рис. 1. Степень значимости инструментальных ценностей для студентов России и Украины

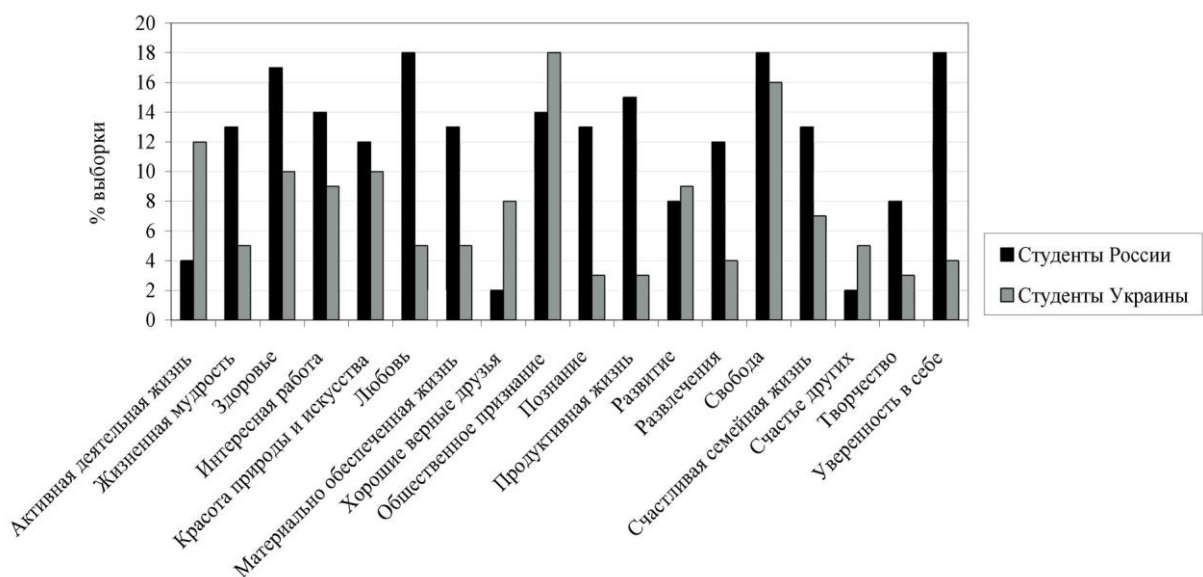


Рис. 2. Степень значимости терминальных ценностей для студентов России и Украины

для целенаправленной работы со студентами по осмыслению и преобразованию мировоззренческих основ их личности.

Первичная обработка результатов обследования студентов России и Украины, полученных с помощью опросника терминальных ценностей (ОТЦ), показала, что в целом по выборке существует небольшой разброс значений, что свидетельствует о достаточной степени осознанности и структурированности системы терминальных ценностей и жизненных сфер их проявления (рис. 3).

Полученные результаты свидетельствуют о преобладании в целом по выборке студентов УрГПУ и ТНУ ценностей сохранения собственной индивидуальности, достижения и собственного престижа, высокого материального положения, развития себя и креативности.

Распределение значимости жизненных сфер для студентов России и Украины показано на таблице 1.

Также в процессе первичной обработки были получены данные, отражающие значения теста смысло-жизненных ориентаций (СЖО) в выборке студентов России и Украины. Оказалось, что большая часть студентов третьего курса УрГПУ и ТНУ обладают целью в жизни, заинтересованы ее процессом и результатом (рис. 4).

Первичная обработка данных обследования испытуемых позволила зафиксировать различия в структуре ценностно-смысловой сферы студентов стран СНГ (России и Украины). Однако для выявления наиболее значимых и скрытых связей в рамках нашего исследования был использован метод многомерной математической статистики — факторный анализ.

После первичной обработки данных исследования ценностно-смысловой сферы студентов стран СНГ к математико-статистическому анализу были представлены 54 шка-

лы, включающие в себя данные эмпирического изучения ценностно-смысловой сферы.

С целью сжатия исходной информации и извлечения наиболее значимых и скрытых связей между представленными перемен-

ными мы провели факторный анализ по методу Кеттела «Каменистая осыпь». Факторный анализ позволил сравнить модель ценностно-смысловой сферы студентов УрГПУ с аналогичной моделью студентов ТНУ.

Таблица 1

Значимость жизненных сфер (ОТЕЦ) для студентов России и Украины, %

Жизненная сфера	Студенты России	Студенты Украины
Сфера профессиональной жизни	60	54
Сфера обучения и образования	11	21
Сфера общественной жизни	11	11
Сфера увлечений	10	7
Сфера семейной жизни	8	7

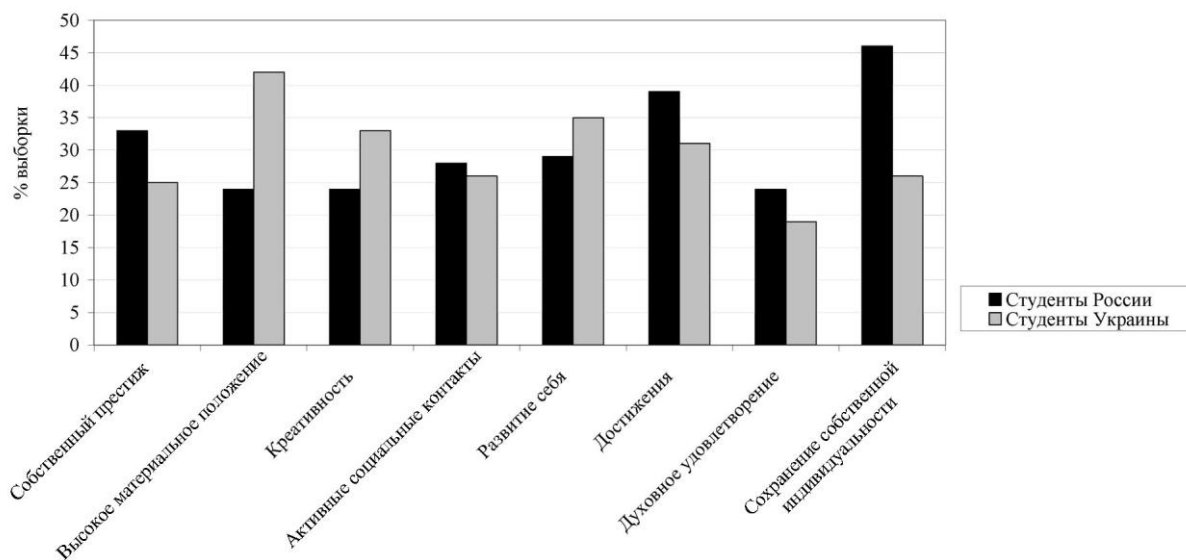


Рис. 3. Значимость терминальных ценностей (ОТЕЦ) для студентов России и Украины

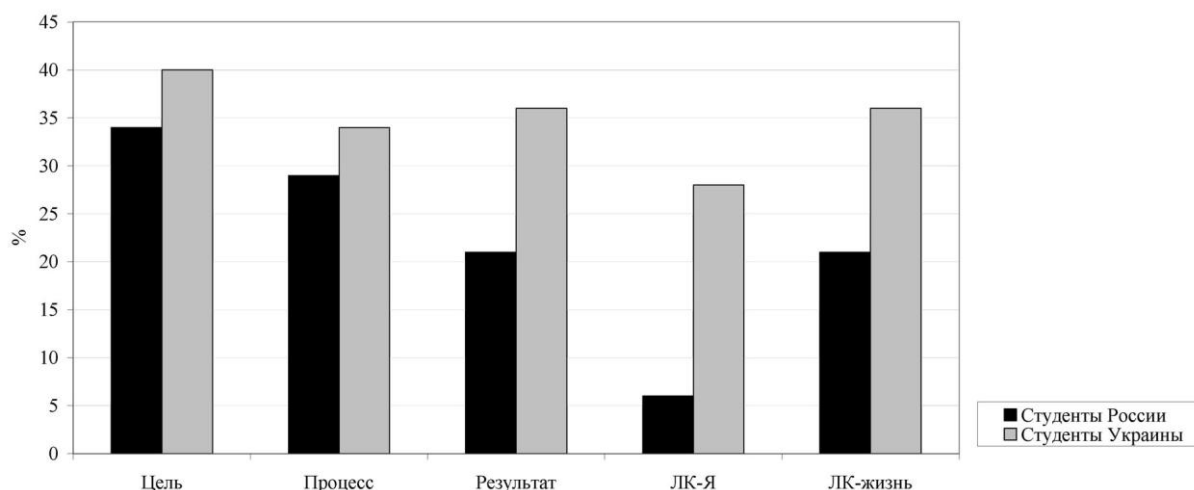


Рис. 4. Распределение показателей по шкалам СЖО в выборке студентов России и Украины

Таблица 2

Факторная структура ценностно-смысловой сферы студентов России и Украины

Россия		Украина
Факторы		
I.	«Стремление к благополучию и здоровью»	«Стремление к социальной значимости»
II.	«Стремление к самореализации»	«Стремление к нормативности»
III.	«Стремление к социальной активности»	«Стремление к исполнительности»
IV.	«Стремление к взаимодействию»	«Стремление к внутренней гармонии»
V.	«Стремление к семейному благополучию»	«Стремление к развитию»

	Россия	Украина
VI.	«Стремление к гармонии»	«Стремление к творчеству»
VII.	«Стремление к самосовершенствованию»	«Стремление к самоутверждению»
VIII.	«Стремление к разнообразию»	«Стремление к самосовершенствованию»

Факторная структура ценностно-смысловой сферы российских студентов представлена 8-ю факторами, описывающими 52,175 % от всех дисперсий. Восьмифакторная структура ценностно-смысловой сферы студентов Украины описывает 49,020 % от всех дисперсий.

Сравнительный анализ факторных структур ценностно-смысловой сферы студентов России и Украины выявил, что в них существует ряд отличий и одно сходство (табл. 2).

Сходства и различия определяют специфику ценностно-смысловой сферы испытуемых, которая заключается в следующем:

1. Студенты российской выборки имеют более активную позицию в ситуации взаимодействий с другими людьми, чем студенты Украины, поскольку российская молодежь озабочена сегодня мировыми проблемами (факторы III и IV). Ценностный мир для нее несет в себе мотивации, находящиеся в иной плоскости: полноценная работа, досуг, вера в собственные силы, безопасность семьи, устойчивые личные отношения.
2. У студентов-россиян прослеживается наличие дефицита рационального компонента в факторной структуре. Украинской выборке свойственно доминирование

ценности «уверенность в себе», относящейся к терминальным и представляющей собой цель, на достижение которой направлена жизненная активность и локус контроля, что отражает потребность испытуемых в рационализации собственной жизни.

3. В факторной структуре студентов-украинцев присутствует нормативность и исполнительность; прослеживается стремление к соблюдению правил как во взаимодействии с близкими людьми, так и в деловых отношениях, отсутствующие у студентов России.
4. Студенты-украинцы в большей мере ориентированы на материальную обеспеченность как главное условие жизненного и семейного благополучия (фактор I), что в меньшей мере характерно для студентов России.
5. У студентов российской выборки результативность жизни имеет максимальную степень выраженности в сравнении с аналогичным показателем у студентов Украины.

Таким образом, полученное нами эмпирическое знание подтверждает актуальность изучения ценностно-смысловой сферы студентов России и Украины и позволяет выявить ее особенности, подтверждающие связь внешнего мира и ее структуры.

ЛИТЕРАТУРА

1. ИКОННИКОВА С. Н. Хронотоп культуры как основа диалога поколений // Культура. Сер. «Мыслители». 2001. № 5.
2. ЛЕОНЕНКО Н. О. Ценностно-смысловое содержание мотивации профессионального выбора студентов юридического вуза : дис. ... канд. психол. наук. — Казань, 2004.
3. ЛЕОНТЬЕВ А. Н. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М. : Смысл, 1999.
4. МЯСИЩЕВ В. Н. Психология отношений. — М., 1995.
5. РУБИНШТЕЙН С. Л. О смысле жизни. Труды по философии ценности, теории образования и университетскому вопросу : в 2 т. / С. Л. Рубинштейн; под ред. Н. С. Плотникова. М. : Территория будущего, 2008.
6. СЛОБОДЧИКОВ В. И., ИСАЕВ Е. И. Основные ступени развития субъектности человека // Основы психологической антропологии. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе : учеб. пособие для вузов. М. : Школьная Пресса, 2000.
7. СЛОВАРЬ практического психолога. Минск, 1997.
8. ФИЛОСОФСКИЙ словарь / под ред. И. Т. Фролова. М. : Политиздат, 1991.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Т. А. Сутырина

М. А. Мягкова

Курган

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТИПЫ ОДИНОКИХ МАТЕРЕЙ**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** материнство; неполные семьи; типологии материнства; материнское отношение; воспитание детей; кластерный анализ.**АННОТАЦИЯ.** Рассматриваются психологические особенности взаимоотношений женщины с ребенком в целом и одинокой матери в частности, описанные в классификациях К. Эстес, Г. Клауда, Д. Таунсенда, А. Я. Варга, А. И. Захарова. Приводится разработанная автором типология матерей-одиночек, отражающая когнитивную, эмоциональную и поведенческую составляющую отношения одинокой женщины к материнству.**М. А. Myagkova**

Kurgan

PSYCHOLOGICAL TYPES OF SINGLE MOTHERS**KEY WORDS:** motherhood; single-parent families; typology of motherhood; mother's relation; children upbringing; clucter analysis.**ABSTRACT.** Psychological peculiarities of relationships between a woman and a child, in general, and single mother, in particular, which were described in the classifications of K. Estes, G. Klauda, D. Taunsenda, V. Varga, A. Zaharova are discussed. The author's typology of single mothers reflects a cognitional, emotional, behavioural part of woman's attitude to maternity.

В настоящее время отмечается повышенное внимание к семье со стороны всех социальных институтов. Это объясняется тем, что семья представляет собой сложную систему, в которой закладываются основы, оказывающие огромное влияние на всю последующую жизнь личности ребенка. Особого внимания в нашем обществе заслуживает положение неполных материнских семей, и это не случайно, поскольку, во-первых, их численность постепенно увеличивается (на сегодняшний день в России они составляют 30% от общего числа семей) [2], а во-вторых, они подвержены влиянию большого количества проблем экономического, социального и психологического характера.

Такое незавидное положение неполных семей оказывает влияние на особенности построения отношений внутри семьи между ребенком и единственным родителем. По мнению психологов, чаще всего оно носит негативный, деструктивный характер. Систематизация психологических особенностей взаимодействия и построения взаимоотношений между ребенком и матерью нашла свое отражение в разнообразных типологиях, среди которых можно назвать:

- классификацию межличностных отношений К. Эстес [10], в основе которой лежат женские образы из сказок: «мать-наседка», «сломленная — мать», «мать — ребенок», «сильная мать»;
- деструктивные типы матерей (Г. Клауд и Д. Таунсенд) [10], описывающие осо-

бенности построения взаимоотношений с ребенком и их влияния на его развитие как личности: «мать-призрак», «мать — фарфоровая кукла», «мать-охотница», «мать-босс», «мать-наседка», «властная мать»;

- типы матерей с различными установками по А. И. Захарову [3]: «Царевна Несмеяна», «Снежная королева», «Спящая красавица», «Наседка», «Вечный ребенок»;
- матери с различными стилями поведения, выделенными А. Я. Варга [1]: спокойная, тревожная, тоскливая, уверенная, властная.

Кроме того, были проанализированы основные ошибки, совершаемые матерью-одиночкой в процессе воспитания детей, которые были позднее сформированы в классификацию Б. И. Кочубея [4]: «Жизнь для ребенка», «Борьба с образом мужа», «Наследственность».

А. С. Спиваковой [9] описаны три вида эмоционального отношения к отцу ребенка, откладывающие отпечаток на формирование его личности: «Мать никогда не говорит об отце», «Мать обесценивает отца в глазах ребенка», «Мать создает объективный образ отца с его положительными и отрицательными качествами».

Таким образом, на сегодняшний день в психологической науке уже разработаны типологии поведения матерей, но к сожалению, они не отражают особенностей отношений в семье без отца. Именно поэтому

мы решили создать свою типологию, характеризующую особенности материнского отношения в неполных семьях, поскольку оно оказывает огромное влияние на развитие и становление личности ребенка. В основе данной типологии лежит разработанная нами структурно-содержательная модель неполного материнства, состоящая из трех компонентов: **когнитивного** (представление о материнстве, степень осознанности материнского отношения, ценностей), **эмоционального** (материнские чувства и переживания), **поведенческого** (материнская роль, осознанность стиля семейного воспитания и материнской ответственности, позиций и установок).

Когнитивный компонент предполагает наличие определенных знаний, представлений об особенностях материнства, способах его проявления в соответствии с культурными нормами, предписаниями общества и учетом индивидуальных особенностей, ценностей и мотивации матерей. Данный компонент включает в себя материнские отношения, ценности и представления о материнстве.

Представление о материнстве является собой совокупность взглядов, убеждений, представлений матери о системе воспитания в целом и в конкретной ситуации в частности. Оно выражается в конкретно созданном образе идеального и реального родителя с набором личностных качеств, необходимых для воспитания гармоничной и психологически здоровой личности, например, таких, как бескорыстность, доброта, сила, альтруистичность, благоразумность, эмпатичность и многие другие.

Материнские ценности семейного воспитания отражают основные убеждения, цели, идеалы и другие мировоззренческие проявления женщины по отношению к семье, детям, процессу воспитания и, конечно, к материнству в целом. Они являются мощным интегрирующим фактором для семейной системы как на уровне взаимодействия супругов, так и на уровне взаимодействия родителей и детей.

Материнское отношение имеет собирательный характер, поскольку, с одной стороны, представляет собой часть личностной сферы женщины, сформированной в процессе воспитания в родительской семье, с другой стороны, зависит от возраста, пола, социального статуса, уровня образования и других социальных характеристик.

Независимо от влияния внешних факторов на формирование представлений о материнстве в индивидуальном плане материнское отношение должно быть сознательно проработано, основываться на общепринятых человеческих ценностях с уче-

том особенностей семейной ситуации, личностных особенностей членов семьи, стремления родителя к самореализации и самосовершенствованию себя в новой для него роли.

Эмоциональный компонент представлен доминирующим эмоциональным фоном, сопровождающим любое взаимодействие с ребенком, и эмоциональной оценкой образа ребенка, себя и отца как родителя. Данный компонент состоит из материнских чувств и переживаний.

Материнские чувства включают в себя степень их осознанности, материнскую симпатию, любовь и три ее составляющие — когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты. Материнская любовь «...рассматривается в качестве психической реальности... субъективная сторона которой дана родителю посредством эмоционально-чувственного переживания, связанного с отражением образа ребенка, а объективная выражается в отношении любви родителя к ребенку» [6. С. 7].

Любовь представляет собой одно из главных эмоциональных состояний, проявляющееся у матери по отношению к ребенку, поскольку оно способствует созданию психологического комфорта, необходимого для его нормального развития, поэтому степень ее проявления очень сильно отражается на ребенке:

- эмоционально-чувственный компонент содержит в себе аффективные состояния, эмоции, чувства, проявляющиеся у родителя по отношению к ребенку; благодаря этому компоненту налаживается эмоциональная связь в детско-родительских отношениях;
- когнитивный компонент включает в себя представление родителей о любви и способах ее проявления с учетом индивидуальных особенностей ребенка;
- поведенческий компонент представляет собой реальные проявления данного чувства в поведении родителя.

Материнские переживания отражают эмоциональное состояние женщины по отношению к родительству в целом, к ребенку, к отцу ребенка как к родителю.

Любое переживание матери вне зависимости от его направленности должно нести положительный характер. Чем больше степень его выраженности, тем лучше как для самой матери, так и для развития ребенка.

Поведенческий компонент непосредственно проявляется в конкретных действиях, поступках матери по отношению к ребенку. В его состав входят стиль семейного воспитания, материнская ответственность, позиции, установки и материнская роль.

Выполнение *материнской роли* основано на преобладании одного из видов идентичности:

- культурного, при котором родитель воспитывает своих детей, строго ориентируясь на принятые в его культуре нормы и традиции;
- социального, в котором главной ценностью для родителя является развитие ребенка и собственной личности, основанное на жизненных интересах и связанное с обеспечением благополучного будущего;
- личностного, основанного на индивидуальной мотивации родительства, воспринимаемого как один из способов самореализации личности.

Также для нее важны такие характеристики, как:

- устойчивость, которая говорит о приоритетности данного вида роли над всеми другими социальными ролями и нежелании от нее отказываться;
- стереотипизация, которая выражается в стремлении матери осуществлять процесс воспитания в соответствии с достаточно упрощенным и схематичным представлением о выполнении родительских функций, сложившемся в обществе;
- внезапность перехода к исполнению материнской роли, отражающаяся в степени значимости и плановости материнства в системе жизненных ценностей одинокой матери;
- присвоение примера родителя, предполагающего использование способов, приемов, методов и форм воспитания, использованных, в свою очередь, в родительской семье.

Материнская ответственность выражена в высоко развитом чувстве долга, распространяющемся на все сферы семейной жизни: уход за ребенком, кормление, забота о его здоровье, обучении, воспитании, материальном обеспечении и др. Степень ее проявления будет зависеть от системы ценностей человека, взглядов на жизнь, условий формирования и зрелости личности. Для женщины ответственность заключается прежде всего в создании благоприятной атмосферы в доме, душевного комфорта, но чрезмерное ее проявление может выражаться в повышенной тревожности за ребенка или гиперопеке, что не всегда положительно сказывается на нем.

Стиль воспитания отражает всю совокупность способов и приемов общения матери и ребенка.

Материнская установка является сознательной (бессознательной) оценкой ребенка, его поведения, личностных особен-

ностей, которые существенно влияют на выстраивание взаимоотношений с ним в будущем.

Материнская позиция — это сознательно проработанная система отношений женщины к процессу воспитания детей, отражающаяся в конкретных действиях и поступках.

Экспериментальной базой нашего исследования стали МБОУ «СОШ №46», МБОУ «Гимназия №47» г. Кургана. В опросе приняли участие 100 матерей-одиночек, воспитывающих одного ребенка в возрасте от 6 до 18 лет.

В качестве методов исследования были использованы:

1. Пакет психодиагностических методик, включающий в себя:

- опросник «Сознательное родительство» М. О. Ермихиной [7];
- методика «Родительская любовь и симпатия» Е. В. Милоковой [Там же];
- методика «Представление об идеальном родителе» Р. В. Овчаровой, Ю. А. Дятлевой [Там же];
- методика «Позитивные родительские чувства» Е. А. Падуриной [8];
- методика «Этнопсихологические особенности исполнения родительской роли» Н. П. Мальтениковой [5];
- методика «Анализ семейных взаимоотношений» Э. Г. Эйдемиллера, В. В. Юстицкиса [11].

2. Статистическая обработка результатов осуществлялась на основе кластерного анализа, параметрами для которого выступали ответы испытуемых по следующим шкалам опросников: «осознанность родительских (материнских) позиций»; «осознанность родительской (материнской) ответственности»; «сознательность родительских (материнских) установок и ожиданий»; «осознанность семейных ценностей»; «осознанность стиля семейного (материнского) воспитания»; «осознанность (материнского) родительского отношения»; «эмоционально-чувственный компонент материнской любви»; «когнитивный компонент материнской любви»; «поведенческий компонент материнской любви»; «представление об идеальном родителе»; «представление о реальном родителе (матери)»; «родительская (материнская) любовь»; «позитивные чувства к себе как к родителю (матери)»; «позитивные чувства к родительству (материнству) в целом»; «позитивные чувства к ребенку, обусловленные его достоинствами и достижениями»; «позитивные чувства к ребенку, основанные на безусловном принятии»; «позитивные чувства к супругу как к родителю» (отражающие разную степень проявления

чувств от негативного до позитивного в зависимости от степени выраженности полученных значений); «культурный аспект материнской идентичности»; «устойчивость родительской (материнской роли)»; «присвоение примера родителя»; «гиперпротекция», «гипопротекция», «потворствование»; «игнорирование потребностей ребенка»; «чрезмерность требований-обязанностей»; «чрезмерность требований-запретов»; «недостаточность требований-запретов»; «чрезмерность санкций»; «минимальность санкций».

Матрица сходства квадратов Евклидовых расстояний, построенная по результатам ответов на пункты опросников, была подвергнута процедуре иерархического агломеративного кластерного анализа с использованием метода межгруппового связывания для объединенных кластеров.

В результате проведенного математического анализа были выделены три типа матерей-одиночек.

«Позитивная мать». Она высоко оценивает себя как родителя, характеризуя с положительной стороны свои личностные качества, необходимые для воспитания ребенка. Об этом свидетельствуют значения таких показателей, как «когнитивный образ идеальной матери» (41,00)¹, «эмоциональный образ идеальной матери» (44,00), «поведенческий образ идеальной матери» (44,00), «когнитивный образ реальной матери» (44,00), «эмоциональный образ реальной матери» (44,00), «поведенческий образ реальной матери» (40,00). Она очень хорошо оценивает и отца ребенка как родителя (23,00), не испытывая к нему негативных эмоций, несмотря на положение одинокой матери. Любовь к ребенку основана прежде всего на его безусловном принятии со всеми его недостатками и достоинствами (23,00). Из всех компонентов материнской любви больше всего выражены ее эмоциональная (7,00) и поведенческая составляющие (7,00), свидетельствующие о том, что только действия и поступки, основанные на возникающих у матери эмоциях, способны доказать истинность чувств по отношению к ребенку. Значение показателя «гиперпротекция» (6,00) еще раз доказывает то, что данный тип матерей уделяет ребенку много времени и сил. Для них воспитание ребенка является одной из главных целей в жизни.

«Сознательная мать». Высокая степень осознанности ценности семьи является одной из главных особенностей данного типа матерей (25,09). Это свидетельство того, что создание семьи, рождение и воспитание детей всегда входило в систему ее

жизненных планов. Даже в ситуации одинокого материнства она не перестает быть верной данному принципу, поскольку ее отношение к материнству, несмотря ни на что, носит позитивный характер (22,12). Кроме этого, у нее хорошо проработана вся система отношений к процессу воспитания детей, которая отражается прежде всего в ее поступках и действиях (24,00). Развитое представление данной категории матерей о родительской любви (22,00), способах и возможностях ее проявления также способствует выстраиванию адекватного родительского отношения к своему ребенку (24,78).

«Традиционная мать». Она воспитывает своих детей, ориентируясь прежде всего на принятые в обществе нормы и традиции (1,00). У нее нет четкого представления о материнской любви, о том, какой она должна быть, в каких формах проявляться (2,91), но она не стесняется этого, стараясь выразить ее во множествах проявлений. Степень выраженности личностных качеств родителя и особенности поведения, характеризующая образ «реальной» матери, является самой низкой из всех типов одиноких матерей: «когнитивный образ реальной матери» (11,39), «эмоциональный образ реальной матери» (10,70), «поведенческий образ реальной матери» (6,48). Это свидетельствует о том, что она не дает высокой оценки своим качествам и не стремится ее изменить, поскольку они полностью ее устраивают: «когнитивный образ идеальной матери» (6,09), «эмоциональный образ идеальной матери» (6,48), «поведенческий образ идеальной матери» (7,57). Отца ребенка, как и себя, она оценивает достаточно негативно, испытывая к нему далеко не положительные чувства (13,00). Кроме того, данный тип матерей старается не ограничивать свободу ребенка, предъявляя ему минимум требований. Существующие запреты ребенок легко нарушает, зная, что отчитываться перед мамой все равно не придется, поскольку ему фактически все позволено (значение показателя «недостаточность требований-запретов» — 3,50).

Таким образом, в результате проведенного исследования были описаны психологические особенности взаимоотношений матери-одиночки с ребенком, отражающиеся в типологии, состоящей из трех групп матерей («Позитивная мать», «Сознательная мать», «Традиционная мать»), каждая из которых отличается определенной спецификой поведения.

¹ Значения кластерных центров.

ЛИТЕРАТУРА

1. ВАРГА А. Я. Структура и типы родительского отношения : дис. ... канд. психол. наук. М., 1996.
2. ДАНИЛОВА С. С. Одинокое материнство в общественном мнении // СОЦИС. 2009. №5.
3. ЗАХАРОВ А. И. Происхождение детских неврозов и психотерапия. Л. : Медицина, 1978.
4. КОЧУБЕЙ Б. И. Мужчина и ребенок. М. : Знание, 1900.
5. МАЛЬТИНИКОВА Н. П. Этнопсихологические особенности формирования родительства в поликультурной среде (на примере казахских, татарских, русских семей) : дис. ... канд. психол. наук. Курган, 2005.
6. МИЛЮКОВА Е. В. Формирование когнитивного, эмоционального, поведенческого компонентов родительской любви : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Екатеринбург, 2004.
7. ОВЧАРОВА Р. В. Психология родительства : учеб. пособие для студентов высших учебных заведений. М. : Академия, 2005.
8. ПАДУРИНА Е. А. Развитие позитивных родительских чувств как фактор коррекции самооценки дошкольников : дис. ... канд. психол. наук. Екатеринбург, 2008.
9. СПИВАКОВСКАЯ А. С. Как быть родителем. М. : Педагогика, 1986.
10. ЩУКИНА А. Г. Психосоциальные основы формирования материнства на современном этапе // Мир психологии. 2005. №2.
11. ЭЙДЕМИЛЛЕР Э. Г., ЮСТИЦКИС В. В. Психология и психотерапия семьи. СПб. : Питер, 2000.

Статью рекомендует д-р психол. наук, проф. Р. В. Овчарова

Е. С. Набойченко, Е. В. Фокина

Екатеринбург

РОЛЬ СЕМЬИ В УСВОЕНИИ ДЕТЬМИ ПОЛОВЫХ РОЛЕЙ И МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: полоролевые стереотипы; межличностные отношения; социальное поведение; семейные роли.

АННОТАЦИЯ. Рассматривается влияние семьи на половое и полоролевое становление личности ребенка, анализируются традиционные представления об иерархическом соотношении половых ролей, и их влияние на формирование сознания и подсознания ребенка.

E. S. Naboychenko, E. V. Fokina

Ekaterinburg

FAMILY FUNCTIONS IN LEARNING OF GENDER ROLES AND INTERPERSONAL RELATIONS BY CHILDREN

KEY WORDS: sex-role stereotype; interpersonal relationships; social behavior; family roles.

ABSTRACT. The family influence on the sexual and sex-role development of a child's personality is studied, traditional approaches to the hierarchical correlation of sexual roles, and their influence on the child's consciousness and subconsciousness formation are analyzed.

Семья играет огромную роль как в жизни отдельной личности, так и всего общества. Усвоение ребенком половых ролей, полоролевых стереотипов поведения, характер развития его сексуальности во многом зависят от родительской семьи, гармонично совмещающей биологические и социальные начала личности. Характерные для семьи социальные роли исторически выражаются и формализуются семейно-родственными отношениями, статусом возраста, родства и закрепляются в общественном сознании, моральных требованиях, обычаях и традициях [8; 9].

Понятие «социальная роль» в науке определяется как поведение, ожидаемое от индивида, который занимает определенную социальную позицию. Индивид в любом обществе исполняет различные социальные роли, которые связаны с различными сферами его жизнедеятельности. Роли имеют общечеловеческое значение, их можно наблюдать во всех известных культурах, и их количество строго ограничено. В процессе усвоения людьми опыта и ценностных ориентаций окружающего общества происходит становление личности человека, т. е. то, что называется социализацией. Человек учится вести себя в соответствии с ролью ребенка, ученика, студента, супруга, родителя и т. д., т. е. учится выполнять особые социальные роли. Именно в общении людей, начиная с первичных форм общения матери с ребенком, складывается социальная личность [10].

Семейные роли являются одним из видов социальных ролей человека в обществе.

Их можно определить местом, функциями индивида в семейной группе, а также классифицировать следующим образом [7]:

- супружеские: жена, муж,
- родительские: мать, отец,
- детские: сын, дочь, брат, сестра,
- межпоколенные и внутрипоколенные.

Семейные роли представляют собой идеализированные ожидания к поведению членов семьи. Их исполнение зависит от особенностей личности, которой они предписываются, от общей культуры семьи и многих других факторов [5].

Подготовка к семейным ролям является весьма специфической частью общего процесса формирования и развития личности. Ее специфичность порождается явной симметричностью семейных ролей во времени жизни человека. Ролям правнука, внука, сына зеркально противостоят во времени роли отца, деда, прадеда; статусу племянницы — статус тетушки и т. д. Роли эти попарно взаимосвязаны и обусловлены. Поэтому, вживаясь в актуальную для себя детскую роль, ребенок неизбежно вживается в ее временной антипод [9].

Так, усваивая предписываемые нормы и формы своих отношений с дедом, ребенок одновременно усваивает и статус деда в семье, и нормы будущего своего поведения относительно собственных внуков. Точно так же, не имея возможности усвоить, например, статус сына из-за отсутствия отца, ребенок неизбежно искаженным образом усваивает свою будущую родительскую роль.

Семья ведет подготовку к актуальным детским ролям более-менее осознанно, ос-

мысленно, но к будущим ролям она готовит почти всегда стихийно, иной раз не догадываясь о своих воздействиях, формирующих сознание и подсознание ребенка [8]. Некоторыми из таких ее воздействий и возможностей сознательного их использования и упорядочения могут стать импринтинг, присвоение нормы жизненного пространства, влияние бытовых ситуаций, усвоение специфики семейного общения и пр. Случайно встретившиеся обстоятельства воспринимаются ребенком долгое время как единственная заданность, как норма жизни. Оставляемый при этом след в психике ребенка будет впоследствии неизбежно и подсознательно, т. е. неконтролируемо, управлять его поведением.

Семья — важнейшая среда формирования личности, главный институт воспитания, который несет ответственность и за социальное воспроизводство населения, и за воссоздание определенного образа его жизни (И. С. Андреева).

И. С. Андреева выделяет три группы факторов, влияющих на личность ребенка в семье [3]:

1. Социальная микросреда семьи. В ней осуществляется приобщение детей к социальным ценностям и ролям, введение их в сложности и противоречия современного мира.
2. Внутренняя и внешняя деятельность. Часто это бытовой труд, являющийся могучим оружием социализации человека и его приобщения к будущей жизнедеятельности.
3. Семейное воспитание как комплекс целенаправленных педагогических воздействий.

В повседневной жизни ребенок постоянно в той или иной форме сталкивается с различиями между полами. В максимально обобщенной форме они представлены стереотипами мужественности и женственности. Мужчина: сильный, независимый, активный, агрессивный, рациональный, ориентированный на индивидуальные достижения, инструментальный; женщина: слабая, зависимая, пассивная, мягкая, эмоциональная, ориентированная на других, экспрессивная и т. п. Существующие в обществе полоролевые стереотипы оказывают большое влияние на процесс социализации детей, во многом определяя его направленность. Эти характеристики тесно связаны с тремя выделенными С. В. Ковалевым видами ролей: традиционными, товарищескими и партнерскими [7].

Традиционные роли

Предполагают со стороны жены: рождение и воспитание детей, создание и поддержание дома и обслуживание семьи, подчинение собственных интересов интересам

мужа, приспособляемость к зависимости и терпимость к ограничению сферы деятельности.

Со стороны мужа это: преданность матери своих детей, экономическая безопасность и защита семьи, поддержание семейной власти и контроля и принятия основных решений.

Товарищеские роли

Со стороны жены: сохранение внешней привлекательности, обеспечение моральной поддержки и сексуального удовлетворения, поддержание полезных для мужа социальных контактов.

Со стороны мужа: восхищение женой и рыцарское отношение к ней, ответная романтическая любовь и нежность.

Роли партнеров

И от жены, и от мужа требуют экономического вклада в семью в соответствии с заработком, общей ответственности за детей, участия в домашней работе.

Роли могут не совпадать, быть сложно-смешанными. Первым существенным моментом, определяющим характер семейных отношений, является степень совпадения или несовпадения многочисленных представлений, реализуемых в ролях.

Как отмечает А. С. Волошина, исходя из своих представлений о качествах, характерных для мужчин и женщин, родители и другие взрослые поощряют детей проявлять именно эти полоспецифические черты, часто сами этого не осознавая [6]. Подобное поведение не является реакцией на реальные различия между детьми. Демонстративным примером здесь могут стать эксперименты с фиктивным полом ребенка: вне зависимости от реальной половой принадлежности, в том случае, если младенца представляли наблюдателям как мальчика, его поведение описывалось как более активное, бесстрашное и жизнерадостное, чем тогда, когда его считали девочкой. При этом негативные эмоции у «мальчика» воспринимались как проявления гнева, а у «девочки» — страха [1].

Таким образом, социальный мир с самого начала поворачивается к мальчику и девочке разными сторонами.

Мальчику предстоит решить более трудную задачу в плане становления половой идентичности: изменить первоначальную женскую идентификацию на мужскую по образцу значимых взрослых мужчин и культурных стандартов маскулинности [4]. Однако решение этой задачи осложняется тем, что практически все, с кем близко сталкивается ребенок, особенно в современном русском обществе (воспитатели детского сада, врачи, учителя), — женщины. В итоге мальчики гораздо меньше знают о

поведении, соответствующем мужской половой роли.

В то же время, как отмечает Т. М. Афанасьева, распространенность традиционных представлений об иерархическом соотношении половых ролей приводит к тому, что по сравнению с девочками мальчики испытывают более сильное давление со стороны социума в направлении формирования полоспецифичного поведения. Этому раньше начинает уделяться внимание, больше подчеркивается ценность соответствующей половой роли и опасность уклонения от нее, да и сами мужские стереотипы гораздо более узки и категоричны [4].

Ввиду недостаточности ролевых моделей такое давление приводит к тому, что мальчик вынужден строить свою половую идентичность преимущественно на негативном основании: не быть похожим на девочек, не участвовать в женских видах деятельности и т. п. Взрослые со своей стороны также стимулируют негативно: не поощряют «мужские» проявления, наказывают за «немужские». В речи окружающих мальчика взрослых часто встречаются такие высказывания, как «будь мужчиной», «ты ведешь себя не по-мужски», «ты же мальчик», в сочетании с отсутствием возможной сформировать и проявлять мужской тип поведения в какой-либо из сфер жизни. Подобная ситуация предположительно может приводить прежде всего к пассивности, отказу от деятельности, которую предлагается выполнять в феминной форме и наравне с девочками. Лучше быть пассивным, чем «не мужчиной», так как при этом остается возможность приписать себе целый набор маскулинных качеств, которые проявятся в иной, более подходящей ситуации.

В качестве примера можно привести типичное родительское высказывание «как не стыдно плакать, ты же мальчик», причем мужские способы реакции на обиду или не предлагаются, или обесцениваются («нельзя драться»). Таким образом, от ребенка требуют делать то, что не является для него достаточно ясным и основано на причинах, которые он не понимает, с помощью угроз и гнева тех, кто ему близок. Такое положение вещей ведет к нарастанию тревоги, что часто проявляется в чрезмерных усилиях быть маскулинным и паническом страхе делать что-то женское. В результате мужская половая роль формируется прежде всего как результат отождествления себя с некоторой статусной позицией или социальным мифом «каким должен быть мужчина».

По мнению Т. М. Афанасевой, особенно усиливается социальное давление на мальчика с переходом в общественную систему воспитания (дошкольное учреждение

или школу). С одной стороны, учителя и воспитатели отличаются значимо более высоким традиционализмом, а с другой — сами родители, готовя ребенка к встрече с новой для него ситуацией социальной оценки, повышают жесткость своих нормативных стандартов.

Подобное преувеличенное представление о маскулинности, ориентированное на наиболее яркие черты brutального мужского образа, несколько смягчается и становится более эгалитарным только в дальнейшем. По западным данным, как отмечает автор, это происходит к началу подросткового возраста, когда мальчику удается отстоять свою идентификацию от давления женского мира [4].

Изменения быта, отмечают Ю. Е. Алешина и А. С. Волович, происшедшие за последние десятилетия, привели к тому, что «мужских дел» почти не осталось и у мальчика нет возможности проявить себя настоящим мужчиной в семье, где прежде всего и происходит усвоение ребенком половой роли. Хотя подобные изменения в бытовой сфере произошли практически во всех развитых странах и у нас выражены даже в меньшей степени, особенность ситуации состоит в том, что мальчику не менее трудно проявить себя и за пределами семьи. Интенсивный запрет на негативные проявления маскулинности (курение, пьянство, драки) сочетается в нашем обществе с отрицательным отношением к активности, конкурентности и к различным формам проявления агрессии [1; 4]. При этом социальных каналов для проявления агрессии в допустимых формах (спорт, игры) у нас явно недостаточно. Немногим лучше обстоит дело и с другими «социализированными» видами маскулинной активности детей и подростков (техническое конструирование, хобби, самостоятельное участие в профессиональной деятельности и т. п.), которые могли бы стать мощным источником формирования позитивной мужской идентичности [3].

Если усвоение половой роли дается девочке легче, чем мальчику, формирование полоролевых предпочтений (более высокой оценки всего женского) оказывается существенно затрудненным. Однако позитивное решение этой проблемы может быть найдено с опорой на предыдущий опыт, в котором ей уже удавалось (огромную роль здесь играет характер отношений с отцом в детстве) добиться признания, проявить собственную активность. При этом большое значение имеет то, что у девочки существует множество возможностей для проявления собственно женских видов активности и достаточное количество образцов, которым она при этом может следовать.

Вполне удачная, по мнению С. В. Ковалева, в этом отношении модель социализации складывается в семье, где, занимаясь повседневными женскими делами (уборка, готовка, стирка и т. д.), без которых невозможно представить быт любой семьи, девочка приучается к ответственности и активности. В значительной мере этому способствует и школа, где основной акцент, как мы уже писали выше, ставится на развитие традиционно женских качеств. Девочек, занимающихся общественной работой (т. е. проявляющих дополнительную активность), в наших школах гораздо больше, чем мальчиков. Это естественно, так как осуществляемая в рамках школы общественная активность чаще всего подразумевает под собой установление и поддержание широких контактов с другими людьми (одноклассниками, подшефными и т. д.), что соответствует женскому стереотипу поведения [7]. В то же время такая ситуация приводит к формированию различий между полами, не соответствующих традиционным.

Таким образом, усвоение и исполнение ребенком половых ролей зависит от выполнения ряда условий, прежде всего от правильного формирования ролевого образа. Полоролевая социализация, усвоение половых ролей приводит к парадоксальным результатам: мальчиков как бы толкают на пассивность или внесоциальную активность, девочек же, напротив, на гиперактивность и доминантность. В то же время жить им предстоит в обществе, во многом ориентированном на традиционные полоролевые стандарты. Ребенок должен четко представлять себе, что значит быть мужчиной или женщиной, мужем или женой, старшим или младшим, должен точно определить свое место и место других людей в ролевой структуре семьи (например, может ли он исполнять роль главы семьи вообще или главного распорядителя материального достояния семьи в частности), чтобы сформировать образ своего поведения.

ЛИТЕРАТУРА

1. АЛЕШИНА Ю. Е., ВОЛОВИЧ А. С. Проблема усвоения ролей мужчины и женщины // Вопросы психологии. 2009. № 1.
2. АНДРЕЕВА И. С. Мальчик. Юноша. Муж. Отец. М. : Знание, 2003.
3. АНДРЕЕВА И. С., ГУЛЫГА А. В. Семья. М. : Политиздат, 1990.
4. АФАНАСЬЕВА Т. М. Семья : учеб. пособие для 9–10 кл. сред. шк. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Просвещение, 1988.
5. ВЕРШИНIN В. Н. Домашнее воспитание : кн. для учителей, воспитателей, родителей. Чебоксары : «КЛИО», 1998.
6. ВОЛОШИНА А. С. ПРОБЛЕМА усвоения ролей мужчины и женщины // Вопросы психологии. 1991. № 1.
7. КОВАЛЕВ С. В. Психология современной семьи : информ.-метод. материалы к курсу «Этика и психология семейной жизни» : кн. для учителя. М. : Просвещение, 1988.
8. МАКАРОВА В. А., КОЗЛОВА Е. Б., ПОПОВ К. А., КОЗЛОВА М. И. Социально-психологическая поддержка детей и подростков в формировании полоролевых стереотипов на основе идей гендерного равенства // Комплексное изучение человека. Психология. Педагогика. 2007.
9. НАБОЙЧЕНКО Е. С. Дефиниции формирующего пространства и обоснования необходимости его индивидуального моделирования // Сотис. 2006. № 6.
10. ПРАКТИКУМ по гендерной психологии / под ред. И. С. Клециной. СПб. : Питер, 2003.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Т. А. Сутырина

УДК 37.013.77+37.015.3
ББК Ю940

ГСНТИ 15.81.21

Код ВАК 13.00.01; 19.00.07

Л. Б. Полосова

Екатеринбург

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГОВ И ДЕТЕЙ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: педагогическое взаимодействие; отношение детей к педагогам; конструктивные факторы; деструктивные факторы.

АННОТАЦИЯ. Рассматриваются проблемы формирования отношения детей к педагогам в процессе педагогического взаимодействия, а также изучения факторов, влияющих на это. Факторы могут быть конструктивными и деструктивными. К конструктивным факторам относятся психологический статус личности в коллективе, который формируется при участии педагогов, и авторитет педагога. К деструктивным факторам — негативные индивидуально-психологические особенности педагогов.

L. B. Polosova

Ekaterinburg

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF PEDAGOGICAL INTERACTION OF TEACHERS AND CHILDREN

KEY WORDS: pedagogical interaction; children's attitude to the teachers; constructive factors; destructive factors.

ABSTRACT. The problems of forming children's attitude to the teachers during the process of pedagogical interaction, is discussed, the study of factors influencing it, is attempted. Such factors may be constructive and destructive. Constructive factors are personal psychological status in a group which is formed with the assistance of the teacher, and the teacher's authority. Destructive factors are the negative individual psychological peculiarities of the teachers.

Педагогическое взаимодействие — процесс, происходящий между педагогом и ребенком в ходе учебно-воспитательной работы и направленный на развитие личности ребенка. Это одно из ключевых понятий педагогики и научный принцип, лежащий в основе воспитания. Педагогическое взаимодействие обусловлено и опосредовано учебно-воспитательной деятельностью, целями обучения и воспитания и присутствует во всех видах деятельности — познавательной, трудовой, творческой. Педагогическое взаимодействие — это связь субъектов (объектов) образования, приводящая к их количественно-качественным изменениям. Исследованиями в этой области занимались В. И. Загвязинский, Л. А. Левшин, Х. Й. Лийметс, Е. В. Коротаева и др.

В основе педагогического взаимодействия лежит сотрудничество, которое является началом социальной жизни человека и предполагает равенство отношений. Однако в отношениях с детьми взрослые часто используют авторитарное воздействие, опираясь на свои возрастные и профессиональные (педагогические) преимущества. В ситуациях неравноправия у ребенка наступает ответная реакция — он оказывает пассивное сопротивление воспитанию. Поэтому сегодня пристальное внимание должно уделяться профессионализму педагогов имен-

но в отношениях с детьми, их умению и желанию сотрудничать с ребенком. Актуальность заключается еще и в том, что при подготовке молодых педагогов в педагогических вузах не уделяют этой проблеме должного внимания.

У педагога существует обязанность — учить, а у ребенка — учиться. При этом априори предполагается, что учение с той и другой стороны происходит на высоком качественном уровне. Тогда учитель получает удовлетворение от своего труда, а учащиеся испытывают удовольствие в результате общения с педагогами и осознания продвижение в своем развитии. Так выглядит идеальная картина. В реальности же участники педагогического взаимодействия по разным причинам не выполняют в полном объеме необходимых для продуктивной совместной деятельности функций. Тем самым разрушаются и эмоциональная, и организационная основа взаимных действий. В бытовых ситуациях контакты могут прервать свои взаимоотношения, но учебное взаимодействие носит обязательный характер.

Кроме того, если учитель не доволен ситуацией, он может поменять образовательное учреждение, найти иное место работы — и это будет его добровольное и сознательное решение. В то же время ученик оказывается заложником образовательной ситуации: он обязан учиться, выполнять

предъявляемые к нему учителем и обществом требования. Поэтому ситуации учебного взаимодействия изначально лишают равенства позиций ее участников [3].

Принципиально значимым становится то, какую тактику педагогических воздействий использует педагог во взаимодействии с детьми, так как это влияет на возникновение различных психологических новообразований личностного и межличностного характера, которые принято называть изменениями, или эффектами. В последнее время эти новообразования чаще называют феноменами. Они могут иметь конструктивный (развивающий) и деструктивный (разрушающий) характер. Первые задают содержание и пространство образования, создают как развивающуюся личность, так и группы (диадные и более многочисленные), коллективы (большие и малые), изменяют уровни развития, формируют установки, характеры, ценностные ориентации, субъективные формы проявления и существования, образцы и эталоны. В целом вся группа конструктивных (развивающих), задающих, строящих феноменов является группой личностно порождающих феноменов.

Вторая группа феноменов, названных деструктивными, вносит изменения в те же сферы, что и конструктивные феномены, но эти изменения являются или личностно деформирующими, или личностно разрушающими [4].

Одним из значимых конструктивных феноменов педагогического взаимодействия является психологический статус личности, без обретения которого не может существовать процесс активного, последовательного прогрессивного развития и саморазвития личности. Статус характеризует не только реальное место ученика в системе межличностных отношений, но и положение в классе, семье, группах сверстников, которое он приписывает самому себе. Существенные расхождения в объективном статусе и его субъективном восприятии становятся причинами фрустраций, конфликтов, которые мешают нормальному развитию, дестабилизируют и разрушают личность [5].

Потребность в построении себя как личности, в самосовершенствовании и самодвижении не возникает спонтанно, она развивается в процессе педагогического взаимодействия. Именно педагогическое влияние позволяет ученику осознать несовпадение «Я-реального» и «Я-идеального», без чего не может произойти акт развития. Педагогическая поддержка несет на себе функцию не только помощи и защиты ребенка от неуверенности, тревожности, страха невыполнения учебных заданий и дел, но и утверждает психологический статус уче-

ника. Педагог должен помогать учащимся решать не только учебные, но и личностные задачи, среди которых установление статуса — одна из наиболее важных. Однако в педагогической реальности успеваемость школьника является основным показателем его достижений и неудач в течение всего времени обучения. Высокая успеваемость обычно ассоциируется у родителей и учителей с общим благополучием ученика, низкая считается показателем некоторых трудностей, неблагополучия школьника. Это искажает и затрудняет определение положения ученика, так как многообразие факторов, входящих в структуру статуса, подменяется одним из них. Другие детерминирующие статус школьника характеристики (деловая и коллективистская направленность, хорошие способности и внешность, личностные свойства, возраст, общительность, готовность помочь товарищу, манеры поведения) остаются неучтенными или не принятыми во внимание [5].

Феномен авторитета педагога имеет особое значение в реализации используемых им стратегий педагогического взаимодействия. Наблюдения показывают, что педагог может быть авторитетным лицом для учащихся любого возраста, но основания его авторитета различны. Для младших школьников учитель является авторитетом в силу своей ролевой позиции. Применительно к этому возрасту можно говорить скорее об авторитете роли, чем об авторитете личности. За учителем признается право на принятие ответственных решений в значимой ситуации как для конкретного ученика, так и для класса в целом, в учебной и других видах деятельности. Подростку одной роли учителя для авторитета уже недостаточно. В ситуации, значимой для класса в целом, и в условиях учебной деятельности за учителем, как правило, признается право на принятие ответственного решения. В ситуации же личностно значимой для подростка, особенно в условиях внеучебной деятельности, такое доверие авансируется учителю в меньшей степени [2].

Такое сужение сферы авторитетного влияния, признания авторитета лишь в одной или некоторых областях называют «спецификацией авторитета». Если подросток признает за учителем право на принятие ответственного решения и в ситуации личностно значимой, то это есть проявление подлинного авторитета личности педагога. У старших школьников усиливается личностный авторитет учителя за счет уменьшения ориентации на роль. Учителя часто становятся референтными в связи с признанием их личности. При этом авторитет педагога складывается только как реак-

ция на его уважительное отношение к учащимся [5].

Непрофессионально организованное педагогическое взаимодействие приводит к искажению начальных целевых установок и возникновению отрицательных непрогнозируемых действий как со стороны учителя, так и со стороны учеников. Педагогическая практика ежедневно предоставляет тысячи таких ситуаций. Например, у многих учащихся возникает отрицательная мотивация к учению, если не сложились отношения с учителем. Характерны также агрессивные формы реагирования, возникновение стресса, а также широкий спектр отрицательных межличностных отношений (недоверие, подозрительность, антипатия, наглость и др.) [6]. Эти явления, возникая и закрепляясь в актах педагогического взаимодействия, травмируют и деформируют его участников, постепенно превращаясь в черты характера, стиль поведения и общения. И тогда вырабатываются средства психологической защиты, которые снижают или снимают эти состояния, но оборачиваются равнодушием к школе, ученикам, педагогической профессии. Если же травмирующие факторы оказываются слишком большими, то тогда уже необходимы реабилитация и психологическая коррекция личности [1].

Таким образом, взаимоотношения между педагогами и детьми во многом зависят от самой личности педагога, его способностей, опыта и умения взаимодействовать. Любые личностные проблемы, психологические затруднения педагога приводят к нарушению взаимодействия с детьми, а далее могут стать источником психологического неблагополучия детей [7].

Для изучения отношения детей к педагогам мы использовали опросник Е. Е. Алексеевой «Отношение детей к педагогу», который адаптировали и для учащихся начальных классов. Опросник позволяет определить наличие или отсутствие нарушений в отношении ребенка к педагогу, их степень и место. Отношение ребенка к педагогу состоит из трех компонентов: эмоционального, мотивационно-поведенческого и

когнитивного. В исследовании участвовали 69 воспитанников дошкольных учреждений (5–6 лет) и 48 учащихся начальных классов (7–9 лет) школ Кировского района г. Екатеринбурга. Полученные результаты представлены в табл. 1.

Таблица 1

Нарушение отношения детей к педагогу по компонентам, %

Испытуемые	Компоненты отношения к педагогу		
	эмоциональный	мотивационно-поведенческий	когнитивный
Воспитанники детского сада	69	18	13
Учащиеся начальных классов	58	27	15

Изучение отношения детей к педагогам показало, что нарушениям подвержены все компоненты, но в большей степени — эмоциональный, а именно 69% детей дошкольного возраста и 58% учеников начальных классов имеют нарушения именно этого компонента.

Таким образом, полученные результаты доказывают, что в отношениях детей к педагогам наиболее страдает эмоциональный компонент, поэтому для определения степени нарушения эмоционального компонента нами была использована проективная методика (рисуночный тест) А. Л. Венгера, которая позволила определить следующие показатели:

- 1) депрессивное, угнетенное состояние;
- 2) психологический дискомфорт ребенка в отношениях с педагогом;
- 3) нарушение эмоциональных контактов с педагогом, негативное отношение;
- 4) нарушение эмоционального благополучия ребенка, дискомфорт.

Полученные результаты представлены в табл. 2.

Таблица 2

Исследование эмоционального состояния детей в отношениях с педагогом

Испытуемые	Количество детей, имеющих нарушения эмоциональной сферы по показателям, %			
	депрессивное, угнетенное состояние	психологический дискомфорт ребенка в отношениях с педагогом	нарушение эмоциональных контактов с педагогом, негативное отношение	нарушение эмоционального благополучия ребенка, дискомфорт
Воспитанники детского сада	20	67	80	40
Учащиеся начальных классов	0	60	60	10

Таким образом, диагностика эмоционального состояния детей в отношениях с педагогом показала, что депрессивное, угнетенное состояние испытывают 20% детей детского сада, психологический дискомфорт в отношениях с педагогом — 67% детей детского сада и 60% учащихся начальных классов. Нарушены эмоциональные контакты у 80% детей детского сада и 60% учащихся начальных классов, испытывают эмоциональное неблагополучие при общении с педагогом — 40% детей детского сада и 10% учащихся начальных классов.

В результате проведенного исследования можно сделать вывод, что в процессе педагогического взаимодействия у детей нарушаются все компоненты в отношениях с педагогом: эмоциональный, мотивацион-

но-поведенческий и когнитивный. В большей степени нарушениям подвержен эмоциональный компонент. При изучении степени нарушения эмоционального компонента установлено, что дети при общении с педагогом испытывают эмоциональное неблагополучие и психологический дискомфорт.

Снизить напряжение в межличностных отношениях педагогов с детьми, способствовать позитивному изменению этих отношений поможет использование программы профилактики и коррекции негативных факторов в педагогическом взаимодействии. Кроме того, программа профилактики позволит предупредить возникновение нарушений в эмоциональной сфере детей.

ЛИТЕРАТУРА

1. БЕРЕЗОВИН Н. А. Влияние учителя на межличностное общение учащихся в классном коллективе. Л., 1970.
2. ЗАХАРЧЕНКО Е. Ю. Учитель глазами учащихся // Педагогика. 1999. № 1.
3. КОРОТАЕВА Е. В. Теория и практика педагогических взаимодействий в современной системе образования / Центр развития научного сотрудничества. Новосибирск, 2010.
4. КОРНИЦКАЯ С. В. Влияние содержания общения с взрослым на отношение к нему ребенка : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. М., 1975.
5. МАРАЛОВ В. Г. Психологические особенности ориентации педагогов на личностную модель взаимодействия с детьми. М. : Академический Проект : Парадигма, 2005.
6. МНАЦАКАНЯН Л. И. О взаимоотношении между учителем и учеником. Ереван, 1977.
7. ПИКЕЛЬНИКОВА М. П. Некоторые особенности понимания школьниками личности учителя. Л., 1970.

Статью рекомендует д-р психол. наук, проф. Э. Э. Сыманюк

ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

УДК 372.4
ББК 4424.711

ГСНТИ 14.91

Код ВАК 13.00.01

Лала Захир кызы Аллаhverдиева

Нахичевань

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: система образования; концепция образования; активные методы обучения; знание; педагогика; ученики начальных классов; исследовательское умение.

АННОТАЦИЯ. Рассматривается проблема использования активных методов обучения в учебном процессе в начальных классах Азербайджанской Республики. Приводятся примеры использования таких методов активного обучения, как дискуссия, ролевые игры, умственная атака, инцирт, прием с помощью фигуры «куб», диаграмма Венна, дебаты. Обосновывается мысль, что активные методы обучения формируют у учеников умение самостоятельно мыслить, доказывать свое мнение и убеждать собеседника, регулируют их устную речь.

Lala Zahir-kizi Allakhverdiyeva

Nakhichevan

USING ACTIVE TEACHING METHODS IN PRIMARY CLASSES

KEY WORDS: educational system; teaching conception; active teaching methods; knowledge; pedagogy; primary school pupils; research skill.

ABSTRACT. The problem of usage of active methods of teaching in primary school of the Republic of Azerbaidjan is described. Examples of practical application of such methods as discussion, role-games, brainstorming, incert, Cube method, Venn diagram, debates are given. The supposition that active methods of teaching develop the ability to think independently, to prove their opinion and persuade the interlocutor, and to regulate speech activity is grounded.

После приобретения государственной независимости Азербайджанская Республика получила возможность построить систему образования в соответствии с национальными интересами. Однако без изучения новой общественной среды, системы новых ценностей, сформированных в переходном периоде, без формирования новых критериев нельзя говорить о новой системе образования, об учебно-воспитательном процессе, отвечающих современным требованиям. Учитывая все эти процессы, общенациональный лидер азербайджанского народа Гейдар Алиев распоряжением № 168 от 15 июня 1999 г. утвердил «Программу реформы в области образования Азербайджанской Республики» [См.: 2. С. 22].

Одной из важных составных частей широкомасштабных реформ, проводимых в системе образования Азербайджана, является интеграция в систему образования развитых стран мира. Сегодня наше образование должно быть построено таким образом, чтобы подготовленное к жизни новое поколение могло соответствовать стандартам международных требований.

В директивных документах о реформе образования отмечается, что происходящие

во всех сферах нашей жизни изменения и обновление порождают потребность в претворении в жизнь новшеств не только в социальной, экономической и политической сферах, но и в системе образования. Самое главное из этих новшеств обуславливается улучшением содержания обучения. А если учесть, что улучшение содержания обучения непосредственно зависит от применения новых технологий обучения, тогда данная проблема приобретает особую актуальность. Поэтому «применяемые при преподавании какой-либо темы новые технологии требуют обращения к новым методам обучения» [4. С. 199].

Внедрение новых технологий и методов обучения заставляет учителя основательно изменить свои подходы, педагогическую деятельность, методы работы, а в конечном счете и стиль работы учеников.

«...Следует изменить отношение учеников к получению ими знаний в готовом виде, ведению самостоятельных поисковых работ для получения новой информации, творческой деятельности по выработке новых результатов... словом, обновить их деятельность в целом» [3. С. 171].

Нельзя забывать о том, что «...ученики имеют своеобразный мир, кругозор, бога-

тый эмоциональный мир, свои взгляды на жизнь, природу, людей, отличаются своими стремлениями и способностями. Система образования, которая не воспринимает ребенка как личность, не рассматривает его как равноправного субъекта учебно-воспитательного процесса, не может считаться современной и прогрессивной» [5. С. 185].

В современной школе активные методы обучения, разными способами отражая в себе основные формы организации обучения, непосредственно обеспечивают процессы повышения эффективности урока. Активные методы обучения, создающие условия интенсификации учебного процесса с целью стимулирования деятельности учащихся на уроке, повышения их интереса и направления их внимания, требуют от учителя применения ряда интересных стратегий.

Активное обучение основывается на диалоге, творческой деятельности в процессе взаимного сотрудничества. Ответим на вопрос «Почему сегодня школа нуждается в активном обучении?». Сущность традиционного обучения заключалась в том, что деятельность учителя носила объяснительно-иллюстративный характер, на первом месте стояло освоение знаний, умений и навыков предметного характера, ограниченного только учебными задачами. В традиционном методе обучения отношения «учитель — ученик» во многом носили односторонний характер, когда ученики, подражая учителям, только исполняли их поручения. На уроках учащиеся поддерживали деловое общение только с учителем. В процессе традиционного обучения учитель ставил перед учениками достаточно обоснованные цели, хотя они по-разному воспринимались ими. Такой процесс нельзя считать ориентированным на учеников обучением, потому что требование быстрого, легкого, точного освоения учебного материала всеми учениками тогда не особенно волновало учителей. Они порой забывали о том, что знание, полученное легкими способами, без приложения собственного напряженного труда, не развивает процесс мышления учеников.

На современном этапе начального образования основной приоритет отдается развитию личности ребенка. В чем это проявляется? В обеспечении развития личности на первоначальном этапе, обнаружении ее способностей, в приобретении умений и навыков чтения и письма, других умений и навыков учебной деятельности, в освоении аспектов мышления, развития речи, элементов здорового образа жизни.

«В активном обучении главная цель сделать ученика субъектом обучения, вос-

питать его способным... заниматься усердно и целенаправленно» [3. С. 192]. В этом процессе ведущее место занимает активизация деятельности школьников, когда каждый ученик имеет свое мнение, свою позицию и идею и когда слабые ученики также стремятся к активности.

В дошкольном периоде, особенно с пяти лет, у детей формируется самостоятельное исследовательское умение в познающей окружающей среде, у них появляется склонность к исследованию, они приобретают определенные навыки в этой сфере, хотя их деятельность носит пока несистемный характер. Поэтому при их поступлении в первый класс эти черты характера должны сохраняться и дальше развиваться. Новая среда, с которой сталкивается ребенок в школе, должна способствовать развитию его исследовательской и творческой деятельности. Проблемная обстановка, в которую дети погружаются каждый день, их повседневные наблюдения за каким-либо предметом или событием и созданные на основе их анализа поисковые условия должны приносить им радость. Свое маленькое достижение ученики воспринимают как большое открытие. Именно эта вера считается основой их будущего развития. В руках умелого учителя каждая ступень обучения открывает путь к развитию ребенка, т. е. его нормальное развитие становится результатом, полученным в активном процессе обучения.

В активном процессе обучения деятельность учителя заключается в создании в классе деловой обстановки, обстановки социального равенства, положительной психологической атмосферы с целью успешного приобретения учениками знаний, в организации процесса поиска знаний, объективного оценивания знаний, умений и навыков учащихся.

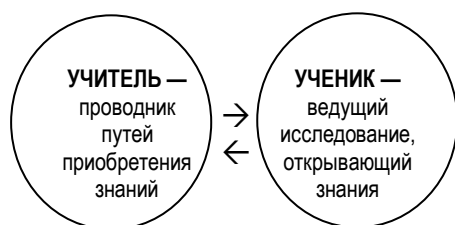
Ориентированность на учеников в процессе обучения ставит их в позицию исследователя, так как они ведут самостоятельное исследование. Однако это вовсе не дает основания для того, чтобы свести роль учителя до минимума. В данном случае учитель выступает своего рода путеводителем, направляющим устремления учеников, активизирующим их с помощью дополнительных вопросов, т. е. он играет роль организатора в приобретении ими новой информации и знаний.

Активные методы обучения не состоят, как было раньше, из передачи ученикам как можно большего объема знаний, из обогащения только их памяти. Следует отметить, что здесь учитель действует не как лицо, дающее только готовые знания, а как лицо, привлекающее учеников к поиску этих зна-

ний, руководящее их исследовательской деятельностью.

Главная цель активного обучения заключается в приобретении учениками умений и навыков по анализу, осмыслению, самостоятельному получению знаний, в развитии и своевременном применении выработанных умений и навыков. Однако из сказанного не должно вытекать заключения о вытеснении деятельности учителя. Он по-прежнему остается движущей силой в процессе обучения.

Сегодня требуется широко использовать информационно-коммуникационные технологии, служащие развитию способностей учеников к творческой деятельности и самостоятельному овладению знаниями. Приемы активного обучения служат именно этим целям. Технологии, применяемые в активном процессе обучения, можно изобразить так:



Нецелесообразно использовать активные методы обучения при преподавании каждой темы. К активным методам обучения следует обращаться с учетом поставленных перед уроком целей, содержания, характера передаваемых ученикам знаний, умений и навыков, возможностей интеграции, уровня подготовки учеников, местных условий, материально-технической базы школы и других параметров. Активными методами обучения являются: 1) дискуссия; 2) ролевая игра; 3) умственная атака; 4) группа малоактивных обсуждений; 5) рассмотрение конкретных событий; 6) демонстрации; 7) рабочие листы, материалы для чтения и др.; 8) решение проблемы; 9) дебаты; 10) создатели среды, «ледоколы» и «активизаторы»; 11) снежки; 12) формулы; 13) персональное моделирование; 14) диаграмма Венна; 15) использование фигуры «куб»; 16) инцирт и т. д. [См.: 1. С. 12].

Рассмотрим некоторые из этих методов, используемые в учебном процессе начальной школы.

I. Дискуссия. Обсуждение любого вопроса занимает важное место в течение всего урока. Причиной обмена мнениями выступает неоднозначное восприятие учащимся какой-либо идеи или эпизода, содержащегося в учебнике. Учебная дискуссия возникает вокруг спорных вопросов. В процессе дискуссии ученики выражают свое отношение к обсуждаемому вопросу, демонстрируют свои знания, готовятся самостоя-

тельно решить какую-то проблему, приобретают навыки сбора информации. Этот прием состоит из выдвижения определенной проблемы и из ее обсуждения. Учитель (возможно, и один из учеников) выдвигает одну тему, один проект, дает классу «научную работу» типа: «Каким должен быть настоящий друг?», «Какое время года лучше?», «Какой регион Азербайджана более красивый?» и т. п. Ученики задумываются, отвечают по сути, каждый выражает свое мнение по предложенной теме. В такой дискуссии каждый ученик участвует как равноправное лицо. Наконец, с помощью обобщающей речи учителя участники дискуссии овладевают общим представлением об обсуждаемой теме.

Младшие школьники в условиях делового классного шума по очереди выражают свое отношение к мнению друг друга, каждый из них учится обосновывать свои выводы. Целесообразно проводить дискуссии за круглым столом, когда все имеют возможность видеть друг друга в лицо.

Нельзя ожидать, чтобы дискуссия образовалась сама собой. Учитель должен найти темы для интересной дискуссии, определить ее содержание и форму так, чтобы они соответствовали возрастным особенностям и уровню знаний учеников, способствовали упорядочению ранее изученных ими материалов.

II. Ролевая игра. Ролевая игра — это игра по ролям событий и ситуаций, происходящих в реальной жизни на глазах учеников. Чтобы более ясно и доходчиво объяснить ученикам содержание новой темы, учитель предлагает, например, инсценировать по ролям маленький рассказ на тему «Мать и ее дети». Структуру сцены и сценарий в ходе работы определяют сами ученики, распределяющие также роли по собственному желанию. Роли вкратце описываются учителем, предлагающим организовать игру в короткий промежуток времени. После ролевой игры проводятся групповые обсуждения. Ученики оценивают способности участников игры, действия отдельных исполнителей ролей, выражают свое отношение к решению проблемы.

Основное значение ролевых игр заключается в том, что они обеспечивают легкое и быстрое понимание и усвоение сути событий, фактов, проблем и формируют в учениках навыки правильной речи, развивают их способности в ведении диалога. Воплощенные в исполнении учеников образы играют важную роль в обнаружении и выявлении их личных талантов и способностей.

III. Умственная атака. Данный метод, употребляющийся в значении скоростного порождения идей, воспринимается как ор-

ганизация в самостоятельной среде групповой работы. За короткий срок отмечаются все возможные варианты, мысли и предложения, связанные с какой-либо проблемой. Рассмотрим простой пример умственной атаки. В 3-м классе учитель обращается к ученикам с вопросом «Чем отличается дерево от куста?». Дети на основе имеющихся жизненных наблюдений, прочитанных материалов, других источников сразу подключаются к ответам и высказывают свои верные или неверные соображения. Учитель записывает их мысли:

- Дерево высокое, куст низкий;
- Дерево большое, куст маленький;
- Дерево бывает толстым, куст тоненьким;
- На дерево можно подняться, на куст нет;
- Куст колючий, дерево нет;
- Дерево приносит плод, куст нет;
- Яблоня, груша, дуб, ива — деревья, ежевика, шиповник, облепиха — кусты;
- Деревья составляют сад, а кусты — нет;
- Дерево живет долго, жизнь куста коротка;
- Из дерева делают мебель;
- Дерево используют в строительстве домов;
- Кусты используют в ограждении;
- Дерево сажают, а куст растет сам;
- Корни дерева идут в глубь земли, а корни куста бывают на ее поверхности;
- Дерево растет в одиночестве, а куст кучей;
- У дерева один ствол, у куста много
- и т. д.

Учитель прекращает ответы учеников и сообщает им о верности только последнего ответа («У дерева один ствол, у куста много»). При этом он вносит ясность в некоторые ответы учеников, указывает на ошибочные мнения. Верные ответы учеников способствуют правильной организации умственной атаки и во многом активизируют учебный процесс. А написание на доске учителем всевозможных ответов на вопросы позволяет ученикам еще раз вернуться к ним и основательно подумать о своих ответах.

Таким образом, умственная атака — это путь, ведущий к активному исследованию.

IV. *Создатели среды, «ледоколы» и «активизаторы».* Этот прием заключается в проведении игр, требующих шуток, юмора и физических действий с целью преодоления напряженности, утомленности и волнений учеников в процессе обучения. Для этого, к примеру, учитель на время прерывает ход урока, и, чтобы ученики имели возможность расслабиться, предлагает им высказать свое мнение о характере одно-

классников. Ученики могут просить своих учителей высказать в их адрес добрые и искренние слова и проводить сюжетные игры.

V. *Инцерт.* Ученики используют этот прием, когда начинают самостоятельное чтение и приступают к записи отдельных эпизодов или отрывков из прочитанного ими текста. Ценность этого метода в том, что он дает ученику возможность проверить свое восприятие и знание. После прочтения какого-либо текста ученик вспоминает свое знание об этом, определяет, что он изучал раньше, а чего еще не знает, что для него новое, что ему непонятно, задумывается над тем, что повторно должен изучить в будущем, и все это отмечает соответствующими знаками. Он четырьмя знаками выражает свое отношение к тексту:

- при встрече в тексте с информацией, подтверждающей какую-то ранее изученную информацию, ставит знак «+»;
- если новочитаемое игнорирует ранее изученное, составляет противоречие с материалами, которые он знает, ставит знак «-»;
- если в процессе чтения получает новую информацию, ставит знак «!»;
- если в читаемом тексте встречается поверхностная, неточная информация, нуждающаяся в уточнении и получении дополнительных знаний из других источников, ставит знак «?».

При использовании этого метода учитель должен контролировать учеников и научить их пользованию соответствующими знаками, там где надо.

VI. *Использование фигуры «куб».* В большинстве случаев приходится рассматривать преподаваемую тему в разных аспектах, и тогда прием с помощью фигуры «куб» облегчает этот процесс. На каждой лицевой стороне куба пишутся краткие указания, позволяющие развивать мышление учеников. С этой целью из картона изготавливаются кубы высотой 15–20 см, на лицевой стороне которых пишутся, например, такие слова и выражения:

- описывай;
- сравнивай;
- связывай;
- анализируй;
- применяй;
- выражай свое отношение.

После этого ученикам представляется какой-то предмет, и учитель направляет усилия и стремления учеников:

- *Описывай.* Внимательно посмотри на предмет, напиши все то, что знаешь о его форме, размере, цвете.
- *Сравнивай.* На что он похож? В чем его сходные и отличительные стороны?
- *Связывай.* О чем он заставляет думать?

- *Анализируй.* Как он создан? Из чего и как его делают?
- *Применяй.* Как можно пользоваться им?
- *Выражай свое отношение.* Выражай свое отношение «за» и «против».

Куб бросают, и каждый раз беседа идет вокруг той его стороны (без повторения), которая оказывается сверху. Полные и точные ответы поощряются. Эту работу можно организовать и с 6-ю учениками, а возможно делить класс на группы, и тогда каждая группа сформулирует и напишет свое мнение об одной стороне куба.

VII. *Диаграмма Венна.* Этот метод организуется на основе двух пересекающихся кругов. Пересекающаяся часть кругов обозначает общие признаки. Применяя такой прием, можно найти в тексте и отметить сходные стороны двух образов, двух деревьев, двух птиц, животных, стран и т. д.



Ведение анализа и приход к соответствующему заключению с помощью сравнительного приема требует от учеников большой умственной активности.

Таким образом, в процессе сравнения обогащается словарный запас учащихся, расширяется их кругозор. Работу с диаграммой Венна можно организовать со всем классом, с большой и малой группами, парой учеников или персонально.

VIII. *Дебаты.* Этот прием называется и перекрещивающим обсуждением. Иногда возможно привлечь учеников к обсуждению вокруг проблем, беспокоящих общество, заставляющих думать и волноваться всех. Возможно, организовать дебаты между парами, при обсуждении каждая из которых вескими аргументами обосновывает свои положительные и отрицательные ответы.

Дебаты — это противостояние, столкновение позиций двух сторон в подходе к какой-то теме, проблеме. Чтобы дебаты оказались убедительными, следует удачно выбрать тему, которая заинтересовала бы всех

присутствующих. Например, ученикам можно предложить такие темы, как «Для младших школьников имеет или не имеет значение использование компьютерных технологий?» или «Военные Армении должны или не должны прибыть на международное мероприятие, проводимое в Баку?». По ответам вокруг поставленной проблемы образуются группировки, и начинается межгрупповой диалог, обсуждение и спор.

Если в обычной дискуссии стороны стараются убедить друг друга, то в дебатах следует убедить и третью — нейтральную — сторону, которой могут быть или активные ученики параллельного класса, или учителя, или ученики старших классов, прослеживающие ход дебатов. Прослеживающая дебаты сторона, оценивая позицию каждой группы, объявляет справедливый и объективный результат и высказывает свое мнение о приходе к тому или иному решению.

Поэтому группы, присоединяющиеся к дебатам, заранее определяют самые сильные аргументы для защиты своих позиций, собирают факты из справочников, печати, телепередач.

В процессе диалога представители каждой стороны требуют от представителей противоположной стороны обосновать высказанные ими мысли. С этой целью каждый раз используются вопросы *кто? что? почему? зачем? как?* и др. Каждая из сторон с убедительными фактами должна отстаивать правильность своей позиции, доказать несостоятельность выраженных противоположной стороной мнений. В конце дебатов учитель убедительными аргументами защищает позицию одной из сторон. При подведении итогов каждая из команд отмечает точные аргументы соперника, что показывает объективность и культуру ведения диалога учеников.

Как видим, дебаты углубляют знания учеников и повышают культуру ведения дискуссии, обеспечивают их социализацию, требуют от участников быть более самостоятельными и более активными.

Использование активных методов обучения формирует у учеников начальных классов навыки самостоятельно думать, читать, выражать свое отношение к прочитанному, услышанному от других, умение обоснованно подтверждать или отрицать их мнения. В этом процессе главное заключается в том, чтобы внимательно слушать собеседника, с уважением относиться к его неправильным, а иногда и критическим мыслям, быть терпеливым и вежливым в отношении к другим.

Использование активных методов обучения регулирует устную речь ученика, обучает его подбирать точные слова и выраже-

ния с целью более успешного убеждения соперника в процессе диалога, формирует умение доказывать свое мнение. Таким образом, у учеников воспитывается внимание к слову, его смыслу и ценности.

Известно, что в начальных классах все коммуникации, связанные с буквой, словом и предложением, служат формированию живого разговора. Другими словами, обеспечение живой связи урока с внешней средой повышает его активность. Поэтому многие классные учителя, педагоги по праву предпочитают интерактивную деятельность. Большинство склонны использовать активные методы обучения потому, что именно с их помощью младшие школьники получают возможность для живого общения. На первый план выдвигается развитие диалоговой речи, являющейся формой более оригинального, более динамичного разговора.

Нет необходимости доказывать, что «...при применении активных методов обучения развиваются психические особенности, кругозор, восприятие, способности, характер, склонности и интересы ученика» [4. С. 217]. Плюс к этому добавим, что новые методы обучения дают учителю возможность более активно работать с учениками, обнаружить их потенции и способности.

Наш опыт и наблюдения доказывают, что активные методы обучения имеют следующие характеристики:

- привлечение учителем своей активностью к такой же творческой активности учеников;
- активная деятельность учеников и привитие при этом им элементарных исследовательских умений;
- сотрудничество учителя с учеником и учеников друг с другом;
- использование двигательных, сюжетных, музыкальных, дидактических ролевых игр, создание обстановки социального равенства и психологического комфорта;
- влияние на формирование творческого мышления и национального самосознания учеников тематического материала, предоставленного учителем.

Таким образом, мы приходим к логическому выводу, что на умственное развитие учеников, эвристичность их мышления, на интерес к предмету положительно влияют разнообразные активные методы и приемы обучения. Кроме того, они имеют важное значение для всестороннего развития учеников, их целенаправленной подготовки к жизни, овладения умением работать самостоятельно. Такое направление начального обучения создает прочную основу для получения успешного образования в последующих классах средней школы.

ЛИТЕРАТУРА

1. ВЕЛИЕВ С. Г., ГУСЕЙНОВ Р. Б. Взгляд на активное и интерактивное обучение в эффективной организации урока : метод. пособие. Нахчыван : Школа, 2004.
2. ВОПРОСЫ подготовки и применения куррикулумов : метод. рекомендации / под ред. А. О. Мехрабова. Баку : Ковшер, 2008.
3. КЕРИМОВ Я. Ш. Методы обучения. Баку : РС Полиграф, 2009.
4. САДИГОВ Ф. Б. Педагогика. Баку : Изд-во Бакинского университета бизнеса, 2006.
5. САДИГОВ Ф. Б. Педагогика. Баку : Адилоглу, 2012.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. О. Г. Гасанлы

Сведения об авторах

- АЛЕКСЕЕВСКИЙ**
Петр
Иванович ассистент кафедры информатики, вычислительной техники и методики обучения информатике, Институт информатики и информационных технологий, Уральский государственный педагогический университет
адрес: 620075, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, 9
e-mail: unyuu@yandex.ru
- АЛЛАХВЕРДИЕВА**
Лала
Захир кызы диссертант Нахичеванского государственного университета, преподаватель кафедры педагогики и психологии, Нахичеванский институт учителей
адрес: AZ7000, Азербайджанская Республика, г. Нахичевань, ул. Азадлыг, 1
e-mail: lale232@box.az
- АНТОПОЛЬСКАЯ**
Татьяна
Аникеевна доктор педагогических наук, кандидат психологических наук, профессор кафедры психологии, Курский государственный университет
адрес: 305000, Курск, ул. Радищева, 33
e-mail: antopolskaya@yandex.ru
- БЕЛКИН**
Август
Соломонович доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой инновационных теорий и технологий, директор Института фундаментального психолого-педагогического образования, Уральский государственный педагогический университет
адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26
e-mail: avgustinki@rambler.ru
- БУЛГАКОВА**
Екатерина
Евгеньевна юристконсульт 1 категории, управление информационной политики, Уральский государственный педагогический университет
адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26
e-mail: bulgackova@yandex.ru
- БУШМАНОВА**
Юлия
Александровна аспирант, кафедра немецкого языка и методики его преподавания, Институт иностранных языков, Уральский государственный педагогический университет
адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26
e-mail: bushmanova.julia@yandex.ru
- ВАНЯГИН**
Владимир
Евгеньевич преподаватель кафедры гражданской защиты, Уральский институт Государственной противопожарной службы МЧС России
адрес: 620062, г. Екатеринбург, ул. Мира, 22
e-mail: bobastik2008@yandex.ru
- ВЕЛИЧКО**
Елена
Владимировна преподаватель социальной психологии, Уральский политехнический колледж Новоуральского технологического института — филиал ГБОУ ВПО «Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ»»; аспирант, Уральский государственный педагогический университет
адрес: 624130, Свердловская область, г. Новоуральск, ул. Ленина, 85
e-mail: Elena1801.85@rambler.ru
- ВИЛАЧЕВА**
Мария
Николаевна магистрант 1 года обучения, экономический факультет, Уральский государственный педагогический университет
адрес: 620075, г. Екатеринбург ул. Карла Либкнехта, 9а
e-mail: vilacheva. m@yandex.ru
- ВОРОБЬЁВА**
Марина
Анатольевна кандидат психологических наук, доцент кафедры акмеологии и психологии управления, Институт кадрового развития и менеджмента, Уральский государственный педагогический университет
адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26
e-mail: vorobyeva_marina@mail.ru

- ГАЗЕЙКИНА**
Анна
Ивановна
кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики, вычислительной техники и методики обучения информатике, Институт информатики и информационных технологий, Уральский государственный педагогический университет
адрес: 620075, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, 9
e-mail: gazeykina@uspu.ru
- ДЕВЯТОВСКАЯ**
Ирина
Владимировна
кандидат психологических наук, доцент кафедры акмеологии и психологии управления, Институт кадрового развития и менеджмента, Уральский государственный педагогический университет
адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26
e-mail: irina-vlad2007@rambler.ru
- ЕФРЕМОВА**
Ульяна
Павловна
аспирант кафедры Отечественная история, Уральский государственный педагогический университет
адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26
e-mail: uliana_ef@mail.ru
- ЗАБАРА**
Людмила
Ивановна
кандидат философских наук, профессор, начальник научно-исследовательской части, Уральский государственный педагогический университет
адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26
e-mail: rni221@yandex.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
- ЗАК**
Дарья
Яновна
студентка 4-го курса, Институт специального образования, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург)
адрес: 620017, Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26
email: idrisova92@gmail.com
- ЗАТОНАЦКИЙ**
Юрий
Алексеевич
директор Екатеринбургского суворовского военного училища, полковник
адрес: 20062, г. Екатеринбург, ул. Первомайская, 88
e-mail: yuriy.zatonackiy@mail.ru
- ИЛЬИН**
Иван
Вадимович
аспирант кафедры мультимедийной дидактики и информационных технологий обучения, Пермский государственный педагогический университет
адрес: 614600, Пермский край, г. Пермь, ул. Сибирская, 24
e-mail: vania_ilin@mail.ru
- КАЙМАРАЗОВ**
Гани
Шихвалиевич
доктор исторических наук, профессор, главный научный сотрудник, Учреждение Российской академии наук Институт истории, археологии и этнографии ДНЦ РАН; отдел новой и новейшей истории Дагестана
адрес: 367030, г. Махачкала, ул. М. Ярагского, 75
e-mail: kaymarazov2012@mail.ru
- КАЙМАРАЗОВА**
Лейла
Ганиевна
кандидат исторических наук, старший научный сотрудник, Учреждение Российской академии наук Институт истории, археологии и этнографии ДНЦ РАН; отдел по изучению и публикации исторических источников
адрес: 367030, г. Махачкала, ул. М. Ярагского, 75,
e-mail: kaymarazova@mail.ru
- КОЛОДКИНА**
Любовь
Сергеевна
кандидат педагогических наук, доцент кафедры грамматики и истории английского языка, Удмуртский государственный университет
адрес: Удмуртия, 426034, г. Ижевск, ул. Университетская, 1
email: lyubakolodkina@yandex.ru

- КУВИНА
Алевтина
Сергеевна студентка, Институт информатики и информационных технологий,
Уральский государственный педагогический университет
адрес: 620075, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, 9
e-mail: akuvina@mail.ru
- КУСОВА
Маргарита
Львовна доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой русского языка
и методики его преподавания в начальных классах, Уральский государ-
ственный педагогический университет
адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26
e-mail: kusova@uspu.ru
- ЛАПЁНОК
Марина
Вадимовна кандидат технических наук, доцент, директор Института информатики
и информационных технологий, Уральский государственный педагогиче-
ский университет
адрес: 620075, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, 9
e-mail: lapyonok@uspu.ru
- ЛИПАТНИКОВА
Ирина
Геннадьевна доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой теории
и методики обучения математике, Уральский государственный педаго-
гический университет
адрес: 620075, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, 9
e-mail: lipatnikovaig@mail.ru
- ЛОГИНОВА
Наталья
Викторовна аспирант, Уральский государственный педагогический университет
адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26
e-mail: info208@uspu.ru
- МАЗУРЧУК
Нина
Ивановна кандидат педагогических наук, доцент кафедры инновационных образова-
тельных теорий и технологий, Институт фундаментального психолого-
педагогического образования, Уральский государственный педагогический
университет
адрес: 620017, г. Екатеринбург, ул. пр. Космонавтов, 26
e-mail: Mazurguk@rambler.ru
- МАЗУРЧУК
Екатерина
Олеговна магистрант второго года обучения, Институт психологии, Уральский го-
сударственный педагогический университет
адрес: 620017, г. Екатеринбург, ул. пр. Космонавтов, 26
e-mail: Mazurguk@rambler.ru
- МАКЕЕВА
Валентина
Владимировна учитель физики, информатики МБОУ СОШ №20, аспирант, Институт
информатики и информационных технологий, Уральский государствен-
ный педагогический университет
адрес: 620010, г. Екатеринбург, ул. Инженерная, 44
e-mail: school20box@mail.ru
- МАКУРОВА
Елена
Владимировна доцент кафедры теории и методики обучения физике, технологии и
мультимедийной дидактики, Институт физики и технологии, Уральский
государственный педагогический университет,
адрес: 620075, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, 9а
e-mail: makurova@uspu.ru
- МАМОНТОВА
Марина
Юрьевна кандидат физико-математических наук, доцент кафедры новых информаци-
онных технологий в образовании, Институт информатики и информаци-
онных технологий, Уральский государственный университет
адрес: 620075, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, 9
e-mail: mari-mamontova@yandex.ru
- МАРТЫНЕНКО
Алевтина
Георгиевна аспирант кафедры естествознания и методики его преподавания, Ин-
ститут педагогики и психологии детства, Уральский государственный
педагогический университет
адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26
e-mail: alevtina-martynenko@yandex.ru

- МИТИНА**
Галина
Валентиновна
кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Приамурский государственный университет имени Шолом-Алейхема
адрес: ЕАО, 679015, г. Биробиджан, Широкая ул., д. 70а
email: gvmitina@mail.ru
- МОРОЗОВ**
Геннадий
Борисович
кандидат экономических наук, профессор, заведующий кафедрой экономики и методики обучения экономическим дисциплинам, Уральский государственный педагогический университет
адрес: 620075, г. Екатеринбург ул. Карла Либкнехта, 9а
e-mail: mgb@inbox.ru
- МУРУГОВА**
Елизавета
Геннадьевна
старший преподаватель кафедры педагогики и психологии, Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования
адрес: 660049, г. Красноярск, пр-т Мира, 76
e-mail: murugova@kirk.ru
- МУХИН**
Юрий
Николаевич
доктор физико-математических наук, профессор кафедры математического анализа, Уральский государственный педагогический университет
адрес: 620075, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, 9
e-mail: matfak@uspu.ru
- МЯГКОВА**
Мария
Алексеевна
библиотекарь, МБОУ «Гимназия № 47»
адрес: 640001, г. Курган, ул. Зорге, 37
e-mail: myagckowa@yandex.ru
- НАБОЙЧЕНКО**
Евгения
Сергеевна
доктор психологических наук, профессор кафедры психологии образования, Уральский государственный педагогический университет
адрес: 620017 г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26
e-mail: dhona@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
- ОВЕЧКИНА**
Юлия
Рафаиловна
ассистент кафедры английского языка, аспирант, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург)
адрес: 620017, Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26
e-mail: yulyaenglish@rambler.ru
- ПАРШИНА**
Тамара
Юрьевна
старший преподаватель кафедры физико-математического образования, Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия; аспирант, Уральский государственный педагогический университет
адрес: 622031, г. Нижний Тагил, ул. Красногвардейская, 57
e-mail: ki2507@rambler.ru
- ПОЗДНЯКОВ**
Виктор
Анатольевич
кандидат педагогических наук, доцент кафедры вычислительной техники и информационных технологий, Брянский государственный университет им. акад. И. Г. Петровского.
адрес: 241036, г. Брянск, улица Бежицкая, 14
e-mail: pv01@mail.ru
- ПОЛОСОВА**
Людмила
Борисовна
аспирант кафедры акмеологии и психологии управления, Уральский государственный педагогический университет
адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26
e-mail: info@psiholog66.ru
- ПОПЕЛЬ**
Петр
Станиславович
доктор физико-математических наук, профессор, заведующий кафедрой общей физики и естествознания, Институт физики и технологии, Уральский государственный педагогический университет
адрес: 620075, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, 9а
e-mail: popel@uspu.ru

- ПОПОВ**
Михаил
Валерьевич
- доктор исторических наук, профессор, заведующий кафедрой отечественной истории, Уральский государственный педагогический университет
адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26
e-mail: popov_mv@uspu.ru
- ПОПОВА**
Ольга
Ивановна
- кандидат социологических наук, доцент, проректор по связям с общественностью, заведующий кафедрой связей с общественностью, Институт международных связей, Уральский государственный педагогический университет
адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26
e-mail: o.popova63@mail.ru
- ПРОВОРОВА**
Ольга
Михайловна
- аспирант кафедры педагогики, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова
адрес: 432700, г. Ульяновск, пл. 100-летия со дня рождения В. И. Ленина, 4
e-mail: olga100387@mail.ru
- РОЖИНА**
Ирина
Венокентьевна
- кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой информационных технологий, Институт информатики и информационных технологий, Уральский государственный педагогический университет
адрес: 620075, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, 9
e-mail: irozhina@ya.ru
- РУДЕНКО**
Надежда
Сергеевна
- аспирант кафедры немецкого языка и методики его преподавания, ассистент кафедры английского языка, Институт иностранных языков, Уральский государственный педагогический университет
адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26
e-mail: nadya Rogotneva@list.ru
- САКУЛИНА**
Юлия
Валерьевна
- кандидат педагогических наук, доцент кафедры информационных технологий, Институт информатики и информационных технологий, Уральский государственный педагогический университет
адрес: 620075, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, 9
e-mail: max-val-jul@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-т Космонавтов, 26
e-mail: snatalia@etel.ru
- СИДОРОВ**
Валерий
Евгеньевич
- доктор физико-математических наук, профессор кафедры общей физики и естествознания, Институт физики и технологии, Уральский государственный педагогический университет
адрес: 620075, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, 9а
e-mail: popel@uspu.ru
- СИДОРОВА**
Юлия
Валерьевна
- аспирант, Уральский государственный педагогический университет; заместитель директора по учебно-методической работе, Камышловский техникум промышленности и транспорта
адрес: 624860, г. Камышлов, ул. Энгельса, 167
e-mail: Sidorovakam@mail.ru
- СУТЫРИНА**
Татьяна
Анатольевна
- доктор педагогических наук, профессор кафедры инновационных теорий и технологий, Уральский государственный педагогический университет
адрес: 620017 г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26
e-mail: tatyana_sutyrina@mail.ru
- СЫМАНЮК**
Эльвира
Эвальдовна
- доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой акмеологии и психологии управления, Институт кадрового развития и менеджмента, Уральский государственный педагогический университет
адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26
e-mail: apy.fmpk@rambler.ru

- ТРИФОНОВА**
Ольга
Васильевна
заведующий отделом развития технического творчества учащихся ГБОУ
СО «Дворец молодежи»
адрес: 620014, г. Екатеринбург, пр. Ленина, 1
e-mail: ov.trifonova@mail.ru
- ТУМАЛЕВИЧ**
Геннадий
Сергеевич
кандидат юридических наук, доцент, декан факультета юриспруденции,
Уральский государственный педагогический университет
адрес: 620142, г. Екатеринбург ул. 8 Марта, 75
e-mail: uristfakult@gmail.com
- ФОКИНА**
Екатерина
Витальевна
аспирант, специалист первой категории организационно-правового от-
дела, Уральский институт регионального законодательства
адрес: 620031, г. Екатеринбург, пл. Октябрьская, 1
e-mail: fox237@mail.ru
- ШАХБАНОВА**
Хадижат
Магомедовна
преподаватель кафедры уголовного права, Дагестанский государствен-
ный институт народного хозяйства
адрес: 367008, Республика Дагестан, г. Махачкала, ул. Д. Атаева, 5
e-mail: hadizhat0907@mail.ru
- ШИРШОВ**
Владимир
Дмитриевич
доктор педагогических наук, профессор кафедры истории и теории со-
циальной работы, Институт социального образования, Уральский госу-
дарственный педагогический университет
адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26
email: shvd66@mail.ru
- ЩЕТИНИНА**
Анна
Викторовна
кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и куль-
туры речи, Российский государственный профессионально-педаго-
гический университет
адрес: 620012, г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11
e-mail: anna-73.schetinina@yandex.ru

Information about the authors

- ALEXEEVSKIY
Pyotr
Ivanovich Assistant Lecturer of the Chair of Computer Science, Computers and Methods of Teaching Computer Science, Institute of Computer Science and Information Technologies, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)
- ANTOPOLSKAYA
Tatiana
Anikeevna Doctor of Pedagogy, Candidate of Psychology, Professor of the Chair of Psychology, Kursk State University (Kursk)
- BELKIN
Avgust
Solomonovich Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Chair of Innovative Theories and Technologies, Director of the Institute of Fundamental Psychological Pedagogical Education, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)
- BULGAKOVA
Ekaterina
Evgenyevna Legal Adviser of 1st Category, Management of Information Policy, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)
- BUSHMANOVA
Yulia
Aleksandrovna Post-graduate Student of the Chair of the German Language and Methods of Teaching It, Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)
- DEVYATOVSKAYA
Irina
Vladimirovna Candidate of Psychology, Associate professor of the Chair of Acmeology and Psychology of Management, Institute of Personnel Development and Management, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)
- EFREMOVA
Uliana
Pavlovna Post-graduate Student of the Chair of Russian History, Institute of Fundamental Social Humanitarian Education, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)
- FOKINA
Ekaterina
Vitalievna Post-graduate Student, Specialist of the 1st Category of Organizational and Legal Department, Ural Institute of the Regional Legislation (Ekaterinburg)
- GAZEYKINA
Anna
Ivanovna Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Chair of Computer Science, Computers and Methods of Teaching Computer Science, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)
- ILYIN
Ivan
Vadimovich Post-graduate Student of the Chair of Multimedia Didactics and Information Technologies of Teaching, Perm State Pedagogical University (Perm)
- KAYMARAZOV
Gani
Shikhvalievich Doctor of History, Professor, Scientific Worker, Institute of History, Archeology and Ethnography; Dagestan Scientific Center of Russian Academy of Sciences (Makhachkala)
- KAYMARAZOVA
Leyla
Ganievna Candidate of History, Scientific Worker, Institute of History, Archeology and Ethnography; Dagestan Scientific Center of Russian Academy of Sciences (Makhachkala)
- KUSOVA
Margarita
Lvovna Doctor of Philology, Head of the Chair of the Russian Language and Methods of Teaching Russian in Primary School, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)
- KUVINA
Alevtina
Sergeevna Student, Institute of Computer Science and Information Technologies, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)

- LAPENOK
Marina
Vadimovna
Candidate of Technical Sciences, Associate Professor of the Chair of Computer Science and Information Technology, Dean of the Faculty of Computer Science, Director of the Institute of Computer Science and Information Technologies, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)
- LIPATNIKOVA
Irina
Gennadievna
Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Chair of Theory and Methods of Teaching Maths, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)
- LOGINOVA
Natalya
Viktorovna
Post-graduate Student, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)
- MAKEEVA
Valentina
Vladimirovna
Teacher of Physics and Computer Science, School №20, Post-graduate Student of the Institute of Computer Science and Information Technologies, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)
- MAKUROVA
Elena
Vladimirovna
Associate Professor of the Chair of Physics and Technology Teaching Methodology and Multimedia Didactics, Institute of Physics and Technology, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)
- MAMONTOVA
Marina
Yurievna
Candidate of Physics and Mathematics, Associate professor of New Information Technologies in Education, Institute of Computer Science and Information Technologies, Ural State University (Ekaterinburg)
- MARTYNENKO
Alevtina
Georgievna
Post-graduate Student of the Chair of Natural Science and Methods of Teaching It, Institute of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)
- MAZURCHUK
Ekaterina
Olegovna
Competitor for Master's Degree, Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)
- MAZURCHUK
Nina
Ivanovna
Candidate of Pedagogy, Assistant Professor of the Chair of Innovative Educational Theories and Technologies, Institute of Fundamental Psychological Pedagogical Education, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)
- MITINA
Galina
Valentinovna
Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Chair of Pedagogy, Priamursk State University n.a. Sholom-Aleykhem (Birobidjan)
- MOROZOV
Gennady
Borisovich
Candidate of Economic Science, Professor, Head of the Chair of Economics and Methods of Teaching Economy Subjects, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)
- MUHIN
Yury
Nikolayevich
Doctor of Physics and Mathematics, Professor of the Chair of Mathematical Analysis, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)
- MURUGOVA
Elizaveta
Gennadievna
Senior Lecturer of the Chair of Pedagogy and Psychology, Krasnoyarsk Institute of Further Education and Professional Re-training of Educationalists (Krasnoyarsk)
- MYAGKOWA
Maria
Alekseevna
Librarian, MBEI «Gymnasium № 47» (Kurgan)
- NABOYCHENKO
Evgeniya
Sergeevna
Doctor of Psychology, professor of the Chair of Educational 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)

- OVECHKINA
Yulia
Rafailovna
Assistant Lecturer of the Chair of the English Language, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)
- PARSHINA
Tamara
Yurievna
Post-graduate Student, Ural State Pedagogical University, Senior Lecturer of the Chair of Physics and Mathematics, Nizhny Tagil State Social Pedagogical Academy (Nizhny Tagil)
- POLOSOVA
Liudmila
Borisovna
Post-graduate Student of the Chair of Acmeology and Psychology of Management, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)
- POPEL
Pyotr
Stanislavovich
Doctor of Physics and Mathematics, Professor, Head of the Chair of General Physics and Natural Science, Institute of Physics and Technology, Ural State Pedagogic University (Ekaterinburg)
- POPOV
Mikhail
Valerievich
Doctor of History, Professor, Head of the Chair of Russian History, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)
- POPOVA
Olga
Ivanovna
Candidate of Sociology, Associate Professor, Vice-Rector for Public Relations, Head of the Chair of Public Relations, Institute of International Relations, Ural State Pedagogical University
- POZDNYAKOV
Victor
Anatolyevich
Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Chair of Computer Facilities and Information Technologies of Bryansk State University n.a. Academician I. G. Petrovsky (Bryansk)
- PROVOROVA
Olga
Mikhailovna
Post-graduate Student, Ulyanovsk Pedagogical University n. a. I. N. Ulyanov (Ulyanovsk)
- ROZHINA
Irina
Venokentievna
Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Head of the Chair of Information Technologies, Institute of Computer Science and Information Technologies, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)
- RUDENKO
Nadezhda
Sergeevna
Post-graduate student of the Chair of the German Language and Methods of Teaching It, Assistant Lecturer of English Language Chair, Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)
- SAKULINA
Yulia
Valirievna
Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Chair of Information Technologies, Institute of Computer Science and Information Technologies, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)
- SHAKHBANOVA
Hadizhat
Magomedovna
Lecturer of the Chair of Criminal Law, Dagestan State Institute of a National Economy (Makhachkala)
- SHCHETININA
Anna
Viktorovna
Candidate of Philology, Associate Professor of the Chair of the Russian language and Standards of Speech, Russian State Vocational Pedagogical University (Ekaterinburg)
- SHIRSHOV
Vladimir
Dmitrievich
Doctor of Pedagogy, Professor of the Chair of History and Theory of Social Work, Institute of Social Education, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)
- SIDOROV
Valery
Evgenievich
Doctor of Physics and Mathematics, Professor of the Chair of General Physics and Natural Science, Institute of Physics and Technology, Ural State Pedagogic University (Ekaterinburg)

- SIDOROVA
Yulia
Valerievna
Post-graduate Student, Ural State Pedagogical University, Vice Director for Academic Activity, Kamyshlov College of Industry and Transport (Kamyshlov)
- SUTYRINA
Tatiana
Anatolievna
Doctor of Pedagogy, Professor of the Chair of Innovative Theories and Technologies, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)
- SYMANIUK
Elvira
Evaldovna
Doctor of Psychology, Professor, Head of the Chair of Acmeology and Psychology of Management, Institute of Personnel Development and Management, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)
- TRIFONOVA
Olga
Vasilievna
Head of the Department of Technical Creativity Development “Palace of the Youth” (Ekaterinburg)
- TUMALEVICH
Gennady
Sergeyevich
Candidate of Jurisprudence, Associate Professor, Dean of the Faculty of Law, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)
- VANYAGIN
Vladimir
Evgenievich
Lecturer of the Chair of Civil Protection, Ural Institute of State Fire Service of EMERCOM of Russia (Ekaterinburg)
- VELICHKO
Elena
Vladimirovna
Teacher of Social Psychology, Ural Polytechnic College of Novouralsk Technological Institute – affiliate of «National Research Nuclear University “MEPHI”» (Novouralsk)
- VILACHEVA
Maria
Nikolaevna
Competitor for Master’s Degree, Economics Department, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)
- VOROBIYOVA
Marina
Anatolievna
Candidate of Psychology, Associate Professor of the Chair of Acmeology and Psychology of Management, Institute of Personnel Development and Management, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)
- ZABARA
Liudmila
Ivanovna
Candidate of Philosophy, Professor, Head of Scientific Research Department, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)
- ZAK
Daria
Yanovna
4rd year Student, Institute of Special Education, 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)
- ZATONATSKI
Yuriy
Alexeevich
Director of Ekaterinburg Suvorov Military School, Colonel (Ekaterinburg)
- KOLODKINA
Lyubov
Sergeevna
Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Chair of Grammar and History of the English Language, Udmurt State University (Izhevsk)
- ALLAKHVERDIYEVA
Lala
Zahir kizi
Post-graduate Student, Nakhchivan State University, Lecturer at the Chair of Pedagogy and Psychology, Nakhchivan Teachers’ Training Institute (Nakhchivan)
- 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)

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 или словосочетаний).
- К статье прилагаются также индекс УДК, ББК, 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. № 6

Редактор Л. Н. Лексина
Компьютерная верстка Л. Н. Лексиной, Д. О. Морозова

Подписано в печать 27.12.12. Формат 60×84/8.
Бумага для множ. ап. Гарнитура «Georgia». Печать на ризографе.
Уч.-изд. л. 22,1. Усл. п. л. 21,1. Тираж 500 экз. Заказ № 4054.

Тираж отпечатан в отделе множительной техники
Уральского государственного педагогического университета
620017 Екатеринбург, просп. Космонавтов, 26
E-mail: pedobraz@uspu.ru