



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](http://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 психологических наук, профессор **С. А. МИНЮРОВА**

доктор психологических наук, профессор **Н. Н. ВАСЯГИНА**

*ответственные редакторы*

**А. И. СУЕТИНА**

*выпускающий редактор*

**И. С. ПИРОЖКОВА**

кандидат филологических наук

*заведующий отделом перевода*

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

## СОДЕРЖАНИЕ

### ИНФОРМАЦИОННЫЕ И КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

<b>Безбородова С. А.</b>	Информационно-коммуникационные технологии как средство развития лексической компетенции студентов горных специальностей .....	6
<b>Володина Ю. А.</b>	Дистанционное психологическое сопровождение детей-сирот в профессиональных учебных заведениях .....	11
<b>Гайсин И. Т., Моисеева Л. В., Хуснутдинова С. Р.</b>	Изучение наук о территории: актуальность, педагогические и организационные подходы .....	19
<b>Кисляков П. А.</b>	Методические аспекты использования информационно-коммуникационных технологий в подготовке будущих педагогов в области социальной безопасности .....	24
<b>Кобякова М. В.</b>	Развитие технологического мышления студентов средствами информационно-коммуникационных технологий.....	30
<b>Лапенков М. В.</b>	Подготовка учителей к созданию и использованию электронных ресурсов для информационной среды образовательного учреждения.....	36
<b>Романенкова Д. Ф., Романович Н. А.</b>	Психолого-педагогические и технологические основы профориентационной работы с абитуриентами-инвалидами в виртуальной образовательной среде .....	42
<b>Сафонов В. И.</b>	Организация информационного взаимодействия в информационно-образовательном пространстве педагогического вуза .....	48
<b>Сидоркина Е. В.</b>	Организация самостоятельной работы студентов в виртуальной образовательной среде вуза.....	53
<b>Хохлова Н. И.</b>	Психолого-педагогический анализ задач, предлагаемых в компьютерных учебных программах (на примере изучения иностранных языков на веб-сайте busuu.com) ....	58
<b>ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ</b>		
<b>Васягина Н. Н.</b>	Специфика и условия эффективности воспитательной деятельности родителей .....	63
<b>Водяха С. А.</b>	Предикторы психологического благополучия студентов .....	70
<b>Глушак Е. В.</b>	Исследование влияния аутомортальной тревожности на статус эго-идентичности....	75
<b>Карпова Н. В.</b>	Особенности функциональных характеристик идентичности у лиц юношеского возраста в зависимости от степени выраженности пивной аддикции .....	81
<b>Кожевникова О. В.</b>	Преемственность в образовании: представления участников образовательной системы о выпускнике школы .....	86
<b>Минюрова С. А., Заусенко И. В.</b>	Личностные детерминанты психологического благополучия педагога .....	94
<b>Левит Л. З.</b>	Личностно-ориентированная концепция счастья: новая системная парадигма .....	102

<b>Шилова Н. Е.</b>	
Роль музыки в процессе воспитания нравственных чувств ребенка .....	112

### ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ

<b>Кондратьева О. Н.</b>	
Метафорическое моделирование в педагогическом дискурсе.....	116

### ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

<b>Белкова Е. В.</b>	
Результативность создания виртуальной образовательной среды для межкультурного взаимодействия студентов Удмуртского государственного университета .....	122

<b>Петрова О. С.</b>	
К проблеме оценивания развития социально-профессиональной компетентности студентов .....	126

<b>Походзей Г. В.</b>	
Комплекс упражнений по развитию иноязычной межкультурной компетенции курсантов судоводительских специальностей.....	130

<b>Семенова И. Н., Слепухин А. В.</b>	
Формирование профессиональных компетенций студентов в процессе разработки визуально-разъяснительных презентаций.....	134

<b>Ставцева И. В.</b>	
Создание пользовательского терминологического словаря как подготовка к межкультурному взаимодействию .....	141

<b>Сергеева Н. Н., Походзей Г. В.</b>	
Методика развития иноязычной межкультурной компетенции будущих судоводителей во внеаудиторной работе.....	146

<b>Терских М. В.</b>	
Интерактивные методы обучения бакалавров по направлению подготовки "Реклама и связи с общественностью".....	152

<b>Шеметова А. Б.</b>	
Поликультурное образование как направление в профессиональной школе.....	159

<b>Щербинина С. В.</b>	
Вокально-исполнительское мастерство народных певцов .....	163

### ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА

<b>Дмитриевских Л. С.</b>	
Изучение языковой и коммуникативной компетентности как компонентов речевого общения у дошкольников с нарушением речи.....	168

<b>Мосина А. Н., Худякова Т. Л.</b>	
Психолого-педагогические аспекты формирования коммуникативной компетентности старшеклассников.....	175

<b>Титова О. С.</b>	
Дистанционный курс как средство профильной подготовки учащихся сельских малокомплектных школ .....	180

<b>Шимов И. В.</b>	
Применение робототехнических устройств в обучении программированию школьников.....	185

<b>Царегородцева Е. А.</b>	
Оценочная деятельность педагога как фактор обеспечения личностного роста дошкольника.....	189

## ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

<b>Приступа Е. Н.</b>	
Взаимодействие в системе международной социальной работы .....	193
<b>Brighton С.</b>	
Assessing Intercultural Communicative Competence .....	201
<b>Брайтон К., перевод Руденко Н. С.</b>	
Оценивание межкультурной коммуникативной компетенции .....	207

## ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ

<b>Соколова И. Б.</b>	
Управленческий мониторинг качества повышения квалификации государственных и муниципальных служащих: понятие, принципы, технология .....	215

## ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

<b>Назаренко О. С.</b>	
Теоретические основы гуманизации внешкольного образования детей в России конца XIX – начала XX вв. ....	220

## СТРАТЕГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

<b>Мурзина И. Я., Рубина Л. Я.</b>	
Региональный кластер педагогического образования.....	225
<b>Информация для авторов .....</b>	<b>232</b>

## ИНФОРМАЦИОННЫЕ И КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

---

УДК 372.881.1  
ББК Ш12/17-9

ГСНТИ 14.85.35

Код ВАК

### **Безбородова Светлана Анатольевна,**

старший преподаватель кафедры иностранных языков и деловой коммуникации, ФГБОУ ВПО «Уральский государственный горный университет»; аспирант кафедры немецкого языка и методики его преподавания ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет», 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: sun607@mail.ru

### **ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ГОРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** информационные технологии; средства новых информационных технологий; лексическая компетенция; принципы обучения иноязычной лексике.

**АННОТАЦИЯ.** Уточняются понятия «информационно-коммуникационные технологии как средство обучения иностранному языку», «лексическая компетенция». Предлагается классификация средств новых информационных технологий, применяемых в обучении иностранному языку. Принципы обучения иноязычной лексике дополнены с учетом применения информационно-коммуникационных технологий.

### **Bezborodova Svetlana Anatolievna,**

Senior Lecturer of the Chair of Foreign Languages and Business Communication, Ural State Mining University, Post-graduate Student of the Chair of the German Language and Methods of Its Teaching, Ural State Pedagogical University.

### **INFORMATIONAL COMMUNICATION TECHNOLOGIES AS A MEANS OF DEVELOPMENT OF LEXICAL COMPETENCE FOR THE STUDENTS OF MINING QUALIFICATION**

**KEY WORDS:** information technologies; facilities of new information technologies; lexical competence; principles of learning foreign vocabulary.

**ABSTRACT.** The article specifies the terms of “information communication technologies as the means of studying a foreign language” and “lexical competence”. There is a classification of facilities of information technologies used in the process of studying foreign languages. Principles of learning foreign vocabulary are expanded by means of information technologies.

Главной проблемой обучения языку в неязыковом вузе является определение целей и содержания обучения. В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) ставятся соответствующие потребностям современного общества цели, определяется основное содержание обучения, формулируются требования к базовому уровню владения иностранным языком, задается минимально достаточный уровень подготовки студентов, а также характеризуется подход к измерению уровня обученности. В связи с переходом на новую систему обучения учреждения высшего профессионального образования разрабатывают и внедряют компетентностные концепции и методики подготовки будущих выпускников. Основным результатом обучения иностранному языку в Уральском государственном горном университете, согласно положениям ФГОС ВПО, является *владение одним из иностранных языков на уровне, обеспечивающем эффективную профессиональную деятельность; владение одним из иностранных языков на уровне*

*бытового общения, понимание основной терминологии сферы своей профессиональной деятельности; владение одним из иностранных языков для изучения зарубежного опыта в профессиональной деятельности, а также для осуществления контактов на профессиональном (элементарном) уровне.* Сформированность данных общекультурных компетенций становится показателем качества высшего иноязычного образования, что требует обновления содержания и методик подготовки будущих горных инженеров.

Ведущую роль в процессе достижения этой цели занимает языковая (лингвистическая) компетенция и одна из ее составляющих - лексическая компетенция, под которой можно понимать многокомпонентное явление, предполагающее владение лексическими знаниями и умениями, независимо от социолингвистической ценности и функций их реализации.

Овладение профессиональной лексикой иностранного языка необходимо для формирования коммуникативных умений всесторонне образованного, культурного современного молодого специалиста горно-

го профиля. Перед вузом ставится проблема не только высококачественного обучения иностранным языкам, но и формирования образованных, грамотных специалистов.

При обучении иностранному языку внедряются новые образовательные программы подготовки специалистов на языковых факультетах технического и горного профиля. Количество учебных часов, выделяемых на изучение английского языка, очень мало: обычно иностранный язык изучается один год, в лучшем случае, два года, по 2-4 часа в неделю (в зависимости от специальности). В связи с этим проблема формирования лексической компетенции студентов технического вуза представляется, на наш взгляд, одной из актуальных направлений развития коммуникативной компетенции горного инженера.

Также необходимо отметить, что развитие телекоммуникационных систем, инновационные процессы в образовании, внедрение новых технологий обучения и контроля знаний, умений и навыков по разным учебным дисциплинам, а также внедрение в учебный процесс информационных технологий влечет за собой введение всеобщего независимого тестирования на федеральном уровне и установление единых объективных форм и способов контроля успешности обучения. По сравнению с другими формами контроля тесты позволяют объективно проверить соответствие уровня подготовки специалистов государственным стандартам и выявить пробелы в их знаниях.

В своей работе мы предприняли попытку исследовать вопросы развития профессиональной иноязычной лексической компетенции в техническом вузе и разработать эффективную методику ее развития на основе применения информационно-коммуникационных технологий. Разработка данной методики связана с поиском и разработкой адекватных учебных средств, являющихся необходимым условием результативности процесса обучения иностранному языку.

Однако, несмотря на разносторонность охвата многих вопросов и несомненную теоретическую и практическую значимость проведенных исследований, следует отметить, что проблема развития профессиональной иноязычной лексической компетенции студентов в условиях технического вуза остается открытой для теоретического осмысления и экспериментального исследования. Конструирование в этой связи новых технологических решений будет способствовать расширению и обогащению исследовательского поля педагогической науки и позволит повысить уровень сфор-

мированности профессиональной иноязычной лексической компетенции студентов будущих горных инженеров.

В настоящее время изменения в образовании основаны на применении методов и средств информатики, возможностей информационных технологий, которые позволяют эффективнее и качественнее решать учебные задачи, развивать личность учащегося, его творческие, социальные и коммуникативные способности в целях успешной адаптации к условиям жизнедеятельности в информационном обществе. Информационные технологии обучения раздвигают рамки традиционной классно-урочной системы и основаны на использовании в учебном процессе новых средств обучения: экспертных и интеллектуальных обучающих систем, систем автоматизации управления учебным заведением и системой образования, распределенного информационно-образовательного ресурса Интернета и т. д.

Информационная технология – часть научной области информатики, представляющая собой совокупность средств, способов, методов автоматизированного сбора, обработки, хранения, передачи, использования, продуцирования информации для получения определенных, заведомо ожидаемых результатов. [4. С. 13].

Под средствами информационных технологий будем понимать технические устройства, которые включают: компьютеры всех классов, устройства ввода речи в компьютер, сканеры, базы данных, системы мультимедиа, видео- и телетекст, модемы, компьютерные сети, информационно-поисковые системы, цифровые фотокамеры, экспертные обучающие системы, устройства ввода графической информации, гипертекстовые системы, телевидение, радио, телефон и факс, голосовую электронную почту, телеконференции, электронную доску объявлений, программные средства навигации в Интернете, электронные библиотеки, программные средства учебного назначения, системы распознавания текста, программные комплексы (языки программирования, трансляторы), синтезаторы речи по тексту, средства передачи данных, пейджеры, системы «виртуальной реальности», геоинформационные системы и др. [2. С. 291].

Рассмотрим средства информационных технологий, применяемые в обучении иностранным языкам: персональный компьютер, программные средства (системные программы, прикладные программы и инструментальные средства для разработки программного обеспечения), универсальные офисные прикладные программы и средства ИТ: текстовые процессоры, электронные таблицы, программы подготовки

презентаций, системы управления базами данных, органайзеры, графические пакеты и т.п.; мировые информационные ресурсы (электронные библиотеки, базы данных, хранилища файлов, и т.д.). Электронная почта, списки рассылки, группы новостей, чат; интернет-телефония; автоматизированные поисковые средства, сетевые средства информационных технологий. Видео-записи и телевидение; образовательные электронные издания.

Важным вопросом для рассмотрения в ходе исследования является классификация информационно-коммуникационных технологий. Следует отметить, что в настоящее время устоявшейся классификации информационных технологий не существует. В данной классификации отражены основные виды информационных технологий, которые составляют основу в сфере обучения и в сфере профессиональной деятельности. Н. А. Гончарова выделяет следующие классификационные признаки и соответствующие виды информационных технологий:

1) По типу информации: технологии обработки графической информации; технологии обработки текстовой информации; технологии обработки числовых данных; мультимедиа технологии

2) По сфере применения: экономические; политические; социальные; военные и т.д.

3) По уровню использования: метатехнологии; информационные технологии на уровне государства; информационные технологии на уровне региона; информационные технологии на уровне организаций

4) Основные операции с информацией: технологии поиска; технологии хранения информации; технологии обработки информации [3. С. 51].

Рассмотрим понятие информационно-коммуникационных технологий как средство обучения иностранным языкам – программные, программно-аппаратные и технические средства и устройства, системы информационного обмена, функционирующие на базе микропроцессорной вычислительной техники, обеспечивающие операции по сбору, продуцированию, накоплению, хранению, обработке, передаче информации и возможности доступа к информационным ресурсам локальных и глобальной компьютерных сетей, с помощью которых осуществляется управление деятельностью преподавателя по обучению иностранному языку и деятельностью учащихся по овладению иностранным языком.

Представим классификацию средств информационно-коммуникационных тех-

нологий, применяемых в обучении иностранным языкам по двум видам:

### **1) информационные:**

А) программное обеспечение: системные программы, к которым относятся операционные системы; служебные или сервисные программы;

Б) прикладные программы: программное обеспечение, технологии работы с текстами, графикой, табличными данными (текстовые процессоры, электронные таблицы, программы подготовки презентаций, системы управления базами данных, органайзеры, графические пакеты);

В) инструментальные средства для разработки программного обеспечения;

### **2) коммуникационные:**

Интернет; электронная почта, списки рассылки, группы новостей, чат; электронные и аудио видеоконференции; интернет-телефония; автоматизированные поисковые средства; видеозаписи и телевидение; образовательные электронные издания.

Особого внимания заслуживает описание уникальных возможностей средств информационных технологий, реализация которых создает предпосылки для интенсификации образовательного процесса, а также создания методик, ориентированных на развитие личности обучаемого. Перечислим эти возможности:

1) незамедлительная обратная связь между пользователем и средством информационных технологий;

2) компьютерная визуализация учебной информации об объектах или закономерностях процессов, явлений, как реально протекающих, так и виртуальных;

3) архивное хранение достаточно больших объемов информации с возможностью ее передачи, а также легкого доступа и обращения пользователя к центральному банку данных;

4) автоматизация процессов вычислительной информационно-поисковой деятельности, а также обработки результатов учебного эксперимента с возможностью многократного повторения фрагмента или самого эксперимента;

5) автоматизация процессов информационно-методического обеспечения, организационного управления учебной деятельностью и контроля результатов усвоения.

Рассмотрение средств информационных технологий и их возможностей позволяет сформулировать некоторые выводы: применение средств обучения, функционирующих на базе ИТ, позволяет расширить спектр видов учебной деятельности и организовать: информационно-учебную деятельность, экспериментально-исследова-



тельную деятельность, разнообразные виды самостоятельной учебной деятельности, деятельность по обработке информации, деятельность по представлению и извлечению знаний, деятельность по созданию прикладных программных средств. Возможности нового поколения средств обучения, функционирующих на базе информационных технологий, позволяют разнообразить виды учебной деятельности, направленной на развитие творческого потенциала индивида, на формирование информационной культуры – необходимой составляющей культуры члена современного информационного общества.

Предметом нашего исследования является лексическая компетенция, поэтому рассмотрим структуру и сущность лексической компетенции и определим ее значимость в процессе подготовки студентов, будущих горных инженеров.

Высокую значимость лексического аспекта для студентов, изучающих иностранный язык для специальных целей, подчеркивают многие зарубежные и отечественные методисты и исследователи: Г. В. Рогова, В. А. Бухбиндер, Р. Ф. Миньяр-Белоручев, А. А. Миролюбов, С. Г. Тер-Минасова, М. Севил-Тройке и другие. С. Ф. Шатилов основной практической целью обучения иностранному языку считает «формирование у обучающихся лексических навыков как важнейшего компонента экспрессивных и рецептивных видов речевой деятельности» [8. С. 20].

Лексическая компетенция – это способность человека определять контекстуальное значение слова, сравнивать объем его значения в двух языках, определять структуру значения слова и выделять специфически национальное в данной структуре [7. С. 29].

На наш взгляд, определение лексической компетенции можно уточнить следующим образом: основанная на лексических знаниях, навыках, умениях, а также личном языковом и речевом опыте способность человека определять контекстуальное значение слова, сравнивать объем его значения в двух языках, понимать структуру значения слова и выделять специфически национальное в значении слова. Структура лексической компетенции выглядит так:

1) лексические знания: фонетические, орфографические, грамматические знания, знания семантики, знания правил сочетаемости;

2) лексические навыки: репродуктивные и рецептивные;

3) лексические умения: основные и вспомогательные.

Лексическая компетенция является

составной частью коммуникативной компетенции, формирование которой является необходимым условием развития поликультурной языковой личности в целом.

Необходимо подчеркнуть, что для успешного формирования и расширения словарного запаса необходимо соблюдать принципы обучения иноязычной лексике, которые обобщают и формулируют основные закономерности процесса обучения этому аспекту языка:

1) принцип рационального ограничения словарного минимума;

2) принцип направленного предъявления лексических единиц в учебном процессе;

3) принцип учёта языковых свойств лексических единиц;

4) принцип учёта дидактико-психологических особенностей обучения;

5) принцип комплексного решения основных дидактико-методических задач;

6) принцип опоры на лексические правила;

7) принцип единства обучения лексике и речевой деятельности [6. С. 82].

Использование компьютерных технологий для изучения лексики вносит в обучающий процесс свою специфику и дополняет к списку рассмотренных принципов следующие:

1) Принцип интеграции информационно-коммуникационных технологий в реальный образовательный процесс. Данный принцип подразумевает, что компьютерные программы полностью соответствуют содержанию обучения и применяются как неотъемлемая его часть.

2. Принцип интерактивности обучения. Деятельность каждого студента должна строиться на основе интерактивности. С одной стороны, в роли преподавателя выступает компьютер, так как он управляет действиями студентов, дает им необходимые инструкции, указывает на наличие ошибок, допускает их к выполнению следующих заданий и т.д. С другой стороны, учебный процесс должен быть построен таким образом, чтобы преподаватель имел возможность систематически на протяжении всего курса отслеживать, корректировать, контролировать и оценивать деятельность учащихся.

3. Принцип индивидуализации обучения. Изучение лексики с помощью компьютера подразумевает индивидуальную работу студентов в компьютерном классе или дома, что позволяет учитывать их индивидуальные особенности.

4. Принцип предоставления широкой ориентировочной основы при формировании лексических действий. Важным

блоком компьютерной программы для обучения лексике является учебный словарь, раскрывающий значение лексической единицы не только с помощью перевода на родной язык, но и путем толкования на иностранном языке, включения лексической единицы в словосочетания, предъявления синонимов и краткой исторической справки.

5. Принцип автоматизированного контроля уровня сформированности разных видов лексических навыков. Использование компьютерных технологий позволяет контролировать процесс изучения лексики студентом уже на тренировочном этапе обучения [1. С. 104].

Рассмотренные принципы обучения лексики с применением информационно-коммуникационных технологий дополним следующими:

- Принцип сочетания различных средств традиционных и информационно-коммуникационных технологий обучения. Этот принцип подразумевает, что преподаватель может использовать все имеющиеся средства в процессе обучения лексике, которые на определенном этапе развития лексической компетенции будут способствовать эффективному достижению учебных целей.

- Принцип независимости обучения от времени и места. Развитие ЛК с помощью ИКТ предполагает возможность использования обучающимися средств ИКТ как в удобное время, так и в удобном месте (например, с домашнего компьютера).

- Принцип виртуальности. Использование информационно-коммуникационных технологий дает возможность демонстрировать процессы и события при обучении социокультурным знаниям и умениям, которые не могут быть представлены реально.

Внедрение современных информационно-коммуникационных технологий в процесс обучения иностранному языку будущих горных инженеров представляет собой сложную задачу, с точки зрения методической науки. Работа над темой исследования позволила прийти к выводам: уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции студентов горного вуза определяется развитием лексической стороны иноязычной речи; применение информационно-коммуникационных технологий имеет целый ряд значительных преимуществ, эффективная реализация которых в обучении иностранной лексике возможна только в случае их применения в учебном процессе в соответствии с методическими принципами и требованиями. Обучение лексической стороне речи с применением информационно-коммуникационных технологий определяется не только общеметодическими, но и специальными принципами, к числу которых можно отнести: принцип сочетания различных средств традиционных и информационно-коммуникационных технологий обучения, принцип независимости обучения от времени и места, принцип виртуальности.

#### Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Александров К. В. Мультимедийный комплекс в обучении иноязычной лексике: теоретические и практические аспекты. Нижний Новгород: Нижегородский гос. лингвистический ун-тет им. Н. А. Добролюбова, 2010.
2. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009.
3. Гончарова Н. А. Информационно-коммуникационные технологии как средство формирования профессиональной компетентности будущего учителя : дисс. на соискание ученой степени канд. пед. наук. Орел, 2008.
4. Роберт И. В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы, перспективы использования. М.: Школа-Пресс, 1994.
5. Сергеева Н. Н., Чикунова А. Е. Аутентичные видеоматериалы как средство развития социокультурной компетенции студентов экономических специальностей // Педагогическое образование в России. Екатеринбург, 2011. № 1.
6. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: учеб.-метод. пособие для вузов. М.: Высшая школа, 2005.
7. Шамов А. Н. Когнитивный подход к обучению лексике: моделирование и реализация: Базовый курс немецкого языка: автореф. дисс. ... докт. пед. н. Нижний Новгород, 2005.
8. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе : учеб. пособие для студ. пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1986.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Н. Н. Сергеева.

УДК 159.9:37.015.3  
ББК Ю984.030.2

ГСНТИ 15.81.21

Код ВАК 19.00.07

**Володина Юлия Анатольевна,**

кандидат психологических наук, доцент кафедры вычислительной техники и информационных технологий ФГБОУ «Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского»; 241036, г. Брянск, ул. Бежицкая, 14, e-mail: psyabgu@ya.ru

**ДИСТАНЦИОННОЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ-СИРОТ  
В ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ<sup>1</sup>**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** дистанционное сопровождение; психологическое сопровождение; дети-сироты; учебные заведения; жизненное самоопределение; профессиональное самоопределение.

**АННОТАЦИЯ.** Рассмотрены особенности постинтернатной адаптации детей-сирот. Представлен анализ различных форм сопровождения учащихся-сирот: центры, клубы, социальные гостиные и др. Обоснованы методы дистанционного психологического сопровождения выпускников, раскрыта технология дистанционного обучения в профессиональных учебных заведениях. Приведены примеры образовательных порталов.

**Volodina Julia Anatolievna,**

candidate of Psychology, Associate Professor of the Chair of Computer Science and Information Technology, Bryansk State University n.a. Academician I.G. Petrovsky, Bryansk.

**REMOTE PSYCHOLOGICAL SUPPORT ORPHANS IN VOCATIONAL SCHOOLS**

**KEY WORDS:** remote support; psychological support; orphans; educational establishments; vital self-determination; professional self-determination.

**ABSTRACT.** Features of post-boarding school adaptation of orphans are discussed. The analysis of different forms of students-orphans' support: centers, clubs, hotels and other social substantiated methods of remote psychological support are listed. Methods of remote psychological support are grounded, technology of distance learning in vocational schools is revealed. The examples of educational portals are given.

**П**роблема психологического сопровождения детей-сирот, их подготовки к самостоятельной жизни была и остается в настоящее время одной из наиболее сложных социальных проблем, требующих взаимодействия различных социально-психологических организаций и координации имеющихся административных ресурсов.

Период постинтернатной адаптации наиболее сложен для детей-сирот. Оставшись один на один с окружающим миром, выпускник попадет в ситуацию социальной и личностной неопределенности, которая требует от него новых форм поведения и презентации себя в обществе.

В период постинтернатной адаптации происходит формирование жизненных установок детей-сирот, жилищно-бытовое обустройство, активное освоение новой социальной среды, социальных связей, новых социальных ролей, реализация коммуникативного и интеллектуального потенциала, профессиональное становление.

Правильно организованное психологическое сопровождение на данном этапе позволяет выпускнику не только найти адаптивный выход в складывающейся непростой ситуации жизнедеятельности, но и найти свой собственный путь развития, свои ориентиры, не потеряться в окружающем мире, преодолеть первичные трудности социальной адаптации и определить

свой круг общения.

Эффективность адаптации выпускников зависит от внешних адаптационных ресурсов, позволяющих сироте включиться в общественную жизнь в качестве полноправного участника (государственные гарантии и дополнительные льготы (социальные, медицинские, образовательные и т. д.), положительное ценностное отношение окружающих, наличие социальной сети, способствующей развитию и совершенствованию социальных навыков и внутренних условий) и внутренних (личностных) условий (желание и готовность сироты включиться в социум, наличие способностей, навыков, внутренней потребности в согласовании своих действий с действиями других людей и социальных групп, адекватная самооценка и уровень притязаний, самостоятельность, социальная активность, готовность к освоению прав и обязанностей и принятию ответственности за себя, своих близких, стабильное позитивное эмоциональное состояние).

Социальная группа детей-сирот юношеского возраста характеризуется особым набором специфических особенностей социализации: неумение общаться с людьми вне учреждения, трудности установления контактов со взрослыми и сверстниками, отчужденность и недоверие к людям, нарушения в развитии чувств, не позволяющие понимать других, принимать их, слабо разви-

<sup>1</sup> Статья выполнена в рамках проекта «Психолого-педагогические технологии развития виртуальной образовательной среды для межкультурного взаимодействия»

тое чувство ответственности за свои поступки, потребительская позиция в отношении к близким, государству, обществу, неуверенность в себе, отсутствие целеустремленности, направленной на будущую жизнь, низкая социальная активность, склонность к аддитивному и девиантному поведению.

Выпускники интернатных учреждений юношеского возраста стоят на пороге самостоятельной жизни. Однако, с одной стороны, они хотят жить самостоятельно, отдельно, быть независимыми, а с другой – боятся этой самостоятельности, так как понимают, что без поддержки родителей, родственников им не выжить, а на нее они рассчитывать не могут. Эта двойственность чувств и желаний приводит к неудовлетворенности своей жизнью и собой. Поэтому первостепенной задачей психологического сопровождения детей-сирот юношеского возраста является решение проблемы их профессионального образования и трудоустройства. При том что выпускники интернатных учреждений пользуются льготами при поступлении в вузы, колледжи, и во время обучения государство их полностью обеспечивает, лишь 4% воспитанников реализуют свое право на высшее образование, 20,2% – на среднее, 68,8% – на начальное профессиональное образование. Кроме того, 7% воспитанников-выпускников устраивается на работу без получения образования.

Практика показывает, что решить задачу профессионального образования выпускников интернатных учреждений в отрыве от решения жилищного вопроса невозможно. Поэтому создаются программы социальной адаптации в профессиональных училищах и колледжах, а для поддержки выпускников в период получения профессии и сопровождения их на первом рабочем месте организуются клубы выпускников интернатных учреждений. Главным же недостатком таких программ социальной адаптации становится слабая возможность включения сирот в широкую социальную сеть.

Исследования, проведенные Л. И. Анцыферовой, Н. В. Владимировой, Р. Р. Куткиной и др., позволили выявить основные проблемы, возникающие у выпускников школ-интернатов на этапе постинтернатной адаптации: 65% составляют различные психологические проблемы по интеграции в общество, 62% – проблемы трудоустройства, 54,6% – проблемы построения взаимоотношений с окружающими и создания собственной семьи, 52,4% – проблемы девиантного и делинквентного поведения, 47,6% – проблемы формирования у данной категории молодежи алкогольной и наркотической зависимости, 45% – проблемы по-

лучения выпускниками профессионального образования, 40,9% – различного рода бытовые проблемы, 33,3% – проблемы недостаточного финансового обеспечения, 30,0% – проблемы отсутствия у выпускников авторитетных «значимых» личностей, 28,6% – проблемы недостаточного психосексуального развития, 25% – проблемы организации собственного досуга, 23,8% – проблемы, связанные с неумением и нежеланием выпускников следить и сохранять свое здоровье [1; 2; 3].

Исходя из этого можно утверждать, что главной проблемой для юношей-сирот становится построение молодыми людьми собственного «социального дома», решение которой позволило бы им достичь экономической и социальной самостоятельности (независимости). На втором месте – проблема асоциального поведения данной категории молодежи, которая слабо защищена от влияния криминальной среды, а также людей с проявлениями различных форм девиантного поведения.

Оставшиеся проблемы условно можно объединить в группу «личных проблем выпускников учреждений для детей-сирот». Первые две группы определяют позиции человека в общественной системе, последняя – обуславливает качество жизни самого человека.

Все вышеперечисленное свидетельствует, с одной стороны, о слабой подготовленности молодых людей к жизни вне стен учреждений, с другой стороны – о неэффективности государственной системы социального сопровождения и жизнеобеспечения данной категории молодежи. Так, проблемы обеспечения сирот жильем, их трудоустройства, правовой защиты и профессионального образования должны быть решены в первую очередь в рамках работы соответствующих государственных социальных структур, что на практике почти отсутствует.

В связи с этим должна быть создана система, включающая разнообразные формы поддержки и обеспечивающая возможность взаимодействия между различными структурами, осуществляющими сопровождение сирот, защиту их жилищных и имущественных прав, оказывающих социальную, психологическую, медицинскую, правовую и материальную помощь, и способная защищать детей-сирот в постинтернатный период.

Рассмотрим основные формы, которые используются на практике для решения проблемы постинтернатной адаптации и интеграции выпускников-сирот.

Создание центров и блоков постинтернатной адаптации в государственных

### учреждениях для детей-сирот.

Воспитанники, меняя образовательную среду средней школы на учреждение начального или среднего профессионального образования, остаются в привычной для них обстановке хорошо знакомой им школы-интерната. Особенно такая стабильность важна для выпускников с различными нарушениями умственного и психического развития. У них, воспитывающихся в закрытых учреждениях, картина мира, как правило, сужается до двух зданий – школьного и спального корпуса, и также небольшого штата воспитателей и учителей, кому хорошо известны особенности детей-сирот. Пребывание в интернатном учреждении отдалает кризис дезадаптации, связанный с изменением социальной среды, социального окружения и новых требований, который неминуем в условиях проживания в общежитии профессионального училища или колледжа.

Выпускники остаются на полном государственном обеспечении. Директор учреждения является государственным опекуном и имеет возможность ежедневно отслеживать успехи и проблемы воспитанников.

Молодежные общежития в условиях профессиональных училищ и колледжей. Реализуют возможность совместного проживания с детьми из семей в общежитии учреждения, возможность обучиться социально-бытовым навыкам в естественных условиях. Государственное обеспечение, реализуемое в виде проживания и денежных выплат, позволяет молодым людям самостоятельно планировать свой бюджет.

Профессиональные училища, техникумы и вузы, как правило, расположены в крупных районных и областных центрах. Это создает благоприятные условия выпускникам интернатных учреждений для расширения и укрепления своего социального опыта.

Учреждения начального, среднего и высшего профессионального образования не являются специальными учреждениями для детей-сирот. Их характеризует большая открытость и менее строгий режим, что способствует интеграции и развитию самостоятельности.

Однако практика показывает, что если количество выпускников-сирот в таком общежитии менее 3%, то молодые люди успешно интегрируются в окружающую среду. Но если их численность достигает 20-25% от общего числа проживающих в общежитии, то коллектив сверстников из благополучных семей уже не в состоянии выполнить интегративные функции. В этом случае выпускники опять оказываются в

сегрегированной среде, что затрудняет процесс интеграции. В итоге не справляясь с трудным контингентом, многие учреждения вводят жесткие методы «казарменной» дисциплины для выпускников детских домов и тем самым усугубляют их интернатный опыт [4].

Е. В. Селенина указывает, что оказываясь в общежитии без специальной психологической и социальной поддержки, дети-сироты испытывают на себе влияние различных группировок (шантаж, рэкет, угрозы, избиения, издевательства), участвуют в драках, попадают под влияние асоциальных компаний. Подобное поведение рассматривается администрацией училищ как грубое нарушение дисциплины и ведет к дальнейшему ограничению прав нарушителя, а тот в свою очередь демонстрирует весь привычный арсенал – агрессию, замкнутость, манипулятивность, или прибегает к алкоголю и наркотикам, что еще более усугубляет его непростое положение.

Социальное общежитие для выпускников детских домов (социальная гостиница). Задача социального общежития – предоставить выпускнику временное жилье и сформировать у него социальные и бытовые навыки, необходимые для дальнейшей самостоятельной жизни. Находясь в социальном общежитии, молодые люди приобретают и закрепляют социально-бытовые навыки (поиск работы и формирование рабочих качеств, приготовление пищи, уход за собой, распределение заработанных средств и пользование услугами различных социальных учреждений). Формирование многих из этих навыков становится возможным благодаря изменению социальной ситуации развития молодых людей, снятию режимных ограничений, характерных для интернатных учреждений, и достижению ими относительной самостоятельности.

Принципиально важным является отсутствие в социальных общежитиях строгих режимных ограничений, которые характеризуют жизнь ребенка в детском доме, а зачастую и в общежитии училища.

Однако следует отметить и отрицательные стороны социальных общежитий и гостиниц:

– воспитанники продолжают проживать в условиях сегрегированной группы, что подкрепляет внутреннее разделение их картины мира на «мы» и «они» и тормозит процессы формирования автономного поведения;

– социальные гостиницы не встроены в систему государственной помощи, что не позволяет предусмотреть меры государственной поддержки для большого спектра жизненных и образовательных потребно-

стей детей-сирот;

– в условиях отсутствия примерного положения о социальном общежитии нельзя разработать необходимые квалификационные требования и функциональные обязанности персонала подобного типа учреждений, что может грозить множеством профессиональных «перекосов» в случае недобросовестного отношения персонала к работе [4].

В целом, проживание в социальной гостинице дает возможность выпускнику стать самостоятельным и научиться принимать ответственные решения за свою жизнь.

*Клубы поддержки выпускников.* По своей форме данные учреждения представляют досуговые центры дневного пребывания с реабилитационной направленностью. Целью клубов является социальная, психологическая, медицинская и образовательная поддержка выпускников детских домов в период их адаптации к новым для них условиям самостоятельной жизни, а также предоставление бывшим выпускникам различных детских домов и школ-интернатов, места, где они могли бы собираться и организовано проводить свой досуг.

Полный объем услуг обычно включает: комплексную поддержку – социальную, психологическую, образовательную, медицинскую; экстренный стационар – проживание до определения временного или постоянного места жительства; банк данных – сведения о выпускниках данного региона (собираются через образовательные учреждения и частные источники); патронаж / патронат – сопровождение по месту проживания; методико-аналитическую работу.

*Семейные формы поддержки выпускников в постинтернатный период.* Последние исследования (Н. В. Владимирова, Ю. В. Корчагина, Х. Спаньярд, Е. В. Селенина) показывают, что семейное устройство юношей – наиболее слабое звено в социальной интеграции. Законодательное закрепление постинтернатного патроната пока не получило широкого распространения в российских регионах. Лишь 20% регионов, принявших законы о патронате, предусмотрели возможность постинтернатного патроната. При этом, как отмечает Е. В. Селенина, большинство из них не предусматривает полной регламентации порядка назначения постинтернатной замещающей заботы (опеки), порядка поддержки и сопровождения замещающих семей. В законах не рассматривается специфика подготовки патронатных воспитателей, характер помощи и содействия им в воспитании, особенности планов защиты интересов подростка и молодого человека из числа детей-

сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Ни в одном из регионов РФ не предусмотрено увеличение оплаты труда за воспитание подростков.

Анализ реализуемых на практике семейных форм для выпускников интернатных учреждений сводится к следующим видам замещающей заботы:

– классическая замещающая семья – учащийся-сирота находится в замещающей семье до выпуска из интернатного учреждения и остается в ней до получения профессионального образования;

– периодическая замещающая забота – учащиеся находятся в семье в период каникул и выходные дни, обучаясь в учреждениях высшего и среднего профессионального образования и проживая в общежитиях;

– семейные центры – группа выпускников, разделенных по гендерному признаку, проживает вместе с замещающими родителями;

– частичная замещающая забота (независимое проживание) – учащиеся проживают отдельно в собственных или съемных квартирах, патронатные родители посещают их по графику и по необходимости.

Таким образом, можно утверждать, что выбор той или иной формы сопровождения юношей-сирот зависит от их личностных особенностей и местных условий социума.

Так, юноши с большей степенью интернатной зависимости, воспитанные в интернатных учреждениях с рождения, с трудом могут реинтегрироваться в незнакомую им семью с ее традициями, правилами и устоявшимися отношениями. Для них более приемлемой формой могут стать воспитательные центры, где при сохранении малой группы «себе подобных» выпускников сиротских учреждений, дальнейшее сопровождение осуществляется государственным воспитателем, а проживание происходит в открытом социуме – в городской квартире или социальной гостинице. В данном случае процесс социальной интеграции проходит более мягко и комфортно.

Частичная замещающая забота подходит для более зрелых юношей. Их достаточно посещать по месту их проживания (нахождения), осуществлять наставничество и оказывать необходимую помощь по мере возникновения тех или иных проблем.

В рамках инновационных преобразований, происходящих в обществе, актуализируется разработка дистанционных форм и методов психологического сопровождения выпускников школ-интернатов, что позволяет обеспечить их позитивную интеграцию в условиях техно-информационного общества.

В связи с этим кроме психологической помощи, оказываемой выпускникам в профессиональных учебных заведениях, важным инновационным средством становится обеспечение комплексной психологической и социальной поддержки средствами дистанционного образования, реализованными в сети Интернет.

Как отмечает И. Г. Неудачин, Интернет открывает широкие возможности общения, приносит ощущение свободы, открытости мира. Человек находит в глобальной сети не только необходимые сведения, но и новые знакомства, возможность обсуждать интересные события и процессы. В связи с этим информационное пространство можно использовать для развития социальной компетентности детей-сирот на этапе их интеграции в социокультурную среду.

Цель дистанционного сопровождения выпускников-сирот – создать эффективное социально-психологическое пространство, позволяющее выпускнику адаптироваться в обществе, ощутить свою значимость, как субъекта успешной деятельности и положительное влияние образовательно-воспитательного социума.

Основными задачами дистанционного сопровождения детей-сирот являются:

- психологическая и социальная поддержка и защита учащихся-сирот;

- оказание дифференцированной помощи выпускникам школ-интернатов в соответствии с возникающими у них проблемами социально-психологической адаптации и интеграции в обществе;

- оказание дистанционной помощи педагогам, работающим с детьми-сиротами, направленной на предупреждение конфликтных ситуаций;

- организация позитивного социального общения детей-сирот в различных регионах посредством дистанционных средств;

- создание электронного банка данных о выпускниках;

- обеспечение возможности получения дистанционного образования выпускниками школ-интернатов без отрыва от производственной деятельности.

Таким образом, социокультурное пространство взаимодействия детей-сирот может быть представлено в виде следующей схемы (рис. 1), в центре которой находится выпускник интернатного учреждения, а вокруг сосредоточены все силы, знания и опыт информационного пространства, способствующего его становлению как компетентной, социально интегрированной и мобильной личности, способной к полноценному и эффективному участию в общественной и профессиональной жизнедеятельности.



Рис. 1. Методы дистанционного психологического сопровождения выпускника интернатного учреждения.

На базе сети Интернет проходят различные мероприятия для детей-сирот: дистанционное обучение, интернет-конфе-

ренции, телеконференции, виртуальные школы и др. Благодаря единому информационному пространству выпускники могут

быстро получить квалифицированную консультацию специалиста по интересующему вопросу и пообщаться со своими друзьями, которые учатся в других профессиональных учреждениях или работают на производстве.

Интернет-сайты для детей-сирот позволяют им получить разнообразную теоретическую и практическую информацию, полезные адреса и телефоны, программы тренингов и многое другое. Система способна гибко реагировать на запросы, что предоставляет возможность любому пользователю оставить свой комментарий после прочитанного материала, задать вопрос эксперту, общаться на форуме или обсуждать в чате актуальные темы в режиме on-line («здесь и сейчас»). Основная цель сайтов - предложить выпускнику различные образовательные возможности и сориентировать в них, заинтересовать, познакомить участников портала между собой, задать им темы и способы для коммуникации, расширить круг их общения, вступать в интернет-сообщества по интересам, дискутировать в них на различные темы.

Реализация психологических услуг на базе социально-образовательного портала для выпускников интернатных учреждений позволяет создать виртуальные библиотеки, обеспечивающие методическими и информационными материалами детей-сирот; виртуальные справочники, содержащие адреса, телефоны и перечень услуг всевозможных сервисных организаций; web-визитки учебно-профессиональных учреждений, в которых можно получить профессию.

Общение в специализированных социальных сетях, форумах, с помощью доски объявлений, телеконференций (off-line), позволяет обмениваться своими мыслями, делиться впечатлениями, обсуждать возникающие проблемы, получать профессиональные советы со стороны психолога, участвовать в дискуссиях, поддерживать связи и личные отношения, приобретать новые знакомства не взирая на большие расстояния между людьми.

Посредством онлайн-консультаций выпускникам предоставляется помощь в решении вопросов приобретения жилья, выбора профессии и трудоустройства, личной гигиены, семьи и др. Преимущество дистанционного консультирования заключается в обеспечении анонимности клиента, что помогает человеку «раскрыться».

Применение технологий дистанционного обучения детей-сирот дает им возможность получать необходимые фундаментальные знания, осмысливая их таким образом, чтобы использовать для решения

конкретных познавательных или практических проблем; обсуждать возникающие в процессе познавательной деятельности вопросы; работать с дополнительными источниками информации, необходимыми для решения поставленной задачи; оценивать собственные познавательные усилия, достигнутые успехи, корректировать свою деятельность. Разработка электронных курсов, учебников, информационно-предметной среды позволяет реализовать цели и задачи педагогического процесса. Занятия проводятся в особой виртуальной комнате, имитирующей работу в обычной классной аудитории с необходимыми атрибутами. К ним прилагается электронная библиотека – источник нужных для обучения материалов, доступ к которому можно получить в любое время. В качестве пособий применяются электронные учебники, которые содержат необходимый теоретический материал, задания для практического выполнения, компьютерные оценочные тесты. Такие курсы помогают выпускникам построить свою карьеру, повысить квалификацию, принять дистанционное участие в конференциях и практических семинарах, разработать собственные творческие проекты. Как правило, мотивация в дистанционном обучении очень высокая, так как выпускник стремится к самостоятельному получению знаний. К плюсам относится доступность, массовость, мобильность, отсутствие жестких привязок к месту и времени обучения.

Актуальность и инновационность применения дистанционных технологий обусловлена также потребностью учащихся в творческой самореализации с помощью средств телекоммуникаций. Организованная исследовательская, творческая и игровая деятельность учащихся-сирот на основе телекоммуникаций позволяет создавать и реализовывать на практике совместные творческие проекты, разрабатывать творческие идеи, проводить соревнования по компьютерным играм и другие состязания. Участие в конкурсах – это шанс показать свои способности, быть замеченным среди окружающих, получить ценные призы.

Виртуальная школа позволяет пройти различные спецкурсы, помочь выпускнику разобраться в своих чувствах, получить системные знания по интересующему вопросу, оценить их с помощью онлайн-тестов. Занятия проводятся в интерактивной форме:

- 1) чат-занятия, когда происходит одновременное обучение нескольких человек по какому-либо предмету, вопросу, теме, проблеме; участники могут задавать интересные вопросы, возникшие при обучении и тут же получать на них ответы от преподавателей;



2) веб-занятия – проводятся на специальных форумах, в рамках которых возможно обсуждение какого-либо вопроса, темы, проведения семинара, конференции, здесь происходит асинхронное взаимодействие субъектов и объектов обучения, которое может длиться достаточно долго;

3) телеконференции – рассылка обучающего материала почтой. Возможно также взаимодействие учащихся и консультантов при помощи web-камеры и Skype.

Виртуальное расширение социокультурного пространства выпускников позволяет им получать разнообразный опыт межличностного взаимодействия, распространять среди педагогов и заинтересованных лиц разработанные методические материалы с целью улучшения работы с детьми сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей, обмениваться информацией и передавать опыт через профессиональные веб-сообщества.

В целом применение дистанционных форм и методов социального и психологического сопровождения позволяет выпускникам определить смыслы и перспективы своей жизни, конкретизировать личные цели, получить навыки работы с компьютером, электронной почтой; средствами телекоммуникаций и Интернет; производить поиск необходимой информации; ее анализ, отбор, преобразование, сохранение и передачу в едином информационном пространстве, освоить способы взаимодействия с окружающими и удаленными в пространстве людьми.

#### **Примерные проекты социально-образовательных порталов для выпускников интернатных учреждений**

1. *Социально-правовой портал «РиА-ДА» (портал реинтеграции и адаптации) для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.*

1) «Правовая поддержка» – включает в себя федеральные и региональные законы о детях-сиротах (применительно к каждой конкретной области).

2) «Социальная поддержка» – включает в себя информацию о федеральных и региональных социальных службах, учреждениях, работающих с выпускниками школ-интернатов, учреждения досуговой направленности для детей-сирот. В данном разделе может быть представлена краткая информация о веб-сайте каждой организации, ее юридическом адресе, контактная информация (электронная почта, телефоны, факсы, номер ICQ, контактное лицо, с которым можно связаться).

3) «Самопознание» – раздел представлен психологическими тестами, с помощью

которых выпускник может больше узнать о себе, своих психологических особенностях, стиле поведения в различных ситуациях, характере отношений с окружающими людьми. Также здесь должна быть предусмотрена возможность тестирования в режиме on-line и получения необходимых рекомендаций от психолога по процедуре тестирования.

4) «Обучение» – представлены возможные задания для диагностики уровня знаний, умений, навыков, примерные дидактические тесты, психологические упражнения на тренировку внимания, памяти и мышления, аутотренировку (самоконтроль, сосредоточение и т.п.), библиотека, обеспечивающая доступ к электронным книгам и методическим пособиям.

5) «Куда пойти учиться?» – раздел предназначен для более глубокого ознакомления сирот с учебными заведениями страны, области, района. Здесь представлены ссылки на образовательные сайты с информацией о вузах и сузах Российской Федерации, обобщены правила приема, дан перечень необходимых документов для поступления, возможные варианты их заполнения, описан алгоритм поступления в образовательное учреждение профессиональной направленности.

6) «Трудоустройство» – раздел содержит сведения о федеральных и региональных сайтах по трудоустройству населения, представлены возможные основные вакансии для детей-сирот.

7) «Обратная связь» – предусматривает возможность задать любой вопрос администратору сайта и получить быстрый квалифицированный ответ от специалиста той области, к которой относился вопрос.

2. *Портал психолого-педагогического и социально-правового сопровождения детей-сирот «ИНТЕНСИВ» - предназначен для педагогов, воспитателей и администрации учебных заведений.*

1) «Юридические документы» – представлены федеральными и региональными законодательными актами и законами, касающимися жизнеобеспечения детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

2) «Социальные службы помощи» – раздел предоставляет возможность связаться с любой региональной службой, работающей с детьми группы риска, здесь представлена также информация о каждой службе (адрес, телефоны, электронная почта, специалисты контактных центров, направления деятельности).

3) «Наука о детях-сиротах» – включает в себя информацию о детях-сиротах, формах их жизнеустройства, в том числе и ин-

новационных, статьи по психологии и результаты экспериментальных исследований процессов адаптации и реинтеграции детей-сирот, характеристику их психологических особенностей в различные возрастные периоды, краткое описание книг, монографий, методических и практических пособий, касающихся проблем сиротства в России и за рубежом.

4) «Психологическая служба» – психолого-педагогическое программы развития, программы тренинговых занятий с выпускниками (поведенческие, личностные, целеполагания и др.), психологические рекомендации по организации работы в профессиональных учреждениях с детьми-сиротами, комплексы психодиагностических программ, возможности использования методов активного социально-психологического обучения в образовательном процессе детей-сирот.

5) «В помощь педагогу» – раздел содержит программы элективных и образовательных курсов для выпускников интернатных учреждений, методические рекомендации по их проведению, виртуальные экскурсии на предприятия региона, возможности инновационной деятельности в обучении детей-сирот.

6) «Воспитателю» – раздел представляет информацию об организации воспитательной работы с учащимися-сиротами, программы воспитательных мероприятий.

7) «Профорентация» – включает в себя характеристику профориентационной работы, перечень средних и высших учебных заведений, в которые можно поступить, правила приема и необходимые документы, раскрывает возможности дальнейшего трудоустройства по различным специальностям и карьерный рост.

#### Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Анцыферова Л. И. Психология формирования и развития личности // Психология личности в трудах отечественных психологов / сост. Л. В. Куликов. М., 2000.
2. Владимирова Н. В. Постинтернат: технология создания сети социально поддерживающих контактов выпускников / Н. В. Владимирова, Х. Спаньярд. М. : Генезис, 2008.
3. Кутькина Р. Р., Косаревская Т. Е. Психологическая адаптация детей-сирот в период обучения в вузе // Психология здоровья: теоретические основы и практика использования здоровьесберегающих технологий : мат-лы областной науч.-практ. конф. 4–5 нояб. 2008г. В 6 ч. Ч.2. Витебск: ВО ИРО, 2008.
4. Селенина Е. В. Модели постинтернатного сопровождения выпускников // Детский дом, 2008. №3.

#### 3. Социально-психологический портал «ДЕТСТВО»

1) В разделе «О детях-сиротах» представлена научная психологическая информация об особенностях развития детей-сирот, их адаптации и социализации в окружающей среде.

2) «Законодательство» – содержит нормативные документы, законы и законодательные акты в области сиротства, в том числе и статистические данные о реализации государственной политики в отношении детей-сирот в России.

3) «Найди меня, мама» – база данных о детях-сиротах.

4) «Детская социальная сеть» – предоставляет возможность детям-сиротам удаленно общаться между собой, создавать сообщества, группы в сети Интернет.

5) «Библиотека» – литература для чтения с возможностью доступа к электронным каталогам государственных и региональных библиотек.

6) «Психологическая служба» – возможность получить психологическую консультацию в режиме on-line, непосредственно общаясь с психологом по Skype, e-mail, чату.

7) «Социальная служба» – предоставляет возможность связаться с социальным работником по месту жительства и решить возникающие вопросы по трудоустройству, получению жилья, материальной помощи и т.д.

8) «Вопрос специалисту» – интерактивная навигационная панель, позволяющая связаться с администратором сайта и через него задать вопрос специалисту службы (правовой, социальной, психологической, медицинской и др.

УДК 378+005.4  
ББК 4426.268.27

ГСНТИ 14.09.95

Код ВАК 13.00.02

### **Гайсин Ильгизар Тимергалиевич,**

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой теории и методики географического и экологического образования, декан географического факультета, ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», 420008, г. Казань, ул. Кремлевская, 18; e-mail: ITGajsin@ksu.ru

### **Моисеева Людмила Владимировна,**

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой естествознания и методики его преподавания в начальных классах, ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет»; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: moiseeva@uspu.ru

### **Хуснутдинова Светлана Рустемовна,**

кандидат географических наук, доцент Кафедры теории и методики географического и экологического образования Института экологии и географии, ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»; 420008, г. Казань, ул. Кремлевская, 18; e-mail: hsvt@yandex.ru

## **ИЗУЧЕНИЕ НАУК О ТЕРРИТОРИИ: АКТУАЛЬНОСТЬ, ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** науки о территории; глобализация; вузовская подготовка управленцев и менеджеров; преподавание территориальных дисциплин; организационные подходы.

**АННОТАЦИЯ:** Рассматриваются проблемы современной системы высшего образования, связанные с процессами глобализации. Дается обоснование подготовки специалиста, владеющего знаниями территории и навыками анализа происходящих государственных, региональных и местных процессов в условиях глобализации экономической деятельности.

### **Moiseyeva Liudmila Vladimirovna,**

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Chair of Natural Science and Methods of Its Teaching in Primary School, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

### **Gaisin Ilgizar Timirgalievich,**

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Chair of Theory and Methods of Geographic and Ecological Education, Dean of the Faculty of Geography, Kazan (Privolzhsk) Federal University, Kazan.

### **Khusnutdinova Svetlana Rustemovna,**

Candidate of Geography, Associate Professor of the Chair of Theory and Methods of Geographic and Ecological Education, Dean of the Faculty of Geography, Kazan (Privolzhsk) Federal University, Kazan.

## **STUDY OF THE SCIENCES ON TERRITORY: RELEVANCE, PEDAGOGICAL AND ORGANIZATIONAL APPROACHES**

**KEY WORDS:** science on the territory; globalization; University training of executives and managers; teaching of territorial disciplines; organizational approaches.

**ABSTRACT:** The article considers the problems of the modern system of higher education associated with the processes of globalization. Importance of training of specialists, possessing knowledge of the territory and the skills of analysis of national, regional and local processes in the conditions of globalization of economic activity is stated.

**Н**а рубеже XX-XXI века многие системообразующие сферы жизнедеятельности общества претерпевают значительные изменения, в том числе и система высшего образования нашей страны. Часть этих изменений продиктована внутренними процессами в российской экономике и политике, и в первую очередь такими, как переход от административно-командной или плановой системы хозяйствования к рыночным методам экономической деятельности и соответственно изменения потребностей страны в специалистах новой формации. В то же время важно осознавать, что изменения внутри страны находятся под значительным влиянием внешних мировых факторов – роста численности населения планеты, возникновение и распространения революционных средств передачи информации, высокой мобильности людей, информационных и материальных потоков, увеличения численности

населения крупных и крупнейших городов.

Основополагающими аспектами современной глобализации выступают экономическая взаимозависимость и взаимозависимость в обеспечении безопасности, а также глобальный характер распространения информации, в том числе как основа для научно-технического, научного и культурного международного обмена. Как и любое масштабное, сложное, многоаспектное явление, глобализация имеет как своих сторонников, так и противников. Если положительные стороны этого процесса достаточно очевидны – быстрое распространение информации, новых технологий как производственного, так управленческого свойства, то отрицательные черты не всегда лежат на поверхности. Высказывается и такая точка зрения, что глобализация – это продвижение странами запада («золотого миллиарда») системы мер и законов, усиливающих контроль над остальными, в первую очередь

развивающимися странами с целью управления их территориальными, сырьевыми, людскими и прочими ресурсами. Таким образом, глобализации – современному процессу, пронизывающему и повседневную жизнь жителей планеты, влияющему на отдельные города и поселения и диктующему определенные требования на макроуровне – посвящено значительное количество как отечественных, так и зарубежных публикаций в самых различных отраслях знаний – от культурологии, педагогики, социологии до политических и экономических исследований [1, 2, 4, 5, 6, 8, 9]. Особое значение и актуальность тема глобализации приобретает в науках о территории.

В течение 15-20 лет в высшем образовании экономистов и управленцев наметилась тенденция появления дисциплин территориального характера – «Региональная экономика», «Регионоведение», «Размещение производительных сил», но все они своими истоками уходят в экономическую географию, науку имеющую богатый фактографический, картографический, статистический опыт и достижения.

И. А. Родионова в статье «Современное развитие стран мира и новые задачи экономической географии» указывает: «Экономическая география есть наука по самому существу своему комплексная, обладающая весьма широким охватом. Она должна выступать как база, фундамент для всех дисциплин экономического профиля. Именно поэтому преподавание ее на начальных курсах вузов, в том числе экономических, по нашему глубокому убеждению, является необходимым» [7].

Современные науки о территории, а также соответствующие учебные дисциплины, такие как «Территориальная организация населения», «Региональная экономика и управление», «Экономика города», «Муниципальная экономика», «Территориальное стратегическое планирование», «Экология территории», «Мировая экономика», имеют объектом своего исследования определенную территорию – регион или город, а в качестве предмета исследований – различные аспекты функционирования данной территории. К основным из них следует отнести экономический профиль территории, производственный, инфраструктурный, природно-ресурсный, демографический потенциал, особенности управления территорией различного таксономического ранга – от поселений незначительных по численности населения (сельских поселений) до мегаполисов и территории отдельных стран мира. Экономика, социальная сфера, механизмы управления как отдельных городов и регионов, так и стран современного мира находятся под сильнейшим влиянием процессов интеграции, взаимопроникновения и взаимовлия-

ния различных мировых тенденций, диффузионных процессов, особенно четко проявляющихся на границах различных территорий, а следовательно, и более глубокого процесса – процесса глобализации.

Современное состояние развития отечественной экономики характеризуется особой значимостью изучения всего территориального комплекса России и отдельных регионов. Цель преподавания блока территориальных дисциплин – формирование современного мышления – пространственного, экологического, системного и проблемно-ориентированного, необходимого и для развития теории, и для прикладной экономической и управленческой деятельности.

Глобализация как мощнейший и объективный процесс современной действительности диктует свои потребности и выдвигает новые правила в политической и экономической сферах. Следовательно, предъявляет свои требования к содержательной стороне образования, и в первую очередь образования в высшей школе. Молодому менеджеру необходим широкий набор междисциплинарных знаний, процесс производства которых достигается установлением консенсуса специалистов разных областей. В современной науке по этому поводу введен термин трансдисциплинарности знаний, который предполагает четкие, но подвижные рамки для управления процессом поиска решения проблемы. Важно отметить, что эти рамки создаются и сохраняются в контексте своего приложения, но не привносятся готовыми. Потребности в таких специалистах-менеджерах, способных не только применить знания, полученные в ходе обучения, но также и демонстрирующих умения и навыки адаптации в современном глобальном экономическом пространстве, обладающих способностью быстро и эффективно ориентироваться в меняющемся мире глобальных потоков информации, идей и изменений, принимать управленческие решения, являются насущными потребностями современных работодателей в частном секторе и, в особенности, в системе государственного и муниципального управления образованием.

В современных условиях для научного обоснования радикальных экономических реформ, укрепления единого экономического пространства, оптимизации межрегиональных связей, разработки и осуществления рациональной и научно-обоснованной региональной политики и стратегии особое значение приобретает подготовка управленцев с широкими знаниями процессов, происходящих на территории. Современные управленцы, владея знаниями, с одной стороны, действия зако-

нов развития общества, а с другой – законов природы, анализируя и прогнозируя территориальные взаимодействия в системе «природа – население – экономика», способны принимать более эффективные решения, имеющие стратегический долгосрочный характер. Каковы же основополагающие черты подготовки современного специалиста, владеющего знаниями о территории? Остановимся на некоторых из них.

Во-первых, можно говорить о том, что формирование пространственно-временного мышления у студентов является важнейшей предпосылкой для воспитания подобных навыков. Именно дисциплины, изучение которых в основе своей опирается на знание и понимание процессов, происходящих на различных по охвату и насыщенности разнообразными условиями территориях, являются базовыми предметами для формирования пространственно-временного мышления будущих управленцев высочайшего профессионального качества. Инструментом, позволяющим наглядно, объемно и информационно насыщенно изучать территорию, ее особенности, динамику развития, несомненно, являются карты. Картографический метод изучения, а в эпоху глобальной информатизации и проникновения информационных технологий во все сферы деятельности человека метод ГИС-технологий становятся все более актуальным и востребованным в процессе обучения наукам о территории.

Во-вторых, как известно, эффективность вузовской подготовки менеджеров во многом зависит от того, насколько соблюдается преемственность курсов и дисциплин отдельных кафедр. С этой целью в некоторых вузах создается внутренняя информационная сеть, позволяющая расширить и облегчить доступ к наработкам любых кафедр и специалистов.

В-третьих, использование преимуществ, предоставляемых глобализацией информационных знаний, в первую очередь, таких как электронные СМИ (ресурсы Интернета), позволяет оперативно и с различных точек зрения взглянуть на обсуждаемую в процессе изучения дисциплины тему. Нужно заметить, что все возрастающая скорость происходящих изменений в экономике и управлении, быстрое проникновение мировых идей и изменений приводят к тому, что преподаватель сталкивается в процессе обучения студентов не только с устареванием информации учебников и учебных пособий, на создание которых уходит не один год, но и с определенным запаздыванием публикаций в научных журналах. Ни в коем случае не стоит умолять

или снижать важность и необходимость использования учебников, монографий, научных публикаций ведущих ученых отечественной и зарубежной науки, а скорее, напротив, использовать их в качестве базы – теоретико-методологической, концептуальной основы для изучения курса, и в то же время обязательно дополняемой и обогащаемой актуальной информацией, размещенной на страницах официальных сайтов правительства РФ, Госкомстата, сайтов руководства субъектов РФ и крупных городов, а также сайтов так называемых «фабрик мысли» («thinktank» - англ.) – «Институт экономики города», «Леонтьевский центр» и иных.

Кроме того уровень современного специалиста с высшим управленческим образованием предусматривает не просто навыки свободного владения современными компьютерными технологиями, а в большей степени эффективное самостоятельное вовлечение и активное использование преимуществ, предоставляемых вычислительной техникой и средствами коммуникаций в постановке и решении экономических, управленческих целей и задач. Таким образом, еще в процессе обучения в вузе использование преподавателями и студентами современных компьютерных технологий и возможностей позволяет студентам приобрести навыки и «привычки» активного повседневного использования информационных технологий. Причем привлечение компьютера в качестве инструмента изучения дисциплин вузовской программы может быть эффективно не только в сугубо математических или прикладных курсах, но и в теоретических дисциплинах, формируя творческое восприятие студентов.

В этом направлении актуальным становится использование электронных образовательных ресурсов (ЭОР). Несомненными достоинствами ЭОР не только для дистанционного обучения являются:

- интерактивность – использование форумов, тестов и других методов, позволяющих вовлекать студентов в активную работу с наглядным результатом;
- быстрая обновляемость и актуализация – преподаватель практически мгновенно может добавлять, менять информацию;
- использование ЭОР позволяет освободить преподавателя от рутинной и непродуктивной работы по проверке тестов и подобных им заданий, сосредоточившись на творческих работах студентов.

Посредством ЭОР, по сути, формируется среда или оболочка позволяющая в удобном формате творчески обдумывать ту или иную тему, используя самые современ-

ные информационные технологии, наглядный материал и продуктивно использовать время. Тем не менее необходимо помнить о возрастании социальной ответственности и отчетности за производимое знание, что является следствием растущего участия социальных групп в решении глобальных проблем. Глобализация образования предполагает процесс превращения университетов в учреждения, работающие на основе комплексных информационных сетей, и включает в себя помимо внедрения новых технологий неизбежные перемены в ментальности. Необходимо решить противоречия между новыми технологиями и существующими гуманитарными педагогическими принципами, а также неогуманистическими ценностями различных групп населения. Информационно-коммуникационные сети станут важнейшей зоной и инструментом, где будет происходить процесс конструирования творческих способностей нового социального порядка.

В-четвертых, не лишним будет сказать и о необходимости налаживания международных контактов как на уровне профессорско-преподавательского состава, так и на уровне студентов. В условиях расширяющейся открытости экономики, ее интегрированности в общемировое хозяйство овладение знаниями на уровне, предъявляемом на мировой арене, обмен и заимствование опыта как в ведении и преподавании курсов, так и в научных разработках становится необходимым условием работы вузов. В связи с этим особенно актуально звучит задача активного использования системы фондов и грантов, научных командировок и стажировок, участия в международных программах, конференциях и симпозиумах.

В-пятых, современная высшая школа базируется на единстве трех взаимосвязанных, взаимовлияющих и взаимопроникающих процессов – учебном, научном и воспитательном. Одно и то же явление или событие может иметь благоприятные последствия одновременно во всех указанных направлениях. Такое событие, как участие преподавателя с докладом или даже просто в качестве слушателя в мероприятиях международной научной конференции или форума, выглядит совершенно «научным». Однако, несомненно, такое посещение, обмен опытом позволяет привнести более актуальные, мировые знания, почерпнутые в ходе конференции, и в учебный процесс, что заметно повышает качество непосредственно учебного процесса и является прекрасным воспитательным примером – активной, заинтересованной позиции преподавателя, престижности и востребованности

изучаемой дисциплины в глобальной экономике. Кроме того с воспитательной точки зрения важна и демонстрация студентам модели существования и функционирования современного классического университетского образования – необходимости оптимального сочетания процесса изучения дисциплин с расширением научных знаний и приобретения дополнительных навыков – умения выступать перед аудиторией, высказывать свою точку зрения, принимать участие в научной дискуссии, все то, что составляет суть научных конференций.

Еще одной заметной чертой современного вузовского образования является возрастающая роль самостоятельной работы студентов в ходе обучения в высшем учебном заведении. Известное выражение «ничему нельзя научить, можно только научиться» служит прекрасной иллюстрацией необходимости формирования у студентов целеустремленности, проявления личного истинного интереса в процессе обучения и активизации самостоятельности. Можно говорить, что усложняются и задачи педагога современной высшей школы. Так, в качестве одной из них следует отметить поиск форм и методов проведения занятий, активизирующих потребность студента в самостоятельном изучении, исследовании актуальных проблем науки и практики. Таким образом, современный процесс обучения студентов уже не сводится к передаче информации от преподавателя к слушателю, а скорее касается активизации деятельности самого студента и руководства выбором направления исследований со стороны преподавателя.

Наряду с традиционными формами проведения занятий в лекционной и семинарской форме весьма полезным и продуктивным с точки зрения наук о территории можно назвать использование картографического метода, а также возможности активизации восприятия и использования студентами изучаемого материала путем проведения деловых игр, круглых столов. Также, несомненно, способствует и наглядности, и более эффективной работе использование презентационной формы (PowerPoint) как в ходе чтения лекций, так и подготовки студенческих докладов.

Однако, осуществляя переход к общеевропейским образовательным стандартам, необходимо учитывать особое место и роль России в мировом пространстве, ее геополитическую специфику, особую социально-психологическую ментальность населения, многолетние традиции, индивидуальность содержания программ социально-экономического развития, структуру подготовки вообще. Кроме того нельзя забывать о специфике и традициях, существующих в отечественной высшей

школе, об особом статусе аспирантов и соискателей ученых степеней, об особенностях содержания ВПО в целом.

Итак, подготовка специалиста, свободно владеющего знаниями территории и навыками анализа происходящих государственных, региональных и местных процессов в условиях глобализации экономической деятельности, становится актуальной проблемой современной системы высшего образования. Причем подобная подготовка должна осуществляться с использованием современных методов обучения, при воз-

растании роли самостоятельной работы студентов и активного вовлечения в учебный и воспитательный процесс мировых научных достижений.

Процессы глобализации не являются исключительно отрицательным явлением для организации университетского образования – ее положительные следствия могут быть осознаны и использованы только в том случае, если университеты включатся в настойчиво предлагаемый ею процесс информатизации и международных коммуникаций.

#### Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Максимова М. В XXI век – со старыми и новыми глобальными проблемами // *Мировая экономика и международные экономические отношения*. 1999. №4.
  2. Малышева Д. Постиндустриальный мир и процессы глобализации // *Мировая экономика и международные экономические отношения*. 2000. №3.
  3. Моисеева Л. В. Научный менеджмент как инновационная форма организации педагогических исследований магистров // *Международный журнал экспериментального образования*. М.: Академия Естествознания, 2010. №11.
  4. Неклесса А. Реквием XX веку // *Мировая экономика и международные экономические отношения*. 2000. №1.
  5. Родионова И. А. *Мировая промышленность: структурные сдвиги и тенденции развития (вторая половина XX – начало XXI вв.)*. М.: МГУЛ, 2009.
  6. Родионова И. А. *Мировая экономика: индустриальный сектор*. М.: РУДН, 2010.
  7. Родионова И. А. *Современное развитие стран мира и новые задачи экономической географии* // *Региональные исследования*. Смоленск. 2010. № 2.
  8. Саломон К. *Культурная экспансия и экономическая глобализация* // *Мировая экономика и международные экономические отношения*. 2000. №1.
- Синерцев Л. *Длинные волны глобальной интеграции* // *Мировая экономика и международные экономические отношения*. 2000. №5.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Г. П. Сикорская.

**Кисляков Павел Александрович,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры экологии и безопасности жизнедеятельности, декан технологического факультета, ФГБОУ ВПО «Шуйский государственный педагогический университет»; 155908, г. Шуя Ивановской области, ул. Кооперативная д. 24; e-mail: pack.81@mail.ru

### МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ОБЛАСТИ СОЦИАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ<sup>1</sup>

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** информационно-коммуникационные технологии, медиаобразование, будущий педагог, социальная безопасность, информационная культура, методы обучения на основе информационных технологий.

**АННОТАЦИЯ.** В статье обосновывается необходимость использования информационно-коммуникационных технологий при обучении студентов – будущих педагогов вопросам социальной безопасности. Представлены направления использования ИКТ как средства обучения и как предмета изучения в рамках реализации медиаобразования.

**Kislyakov Pavel Aleksandrovich,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Chair of Ecology and Safe Lifestyle, Dean of the Faculty of Technology, Shuya State Pedagogical University, Shuya.

### METHODOLOGICAL ASPECTS OF THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN TRAINING FUTURE TEACHERS IN THE FIELD OF SOCIAL SAFETY

**KEY WORDS:** information and communication technologies; media education; a future teacher; social safety; information culture; teaching methods based on information technology.

**ABSTRACT.** The article explains the necessity of the use of information and communication technologies in teaching students - future teachers in the field of social safety. Presented are the directions of the uses of information communication technologies both as a learning tool and as a subject of study within the framework of media education.

**П**роисходящий процесс информатизации общества способствует интеллектуализации всех видов человеческой деятельности, созданию качественно новой информационной среды социума, открывающей возможность доступности любого человека к источникам информации.

Информационное общество предъявляет новые требования и к системе образования. Современный образовательный процесс напрямую связан с включением в него новых информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), основанных на использовании сети Интернет, телекоммуникационных средств и электронных образовательных ресурсов.

Ведущей целью информатизации системы образования является формирование качественно новых результатов образования, а также высокого уровня информационной культуры. Причем информационная культура должна характеризоваться не только совокупностью знаний и умений, связанных с потреблением и созданием информационных ресурсов, но и умением адекватно воспринимать информацию. Одним из показателей информационной культуры современного человека должно стать умение и желание противостоять информации,

отрицательно влияющей на его сознание. Формируя информационную культуру, ориентируя будущее поколение на ценность не любой информации, а только имеющей определенные свойства, можно улучшить «экологию» информационного пространства, избавившись от значительного количества зачастую вредного «информационного мусора», предупредить манипулирование сознанием. Таким образом, ИКТ в образовательном процессе должны выступать и как средство обучения и как предмет изучения.

Вместе с благами информатизации общества приходят новые угрозы и проблемы, требующие скорейшего разрешения. Интернет-пространство предоставляет не только свободу доступа к информации, но и является той площадкой, где культивируются чуждые нормальному человеку ценности. Интернет почти неподконтролен цензуре. И с этим связаны не только его позитивные возможности, но и проблемы. Он расширяет свободы человека, дает ему возможность получить недоступную по другим каналам информацию, и открыто высказать свое мнение в условиях, когда это невозможно сделать через газету, радио, телевидение. Но подобная бесконтрольность одновременно позволяет в самой циничной

<sup>1</sup> Статья выполнена в рамках проекта «Психолого-педагогические технологии развития виртуальной образовательной среды для межкультурного взаимодействия»



форме распространять электронную порнографию, фашистские или сектантские идеи, в том числе открыто сатанинской направленности [5]. В Интернете нашли плодородную почву ресурсы, открыто пропагандирующие террор, национальную и расовую неприязнь, разжигающие религиозные конфликты, экстремизм. Сегодня далеко не редкость – появление сайтов, пропагандирующих ксенофобию, и предлагающих набор рекомендаций по тому, где и как нужно расправляться с инородцами. В Интернете существуют клубы самоубийц, клубы наркоманов, клубы, обучающие начинающих террористов. В таких клубах можно заказать собственную смерть, купить оружие, обучиться правильно подбирать наркотики. Названные угрозы социального характера оказывают деструктивное воздействие, вызывающее у многих людей, особенно у детей и молодежи дезориентацию в современной социальной ситуации, приводят к нарастанию социального неблагополучия, росту аддикций, криминализации социальной среды, ухудшению социального здоровья общества.

В современных условиях перед системой образования стоит задача подготовки личности к обеспечению социальной безопасности, включая подготовку к безопасному существованию в современной информационной среде, формирование умений защитить себя и своих близких в случае возникновения экстремальной, кризисной ситуации социального происхождения [3].

Наложение целей подготовки личности к обеспечению социальной безопасности на систему педагогического образования отражает его дуальный характер. Вуз должен создать условия для подготовки студентов – будущих педагогов к обеспечению личной социальной безопасности. Выпускник, освоивший ООП по педагогическому образованию, уже в новой роли педагога, призван обеспечивать социальную безопасность школьников. От компетентности педагогов в сфере социальной безопасности зависит, насколько школьники будут подготовлены к безопасной жизни в современном социуме. Именно эта дуальность отличает педагогическое образование от любого другого и обязывает искать новые подходы в профессиональной подготовке педагогических кадров, в том числе к формированию соответствующей ИКТ-компетенции.

Необходимость формирования у будущих педагогов ИКТ-компетенции, направленной на обеспечение социальной безопасности, отмечена в Федеральном государственном образовательном стандарте направления подготовки «Педагогическое

образование». Так, в число общекультурных компетенций выпускника включена «способность понимать сущность и значение информации в развитии современного информационного общества, сознавать опасности и угрозы, возникающие в этом процессе, соблюдать основные требования информационной безопасности, в том числе защиты государственной тайны (ОК-12)». Данная компетенция формируется нами в процессе изучения раздела «Социальные опасности и защита от них» курса «Безопасность жизнедеятельности».

Реализация образовательного процесса в рамках ФГОС предусматривает широкое использование активных и интерактивных форм проведения занятий в сочетании с внеаудиторной работой. Действительно, как показывает опыт, обучение вопросам социальной безопасности бывает эффективным и достигает поставленных целей, если студенты:

- открыты для обучения и активно включаются во взаимоотношения и сотрудничество с другими участниками образовательного процесса;
- получают возможность для анализа своей деятельности (рефлексии) и реализации творческого потенциала;
- могут практически подготовиться к решению задач обеспечения безопасности в чрезвычайных и кризисных ситуациях социального происхождения, с решением которых им предстоит столкнуться в жизни и профессиональной деятельности;
- могут высказывать мнения относительно реализации образовательной программы.

Большую роль при реализации активных форм обучения играют информационно-коммуникационные технологии. ИКТ широко используется нами на разных этапах обучения: при чтении лекций и проведении семинарских занятий, при выполнении студентами учебно-исследовательских заданий, при самостоятельной поисковой работе студентов в информационных сетях, при участии студентов в различных интернет-проектах в области безопасности жизнедеятельности и т.д.

В основу организации учебного процесса нами положены следующие дидактические возможности ИКТ [6]:

- обеспечение субъектной позиции обучающегося, предполагающей привлечение к активному участию обучающегося в целеполагании, планировании, оценке результатов своей деятельности;
- смещение акцента с обучения на учение, что предполагает перенос центра тяжести на самостоятельную работу студен-

та и обеспечивает переход от механического усвоения знаний к овладению умением самостоятельно приобретать новые знания;

- ориентация на творческую переработку новой учебной информации, предусматривающая наличие специальных учебных заданий на развитие исследовательских, творческих способностей, мыслительных операций;

- возможность выбора индивидуальной образовательной траектории;

- доступность учебных материалов в любое время.

Методологическую основу изучения студентами вопросов социальной безопасности, в том числе в информационной среде, составили подходы медиаобразования. Медиаобразование призвано помочь студенту в освоении медиапространства, направлено на формирование знаний основных закономерностей, по которым функционируют медиа, умения понимать информационные сообщения, осознавать результаты их воздействия на психику и использовать их для решения образовательных и жизненных задач, умений оценить и обеспечить личную информационную безопасность.

При этом нами реализуются две концептуальные линии медиаобразования, выделенные А. В. Федоровым [8]: «аналитическая» («критическая»), направленная на формирование у студентов критического мышления, рефлексии на материале интересующих их медиапроизведений (СМИ, ресурсов Интернет, компьютерные игры), и «практическая», направленная на развитие у студентов умений производить собственные медиатексты, пользоваться медиасредствами.

В рамках «аналитической концепции» медиаобразования студенты проводят анализ информационных ресурсов, в том числе размещенных в сети Интернет, на предмет их деструктивности и манипулятивности. При этом нами используется схема анализа информационного ресурса, разработанная Т.Н. Леван [4]. При выполнении анализа студенты отвечают на следующие вопросы:

- Что представлено на сайте (товар, услуга, личность, организация, образ мысли и т.п.)?

- Кто создал этот сайт? Чья точка зрения в нем выражена?

- Каким образом привлекается наше внимание?

- Какие знаковые системы используются (слова, рисунки, фотографии, символы, цвет, схемы и графики, знакомые образы, шумы, музыка и др.)?

- Какие рациональные и эмоциональные аргументы заключаются в сообщении?

- Отличается ли то, что отражено в сообщении, от реальной действительности?

- Какой образ жизни, ценности и точки зрения представлены явно и скрыто?

- С какой целью создан сайт и кому это выгодно?

Студентам необходимо вновь и вновь показывать, что манипуляция их сознанием осуществляется не только и не столько через реализацию глобальных проектов, применение научных методов и современных технических средств, перед которыми человек может быть незащищен. В значительно большей степени она оказывается результатом того, что происходит с ними ежедневно и что мы не оцениваем как манипуляцию.

В качестве предмета анализа можно предложить ресурсы, размещенные в популярных сегодня социальных сетях. В социальных сетях хранится много экстремистской информации, а также призывы к разжиганию национальной ненависти. Именно через социальные сети распространялись призывы к организации массовых беспорядков в Великобритании в августе 2011 года и в Москве в декабре 2010 года, весной 2012 года в преддверии и после выборов Президента РФ. Как отмечает Н. Р. Димлевич [1], сегодня контент основных интернет-ресурсов по продвижению идеологии насилия (террористической, экстремистской, националистической и другой направленности) носит наступательный, агрессивный характер, отличается хорошей теоретической базой, продуманным спектром методов управляемого информационно-психологического воздействия на пользователей.

Встречаются также ресурсы, пропагандирующие употребление, изготовление, сбыт наркотических средств и психотропных веществ, содержащие инструкции по изготовлению наркотиков, а также ресурсы, призывающие к совершению суицидов и пр.

Для повседневной защиты от постепенного превращения в «зомбированное существо» студентам нужно знать цели, методы и средства современного манипулирования сознанием людей и уметь контролировать степень своей зависимости от внешних воздействий каждый день и в каждой из жизненных ситуаций. Освобождению сознания от однобокой информационной зависимости, его раскрытию способствуют критическое отношение к поступающей информации, а также творческий подход к профессиональной деятельности.

Желательно, чтобы проведенный студентами анализ интернет-источников обладал не только теоретической, но и общественно-практической значимостью. Это можно достичь, например, в рамках привлечения студентов к участию в проекте «Лига безопасного Интернета» ([ligainternet.ru](http://ligainternet.ru)), направленного на выявление «опасного контента» и оказание содействия государственным структурам в борьбе с ним.

Преподаватель, который руководит данной студенческой работой, должен соблюдать принцип информационной безопасности, состоящий в четком отборе интернет-ресурсов, правильном распределении акцентов и строгом соблюдении этических норм и границ психолого-педагогической компетенции.

Важным методологическим принципом, реализуемым при использовании ИКТ, является принцип интерактивности. При реализации интерактивного обучения с помощью компьютера создается обучающая среда. В отличие от «пассивных» подходов, в которых информация только выводится на экран, интерактивная (диалоговая) обучающая система вовлекает обучающегося непосредственно в процесс обучения, позволяет ему манипулировать данными, переструктурировать их форму, задавать вопросы, осваивать учебный материал в требуемом темпе и пр. Примером такой программы является игра «SPID.exe», разработанная информационным агентством «АнтиВИЧ-Пресс». Данная программа позволяет наглядно познакомиться с глобальной опасностью XIX века – ВИЧ / СПИДом. В игре можно принять участие и прожить виртуальную жизнь в круговороте ежедневных событий. Также эта игра дает возможность узнать больше информации по данной проблеме, поговорить о ВИЧ / СПИДе, вместе задуматься над проблемой, которая сегодня может коснуться каждого. Благодаря моделирующей программе студент будет наглядно представлять, как ему действовать в различных опасных ситуациях. Студент может полностью проявить самостоятельность, но и понести за это определенное наказание в случае ошибки.

В рамках «практической концепции» медиаобразования нами реализуется проектное обучение на основе использования ИКТ. Интернет при этом является средством практико-ориентированного образования, пространством для проектирования и формирования связей между наукой, образованием и социальной сферой [9].

Обучение студентов вопросам социальной безопасности реализуется нами на основе технологии интерактивного проек-

ного обучения, разработанной В. С. Ступиной. Автор определяет данную технологию как «субъект-субъектное взаимодействие участников образовательного процесса друг с другом и с информационной системой для реализации их целесообразной деятельности, с целью решения проблемы, взятой из реальной жизни, с получением продукта данной деятельности, выполненного на основе информационно-коммуникационных технологий» [7. С. 174]. Данная технология направлена на подготовку студентов к проектированию образовательных продуктов как результатов их личностно-ориентированной профессионально-образовательной деятельности.

Данная технология реализуется нами в несколько этапов. На первом этапе студенты выполняют реферативно-поисковую или реферативно-практическую работу в виде домашних заданий (мини-проектов). При этом студенту следует понимать, что Интернет используется ими не для простого копирования, а для дальнейшего развития, исследования той или иной проблемы. Важным мотивационным моментом здесь является осознание студентом необходимости приложения собственных интеллектуальных усилий и понимание того, что он и преподаватель – единомышленники.

Необходимо понимать, что на сайтах сети располагается информация разного качества, в том числе с устаревшими данными, с фактическими неточностями, поэтому организация самостоятельной работы обеспечивается с привлечением к следующим специализированным сайтам:

- сайты государственных органов исполнительной власти (Совет Безопасности Российской Федерации: [scrf.gov.ru](http://scrf.gov.ru));
- сайты общественных организаций и движений (Фонд Общественное мнение: [fom.ru](http://fom.ru));
- информационно-справочные системы (Мегаэнциклопедия портала «Кирилл и Мефодий»: [megabook.ru](http://megabook.ru));
- электронные периодические издания («ОБЖ. Основы безопасности жизни», издательство «Русский журнал»: [russmag.ru](http://russmag.ru));
- форумы и конференции (Наука и образование против террора: [scienceport.ru](http://scienceport.ru));
- тематические ресурсы (Молодежь за Чистый Интернет: [truenet.info](http://truenet.info));
- образовательные ресурсы (Каталог ресурсов по ОБЖ Российского общеобразовательного портала: [school.edu.ru](http://school.edu.ru)).

На втором этапе студенты, используя свой наработанный материал, совместно создают сетевой учебный контент с ис-

пользованием технологий «форум» и «вики» на сайтах социальных сетей. Так, студентами ШГПУ в социальной сети «В контакте» создана группа «Безопасность нашего социума» ([vk.com/club21710853](http://vk.com/club21710853)). Работая в виртуальной группе, студенты комментируют, редактируют собственные и совместные письменные сетевые проекты, а также дополняют их наглядным материалом (фотографии, аудиозаписи, видеозаписи), проводят социологические опросы по проблемам безопасности жизнедеятельности. Также студенты принимают участие в интернет-проекте молодежного объединения студентов и молодых ученых России и Ближнего Зарубежья «Молодежь за Чистый Интернет» ([truenet.info](http://truenet.info)). Размещенные на сайте материалы отражают независимую молодежную точку зрения и активную позицию студенчества, основанную на четко проанализированных фактах и событиях в сфере противодействия терроризму и экстремизму. Данный вид работы позволяет формировать у студентов навыки взаимодействия и креативного мышления. Общее для студентов коммуникативное пространство дает возможность коллективной оценки процессов и результатов работы, наблюдения за развитием каждого участника группы и оценки его вклада в коллективное творчество.

Кроме того, Интернет используется для проведения электронных научных конференций и семинаров, что позволяет повысить качество проводимых мероприятий путем привлечения широкой аудитории для публичного обсуждения студенческих научных работ, обмена идеями и замечаниями. Так, нами организована конференция «Психолого-педагогические вопросы обеспечения социальной безопасности детей и молодежи» в рамках IV Международной студенческой электронной научной конференции «Студенческий научный форум – 2012» ([rae.ru/forum2012/275](http://rae.ru/forum2012/275)).

Третий этап связан с реализацией инновационной деятельности, сопряженной с выявлением и оформлением интеллектуальной собственности. Студенты совместно с преподавателями принимают по-

сильное участие в работе по выдвижению и производству идеи. Так, студенты ШГПУ приняли активное участие (в процессе написания курсовых и выпускных работ, творческих и научных проектов) в составлении баз данных «Социальная безопасность личности, общества, государства: теория и практика обеспечения», «Безопасность образовательных учреждений», «Социология безопасности», а также разработке программы для ЭВМ «Социальная безопасность и здоровьесбережение учащейся молодежи» ([studmol.ru](http://studmol.ru)), исключительные права на которые принадлежат вузу и которые также используются для организации самостоятельной работы студентов. В базах данных проанализированы и систематизированы научные, учебно-методические и законодательные источники по проблеме обеспечения социальной безопасности личности, общества, государства; разработаны теоретические положения, вопросы для самоконтроля, тестовые задания, задания для самостоятельной работы студентов, составлен библиографический список, словарь терминов в данном направлении. Материал иллюстрирован рисунками и схемами, видеосюжетами, отражающими сущность социальных опасностей [2].

Таким образом, информационные технологии при правильной организации деятельности студентов могут стать средством повышения интереса к теоретическому мышлению и теоретическому знанию в области социальной безопасности, могут стать пространством, где будут формироваться и складываться общности, культивирующие ценности безопасности личности, общества, государства. Главная задача преподавателя при этом – повысить профессиональную и социальную компетентность студентов – будущих педагогов, научить их ориентироваться в потоке постоянно меняющейся информации, мыслить самостоятельно, критически и творчески. Кроме того использование ИКТ в образовательном процессе является важнейшим компонентом подготовки студентов к дальнейшей педагогической деятельности и во многом обуславливает ее инновационность.

#### Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Димлевич Н.Р. «НЕТ!» Информационному терроризму в Интернете // Наука и образование против террора – 2010 : мат-лы конф. / под ред. Н.Р. Димлевича. М.: Издательство МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2011.
2. Кисляков П.А. Инновационные образовательные технологии подготовки будущих педагогов // В мире научных открытий. 2011. Т.15. №3.
3. Кисляков П.А. Факторы формирования готовности будущего педагога к обеспечению социальной безопасности // Ярославский педагогический вестник. 2011. Т.2. №1.
4. Ле-ван Т.Н., Евстигнеева Т.А., Павлова Е.Ю. Медиаграмотность и здоровье: Программа интегрированного курса и методические рекомендации. М.: Издательство «МГПИ», 2009.
5. Петров С.В., Кисляков П.А. Информационная безопасность: Учебное пособие. М.: Русский журнал, 2011.
6. Слепухин А.В. Возможности информационно-коммуникационных технологий в реализации индивидуальных образовательных маршрутов студентов педагогического вуза // Педагогическое образование в России. 2011. №2.

7. Ступина В.С. Подготовка субъекта учебно-профессиональной деятельности к проектированию образовательного продукта средствами информационно-коммуникационных технологий // Вестник Башкирского университета. 2008. Т.13. №1.
8. Федоров А.В. Медиаобразование и медиаграмотность. Таганрог: Кучма, 2004.
9. Хатькова С.В. Роль информационных технологий в образовательном процессе // Исторические, философские, политические и юридические науки искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2010. №1(5).

Статью рекомендует д-р пед. наук, доц. С. А. Зайцева

**Кобякова Марина Валерьевна,**

ассистент кафедры информатики и информационных технологий, ФГБОУ ВПО «Тюменский государственный архитектурно-строительный университет»; 625034, г. Тюмень, ул. Вересковая, д. 5, кв. 35; e-mail: kobyakova.marina@mail.ru

### РАЗВИТИЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ<sup>1</sup>

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** технологическое мышление; компоненты, уровни развития; средства ИКТ; система развивающих задач.

**АННОТАЦИЯ.** В статье предложены определение сущности и структуры технологического мышления студентов. Обоснована необходимость развития технологического мышления средствами ИКТ. Рассмотрены дифференциация и типология задач с целью развития технологического мышления средствами ИКТ.

**Kobyakova Marina Valerievna,**

Assistant Lecturer of the Chair Computer Science and Information Technologies  
Tyumen State Architecture and Building University, Tyumen.

### DEVELOPMENT OF STUDENTS' TECHNOLOGICAL THINKING BY MEANS OF INFORMATION COMMUNICATION TECHNOLOGIES

**KEY WORDS:** technological thinking; components; levels of development; means of information communication technologies; system of developmental problems.

**ABSTRACT:** The article includes a definition of the nature and the structure of students' technological thinking. The necessity of development of technological thinking by means of information communication technologies is proved. Differentiation and typology of problems for development of technological thinking by means of information communication technologies are discussed.

С выделением основных видов профессиональной деятельности в области техники и технологии трансформировалась структура технического образования. Образ мышления конструктора, эксплуатационника и менеджера существенно отличаются, что предполагает различные подходы к подготовке специалистов. Однако существует единый стержневой подход к решению технико-технологических проблем – формирование технологической деятельности. Деятельность будет технологической в том случае, если у студентов технических специальностей будет развито *технологическое мышление*. Проблемы технологического мышления обсуждались в исследованиях *И. Бурмыкиной, М. В. Мартыновой, Е. И. Чернышовой*. Вклад в изучение особенностей технологического мышления внесли *Н. В. Матяш* [7. С. 13-17], *В. Д. Симоненко* [9. С. 96-99]. Однако рассматриваемые условия и средства развития технологического мышления являются, как правило, неупорядоченными с точки зрения выявления компонентов его структуры, особенности связей и отношений между ними, носят фрагментарный характер. Ряд частных аспектов данной проблемы представлен в работах исследователей в области частных методик, изучающих теорию и методику обучения студентов технологии и информатики.

Специфику технологического мышления, по нашему мнению, следует рассматривать одновременно с двух позиций: рефлексивной и предметной. Его двойственную сущность составляет, с одной стороны, единство характеристик гибкости, критичности, логичности мышления (мыслительная деятельность по преобразованию объекта или придания ему нового качества, направленная на достижение определённого результата) и, с другой стороны, осознание и осмысление обучающимся своих действий, приемов и способов деятельности, как умения осуществлять деятельность качественно.

Под *технологическим мышлением* нами понимается *деятельность человека по нахождению на основе образа конечного результата преобразовательной деятельности нескольких вариантов альтернативных решений с последующим выбором рационально-оптимального*.

Технологическое мышление является, на наш взгляд, связующим звеном между теоретическим и практическим типами мышления и служит методологическим инструментом рефлексивного способа разрешения проблем и решения задач с помощью обобщённых способов анализа и реализации задач. Основным определяющим признаком технологического мышления является особая его направленность на пре-

<sup>1</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации в рамках Федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 годы (№ 14.740.11.0235)

образование окружающей действительности. Технологическое мышление проявляется в то же время как творческо-критическая мыслительная деятельность по преобразованию объекта или придания ему нового качества, направленная на достижение определённого результата.

Предметно-специфическое *технологическое мышление* основывается, по нашему мнению, на следующих общеинтеллектуальных и специфических умениях: *проводить конструкторский анализ и синтез* объекта преобразования при решении задачи; *строить причинно-следственные связи*, переходить с одного уровня обобщения на другой при решении задач; *переносить знания из одной предметной области в другую* с целью их применения для целостного описания системы технологических ситуаций; *находить общие основания для интеграции* различных предметных областей и получать обобщённые представления о преобразовательной деятельности; *определять уровень готовности* объекта к процессу преобразования; *принимать технологически обоснованные решения* и реализовывать их на практике; сознательно и творчески *выбирать рациональные способы преобразовательной деятельности* из массива альтернативных; *планировать* преобразовательную деятельность, *прогнозировать* её результаты, *оценивать* эффективность этой деятельности; *оценивать собственную деятельность и её результаты на основе рефлексии*; *моделировать* процессы преобразования (создание информационных моделей технологических процессов и явлений, обоснование их разнообразных вариантов на основе правила получения конечного результата деятельности «рационально-оптимально»).

Под преобразовательной деятельностью понимается специфический для человека способ отношения к внешнему миру, состоящий в преобразовании и подчинении его своим целям с помощью определённых технологий [10. С.65].

Преобразовательная деятельность может осуществляться в двух плоскостях, аспектах – реально и идеально. В первом случае происходит действительное изменение материального бытия – природного, общественного, человеческого. Такая деятельность называется практической, практикой. Во втором случае объект изменяется лишь в воображении – это деятельность *проектирующая (моделирующая)*. Её функция – обеспечивать практическую деятельность опережающими и направляющими проектами, планами, образами действий. И в первом, и во втором случаях пре-

образовательная деятельность может быть творческой или механической, исполнительской (*продуктивной* или *репродуктивной*) [8. С. 23-28]. Способом преобразовательной деятельности является совокупность средств, методов и приёмов преобразования материалов, сырья, энергии и информации. В зависимости от средств, методов и приёмов различают способы преобразовательной деятельности.

Технологическое мышление является сложным структурным образованием, обладающим общими свойствами мышления и в то же время определённой спецификой. Следуя Т. В. Кудрявцеву [6. С. 34-36], в *структуре* технологического мышления мы выделили такие компоненты:

- *понятийный* (распознавание, понимание) – мышление в форме категорий, понятий, правил, символов, сигналов и характеризующий уровень освоения технологических знаний;

- *образный* (представление, объяснение) – связан с построением образа конечного результата преобразования, с опорой на образное реконструирование технологических этапов, их моделирование в целостный технологический процесс;

- *деятельностный* (перерабатывание, делание) – связан с переработкой специфической информации (создание, передача, восприятие, запоминание и хранение, поиск, копирование, разрушение, изменение, деление на части, упрощение и т.д., предусматривает умение решать задачи и проблемы предметной области).

Опираясь на выделенные предметно-специфические умения, мы предлагаем следующую характеристику мыслительной деятельности, последовательно усложняющуюся и расширяющуюся на различных уровнях развития технологического мышления.

1. Низкий уровень – *репродуктивный* характер деятельности, которая ограничивается только использованием (копированием) готовых технологий и воспроизведением технологических процессов, стандартным решением задач по готовым схемам, алгоритмам, чертежам и т.п.

2. Средний уровень – деятельность выходит за рамки использования стандартных технологий, в решении задач присутствуют элементы творчества, проявляются *рационализаторские* умения (усовершенствование, модернизирование используемых технологий).

3. Высокий уровень – творческий, *изобретательский* характер мыслительной деятельности, когда используются нестандартные способы решения задач, объекты преобразования обладают новизной (по

крайней мере, субъективной).

Механизмом развития технологического мышления является переход от одного уровня к другому уровню технологического мышления в результате столкновения с проблемными ситуациями в технологической деятельности, в ходе решения которых активизируется мыслительная деятельность студентов.

Анализ литературы (Л. Н. Бабанин, И. Г. Захарова, Г. Клейман, М. П. Лапчик, Б. Ф. Ломов, Е. И. Маишниц, В. И. Михеев, З. В. Семёнова, О. К. Тихомиров и т.д.) подтверждает, что использование средств информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в образовательном процессе, направленном на развитие мышления, является необходимым. ИКТ обладают богатым развивающим потенциалом, учитывают психологические и дидактические особенности процесса обучения, позволяют объединить словесный и наглядный методы обучения, развивают образные структуры мышления, повышают мотивацию, заставляют работать интуицию, реализуют творческий потенциал личности студента и соединяют рациональные и эмоциональные подходы в обучении.

Особого внимания заслуживает описание уникальных возможностей ИКТ, реализация которых создает предпосылки для интенсификации образовательного процесса, а также создания технологий обучения, ориентированных на развитие мышления студента. К данным возможностям относятся: незамедлительная обратная связь между пользователем и компьютером; компьютерная визуализация учебной информации об объектах или закономерностях процессов, явлений – как реально протекающих, так и виртуальных; автоматизация процессов вычислительной информационно-поисковой деятельности, а также обработки результатов учебного эксперимента с возможностью многократного повторения фрагмента или самого эксперимента; автоматизация процессов информационно-методического обеспечения, организационного управления учебной деятельностью и контроля за результатами развития и т.д. [5. С. 62-78]

ИКТ, конечно, лишь создает возможность для того, чтобы человеческая деятельность приобрела более совершенную структуру. Эти возможности реализуются при соблюдении определенных условий: технических, психологических и социальных. Технические – компьютер должен быть достаточно совершенным, психологические – он должен быть приспособлен к человеческой деятельности, а человек – к условиям работы с компьютером. Главными

же являются условия социальные – ради каких целей используется компьютер в данной социальной системе.

Требование повышения творческого содержания труда, предъявляемое обществом к современному специалисту, является необходимым условием полного использования возможностей компьютеров. Для развития технологических умений будущего специалиста в образовательном процессе с использованием средств ИКТ требуется соблюдение следующих педагогических условий: достижение устойчивой положительной мотивации; вовлечение обучающегося в продуктивную преобразовательную деятельность средствами ИКТ; рациональное сочетание форм и методов обучения на основе средств ИКТ.

Современные средства ИКТ могут предоставить богатые возможности для развития личности обучающегося и являются необходимыми для развития его мышления. Исходя из специфики технологического мышления и опираясь на личностно-деятельностный подход в обучении, следует выделить средства ИКТ, которые будут наиболее эффективно влиять на процесс развития технологического мышления.

Среди разнообразных видов информационно-коммуникационных технологий, применяемых в системе профессионального образования, рассмотрим ИКТ, обеспечивающие развивающее обучение. Представляется, что для развития технологического мышления обучающихся из многочисленных программных средств, применяемых в процессе обучения, наиболее эффективны будут те, которые направлены на развитие характерных технологическому мышлению умений. При отборе средств ИКТ с целью включения их в образовательный процесс, направленный на развитие технологического мышления, преподавателю следует предъявлять следующие требования:

- 1) возможность интерактивного диалога;
- 2) возможность проверки выдвигаемых гипотез;
- 3) мультимедийность;
- 4) включение поисковой, исследовательской, контролирующей, моделирующей деятельности обучающегося.

Отметим, что современные программные средства, используемые в процессе обучения, основаны на принципе модульности и могут одновременно содержать в себе несколько типов программ, например, моделирующую, тестирующую и т.д., которые, по сути, являются отдельными модулями в обучающей системе и несут в себе определённые функции. Рассмотрим программные модули по преобладающему виду включенной в него деятельности со



стороны пользователя.

Данные модули условно можно разделить на две группы по степени влияния на процесс развития технологического мышления. Отметим, что преподавателю, организовывая учебный процесс, следует учитывать характеристики каждой группы.

К первой группе относятся *репродуктивные ИКТ*, которые обычно выполняют основные функции учебной деятельности: установочную, ориентировочную, исполнительскую и контролирующую, т.е. они могут не только обучать, но и контролировать, выдавать справочную информацию и т.д.

Репродуктивные ИКТ обеспечивают включение в деятельность мыслительных умений, ориентированных на решение задач знакомой структуры. Они обеспечивают усвоение нового материала, применение знаний на практике, если при этом не требуется их существенного преобразования. Возможности репродуктивного мышления определяются наличием исходного минимума знаний, тогда как продуктивные мыслительные умения получают наименьшее развитие, либо остаются без изменений. Данные программы могут быть как самостоятельным средством обучения, так и входить в качестве подсистемы в образовательный процесс. Программные средства этой группы выступают как средства интенсификации учебного процесса, индивидуализации обучения и частичной автоматизации рутинной учебной работы студентов, связанной с набором информации, её хранением, передачей и т.д. Особенностью этих программ может быть отсутствие предметного содержания.

Ко второй группе относятся *моделирующие ИКТ*. Одной из важнейших и распространенных причин использования моделирующих программ в образовательном процессе является потребность моделирования или визуализации каких-либо динамических процессов, которые невозможно или затруднительно воспроизвести в учебной аудитории. Такие программные средства, позволяющие моделировать эксперименты, воображаемые или реальные жизненные ситуации, используются для активизации поисковой деятельности обучаемых и в качестве отдельных программных средств, и в составе обучающих систем. Компьютерное моделирование может основываться на математической модели, лабораторном эксперименте, анимации, в которой представлена работа некоторого предприятия, протекание того или иного физического процесса и т. д. Использование данных программных средств обеспечивает активную мыслительную деятельность сту-

дента, эффективную самостоятельную, исследовательскую работу, обучающийся экспериментирует и делает выводы, исходя из результатов эксперимента. В ходе решения таких задач упор делается на развитие интуитивно-практического мышления. Выполнение заданий проблемного эвристического характера на их основе содействует развитию творческого, критического мышления и поисковых умений. Применение моделирующих программ способствует развитию у студентов таких качеств, как активность, самостоятельность, интуиция, рефлексия и др.

Учебное моделирование способствует наглядному представлению изучаемого объекта и повышению интереса у обучающихся к этой форме обучения, а изучение процессов в динамике – более глубокому усвоению материала.

Таким образом, результатом включения студентов в преобразовательную, моделирующую деятельность посредством применения средств ИКТ будет осознание и осмысление ими своих действий, приемов и способов деятельности; умение находить оптимизационные варианты альтернативных решений, самостоятельно, творчески и критически мыслить, видеть возникающие трудности и обнаруживать различные пути их рационального решения, планировать свою деятельность, что является необходимым для развития технологического мышления студента.

Одной из характеристик технологического мышления является *способность синтезировать знания и умения*, полученные при изучении многих специальных дисциплин. Поэтому эффективным способом его развития является обучение на основе принципа межпредметной интеграции, который можно реализовать, опираясь на дисциплины, интегрирующие ИКТ и профессиональную деятельность «информационные технологии в профессиональной деятельности», «прикладная информатика» и т.д.

Структура развивающего обучения чаще всего носит «задачный» характер, так как задачи активизируют самостоятельную познавательную деятельность, формируют систему основных предметных знаний, умений и навыков, являются средством развития обучающегося. Исследованию учебных задач, их классификации и изучению роли в развитии мышления посвящены работы *В. И. Андреева, Г. А. Балла, А. Н. Леонтьева, В. Г. Разумовского, О. К. Тихомирова, Л. М. Фридмана и др.* В широком смысле под задачей понимается цель, заданная в конкретной ситуации, или как требование, выражающее необходимость

преобразования ситуации для получения искомого результата [1. С. 23, 2. С 108]. По мнению В. В. Давыдова [3. С. 90], методическая система учебных предметных задач проектирует соответствующий ей тип предметно-специфического мышления.

В процесс решения любой задачи входят активно действующие предметные знания, опыт в применении знаний и определённая совокупность мыслительных умений. При решении предметной технологической задачи встаёт проблема преобразования условий задачи на основе образа конечного результата. Активный поиск пути решения – процесс творческого дивергентного мышления.

Из всего разнообразия задач необходимо сформировать систему специальных задач, которая непосредственно работала бы на диагностику и развитие уровня технологического мышления.

Отсюда следует, что с целью развития технологического мышления «все содержание изучаемой темы или раздела полезно строить как логическую последовательность познавательных задач, а сам учебный процесс – как цепь учебных ситуаций, познавательным ядром которых являются учебно-познавательные задачи, а содержанием – совместная работа педагогов и обучаемых над решением задачи с привлечением разнообразных средств познания и способов обучения» [4. С.39].

Для построения комплекса учебно-познавательных задач нами была разработана дифференциация задач по охватываемости компонентов технологического мышления. Комплекс задач ориентирован на развитие данных компонентов в различных сочетаниях для каждого уровня развития технологического мышления.

Комплекс задач структурирован на основе матричной классификации типа «дидактическая цель – средства ИКТ – характер деятельности», позволяющих для различных дидактических целей подбирать задачи, решаемые средствами ИКТ. С целью развития логики технологического процесса – алгоритмические, технологические задачи. Для развития логики творческого поиска – дивергентные, конвергентные. Для развития осознания деятельности – рефлексивные.

Конвергентные задачи имеют один – единственный правильный ответ, который может быть получен путём строгих логических рассуждений, на основе использования усвоенных правил и алгоритмов. Дивергентные задачи (Гилфорд) – это задачи, которые имеют множество правильных от-

ветов. Конечный мыслительный продукт (ответы) не выводится напрямую из условий, и проявляющаяся таким образом недосказанность требует не просто мобилизации и объединения прошлых знаний, а интуиции, озарения (инсайта). Несмотря на то что в задаче может быть единственный правильный ответ, задача всё равно будет задачей дивергентного типа, если существует множество вариантов её решения.

Алгоритмические задачи решаются по алгоритму, заданному в виде формулы, правила и т.д. Алгоритмы формируют чёткий стиль мышления, воспитывают требовательность к объективности, правильности и определённости знаний. К собственно технологическим относятся задачи: на объяснение технологического процесса, выбор инструментов, определение и составление последовательности операций преобразования.

Рефлексивные задачи – задачи, активизирующие отражение, понимание и осмысление студентом своего процесса мышления и хода решения задачи в учебной деятельности.

Задачи в комплексе предъявляются по нарастающей сложности, которая определяется по количеству познавательных необходимых для решения шагов и по сочетанию репродуктивной и творческой деятельности, осуществляемой с помощью репродуктивных и моделирующих ИКТ. На репродуктивном уровне следует применять задачи, решаемые с помощью репродуктивных ИКТ. Для развития отдельных компонентов технологического мышления – задачи с характером деятельности, направленной на применение / воспроизведение. На рационализаторском уровне – использовать задачи для развития одновременно нескольких компонентов в равном количестве, но в разных сочетаниях с характером деятельности, направленной на реконструкцию, которые решаются с помощью репродуктивных ИКТ в сочетании с моделирующими ИКТ. На изобретательском уровне – применять задачи для развития всех компонентов в комплексе с характером деятельности, направленной на моделирование / проектирование, которые решаются моделирующими ИКТ.

В ходе проводимой опытно-экспериментальной работы, осуществляемой на базе Тюменского лесотехнического техникума, было выявлено, что развитие технологического мышления студентов чрезвычайно эффективно средствами ИКТ на основе разработанной системы заданий.

## Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Балл Г. А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект. М.: Педагогика, 1990.
2. Гурова Л. Л. Психологический анализ решения задач. Воронеж: изд-во Воронежского ун-та, 1976.
3. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального исследования. М.: Педагогика, 1986.
4. Загвязинский В. И. Теория обучения. Современная интерпретация: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2004.
5. Захарова И. Г. Информационные технологии в образовании. М.: Академия, 2003.
6. Кудрявцев Т. В. Психология технического мышления: процесс и способы решения технических задач. М.: Педагогика, 1975.
7. Матяш Н. В. Психология проектной деятельности в условиях технологического образования. Мозырь: Белый ветер, 2000.
8. Новиков А. М., Новиков Д. А. Методология научного исследования: учеб.-метод. пособие. М.: Либроком, 2010.
9. Симоненко В. Д., Фомин Н. В. Современные педагогические технологии. Брянск: БГПУ, 2001.
10. Симоненко В. Д., Ретивых М. В., Матяш Н. В. Технологическое образование школьников: Теоретико-методологические аспекты. Брянск: БГПУ, 1999.

Статью рекомендует д-р пед. наук, доц. Е. Г. Белякова.

**Лапенок Марина Вадимовна,**

кандидат технических наук, заведующий кафедрой информатики, вычислительной техники и методики обучения информатике, директор Института информатики и информационных технологий ФГБОУВПО «Уральский Государственный Педагогический Университет»; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: lapyonok@uspu.ru

**ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ К СОЗДАНИЮ И ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ЭЛЕКТРОННЫХ РЕСУРСОВ ДЛЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ<sup>1</sup>**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** информационная среда дистанционного обучения; подготовка учителей.

**АННОТАЦИЯ.** Проанализирован опыт создания и применения электронных образовательных ресурсов (ЭОР) и дистанционных образовательных технологий в общеобразовательных школах РФ, обоснована актуальность подготовки учителей в области создания и использования образовательных ресурсов информационной среды дистанционного обучения в общеобразовательной школе, рассмотрены содержание и организационные формы, учебно-методические материалы для реализации этого учебного курса. В работе рассмотрены основные тенденции проектирования и создания ЭОР, введено понятие компетенции в области использования инструментальных сервисов ИС-ДО, разработаны методики оценивания уровня сформированности у учителей этой компетенции, описан педагогический эксперимент, результаты которого подтверждают эффективность разработанной методики подготовки учителей.

**Lapenok Marina Vladimirovna,**

Candidate of Technical Sciences, Head of the Chair of Computer Science, Computer Engineering and Computer Science Teaching Methods of Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

**TEACHERS' TRAINING FOR CREATION AND USAGE OF DISTANT LEARNING TECHNOLOGIES AND EDUCATIONAL RESOURCES AT A SECONDARY SCHOOL**

**KEY WORDS:** Information environment of distance learning; teacher's training.

**ABSTRACT:** This paper analyzes the experience of development and use of electronic educational resources (EER), and distance learning technologies at a secondary school of the Russian Federation. Relevance of teachers' training (for creation and usage of info-media distant learning technologies' educational resource at comprehensive secondary school) is scientifically grounded. The contents and forms of organization, teaching and learning materials for the implementation of the course are considered. This paper focuses on key trends to create the EER; the concept of teachers' competence formation in distance learning information environment usage is disclosed; pedagogical experiment is described, the results of which confirm effectiveness of the developed method of teachers' training.

**Основные понятия и обоснование актуальности подготовки учителей к созданию и использованию образовательных ресурсов информационной среды дистанционного обучения в общеобразовательной школе**

В работах ряда ученых (Д. Д. Аветисян, В. Н. Васильев, А. Д. Иванников, В. П. Кулагин, А. В. Осин, А. Н. Тихонов и др.) указывается, что основная масса электронных образовательных ресурсов (ЭОР) для общеобразовательной школы должна создаваться профессиональными коллективами разработчиков, при этом содержание образовательных ресурсов могут задавать только учителя-предметники, кроме того в этих работах отмечается, что авторами части таких ресурсов все равно будут являться школьные учителя, привносящие собственные средства в обучение отдельным дисциплинам. Ряд ученых (Л. П. Мартиросян, А. В. Осин, Ю. А. Прозорова, И. В. Роберт) подчеркивают необходимость подготовки учителей как к использованию ЭОР, созданных профессиональными издательства-

ми, так и к созданию авторских электронных учебных материалов средствами инструментальных сред.

Анализ опыта применения ЭОР (С. Н. Ивакин, Ю. М. Кузнецов, В. П. Кулагин, А. Н. Тихонов и др.), размещенных в Российских Федеральных централизованных хранилищах информационных образовательных ресурсов, выявил их эпизодическое, бессистемное использование в классно-урочной форме при имеющихся оснащенных кабинетах компьютерной техники; отсутствие широкой практики использования электронных образовательных ресурсов (ЭОР) и дистанционных образовательных технологий (ДОТ) для работы с детьми, имеющими пробелы в знаниях из-за вынужденных пропусков занятий; отсутствие широкой практики использования ЭОР и ДОТ для организации внеурочной учебной, познавательной и исследовательской деятельности обучающихся.

Анализ сайтов общеобразовательных школ РФ показал, что в основном сайт школы является информационным ресурсом, отражающим структуру образовательного

<sup>1</sup> 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»

учреждения и ряд организационных разделов. Вместе с тем в регионах РФ на базе общеобразовательных школ создаются «Ресурсные центры дистанционной поддержки образовательного процесса». При этом сайты школ расширяют функционал и преобразуются в образовательные порталы, функционирующие на базе программных средств, называемых системами дистанционного обучения (СДО), а образовательный контент портала создаётся педагогическим коллективом школы с использованием инструментальных сервисов СДО, собственных учебно-методических наработок и распределенного информационного ресурса Интернет.

Закон «Об образовании в РФ» редакции 2012 года обязывает организацию, которая осуществляет образовательную деятельность полностью или частично с использованием ДОТ, сформировать информационную образовательную среду, обеспечивающую обучающимся доступ к необходимым для освоения соответствующей образовательной программы образовательным ресурсам вне зависимости от их места нахождения. Вышесказанное обуславливает необходимость создания *информационной среды дистанционного обучения* (ИСДО) общеобразовательной школы, под которой будем понимать совокупность условий, обеспечивающих:

- осуществление информационного взаимодействия между участниками дистанционного образовательного процесса и интерактивным информационным ресурсом, реализующим дидактические возможности информационных и коммуникационных технологий;

- осуществление организационного управления учебной деятельностью с помощью средств ИКТ.

Назначение ИСДО состоит: а) в инициации и развитии деятельности педагогического коллектива школы по созданию и модификации электронных учебных материалов, отображающих закономерности предметных областей, соответствующих учебным дисциплинам образовательной программы, и требованиям, предъявляемым к ЭОР; б) в осуществлении информационного взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса, реализуемого с помощью интерактивных средств ИКТ; в) в инициации и развитии деятельности педагогического коллектива школы и учащихся по использованию ЭОР ИСДО в учебном процессе школы; г) в осуществлении организационного управления учебной деятельностью, в том числе мониторинга продвижения учащихся по образовательным траекториям, контроля резуль-

татов усвоения учебного материала, формирования статистики, ведения электронного документооборота, с использованием средств ИКТ и встроенных сервисов ИСДО; д) в обеспечении реализации вариативных форм и методов обучения; е) в инициации и развитии учебной, познавательной и исследовательской (подготовка и участие в конкурсах, аттестациях, учебных проектах) деятельности учащихся в урочное и внеурочное время, осуществляемой с использованием ДОТ.

Под электронными образовательными ресурсами *информационной среды дистанционного обучения (ЭОР ИСДО)* 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 содержанию, интерактивный режим работы с содержимым) реализуются с помощью программного обеспечения – системы дистанционного обучения.

Анализ функциональных возможностей СДО (В. Пурнима, Х. Т. Тханг) выявил универсальный, общий для современных СДО функционал, реализованный в наборе инструментальных сервисов:

- сервисы представления учащимся учебных материалов (например, сервисы СДО Sakai: «Учебная программа», «Уроки», «Обмен файлами», «Ресурсы»),

- сервисы управления учебным процессом (например, сервисы СДО Sakai: «Журнал успеваемости», «Задания», «Тесты», «Экзамены», «Расписание», «Объявления»),

- сервисы осуществления информационного взаимодействия между участниками учебного процесса (например, сервисы СДО Sakai: «Чат», «Форум», «Вики» (текстографический ресурс общего пользования), «Голосование», «Календарь»);

- сервисы для настройки параметров функционирования ИСДО (например, сервисы СДО Sakai: «Настройки», «Мой профиль», «Мой сайт», «Запись на курсы»).

Таким образом, вне зависимости от СДО, на базе которого реализуется ИСДО в конкретном образовательном учреждении, участники учебного процесса, осуществляемого в ИСДО, могут использовать вышеперечисленные инструментальные сервисы для создания образовательного контента.

В современных исследованиях не рас-

смотрены вопросы, связанные с обучением школьных учителей создавать и / или конструировать ЭОР ИСДО с использованием сервисов ИСДО, с формированием у учителей *компетенции в области использования инструментальных сервисов ИСДО*, под которой будем понимать совокупность знаний об инструментальных сервисах ИСДО, предназначенных для информационного взаимодействия между участниками учебного процесса в режимах реального времени и отложенной связи, представления электронных учебных материалов, управления учебным процессом, настройки параметров функционирования ИСДО; умений по использованию ЭОР ИСДО для организации учебной, познавательной и исследовательской деятельности обучающихся в урочное и внеурочное время и опыта применения сервисов в типовых педагогических ситуациях.

*Поэтому актуальной является разработка теоретически обоснованной методики подготовки учителей к созданию ЭОР ИСДО и использованию образовательных ресурсов для организации учебной и исследовательской деятельности школьников в урочное и внеурочное время.*

***Организация обучения учителей в области создания и использования образовательных ресурсов информационной среды дистанционного обучения в общеобразовательной школе***

Перечислим основные задачи подготовки учителей в области создания и использования ЭОР ИСДО: усвоение понятийного аппарата информатизации образования; формирование представлений о педагогических технологиях дистанционного обучения; о типах ЭОР, технологиях их создания; о функциональных обязанностях участников дистанционного образовательного процесса (педагогов-кураторов, сетевых педагогов, администраторов ИСДО); освоение инструментальных сервисов ИСДО для создания ЭОР и организации учебной, познавательной и исследовательской деятельности учащихся в урочное и внеурочное время. В соответствии с задачами подготовки определено содержание подготовки, включающее следующие разделы: теоретические основы информатизации образования, технологии создания ЭОР и их использования для дистанционного обучения и аттестаций учащихся, организация учебного процесса в условиях функционирования ИСДО, педагогические технологии дистанционного обучения, основы работы в СДО (на примере Sakai). Определены организационные формы подготовки учителей, включающие: *теоретический курс объёмом*

*24 часа; практические и лабораторные занятия объёмом 48 часов, на которых осуществляется технологическая подготовка, обучаемые осваивают инструментальные сервисы ИСДО с целью создания ЭОР и реализации различных видов педагогической деятельности в урочное и внеурочное время. На практических занятиях в объёме 14 аудиторных часов проводятся ролевые игры, моделирующие типовые педагогические ситуации учебного процесса, организованного в ИСДО в урочное и внеурочное время. На лабораторных занятиях в объёме 34 часов обучаемые создают электронные образовательные ресурсы с использованием инструментальных сервисов ИСДО.*

***Специфика подготовки учителей в области создания ЭОР***

Создаваемые учителями ЭОР ИСДО должны соответствовать современным мировым тенденциям проектирования ЭОР, которые представлены ниже в данной статье.

В работах современных российских ученых (А. В. Исаев, В. А. Красильникова, С. А. Севастьянова, В. П. Кулагин, А. В. Жмурко; Э. Г. Кнеллер; Д. В. Тимофеев) отмечается, что разрабатываемые для общеобразовательных школ ЭОР должны охватывать программы всех учебных дисциплин общего среднего образования и обеспечивать поддержку всех этапов образовательного процесса: получение информации в предметной области; практическую учебную деятельность обучающихся с целью приобретения умений и навыков в соответствии с необходимым уровнем освоения; контроль (самоконтроль) уровня овладения учебным материалом; индивидуальную и групповую познавательную и исследовательскую деятельность обучающихся. По мнению ряда педагогов (Т. С. Вершинина, В. С. Шаров, О. В. Швайко), разрабатываемые ЭОР наряду с содержательным, контрольным и научным компонентами должны включать ориентировочный компонент, содержащий информацию о целях и задачах изучения дисциплины, позволяющий ознакомиться со структурой и содержанием учебного курса, выбрать приемлемую для обучающегося образовательную траекторию.

В качестве основной тенденции проектирования и создания ЭОР в мире П. Г. Гудков, А. В. Казанцев, А. В. Осин считают разработку ЭОР модульной структуры, состоящих из автономных тематических модулей, обеспечивающих получение информации, практическую работу обучающихся и контроль усвоения знаний, при этом каждый модуль должен иметь варианты, обеспечивающие построение преподавателем авторского учебного курса и ин-

дивидуальной образовательной траектории обучающегося.

Ряд авторов (А. Н. Баян; Т. В. Крупа; А. В. Осин; В. В. Теренин; В. А. Шевалдин; А. А. Яшуко) отмечают, что при создании современных ЭОР широко используется технология мультимедиа, обеспечивающая представление учебных материалов в разнообразных форматах, включая статические и динамические, звуковые и визуальные компоненты, при этом условно-пассивные формы взаимодействия обучающихся с интерактивным ЭОР, при которых содержимое имеет неизменный вид в процессе использования, вытесняются деятельностными и исследовательскими формами, при которых реализуется конструктивное взаимодействие обучающегося с элементами содержимого ЭОР, а действия обучающегося с представленными или сгенерированными в процессе взаимодействия с ресурсом объектами или процессами могут вызывать изменение характеристик представляемых объектов и процессов.

Нами разработаны методические материалы по созданию ЭОР ИСДО для учителей общеобразовательных школ, содержащие следующие элементы: а) описание структуры электронного образовательного ресурса учебной дисциплины, включающей два основных раздела – информационный, в который входят электронные учебно-методические материалы по учебной дисциплине, и организационный, в котором сосредоточены указания по срокам и формам коммуникации учащихся с учителем; б) электронный шаблон сайта дисциплины, обеспечивающий создание материалов для всех видов учебной деятельности; в) описание назначения инструментальных сервисов ИСДО по созданию ЭОР, представленное в табличной форме, где соотнесены инструментальный сервис; виды и характеристики учебных материалов, при создании которых целесообразно использовать данный сервис; дидактические цели использования учебных материалов в учебном процессе; г) описание процесса создания ЭОР на примере учебного курса химии для 10 класса общеобразовательной школы.

Для определения уровня качества электронных образовательных ресурсов ИСДО, созданных учителями на лабораторных занятиях, применялся метод экспертных оценок содержательных, эргономических и технологических характеристик ЭОР (в том числе: интерактивности, мультимедийности, педагогически целесообразного порядка доступа к элементам ЭОР, пригодности для вариативных организационных форм обучения и др.) в соответствии с разработанными критериями оценки, обосно-

ванными в научно-методических и инструктивно-организационных материалах и утвержденными в федеральных и региональных нормативных документах. Экспертами являлись квалифицированные пользователи.

### ***Специфика подготовки учителей в области использования ЭОР***

В соответствии с разработанной нами авторской методикой формирование у учителей компетенции в области использования инструментальных сервисов ИСДО осуществляется в процессе ролевых игр, проводимых на практических занятиях. При разработке сценариев ролевых игр учитывались сформулированные А. А. Вербицким принципы организации ролевых игр: имитационного моделирования ситуации; проблемности содержания игры; ролевого взаимодействия в совместной деятельности; диалогического общения. Разработаны сценарии ролевых игр: «Использование дистанционных образовательных технологий для восполнения пробелов в знаниях учащихся, вызванных вынужденными пропусками занятий», «Организация городского конкурса по поиску информации в Интернете», «Использование ресурсов ИСДО на уроках русского языка», сценарий контрольной ролевой игры и др., моделирующие учебно-познавательный процесс, организованный в условиях функционирования ИСДО в урочное и внеурочное время.

Измерить и оценить уровень сформированности у учителей компетенции в области использования инструментальных сервисов ИСДО можно на основании теории педагогических измерений, в соответствии с которой нами были выделены когнитивно-операционная (знания, умения) и деятельностная (опыт) компоненты компетенции, разработаны шкалы оценивания уровней сформированности каждой из компонент.

Оценка уровня сформированности когнитивно-операционной компоненты осуществлялась по результатам диагностической работы, содержащей 35 заданий в тестовой форме, разработанных в соответствии с требованиями современной теории тестирования: надёжности теста, валидности, содержательной полноты, вариативности форм заданий (одиночный выбор, множественный выбор, ввод ответа, установление соответствия).

Для определения уровня сформированности деятельностной компоненты компетенции была выполнена операционализация (В. С. Аванесов) понятия «компетенция в области использования инструментальных сервисов ИСДО», в которой были выделены основные компоненты опыта и определён их операционный со-

став, представленный ниже:

- «интерактивное информационное взаимодействие в режимах реального времени и отложенной связи» идентифицируется со следующими операциями: 1) консультация или общение с родителями учащихся в заранее оговоренное время; 2) принятие решения во внеурочное время; 3) обсуждение вопросов во внеурочное время; 4) обмен документами между учителем и учащимся через персональную папку учащегося; 5) просмотр расписания событий урочной и внеурочной исследовательской деятельности; 6) совместная работа по обновлению и редактированию содержимое общего ресурса;

- «организация учебной, познавательной и исследовательской деятельности школьников в урочное и внеурочное время с использованием ЭОР ИСДО» идентифицируется с операциями: 1) планирование обучения / учения на основе учебной программы дисциплины или плана проекта; 2) проверка знаний и умений учащихся; 3) публикация оценок обучаемых, просмотр статистических данных; 4) подготовка учебных материалов различных форматов; 5) подготовка текстографических учебных материалов; 6) распространение среди учащихся учебных заданий и оценивание в режиме реального времени;

- «настройка параметров функционирования ИСДО» идентифицируется с операциями: 1) формирование списка открытых для общего доступа и личных сайтов; 2) формирование учебных групп и связей типа: «учитель – ученик», «учитель – учебная группа», «учитель – предмет»; 3) просмотр индивидуального расписания; 4) просмотр всех событий расписания из объединенного календаря; 5) запись или отказ от участия в учебном курсе.

Уровень сформированности компетенции педагогической коммуникации оценивался в процессе проведения контрольной ролевой игры, моделирующей типичные педагогические ситуации, возникающие при обучении в условиях ИСДО общеобразовательной школы. Для количественной оценки сформированной в результате обучения компетенции использовался показатель  $K_{сервисов}$  «количество активаций сервисов ИСДО», характеризующий активность участника во время ролевой игры. Чтобы построить шкалу измерений уровней компетенции, нами два раза была проведена контрольная ролевая игра с участием экспертов по сценарию, предусматривающему одинаковое количество однотипных заданий (педагогических ситуаций) для каждого участника игры, имеющего статус «учителя». Экспертами являлись квалифициро-

ванные пользователи СДО «Sakai», дипломированные специалисты в области педагогических измерений. Выполнение каждой педагогической задачи с использованием сервисов ИСДО оценивалось некоторым установленным количеством баллов. Набранные экспертами баллы по каждой игре суммировались и подвергались статистической обработке средствами пакета MS Excel с помощью инструмента «Парный двухвыборочный t-тест для средних» для уровня значимости 0,05. Анализ результатов позволил после усреднения средних выборочных значений сумм баллов, набранных экспертами в двух ролевых играх, построить порядковую шкалу для определения  $K_{сервисов}$ , которая использовалась для оценивания уровня сформированности компетенции у учителей, проходивших обучение в период с 2007 по 2011 учебные годы.

Интегральный показатель уровня сформированности у учителей компетенции в области использования инструментальных сервисов ИСДО учитывал результаты оценки когнитивно-операционной и деятельностной компонент этой компетенции в 35 балльной шкале.

#### **Педагогический эксперимент по проверке эффективности разработанной методики подготовки учителей**

Для проверки эффективности разработанной методики подготовки учителей в области использования инструментальных сервисов ИСДО был проведен педагогический эксперимент на базе ГОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет» в период 2007–2011 гг. в рамках регионального научно-исследовательского проекта Управления образования г. Екатеринбурга «Внедрение информационных технологий в общее образование через развитие условий доступности информационных образовательных ресурсов». Для объективности и достоверности результатов эксперимента на подготовительном этапе были сформированы типичные по качественному составу (по преподаваемым учебным дисциплинам, возрасту, стажу работы в школе) выборки: 1-я группа 52 учителя, 2-я группа 52 учителя, 3-я группа 54 учителя, 4-я группа 51 учитель, проходившие обучение, соответственно, в 2007-2008, 2008-2009, 2009-2010, 2010-2011 учебных годах. Всего в педагогическом эксперименте по подготовке учителей участвовало 209 учителей, работающих в старших классах МОУ г. Екатеринбурга в предметных областях: алгебра, история, социально-экономическая география, русский язык и литература, химия, биология, физика.

Результаты оценки уровня сформированности компетенции в области использова-



ния инструментальных сервисов ИСДО у групп, прошедших обучение в период с 2007

по 2011 учебные года представлены в Табл. 1.

Таблица 1.

Уровень сформированности компетенции в области использования инструментальных сервисов ИСДО

Уровень \ № группы	1 группа	2 группа	3 группа	4 группа
Репродуктивный	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Адаптивный	35,4%	34,2%	33,7%	30,0%
Эвристический	56,9%	55,8%	47,8%	54,3%
Творческий	7,7%	10,0%	18,5%	15,7%

Среднее по выборке значение уровня сформированности компетенции в области использования инструментальных сервисов ИСДО учителей составило для первой группы учителей 26,5; для второй группы 27,2; для третьей группы 28,2; для четвертой группы 28,6 при максимальном значении

35 баллов.

Результаты интегральной оценки уровня качества созданных учителями ЭОР у групп, прошедших обучение в период с 2007 по 2011 учебные года представлены в Таблице 2.

Таблица 2.

Уровень качества созданных учителями ЭОР

Уровень \ № группы	1 группа	2 группа	3 группа	4 группа
Низкий	23,1%	21,2%	11,1%	3,8%
Базовый	57,7%	48,1%	38,9%	38,5%
Повышенный	15,4%	23,1%	42,6%	46,2%
Высокий	3,8%	7,7%	7,4%	11,5%

Среднее по выборке значение уровня качества ЭОР, созданных учителями с использованием инструментальных сервисов ИСДО, составило для первой группы учителей 46,1; для второй группы 47,7; для третьей группы 49,9; для четвертой группы 50,2 при максимальном значении 63 балла.

#### Основные результаты исследования

1. Определена структура и содержание подготовки учителей к созданию и использованию в учебном процессе общеобразовательной школы электронных образовательных ресурсов информационной среды дистанционного обучения в соответствии с разработанными научно-методическими подходами, основанными на применении активно-деятельностных форм обучения посредством:

– ролевых игр, моделирующих типовые педагогические ситуации, присущие учебно-познавательному процессу с использованием ЭОР ИСДО; обеспечивающих формирование опыта учителей по интерактивному информационному взаимодействию в режимах реального времени и отло-

женной связи с использованием инструментальных сервисов ИСДО;

– создания учителями образовательных ресурсов с учетом дидактических возможностей инструментальных сервисов ИСДО и дидактических, эргономических и инновационных требований к ЭОР ИСДО.

2. Разработана методика измерения и оценки уровня сформированности компетенции в области использования инструментальных сервисов ИСДО, основанная на теории педагогических измерений, в соответствии с которой были выделены когнитивно-операционная (знания, умения) и деятельностная (опыт) компоненты компетенции, разработаны шкалы оценивания уровней сформированности каждой из компонент и интегрального показателя уровня сформированности компетенции.

3. Проведен педагогический эксперимент, подтвердивший эффективность разработанной методики подготовки учителей к созданию и использованию в учебном процессе общеобразовательной школы электронных образовательных ресурсов информационной среды дистанционного обучения.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Лапенков М. В. Информационная среда дистанционного обучения как средство реализации индивидуализированного обучения в общей школе // Вестник Московского гос. гуманитарного университета им. М.Шолохова. Серия «Педагогика и психология». Вып.4. – М.: изд. МГУ, 2011. – С.18-27.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Б. Е. Стариченко.

**Романенкова Дарья Феликсовна,**

кандидат педагогических наук, начальник Регионального центра образования инвалидов, доцент кафедры общей и профессиональной педагогики ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный университет»; 454001, г. Челябинск, ул. Братьев Кашириных, 129; e-mail: droman@csu.ru

**Романович Наталья Анатольевна,**

аспирантка, психолог Регионального центра образования инвалидов ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный университет»; 454001, г. Челябинск, ул. Братьев Кашириных, 129; e-mail: roman\_na@csu.ru

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ С АБИТУРИЕНТАМИ-ИНВАЛИДАМИ В ВИРТУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ<sup>1</sup>**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** профориентационная работа; довузовская подготовка; инвалиды; виртуальная образовательная среда; дистанционное обучение.

**АННОТАЦИЯ.** Статья посвящена описанию особенностей профориентационной работы, осуществляемой с абитуриентами-инвалидами в вузе в виртуальной образовательной среде. Рассмотрены принципы и технологии дистанционной довузовской подготовки инвалидов, а также особенности их реализации при изучении психологии личности и профессионального самоопределения инвалидов.

**Romanenkova Daria Feliksovna,**

Candidate of Pedagogy, Head of the Regional Center of Education for Disabled People, Associate Professor of the Chair of General and Vocational Training, Chelyabinsk State University, Chelyabinsk.

**Romanovich Natalia Anatolyevna,**

Post graduate student, Psychologist in Regional Center for Education for Disabled People, Chelyabinsk State University, Chelyabinsk.

**PSYCHOLOGICAL, PEDAGOGICAL AND TECHNOLOGICAL BASES OF CAREER-ORIENTATION WORK FOR DISABLED APPLICANTS IN VIRTUAL LEARNING ENVIRONMENT**

**KEY WORDS:** career-orientation work; pre-university training; people with special needs; virtual learning environment; distance learning.

**ABSTRACT.** The article is devoted to description of peculiarities of career-orientation work for disabled university applicants in virtual learning environment. The principles and techniques of distance pre-university training and peculiarities of their realization in the study of psychology and professional self-determination for people with special needs are described.

**С**оздание условий, позволяющих получить качественное образование лицами с ограниченными возможностями здоровья (инвалидами), является одной из важнейших задач в области образования. Развитие информационных и телекоммуникационных технологий создало принципиально новые условия при работе с информацией в системе образования, что открывает новые широкие возможности получения высшего образования для такой категории населения, как инвалиды. В настоящее время доступность высшего образования для инвалидов является серьезной социальной и педагогической проблемой. Существуют барьеры на пути инвалидов к высшему образованию.

Во-первых, первичные нарушения у инвалида, обусловленные особенностями биологического функционирования организма (сенсорные, соматические, нарушения моторики, речи, письма, восприятия и т.д.), являются очевидным фактором, создающим препятствия для учебы в вузе. Их можно назвать «физическим барьером».

Во-вторых, к дополнительным трудностям, связанным с ограничениями физических возможностей, можно отнести необходимость систематического лечения, пропуски учебных занятий. Это вызывает проблемы в знаниях, недостаточную прочность знаний, неуверенность в себе и завтрашнем дне.

К тому же многие инвалиды испытывают затруднения при самостоятельной работе с учебниками, специальной литературой, источниками информации, отмечается психологическая неподготовленность к интенсивному режиму занятий, восприятию большого количества информации, повышенная утомляемость, замкнутость. Своеобразие в эмоциональной сфере приводит к социальной дезадаптации. Все это затрудняет освоение государственного стандарта вузовского образования студентами-инвалидами обычным для остальных студентов способом.

В таких случаях одним из оптимальных способов преодоления имеющихся трудностей для лиц с ограниченными воз-

<sup>1</sup> Статья выполнена в рамках проекта «Психолого-педагогические технологии развития виртуальной образовательной среды для межкультурного взаимодействия»

возможностями здоровья является дистанционное обучение, представляющее собой часть технологий виртуальной образовательной среды. Существенное преимущество дистанционного обучения для студентов-инвалидов заключается в отсутствии жестких регламентированных требований к посещению занятий в виде лекций и семинаров. Каждый для себя определяет удобное время, место учебы, удобный темп работы, исходя из своих индивидуальных возможностей. Одно из главных достоинств дистанционного обучения – это его доступность, когда каждый желающий может при определенных условиях стать «виртуальным студентом». При такой форме обучения устраняются разного рода организационные барьеры, ограничивающие доступ людей к источникам знаний. Поэтому перспектива возможности получения высшего образования через ресурс виртуальной связи с преподавателем для человека, имеющего проблемы со здоровьем, представляется очень привлекательной, а для некоторых из них является единственным шансом реализовать свои образовательные потребности.

Технология обучения в виртуальной образовательной среде базируется на использовании ресурсов Интернета, что открывает широкие перспективы применению новых психолого-педагогических методик.

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 [2. С. 5].

Виртуальная образовательная среда (в организационно-коммуникативном аспекте) – сложная самонастраивающаяся (подразумевает корректировку поведения, действий участников процесса коммуникации применительно к изменяющейся ситуации) и самосовершенствующаяся (подразумевает постепенное установление эффективной взаимосвязи, ее совершенствование по мере усвоения более сложных типов взаимосвязей) коммуникативная система, обеспечивающая прямую и обратную связь между обучающим, обучающимся и другими участниками учебного процесса [2. С. 6].

Дистанционное обучение является формой организации образовательного процесса в виртуальной образовательной среде, а комплексное использование специ-

альных информационных и дистанционных образовательных технологий – эффективным средством решения проблемы образования и социализации инвалидов. Концептуальной основой дистанционного обучения являются личностно-ориентированный и деятельностный подходы, отражающие основные принципы гуманистической педагогики.

Особенностью дистанционного обучения, в том числе и обучения инвалидов, является не столько то, что в нем представление и обмен учебной информацией осуществляется преимущественно с помощью средств телекоммуникаций, а то, что дистанционное обучение меняет содержание всех элементов учебного процесса. При дистанционном обучении происходит изменение модели образовательного процесса, когда в центре учебного процесса находятся обучаемые, которые играют активную роль в обучении, в основе учебной деятельности лежит сотрудничество, а суть обучения – развитие способностей к самообучению и исследовательской деятельности.

При дистанционном обучении стимулируются значимые для социализации процессы саморазвития и самореализации, собственной активности инвалидов. Инвалид не только получает определенную сумму знаний, но и учится самостоятельно их приобретать, тем самым происходит развитие социально значимых качеств личности, стремление познать мир, общаться. Развивается самоидентификация, усиливаются рефлексивные процессы.

Возможности виртуальной образовательной среды позволяют создать оптимальные психолого-педагогические, технологические условия для профессиональной ориентации молодых людей с инвалидностью, а также предметной подготовки, социализации и адаптации к будущему обучению в вузе.

В целом система довузовской подготовки направлена на коррекцию и восполнение пробелов, имеющихся у абитуриентов-инвалидов, допущенных на предыдущих стадиях социализации – адаптации и персонализации.

Мы рассматриваем довузовскую подготовку инвалидов как составную часть системы высшего образования для лиц с ограниченными физическими возможностями. Довузовская подготовка инвалидов является необходимым элементом в системе непрерывного образования, и мы рассматриваем ее как целостный педагогический процесс со специфическими формами, методами, средствами и технологиями обучения. Эта подготовка должна осуществляться на базе высшего учебного заведения. Суще-

ственным фактором успешности довузовской подготовки является использование кадрового, технологического, научно-методического потенциала вуза.

Охарактеризуем частные дидактические принципы, на которых базируется дистанционная довузовская подготовка инвалидов в виртуальной образовательной среде [5].

*Принцип сочетания on-line и off-line технологий.* Технология on-line, реализуемая с использованием системы Adobe Acrobat Connect Pro, позволяет организовать онлайн-занятие, которое является одной из организационных форм учебного процесса в дистанционной довузовской подготовке. Преподаватель ведет урок «у доски», используя заготовки слайдов с ключевыми моментами изучаемого материала и записями и объяснениями по ходу урока. Применение специальных технических средств, таких как интерактивная доска у преподавателя и планшеты у слушателей, вебкамеры и микрофоны, позволяют максимально эффективно проводить онлайн-занятие. Технология off-line на базе системы дистанционного обучения Moodle позволяет слушателю работать в удобном темпе, индивидуально настраивая представление учебного материала.

*Принцип интерактивности* предусматривает наличие оперативного взаимодействия, прежде всего, между слушателем-инвалидом и учебным материалом. Например, в ходе выполнения заданий-тренажеров в тестовой форме слушатель получает не просто информацию о правильности или неправильности выполненного задания, но и анализ его ошибки и подсказку, которая должна привести его к верному выполнению. Эффективным является использование интерактивных флэш-тренажеров, основное достоинство которых – непосредственное участие обучающегося в получении информации или результата, а также работа со своими ошибками, что напрямую влияет на качество обучения.

*Принцип доступности учебных материалов.* Подбор и разработка учебных материалов производятся с учетом того, чтобы предоставлять этот материал в различных формах так, чтобы инвалиды с нарушениями слуха получали информацию визуально, с нарушениями зрения – аудиально (например, с использованием программ-синтезаторов речи) или с помощью тифлоинформационных устройств. Слушатель-инвалид сам может выбрать размер и тип шрифта в системе дистанционного обучения, изменить цвета, подобрать степень яркости и контраста.

*Принцип постоянной обратной*

связи. При дистанционном обучении, основанном на контролируемой самостоятельной деятельности обучающихся, возрастает необходимость организации постоянной поддержки учебного процесса со стороны преподавателя. Немаловажную роль играет и психологическое сопровождение обучения. Обеспечение взаимодействия всех участников учебного процесса организовано через такие деятельностные элементы как диалоги, обмен сообщениями, форумы, причем обратная связь всегда носит персональный, а не обобщенный характер.

*Принцип сочетания индивидуальных и коллективных форм работы.* Дистанционное обучение, индивидуализированное по самой своей сути, должно предусматривать возможности коммуникаций не только с учителем, но и с другими обучающимися, сотрудничества в процессе познавательной деятельности. Виртуальная учебная группа – это относительно постоянный учебный коллектив, который не должен быть лишь формальным объединением дистанционных слушателей. Важно проводить мероприятия, способствующие сплочению группы, направленные на совместную работу, обсуждение, принятие группового решения. Этот принцип имеет важнейшее воспитательное значение для социализации и успешной интеграции слушателя-инвалида в коллектив сверстников и общество в целом.

*Принцип осуществления индивидуального подхода с учетом физических нарушений,* предусматривающий дозирование учебных нагрузок, применение специальных приемов обучения, использование технических средств обучения, посредством чего обеспечивается направленное педагогическое воздействие на слушателя-инвалида, основанное на знании и учете особенностей его развития, физических нарушений и структуры его личности.

*Принцип формирования индивидуальной образовательной траектории.* Это принцип осуществления индивидуализации в условиях новой парадигмы, которая относится в первую очередь к деятельности обучающегося как субъекта собственного образования. Задача состоит не только в том, чтобы слушатель получил знания, умения, компетенции, но и в том, чтобы он вышел на качественно новый уровень развития, используя личностный и интеллектуальный потенциал. Важная функция преподавателя при этом – поддерживать обучающегося в его деятельности – способствовать его успешному продвижению по выбранной траектории, облегчить решение возникающих проблем, помочь усвоить большую и разнообразную информацию.

На практике дистанционное довузовское обучение инвалидов в виртуальной образовательной среде реализовано в образовательном процессе Регионального центра образования инвалидов Челябинского государственного университета.

Основой учебного процесса в Региональном центре образования инвалидов является инновационная образовательно-реабилитационная программа довузовской подготовки. Образовательно-реабилитационная программа состоит из двух групп дисциплин:

- адаптационные дисциплины, ориентированные на дальнейшее интегрированное обучение в вузе (основы методики самостоятельной работы в вузе, психология личности и профессиональное самоопределение, информационные технологии, основы правовых знаний);

- дисциплины предметной подготовки, необходимые для сдачи вступительных испытаний (русский язык, математика, обществознание, история, биология и т.п.).

Остановимся подробнее на профориентационной работе с абитуриентами-инвалидами в виртуальной образовательной среде. Важность профориентационной работы для абитуриентов-инвалидов заключается в том, что зонами риска для них в плане профессионального самоопределения является выбор профессии без учета своих профориентационных возможностей. Это проявляется в переоценке собственной личности, своих склонностей и способностей и может привести к дальнейшему ухудшению физического и психического здоровья.

По мнению С. Н. Кавокина, круг профессий, доступных для обучения, неоднозначен для лиц, страдающих разными патологиями, например, для инвалидов с заболеваниями органов кровообращения и болезнями органов дыхания или иными заболеваниями. Это обусловлено различным характером нарушений функций органов при разных патологиях. В этой связи для инвалидов становится невозможным выполнение тех или иных трудовых операций, и, следовательно, ограничивается возможность обучения ряду профессий [3. С.54]. Поэтому главная проблема заключается в том, что инвалид в силу имеющихся у него ограничений в здоровье не имеет возможности выбрать любую понравившуюся ему специальность.

В целом ряд исследований (Е. Е. Дмитриева, Н. А. Бурцева и др.) и ежегодно накапливающийся собственный опыт работы с инвалидами свидетельствуют о низкой готовности молодых инвалидов к профессиональному выбору и необходимо-

сти целенаправленного воздействия на этот процесс [1. С. 1-13]. Причем такая работа должна проводиться с инвалидами своевременно, на этапе, предшествующем вузовскому обучению, а именно – в период довузовской подготовки при высшем учебном заведении.

Данное обстоятельство предопределило использование в учебном процессе довузовской подготовки специально разработанного дистанционного авторского курса, направленного на рациональное профессиональное самоопределение и адресованного учащимся с ограниченными возможностями здоровья. Этот курс позволяет актуализировать и обогатить знания инвалидов в области психологии человека и его профессионального самоопределения, создать целостную картину их индивидуальных профессиональных возможностей [7].

Дистанционное изучение дисциплины «Психология личности и профессиональное самоопределение» в сети Интернет не просто знакомит инвалидов с психологией как наукой о душе, о внутреннем мире человека, но и активизирует процессы самонаблюдения, самопознания, самовоспитания, саморазвития и саморегуляции учебной деятельности, общения и жизнедеятельности в целом. Достигается это за счет воздействия на когнитивную, мотивационно-деятельностную и эмоционально-волевую сферы личности.

Основная роль, выполняемая информационными и телекоммуникационными технологиями в дистанционном обучении – обеспечение учебного диалога. В этих условиях особое значение приобретают технологии педагогического сопровождения обучающихся, технологии взаимодействия всех субъектов образовательного процесса. Одной из таких технологий организации и сопровождения учебной деятельности являются вебинары.

Определим понятие «вебинар». В переводе с английского языка «webinar» (web-based seminar) – семинар, организованный при помощи web-технологий. То есть в широком смысле под вебинаром понимается мероприятие по передаче знаний в сети Интернет, организованное с помощью программного обеспечения. Вебинару присущ главный признак семинара – интерактивность [4].

Вебинары появились не так давно, но их использование настолько интенсивно, что уже накоплено большое количество инструментов и средств, которые могут быть использованы при проведении дистанционного обучения с использованием интерактивных on-line технологий.

Интернет-занятия, проводимые в

форме вебинаров, ориентированы на осознание трудностей, совместный поиск и активизацию сил для решения значимых для инвалидов проблемных вопросов:

– вопросы самопознания, саморегуляции, самоопределения, самореализации – преодоление чувства неполноценности, повышение уверенности в себе, поиск смысла жизни;

– вопросы, связанные с обучением, возможными способами деятельности, оптимальным выбором профессии, планированием жизненного и профессионального пути;

– вопросы взаимоотношений – поиск друга, партнера, преодоление страхов и барьеров в общении, преодоление конфликтов.

В ходе вебинара участники видят преподавателя и материалы занятия, слышат выступление, могут задавать вопросы и получать на них ответы. За счет этих возможностей достигается эффект присутствия и полноценное взаимодействие между участниками вебинара. И все это – в режиме реального времени.

С помощью чата можно быстро получить от всех слушателей ответы на вопросы. Если же сценарий вебинара предполагает развернутый ответ, то тогда преподаватель передает участнику микрофон. Эффективным средством обратной связи при проведении вебинара являются голосования и опросы, позволяющие в реальном времени собрать информацию от слушателей по тому или иному вопросу.

На начальном этапе работы преподаватель обеспечивает знакомство слушателей друг с другом, освоение ими азов межперсональной и групповой коммуникации, развитие умений участвовать в диалоге, вести дискуссию.

Важнейший раздел дисциплины «Психология личности и профессиональное самоопределение» связан с проблемой профессионального самоопределения и призван познакомить абитуриентов-инвалидов с проблемой выбора профессии, с факторами, влияющими на профессиональный выбор, потребностями современного рынка труда, а также мотивировать учащихся к ответственному профессиональному выбору.

Для обеспечения учебного диалога используются технологии педагогического сопровождения слушателей-инвалидов, технологии взаимодействия всех субъектов образовательного процесса. Педагогическое сопровождение дистанционного обучения предполагает конструирование и применение педагогических технологий опосредо-

ванного и непосредственного общения преподавателя и обучающихся с использованием электронных телекоммуникаций и дидактических средств. Педагогическое сопровождение должно обеспечивать реализацию принципа личностно-ориентированного, индивидуализированного, субъект-субъектного образования, принципа непрерывного образования, принципа гуманного отношения к обучающемуся, оказание ему помощи и поддержки. Преподаватель, осуществляющий дистанционное обучение, должен обладать профессионально-значимыми качествами, быть ориентированным на развитие личности обучающихся, их способностей, уметь решать образовательные задачи и обладать умением проектировать как свою деятельность, так и совместную деятельность с обучающимися, быть готовым к сотрудничеству и сотворчеству [6].

Занятия, направленные на профессиональное самоопределение, в обязательном порядке предполагают обратную связь (уровень интерактивности) как в режиме реального времени, так и в асинхронной форме. Поскольку необходимой частью системы дистанционного обучения является контролируемая самостоятельная работа, то в рамках обозначенной дисциплины важное значение имеет асинхронная система общения между преподавателем и обучаемым. Такой вид дистанционного общения необходим для обмена информацией (вопросы, консультации, дополнительный материал, контрольные задания), позволяет абитуриентам-инвалидам и преподавателю анализировать полученные сообщения и отвечать на них в любое свободное время. Обучаемым предоставляется возможность самостоятельной работы по усвоению изучаемого материала.

В ходе изучения дистанционного курса «Психология личности и профессиональное самоопределение» предусмотрены лекции, практические занятия, тесты, самостоятельные задания, домашние сочинения, дневники самонаблюдений.

В результате организованной профориентационной работы, выстроенной с учетом современных возможностей виртуальной образовательной среды и осуществляющейся в рамках довузовской подготовки, повышается образовательный уровень знаний слушателей-инвалидов, достигается ознакомление с правилами выбора и содержательной стороной профессий, формируется психологическая готовность к адекватному, осознанному профессиональному выбору.

## Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Бурцева Н. А. Программа профессиональной реабилитации в системе комплексной реабилитации ребенка-инвалида // Доступность высшего образования для инвалидов : мат-лы итоговой междунар. конф. (Челябинск, 26-28 мая 2003 г.). Челябинск : Челяб. гос. ун-т, 2003.
2. Вайндорф-Сысоева М. Е. Виртуальная образовательная среда : категории, характеристики, схемы, таблицы, глоссарий. М. : МГОУ, 2010.
3. Кавокин С. Н. Образование инвалидов как компонента их комплексной реабилитации // Инновации в российском образовании. Специальное (коррекционное) образование. М. : Изд-во МГУП, 2000.
4. Кондратьева В. М. Что такое вебинар? // Информатика и образование. 2011. № 7.
5. Романенкова Д. Ф. Основные принципы создания региональной системы дистанционного обучения детей-инвалидов // Инновации на основе информационных и коммуникационных технологий: мат-лы междунар. науч.-практ. конф. – М.: МИЭМ, 2011.
6. Романенкова, Д.Ф. Педагогическое сопровождение дистанционного обучения // Инновационные информационные технологии: мат-лы междунар. науч.-практ. конф. – М.: МИЭМ, 2012.
7. Романович Н. А. Педагогическое содействие профессиональному самоопределению инвалидов в процессе довузовской подготовки при высшем учебном заведении: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2012.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Е. А. Мартынова.

**Сафонов Владимир Иванович,**

кандидат физико-математических наук, доцент, доцент кафедры информатики и вычислительной техники физико-математического факультета, ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», 430021, Республика Мордовия, г. Саранск, ул. Семашко, д. 7, кв. 56, e-mail: wawans@yandex.ru

**ОРГАНИЗАЦИЯ ИНФОРМАЦИОННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА<sup>1</sup>**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** педагогическое образование; информационная деятельность; информационное взаимодействие; информационно-образовательная среда.

**АННОТАЦИЯ.** Рассматривается роль информационно-образовательного пространства в сфере образования. Представлен опыт применения информационно-образовательной среды «Инфо-вуз» в педагогическом образовании. Показаны проблемы и возможности данной среды, а также направления ее применения для организации информационного взаимодействия.

**Safonov Vladimir Ivanovitch,**

Candidate of Physics and Mathematics, Associate Professor of the Chair of Computer Science and Computer Facilities, Physics and Mathematics Faculty Mordovian State Pedagogical Institute n.a. M.E.Evseev, Republic Mordovia, Saransk

**ORGANIZATION OF INFORMATION INTERACTION IN INFORMATION-EDUCATIONAL SPACE OF A PEDAGOGICAL HIGH SCHOOL**

**KEY WORDS:** pedagogical education; informational activities; information interaction; informational and educational environment.

**ABSTRACT:** The role of information and educational space in the sphere of education is considered. Experience of application of the information and educational «Info-vuz» environment in pedagogical education is presented. Problems and possibilities of this environment, and also the direction of its application for the organization of information interaction are shown.

**Н**а современном этапе развития общества существенно вырос интерес педагогического образования. Вызвано это отчасти тем, что образование все больше понимается как достойное личности, средство ее самореализации и построения личной карьеры. Перед образованием ставят новые цели, например, формирование готовности к учению в течение всей жизни. Соответственно должны быть изменены подходы к подготовке педагога, который уже не играет доминирующую роль, а взаимодействует, сотрудничает с обучаемыми. Актуальными становятся динамичная структура учебных дисциплин, вариативные формы организации обучения, самостоятельная работа учащихся. Особо следует отметить обусловленную глобальными процессами информатизации общества информатизацию образования. Перед педагогическим образованием ставится задача подготовки ученика к успешной жизни в условиях информационного общества, что выдвигает новые требования к учителю: он должен ориентироваться в мире информации, уметь эффективно использовать информационные и коммуникационные технологии в своей деятельности, а также для повышения своего профессионализма.

Информатизация общества занимает видное место в сфере стратегических

государственных интересов Российской Федерации. На самом высшем уровне указывается на важность развития информационных технологий для нашей страны, определяются имеющиеся проблемы и пути их разрешения, а также отмечается ведущая роль государства в развитии информатизации. Имеется целый ряд программ федерального и другого значения, посвященных данному вопросу. Остановимся на государственной программе Российской Федерации «Информационное общество (2011-2020 годы)». В ней, в частности, отмечается: «Проблемы, препятствующие повышению эффективности использования информационных технологий в целях повышения качества жизни граждан, обеспечения конкурентоспособности России, развития экономической, социально-политической, культурной и духовной сфер жизни общества, совершенствования системы принятия государственных управленческих решений, носят комплексный межведомственный характер и не могут быть решены на уровне отдельных органов государственной власти. Их устранение требует значительных ресурсов, скоординированного проведения организационных изменений и обеспечения согласованности действий органов государственной власти» [3].

Интерес со стороны государства к обозначенной проблеме неслучаен. На пе-

<sup>1</sup> Работы выполнялись в рамках проекта № 1.1.3.1 «Создание «Центра научно-методического сопровождения образовательной деятельности» мероприятия № 1.1.3 «Комплексная система внедрения инновационных образовательных технологий в учебный процесс» в рамках Программы стратегического развития МордГПИ



редовые технологии, в том числе и информационные, возлагаются большие надежды в плане повышения производительности труда, эффективности и конкурентоспособности экономики. Мероприятия, планируемые в программе [3] и других подобных программах, направлены на обеспечение универсального, повсеместного, справедливого и приемлемого в ценовом отношении доступа к инфраструктуре информационных технологий и услугам на базе информационных технологий. Отметим, что в качестве необходимых условий достижения целей в программах особо выделяются мероприятия, направленные на повышение готовности населения к возможностям информационного общества, в том числе:

- создание условий для повышения компьютерной грамотности населения;
- подготовка и переподготовка специалистов в сфере информационных технологий на базе центров образования и разработок в сфере информационных технологий;

- создание системы подготовки высококвалифицированных кадров в области суперкомпьютерных технологий и специализированного программного обеспечения;

- создание многоуровневой федеральной системы электронного дистанционного обучения;

- внедрение информационной системы непрерывного дистанционного обучения и справочно-методической поддержки учителей общеобразовательных учреждений по использованию информационных технологий и электронных образовательных ресурсов в учебном процессе при обмене опытом и лучшими практиками в этой сфере;

- создание единой территориально распределенной системы доступа к разрабатываемым электронным образовательным ресурсам в рамках единого образовательного интернет-портала.

Следовательно, можно констатировать важность подготовки специалистов в области обучения использованию информационных технологий, так как именно они в большей мере должны способствовать скорейшему достижению поставленных задач в области информатизации нашего общества. Так, в качестве приоритетного в программе [3] определяется следующее мероприятие: «Развитие электронных сервисов для повышения качества оказания услуг в области образования и науки, в том числе: ... развитие электронных образовательных интернет-ресурсов нового поколения, включая культурно-познавательные сервисы, системы дистанционного общего и профес-

сионального обучения...». Таким образом, государство ставит перед сферой образования задачу организации и развития электронного обучения.

Массовое применение информационных технологий приведет к новому качеству взаимодействия людей в особенности через средства электронных коммуникаций и сеть Интернет, к изменению способов и средств информационной деятельности. Происходящая модернизация затрагивает и сферу образования. В условиях информатизации образования информационная деятельность приобретает новый смысл, определяемый тенденциями развития современного информационного общества. Это отражено, например, в следующем определении: «Информационная деятельность – это деятельность по регистрации, сбору, обработке, хранению, передаче, отражению, транслированию, тиражированию, продуцированию информации об объектах, явлениях, процессах, в том числе реально протекающих, и скоростная передача любых объемов информации, представленной в различной форме, с использованием современных средств ИКТ» [6, С. 10].

Следует отметить, что информационная деятельность учащегося отличается от информационной деятельности обычного пользователя. Она решает другие задачи, осуществляется в других условиях, имеет другое содержание, формы и результат. В частности, особенностью информационной деятельности учащегося является то, что она реализуется в ходе его учебной деятельности, являясь ее неотъемлемой частью, и это приводит к изменениям в организации и осуществлении самой учебной деятельности.

Средства информатизации непрерывно совершенствуются и развиваются, появляются новые и более перспективные. Одним из основных назначений подобных средств остается организация информационного взаимодействия. Оно определяется как процесс передачи-приёма информации, представленной в любом виде (символы, графика, анимация и пр.) при реализации обратной связи, развитых средств ведения диалога (например, возможность задавать вопросы в произвольной форме, с использованием «ключевого» слова, в форме с ограниченным набором символов, возможность выбора вариантов содержания информации, режима работы с ней) при обеспечении возможности сбора, обработки, продуцирования, архивирования, транслирования информации [2, С. 110]. Если на ранних этапах внедрения компьютерной техники в учебный процесс такое взаимодействие осуществлялось в основном с ис-

пользованием физических носителей (магнитная лента, флоппи-диск, CD и т.п.), то в настоящее время основной магистралью передачи информационных учебных ресурсов, а также средством общения участников учебного процесса являются компьютерные сети. Говорить же о сравнении возможностей физических носителей и компьютерных сетей в плане организации информационного взаимодействия не приходится.

Однако сами по себе компьютерные сети с их огромным образовательным потенциалом не позволяют решить проблему организации учебного информационного взаимодействия. Отдельные образовательные сайты, сайты преподавателей, онлайн-учебники и т.п. не образуют единую систему с установленными правилами доступа, унифицированной формой подачи материала и контроля его усвоения. Необходима среда, информационная система, обладающая банком информационных ресурсов и возможностью их актуализации, способная подключаться к другим банкам информации и интегрироваться с другими системами, а самое главное – позволяющая технологизировать этапы обучения, придать им новое содержание, отвечающее современным реалиям информационного общества. Такие задачи способна решать информационно-образовательная среда.

Под информационно-образовательной средой в настоящее время понимается комплекс информационных образовательных ресурсов с необходимым методическим, технологическим и техническим обеспечением, реализующий на современном уровне функции не только обучения, но и управления процессом образования и его качеством. Подобные среды существуют и применяются в образовании, в частности, в ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» уже несколько лет управление вузом и учебным процессом осуществляется на основе системы «Инфо-вуз» [4]. Данная система предназначена для организации информационного пространства учреждений высшего профессионального образования на базе Microsoft Office SharePoint Server. В основе системы лежат связанные организационная и процессная модели учебного заведения, используются принципы процессного управления. Она предоставляет управляющим структурам вуза целый ряд возможностей, среди которых можно выделить следующие:

- централизованное хранение информации (документов или записей);
- реализация разграниченного доступа к информационным ресурсам системы;

- подача и регистрация заявок подразделений;
- управление задачами и организация контроля за их исполнением;
- различные оповещения сотрудников и подразделений;
- публикация, регистрация и утверждение документации, в том числе управляющей (регламентирующей);
- сбор сведений от сотрудников посредством опросов, анкетирования и т.п.;
- организация форумов для электронных обсуждений;
- планирование событий в электронном календаре;
- совместная работа над одним документом.

Кроме реализации функций управления информационно-образовательная среда предоставляет всем участникам учебного процесса возможность удаленного интерактивного доступа ко всем образовательным ресурсам учебного заведения и к управлению учебным процессом. При этом удаленный доступ подразумевает доступность информации в любом месте и в любое время. У каждого участника сети есть свой узел и возможность доступа к ее информационным ресурсам. Следует отметить, что начальный этап внедрения системы «Инфо-вуз» потребовал проведения масштабных мероприятий по организации информационно-образовательного пространства, позволяющих говорить о такой доступности. Так, потребовалось создание сети, объединяющей все подразделения института, все компьютерные классы. Параллельно велась подготовка преподавательского состава и студентов к работе в новой системе.

Другой масштабной проблемой стало наполнение среды учебным контентом – информационно-образовательными ресурсами. К образовательным ресурсам относятся учебная, методическая, справочная, нормативная, организационная и другая информация, необходимая для эффективной организации и прохождения всего образовательного процесса (интерактивные электронные учебные курсы, тренажеры, тесты, курсы видеолекций и т. д.). Была проведена большая работа по формированию данных материалов. Кроме перевода контента в электронный вид велась работа по освоению и внедрению нового вида обучения – электронного. Наряду с обучающими и демонстрационными материалами был создан банк данных контрольных и тестирующих материалов. Становление банка информационно-образовательных ресурсов и его последующее развитие позволило от проблемы наполнения перейти к информационному взаимодействию на основе со-

держимого этого банка.

В настоящее время в педагогическом институте создана и функционирует интерактивная корпоративная среда, обеспечивающая безлимитный бесплатный доступ к вузовской и глобальной сетям из любой точки института, что позволяет говорить об организации электронного обучения и использовании интерактивных образовательных технологий. Находясь в сети, студенты и преподаватели могут реализовать полноценное информационное взаимодействие, которое организуется как с помощью форумов и областей обсуждения, так и посредством назначений. Назначение преподавателя для студентов может содержать различные материалы: конспекты лекций, презентации, лабораторные работы, задания для самостоятельной работы, тренажеры, ссылки на интернет-ресурсы и другое. Особо стоит отметить возможность назначения контролирующих тестов, результаты которых обрабатываются и моментально отправляются преподавателю автоматически. Преподаватель имеет возможность в любой момент проследить динамику прохождения тестов, узнать результаты тестирования и вернуть назначение, если тест не пройден или за его прохождение студент получил низкую сумму баллов и хочет повысить свою оценку. Все результаты обучения и контроля собираются в один документ – электронный журнал, доступный как для преподавателя, так и для студентов (только для просмотра). Студенты всегда могут узнать информацию о своих оценках, получить задания от преподавателя, а выполнив их, вернуть ему на проверку.

В распоряжении студентов имеется современная библиотека, которая полностью перешла на электронную каталогизацию и осуществляет свою деятельность в том числе и удаленно. Институт также имеет доступ к электронной библиотеке образовательных ресурсов Министерства образования и науки РФ, а также доступ к электронным каталогам РГБ. Кроме этого преподаватели подключают дополнительные сетевые ресурсы, которые востребованы в ходе изучения их дисциплин.

Отметим и другие сферы применения системы «Инфо-вуз»: проведение педагогических практик, организация дистанционного обучения, управление работой студенческих научных и исследовательских групп и сообществ, формирование образовательного контента с использованием wiki-технологий. Так, в институте функционирует Малая школьная Академия, в состав которой входят школы: физико-математическая, биолого-химическая, историко-об-

щественно-педагогическая, филологическая и иностранных языков. Преподающие в Академии квалифицированные преподаватели вуза помогают школьникам подготовиться к предметным олимпиадам, к конкурсам исследовательских работ, а также к успешной сдаче ЕГЭ. При работе со школьниками в деятельности Академии активно применяются дистанционные образовательные технологии на базе сетевого взаимодействия в среде «Инфо-вуз».

Таким образом, в ходе обучения студенты нашего педагогического вуза постоянно находятся в поле информационно-образовательной среды, являясь ее активными участниками. Это позволяет одновременно решать две задачи: обучение студентов с включением элементов электронного обучения и приобщение их к применению информационных и коммуникационных технологий в своей деятельности. Кроме этого существенно расширилось поле субъектного взаимодействия, включившее школьников, родителей студентов и потенциальных работодателей.

Если говорить о мировых тенденциях в развитии систем образования, то обязательно нужно остановиться на такой форме, как асинхронная индивидуально-ориентированная организация учебного процесса. Именно при такой форме следует говорить о высокой востребованности информационно-образовательных сред. Не останавливаясь здесь на рассмотрении данной формы, отметим, что более подробно ознакомиться с ней можно в специальной литературе [5] и [1].

При переходе на асинхронную индивидуально-ориентированную организацию учебного процесса возникает необходимость коренной переработки информационно-программного обеспечения в сфере планирования, организации и управления учебным процессом, а именно внедрение и применение информационно-образовательных сред. С их помощью преподаватели могут заявлять свои курсы; подробно излагать их содержание и поддерживать их актуальность; показывать их значимость для будущей профессии обучаемого; представлять портфолио с указанием своих достижений и имеющегося опыта; доводить до студентов сведения о привлеченных к преподаванию специалистах. Обучаемые в свою очередь с помощью данной среды могут знакомиться с предложениями преподавателей и их портфолио; записываться на выбранные курсы; определяться с удобным временем посещения занятий.

Отметим, что при всех положительных сторонах (равно как и проблемах) асинхронной индивидуально-ориентиро-

ванной организации учебного процесса, немногие вузы РФ перешли на эту форму обучения, в отличие, например, от европейских вузов. Но там, где такой переход осуществляется или уже осуществлен, обязательно применяется информационно-образовательная среда. Именно она позволяет помочь в решении многих проблем, связанных с переходом на новую форму организации учебного процесса.

Возвращаясь к обсуждению вопроса о применении информационно-образовательных сред в педагогическом образовании, отметим, что их составляющие должны быть направлены на формирование педагогической культуры личности. Такие среды обеспечивают взаимодействие информационной, технической и учебно-методической подсистем, организующих учебный процесс и его участников. В сфере педагогического образования они формируют ценностное отношение к педагогиче-

ской деятельности, мотивацию к ней, опыт учебного и межличностного общения.

В заключение отметим, что процесс масштабного внедрения информационно-образовательных сред в педагогическом образовании только начинается и уже в ближайшем будущем они станут таким же привычным явлением, как персональный компьютер и Интернет. Функционал подобных сред будет расширяться и совершенствоваться, открывая новые образовательные возможности их использования. Но одно останется – они позволяют подготовить педагога к активному применению информационных и коммуникационных технологий в своей деятельности, к передаче подобного опыта ученикам, готовя их к полноценной жизни в современном обществе, к поиску себя и своего места в информационном мире, к участию в информационном взаимодействии.

#### Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Вознесенская Н. В., Сафонов В. И. Индивидуально-ориентированная организация учебного процесса в информационно-образовательной среде вуза // Гуманитарные науки и образование. 2011. № 3.
2. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. М.: Большая российская энциклопедия, 2002.
3. Правительство России, документы: распоряжение от 20 октября 2010 г. № 1815-р «О государственной программе Российской Федерации «Информационное общество (2011-2020 годы)»» URL: <http://government.ru/gov/results/12932/> (дата обращения 09.09.12).
4. Предложения Microsoft для образования: система управления вузом ИНФО-ВУЗ 2009 URL: <http://www.microsoft.com/rus/education/partners/livebusinesssolutions.aspx> (дата обращения 09.09.12).
5. Сазонов Б. А. Индивидуально-ориентированная организация учебного процесса как условие модернизации высшего образования // Высшее образование в России. 2011. № 4.
6. Толковый словарь терминов понятийного аппарата информатизации образования / сост. И. В. Роберт, Т. А. Лавина. М.: ИИО РАО, 2006.

Статью рекомендует д-р филос. наук, проф. Ж. Ю. Бакаева.

УДК 378.147.88  
ББК Ч 448.44

ГСНТИ 14.01.11

Код ВАК 13.00.01

### **Сидоркина Елена Викторовна,**

кандидат педагогических наук, преподаватель кафедры социально-гуманитарных дисциплин Рязанского филиала ФГКОУ ВПО «Московского университета Министерства внутренних дел Российской Федерации»; 390044, г. Рязань, ул. Великанова, д. 16 корп. 2, кв. 16; e-mail: le-sidorki@rambler.ru

### **ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ВИРТУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА<sup>1</sup>**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** самообразование; самостоятельная работа; виртуальная образовательная среда; модульное обучение; образовательные технологии; балльно-рейтинговая система обучения.

**АННОТАЦИЯ.** Обосновывается актуальность самообразовательной деятельности студентов, рассматриваются вопросы организации самостоятельной работы обучающихся вуза в современных условиях развития высшего образования. Представлена программа организации самостоятельной работы студентов в виртуальной образовательной среде.

### **Sidorkina Elena Viktorovna,**

Candidate of Pedagogy, Lecturer of the Chair of Social and Humanitarian Disciplines, Ryazan Branch of Moscow University of the Ministry of Internal Affairs, Ryazan.

### **THE ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS IN VIRTUAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT**

**KEY WORDS:** self-education, independent work; virtual educational environment; modular learning; educational technologies; point rating system.

**ABSTRACT.** The article deals with the importance of student's self-education, the issues of organization of independent work of students in a higher educational establishment in modern conditions of higher education development are discussed. The program of organization of independent work of students in virtual educational environment is described.

Социально-экономические перемены, начавшиеся во второй половине XX века, неизбежно отразились на интересах людей, их знаниях, умениях и взглядах на окружающую действительность, потребовали новых жизненных установок и ценностных переориентаций, то есть повлекли за собой серьезные изменения во всех сферах жизнедеятельности человека. Научить правильно ориентироваться в постоянно меняющемся и информационно перенасыщенном мире призвано, в частности, высшее профессиональное образование.

Информатизация высшего образования становится одной из ведущих тенденций развития современного общества. При этом учебный процесс в высшей школе подчинен не столько задаче информационного насыщения, сколько формированию продуктивного мышления, развитию интеллектуального потенциала личности, становлению способов логического анализа и всесторонней обработки потребляемой информации, творческому конструированию. Главным становится научить студента учиться самостоятельно в расширенном информационно-интерактивном пространстве, что в дальнейшем поможет ему как специалисту-профессионалу осуществлять эффективный поиск, преобразование и представление интересующей информации, позволит развивать все компоненты выражения своего «само»: самореализацию, са-

мовоспитание, самообучение, саморазвитие, самоанализ, самосовершенствование. Это значит, что сегодня основой педагогического процесса должно стать формирование потребности в самообразовании посредством обучения методологии самостоятельной работы в виртуальной образовательной среде при увеличении ее доли в учебно-воспитательном процессе.

Самообразование является сложным процессом, различные стороны которого изучают социальная философия, психология, педагогика, социология и другие науки. При этом каждая из наук осуществляет методологический анализ процесса самообразования под собственным углом зрения. В педагогической науке исследование самообразования связано с изучением теоретических и методических основ подготовки индивида к самостоятельному освоению знаний. Изучаются педагогические условия реализации самообразования, разрабатываются и предлагаются методики формирования навыков и умений самообразовательной деятельности.

Одним из условий успешного самообразования, самосовершенствования личности является самостоятельная учебная деятельность. Прежде всего она должна быть осознана как свободная по выбору, внутренне мотивированная деятельность, предполагающая выполнение студентом целого ряда действий: осознание цели своей деятельности; принятия учебной задачи,

<sup>1</sup> Статья выполнена в рамках проекта «Психолого-педагогические технологии развития виртуальной образовательной среды для межвузовского взаимодействия»

придания ей личностного смысла [6]; подчинение выполнению этой задачи других интересов и форм занятости студентов, самоорганизации в распределении учебных действий во времени, самоконтроля в их выполнении и некоторых других. Самостоятельная учебная деятельность – средство формирования познавательных способностей обучающихся, их направленности на непрерывное самообразование.

Вопросы организации самостоятельной работы в вузе отражены в работах С. И. Архангельского, М. Г. Гарунова, Е. Я. Голант, Б. Г. Иоганзена, С. И. Зиновьева, А. Г. Молибога, Р. А. Низамова, Н. Д. Никандрова, П. И. Пидкасистого и др. Само понятие «самостоятельная работа» многогранно, что не дает возможности единого толкования в педагогической литературе. Одни авторы определяют ее через понятие «форма», другие – через понятие «один из видов деятельности», третьи – через характеристику личности, четвертые как «средство».

Нам близко определение, предложенное П. И. Пидкасистым, который считает, что «самостоятельная работа в высшей школе является специфическим педагогическим средством организации и управления самостоятельной деятельностью в учебном процессе» [9. С. 28].

Организация самостоятельной работы студентов вуза – сложный и многомерный процесс, который включает в себя и формирование мотивации, профессиональной позиции будущего специалиста, и ограниченное включение самостоятельной работы в процесс освоения содержания учебных дисциплин, и интеграцию самостоятельной работы студентов с опытом использования современных педагогических технологий, и выбор форм контроля за результатами самостоятельной работы [4. С. 160]. Но успешность самостоятельной работы в первую очередь зависит от установки и студентов, и преподавателей на сотворчество, от способности всех участников образовательного процесса к диалогу.

Организация самостоятельной работы студентов в вузе регулируется определенными принципами, к которым А. Г. Молибог относит следующие:

- регламентация всех самостоятельных заданий по объему и времени;
- обеспечение условий самостоятельной работы студентов;
- управление самостоятельной работой [8].

Эффективной реализации первого принципа, на наш взгляд, способствует применение модульной системы обучения в рамках виртуальной образовательной среды.

Существует множество определений модуля (С. Я. Батышев, О. Г. Кукосян, П. А. Юцявичене и др.). На наш взгляд, модуль – это организационно-методическая структурная единица в рамках учебной дисциплины. Достоинствами модульного обучения являются четкое структурирование содержания обучения, последовательное изложение теоретического материала и выполнение практических заданий, обеспечение учебного процесса системой оценки и контроля усвоения знаний, позволяющей корректировать процесс обучения.

Виртуальная образовательная среда – быстроразвивающаяся, многоуровневая и многофункциональная система, которая объединяет:

1) инновационные и традиционные технологии, специфические для взаимодействия участников учебного процесса в рамках открытой модели асинхронного индивидуального обучения;

2) информационные ресурсы: базы данных и знаний, библиотеки, электронные учебные материалы и т.п.;

3) современные программные средства: программные оболочки, средства электронной коммуникации [2. С. 14].

Виртуальная образовательная среда обладает рядом преимуществ для самообразования обучающегося. Студент имеет возможность:

- заниматься в удобном для себя месте, так как весь цикл обучения осуществляется посредством интернет-технологий;
- заниматься в удобное для себя время. У каждого человека свои биологические «часы», и в зависимости от них он может выбирать и варьировать время занятий;
- заниматься в собственном темпе и ритме;
- корректировать учебный процесс, конструируя свою собственную дидактику: читать материал лекции, семинара, перепроверять себя, обратившись к сохраненным материалам предыдущих занятий и т.д.

Успешность самостоятельного обучения во многом зависит от умения рационально организовывать этот процесс. Такое обучение включает формирование приемов моделирования самой учебной деятельности, определение обучающимся оптимального распорядка дня, осознание и последовательную обработку им рациональных приемов работы с учебным материалом.

Вторым принципом организации самостоятельной работы студентов является создание определенных условий, к которым мы относим:

- внедрение в учебный процесс новых образовательных технологий;

- обучение приемам самообучения, взаимообучения, работы с литературой;

- знакомство с рациональными приемами организации умственного труда.

Очевидно, что эффективность усвоения модуля зависит не только от способа предъявления учебного материала, но и от того, какие образовательные технологии использует преподаватель.

Развитию самостоятельности, гибкости мышления, критичности, способности к широкому обобщению, переносу способствует использование элементов проблемного обучения, использование информационно-коммуникативных технологий. В числе основных направлений их применения наиболее эффективными являются:

1) использование Интернета для выполнения индивидуальных самостоятельных заданий;

2) подготовка выступлений и презентаций в программе «Power Point» в рамках изучаемой темы;

3) использование цифровых приложений к учебно-методическим комплексам для выполнения практических заданий;

4) выполнение тестовых заданий на компьютерах.

Накопленный опыт исследовательских работ позволяет выделить основные области использования информационных технологий в самостоятельной деятельности студентов. Так, современные информационные технологии могут выступать в роли мотивационного стимула для поиска и решения познавательных задач [5. С. 101]; могут быть использованы обучающимися как инструмент познания и коммуникации; являться предметом изучения и исследования с целью дальнейшего их развития, преобразования и внедрения для успешного осуществления процесса деятельности; выступать одним из главных информационных ресурсов; в своей совокупности рассматриваться как среда обучения, представляющая студентам все возможности для самореализации и самообучения; выступать фактором прогресса и развития личности в целом.

Таким образом, применение данных технологий способствует развитию интеллектуальных умений у студентов, а также таких качеств их личности, как творчество, познавательная активность и самостоятельность. Это в свою очередь способствует становлению и развитию у них профессиональной компетентности, так как именно самостоятельность дает возможность успешно адаптироваться к работе, стать более ответственным за планирование, реализацию и оценку результатов собственной деятельности.

Третьим принципом организации самостоятельной работы студентов в вузе, выделенным А. Г. Молибогом, является управление, успешному осуществлению которого, на наш взгляд, способствует применение балльно-рейтинговой системы.

Студент, приступающий к изучению дисциплины, получает информацию обо всех формах аудиторной и внеаудиторной работы по курсу с выделением обязательных самостоятельных работ и проведением входного (в начале модуля), текущего (в конце каждого учебного элемента), рубежного (в конце модуля) и итогового контроля по дисциплине в виде зачета или экзамена. Баллы, полученные студентом по результатам его работы, формируют рейтинговую оценку текущей успеваемости по дисциплине.

Необходимо подчеркнуть, что, хотя методика организации самостоятельной работы студента вуза в виртуальной образовательной среде пока еще не разработана, материалы исследований в этой области позволяют предложить программу, которая должна включать несколько этапов.

#### 1. Подготовительный этап.

- диагностирование студентом собственной познавательной потребности в расширении и углублении совокупности знаний;

- определение собственных интеллектуальных личностных и физических возможностей;

- определение цели самостоятельной работы – ближайшей и отдаленной. Например, необходимо дать себе ответ, нужно ли это для удовлетворения познавательной потребности, или, например, для продолжения обучения в университете;

- осуществление общей ориентировки в учебном материале:

а) познакомиться с перечнем вопросов по теме, если такие имеются в электронном пособии;

б) составить представление об объеме информации, ее характере, степени новизны и т.д.

2. Основной этап работы – изучение материала. Разработка конкретного плана, долгосрочной и ближайшей программы самостоятельной работы над темой. План может включать:

а) целенаправленное чтение материала;

б) детальную переработку ранее изученных материалов, учебной литературы;

в) осмысленная систематизация материала.

3. Промежуточный этап. Неотъемлемой составной частью любой правильно организованной деятельности является самоконтроль. Он должен включать проверку понимания ведущих положений и

вытекающих из них практических выводов, умения точно их формулировать; полноты знания основной информации, готовности ее системно изложить.

4. *Заключительный (завершающий) этап.* На данном этапе предполагается, что обучающийся обладает самостоятельностью, которая выражается прежде всего в потребности и умении самостоятельно мыслить, в способности ориентироваться в новой ситуации, самому видеть вопрос, задачу и найти подход к их решению. Она проявляется, например, в умении по своему подходу к анализу сложных учебных задач и выполнению их без посторонней помощи, характеризуется известной критичностью ума, способностью высказывать свою собственную точку зрения, независимую от суждения других.

Только методически грамотная реализация студентами каждого из перечисленных этапов позволит с уверенностью говорить об успешности выполнения самостоятельной работы. Под успешностью выполнения самостоятельной работы мы понимаем самостоятельное, без непосредственного участия преподавателя, достижение качественных результатов деятельности студентом, проявление умений самоуправления и осознания их значимости в процессе самообразования.

Сущность самостоятельности проявляется в умении наиболее верно ставить и разрешать различные познавательные и практические задачи, переносить и применять знания из одной сферы деятельности в другую. Самостоятельная работа студентов в виртуальной образовательной среде вуза представляет собой многообразие видов деятельности, включает в себя поиск источников познания и средств осуществления. Она предметна и имеет структуру, функции, качественные и количественные характеристики, функционирует в единстве с другими организационно-педагогическими мерами и дидактическими средствами обучения. Процесс формирования умений и навыков самостоятельной работы в виртуальной образовательной среде вуза протекает на основе определенных закономерностей, проявляющихся как в объективной зависимости (интересы, склонности, способности личности и т.д.), так и в субъективной зависимости (выбор форм и методов ее организации).

В основе формирования самостоятельности студентов лежит мотивация. Причинами низкого уровня мотивации самостоятельной работы студентов является слабая организация профориентационной работы в школе, стереотипное мышление, направленное на механическое запомина-

ние и воспроизведение учебного материала в его репродуктивном виде, инертность, перенесенная еще из школьной жизни.

Для того чтобы знания воспитывали, развивали самостоятельность, надо постоянно и целенаправленно формировать соответствующее отношение студентов к своим знаниям, их социальной и профессиональной значимости как к существенно необходимому элементу собственного развития [1. С. 109]. В результате мы будем не «приспосабливать» обучающегося к существующему у него уровню мотивации обучения, а подводить его к новым формам, к более сложным и устойчивым способам своего учебного поведения. На этой основе у студентов формируется не только потребность хорошо учиться, но и потребность непрерывно развивать свои знания, умения и навыки, иметь активную жизненную позицию.

По мнению исследователей, самостоятельная работа студентов должна включать организационную, методическую и регуляционную составляющие [10. С. 122]. При этом преподаватель должен заранее разработать систему организации самостоятельной работы студентов, учитывая ее формы, цели, подбирая учебную информацию и средства педагогической коммуникации, планируя собственную роль в этом процессе [3. С. 94].

Организационная составляющая самостоятельной работы предполагает создание электронных учебных пособий, которые помогают студенту понять логику построения изучаемого курса. Электронное учебно-методическое пособие для самостоятельной учебной деятельности студентов должно содержать план занятий, контрольные вопросы и задания, тематику рефератов, контрольный тестирующий материал, ситуационные учебные задачи. Только владея данной информацией, обучающийся получает возможность сознательно и целенаправленно выбирать доступные средства, «выстраивать» их в той последовательности, которая будет способствовать наиболее эффективному выполнению задания [1. С. 109].

Методическая составляющая предполагает разработку заданий для самостоятельной работы во время занятий, а также для зачетной формы контроля.

Регуляционная составляющая организации самостоятельной работы студентов ориентирована на сотрудничество и взаимодействие в студенческом коллективе в целях стимуляции их самостоятельности и творчества.

Таким образом, самостоятельная работа студентов в условиях виртуальной



образовательной среды рассматривается как основа самообразования и как система мероприятий или педагогических условий, обеспечивающих руководство самостоятельной деятельностью обучающихся, что ведет к формированию профессиональных компетенций будущего специалиста.

При этом необходимо помнить, что качественным своеобразием современного информационного общества является превращение информации в производительную силу, в национальный ресурс. Подготовить обучающихся к жизни в таком обществе означает не только передать им навыки применения электронных средств для выполнения текущих работ, но и развить способность, потребность использовать доступные информационные возможности для поиска нового знания и его распространения.

Умение организовать самостоятельную деятельность – залог успешной самореализации выпускника вуза не только как

личности, но и как профессионала. В связи с этим одна из основных задач обучения в высшей школе – перевести студента из пассивного потребителя знаний в активного их творца, умеющего формулировать проблему, анализировать методы ее решения, выбирать из них оптимальные и достигать искомого результата.

Итак, современному обществу нужна опережающая педагогика – система интеллектуального и психологического развития, формирующая устойчивые компоненты творческого стиля мышления: умение анализировать любые проблемы, устанавливать системные связи, выявлять противоречия, находить для них решения на уровне идеальных, прогнозировать возможные варианты развития таких решений [7. С. 15-19]. Личность с таким стилем мышления готова к постоянным изменениям в технологиях и приветствует появление новых возможностей для решения более сложных интеллектуальных задач.

#### Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Беляева А. Управление самостоятельной работой студентов // Высшее образование в России. 2003. № 6.
2. Вайндорф-Сысоева М. Е., Шитова В. А. Технология работы педагога в виртуальной образовательной среде МГОУ. М.: Диона, 2008.
3. Воротилкина И. М. Самостоятельность студентов в учебном процессе // Высшее образование в России. 2012. № 3.
4. Галицких Е. Организация самостоятельной работы студентов // Высшее образование в России. 2004. № 6.
5. Куликова С. С. Самостоятельная образовательная деятельность студентов в информационной среде // Человек и образование. 2007. № 1-2.
6. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Академия, 2005.
7. Меерович М. И., Шрагина Л. И. Технология творческого мышления. Минск: Харвест, 2003.
8. Молибог А. Г. Вопросы научной организации педагогического труда в высшей школе. Минск: Высшая школа, 1975.
9. Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. М.: Педагогика, 1980.
10. Рубаник А., Большакова Г., Тельных Н. Самостоятельная работа студентов // Высшее образование в России. 2005. №6.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Л. К. Гребенкина.

УДК 372.881.1.015.33:004  
ББК Ч 426.80+Ч402.684.3

ГСНТИ 14.85.01

Код ВАК 13.00.01; 13.00.02

**Хохлова Наталия Ивановна,**

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития факультета психологии, ГОУ ВПО «Сургутский Государственный Университет»; 628412, г. Сургут, Тюменская обл., ул. Энергетиков 1, кв.87; e-mail: Hohlova-ni@yandex.ru

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЗАДАЧ, ПРЕДЛАГАЕМЫХ В КОМПЬЮТЕРНЫХ УЧЕБНЫХ ПРОГРАММАХ (НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ НА ВЕБ-САЙТЕ BUSUU.COM)<sup>1</sup>**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** учебная задача; репродуктивные задачи; учебные программы; иностранный язык.

**АННОТАЦИЯ.** Статья посвящена психолого-педагогическому анализу задач, предлагаемых для изучения иностранных языков на веб-сайте busuu.com. Психологические принципы организации обучения лежат в основе развития образовательной среды для межкультурной коммуникации.

**Khokhlova Natalia Ivanovna,**

Candidate of Psychology, Associate Professor of the Chair of Psychology of Development of the Faculty of Psychology, Surgut State University, Surgut.

**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ANALYSIS OF THE TASKS FOUND IN COMPUTER EDUCATIONAL SOFTWARE (ON THE BASIS OF THE STUDY OF FOREIGN LANGUAGES ON THE WEB-SITE BUSUU.COM)**

**KEY WORDS:** educational task; reproductive task; educational software; foreign language.

**ABSTRACT:** The article is devoted to psychological and pedagogical analysis of the tasks used for the study of foreign languages on the web-site busuu.com. Psychological principles of organization of the learning process are in the basis of development of learning environment for intercultural communication.

Современный период развития общества характеризуется повышением коммуникативной активности. Расширение сети Интернета, развитие мобильной телефонной связи привело к коммуникативному буму, становятся относительными границы территориальные, языковые, социальные и пр. Увеличивается потребность в изучении иностранных языков, причем форма обучения может быть различной: очное, дистантное, дистанционное, заочное обучение. Из многообразия предложенных вариантов обучения большей популярностью пользуются те, которые компромиссны по трем аспектам: содержательному, временному аспекту и финансовым затратам. Нами выполнен анализ различных вариантов обучения иностранному языку по следующим аспектам: ориентация на возраст обучающихся, возможность разноуровневого обучения, наличие ориентировки в грамматическом и лексическом строе языка, наличие учебных задач, формы контроля. Мы пришли к выводу, что наибольшей популярностью среди людей юношеского возраста с низким или нулевым уровнем владения иностранным языком (или несколькими языками), пользуется дистанционная форма обучения иностранному языку, в частности предложенный вариант на веб-сайте busuu.com.

В данной статье мы представим один из аспектов анализа – специфику задач, предлагаемых на данном сайте с целью

ориентации в определенной языковой среде. Рассмотрение задач – особый предмет анализа в психологии, поскольку это является условием успешности осуществления деятельности. В психологии задача – цель деятельности, данная в определенных условиях и требующая для своего достижения использования адекватных этим условиям средств. Поиск, мобилизация и применение этих средств (способов, действий, операций) составляют процесс решения задачи. Понятие «познавательная задача» используется, когда процесс познания приобретает относительно самостоятельную цель. В познавательной деятельности выделяют различные виды задач: перцептивные, мнемические, речевые и собственно мыслительные. Определяющая роль мышления в познании придала понятию задачи более узкое значение: задача понимается «...как объект мыслительной деятельности, содержащий требование некоторого практического преобразования или ответа на теоретический вопрос посредством поиска условий, выявляющих отношения между известными и неизвестными элементами проблемной ситуации, связанными общими законами и категориями» [3. С. 109].

Следует отметить, что в теории учебной деятельности существуют учебные и конкретно-практические задачи. Решая учебную задачу, учащийся ориентируется на выделение некоторого общего способа действия, относящегося к классу конкретно-

<sup>1</sup> Статья выполнена в рамках проекта «Психолого-педагогические технологии развития виртуальной образовательной среды для межкультурного взаимодействия»

практических задач. Если в процессе решения школьник ориентируется на результат выполненных действий, то имеет место решение конкретно-практической задачи. Учебная задача может считаться по-настоящему решенной только тогда, когда в субъекте произошли заранее заданные изменения (т.е. он открыл и осознал способ ее решения) [по 4].

При рассмотрении творческого мышления определяют продуктивные (М. Вертгаймер, В. Келер, К. Коффка и др.) и репродуктивные задачи (А. Бэн, Д. Гартли, И. Гербарт, Т. Рибо, А. Вейс, Э. Газри, Ж. Леб, Б. Скиннер, и др.), в отечественной психологии специфика продуктивных задач представлена в работах П. П. Блонского, Д. Н. Завалишиной, Н. А. Менчинской, Я. А. Пономарева, О. К. Тихомирова и др. При изучении иностранного языка репродуктивные задачи используются в процессе разнообразных форм воспроизведения и автоматизации языкового материала. Составление высказываний в них проходит по автоматизированному «структурным стереотипам» на основе работы памяти [по 6]. Репродуктивные задачи в большей степени ориентированы на формирование навыков и умений. Продуктивные задачи представляют собой задания, в которых сочетаются творчество, импровизация, анализ. Конечно, обучение иноязычной речи предполагает такую черту творческой деятельности, как самостоятельный перенос умений и навыков в речевую ситуацию, а он не может быть достигнут при решении только репродуктивных задач.

Учебные задачи представляют собой конкретизацию целей обучения, необходимую для использования соответствующих психолого-педагогических приемов. Интересный подход к классификации задач был предложен Д. А. Толлингеровой [5], позже этот подход был пересмотрен В. Я. Ляудис [2]. Учебные задачи делятся на шесть классификационных групп согласно когнитивным характеристикам:

- 1) задачи, требующие воспроизведения знаний;
- 2) задачи, требующие простых мыслительных действий (описание и систематизация фактов);
- 3) задачи на сложные мыслительные операции (аргументация, объяснение);
- 4) задачи, предполагающие порождение определенных речевых высказываний для выражения продуктивного мыслительного акта (реферат, сочинение, оригинальный научный текст);
- 5) задачи на продуктивное мышление (решение проблем);
- 6) рефлексивные задачи.

Внутри каждой группы выделены подгруппы задач. В. Я. Ляудис дополнила таксономию Д. А. Толлингеровой шестой группой – рефлексивные задачи. Эти задачи обеспечивают переход к метапознавательной деятельности, т. е. к осознанному использованию собственных приемов построения эвристик, алгоритмов, способов анализа открытых задач. Особенность шестой группы задач состоит в том, что для их решения необходимо создать особую ситуацию учебного взаимодействия. Такая ситуация характеризуется тем, что учащиеся ставятся перед необходимостью осознания и выделения собственных способов когнитивных действий и сознательной разработки когнитивных стратегий решения всех типов проблем. От установки предметного знания учащиеся переходят к установке на выявление способов собственной мыслительной деятельности [по 2]. Обобщая, мы можем первый и второй тип отнести к репродуктивным задачам, а остальные – к продуктивным.

Сделаем обзор типов задач, представленных на веб-сайте [busuu.com](http://busuu.com), с целью демонстрации возможностей современных компьютерных обучающих программ, а также постановки перспектив развития данных программ.

На данном веб-сайте предлагается изучение большого количества языков, различных групп. В большей степени представлена германская группа (датский, шведский, норвежский, английский, нидерландский, немецкий и др.) и романская группа (французский, итальянский, португальский, испанский и др.). В начале изучения иностранного языка на любом уровне учащимся предлагается определить цель собственного обучения. Она носит конкретно-практический характер – определяет количество слов, уровень освоения, временной аспект, но даже формальный принцип организации деятельности вносит особый эффект в сознание учащегося. Создается иллюзия самостоятельного выбора цели обучения, причастность к ее формулировке переориентирует смысловую сферу субъекта.

Темы уроков выбраны в соответствии с темами в повседневном общении, каждая из которых построена по следующей схеме: словарь, диалог (в письменном виде), письменное упражнение, общение с носителем языка, контроль. Словарь направлен на знакомство учащегося со словами определенной тематики. При изучении данных терминов предполагается реализация нескольких разнообразных мнемических действий: аналогии, ассоциации, перекодирование, мнемотехнические приемы и пр.

Каждый термин предьявляется в следующей совокупности: воспроизведение произношения, слово в письменной форме, иллюстрация, соответствующая данному термину. Слово представлено в графической форме, с голосовым сопровождением и дополняется визуальным стимулом, также дается простая конструкция предложения, в котором используется данное слово. Таким образом, предлагаемые задачи в данной части урока направлены на воспроизведение и узнавание.

Диалог двух героев задан на иностранном языке со скрытым переводом, в случае затруднения учащийся делает перевод доступным с помощью наведения курсора на предложение. Далее задаются вопросы в письменном виде по актуализации содержания, представленного в диалоге. В данном случае наблюдается расширение спектра репродуктивных задач: перечисление и описание фактов, сопоставление и различение, выявление взаимоотношений между фактами.

Письменное упражнение представляет собой презентацию иллюстраций, которые использовались при знакомстве со словами, на основе изученных слов необходимо описать увиденные иллюстрации. Затем данное письменное высказывание отсылается носителю языка, который в исправленном виде возвращает это высказывание учащемуся. Помимо выше указанных типов задач в данном случае добавляются задачи по изложению материала, которые выходят за рамки репродуктивных задач.

Рассматривая следующую часть занятия – общение – следует отметить, что на данном сайте существуют большие ресурсы для данного вида деятельности – веб-форумы, блоги, чаты. У каждого участника существует блог, который состоит из регулярно обновляемых записей, фиксации результатов, ошибок, своеобразных достижений. Выбор собеседника осуществляется учащимся из группы носителей языка или изучающих данный язык на более высоком уровне. В процессе общения в зависимости от ориентации в языке собеседников определяется уровень развернутости высказываний: от односложных ответов на краткие вопросы, до развернутых ответов на вопросы, касающихся размышлений относительно различных тем, сравнительного анализа и пр. Таким образом, мы можем констатировать вариативность продуктивных задач в зависимости от уровня мотивированности и ориентации в грамматическом и лексическом материале иностранного языка учащимся. Несомненным преимуществом данного вида упражнения является не изучение языка, а общение с представителем дру-

гой культуры, иного мировоззрения. Следует отметить в данном случае психологический механизм формирования новых мотивов, который был описан у В. Вундта, Г. Олпорта, А. Н. Леонтьева. Сущность его заключается в переходе человека от утилитарной, служебной цели – изучения иностранного языка для общения – к совершенно иному смыслу собственной деятельности. Он «погружается» в особенности языковой среды, и данная деятельность становится самостоятельной, значимой и развивается уже независимо от первоначальной цели. Иными словами, то, что раньше было целью, становится мотивом. В данном случае мы видим задачи, требующие сложных мыслительных операций с данными (перенос изученного материала в другие условия, интерпретация, обоснование тезисов). Возможно констатирование рефлексивного способа оценки собственных действий (тезисы учащихся, направленные на оценку собственных затруднений).

Следующая часть занятия посвящена проверке освоенного материала. Проверка осуществляется в автоматизированном режиме. На данном уровне предлагается большее количество разнообразных задач в основном репродуктивного характера. Например, выбор искомого слова с опорой на иллюстрацию из нескольких предложенных (при наличии графической формы и звукового сопровождения, звукового сопровождения без графического представления); установление соответствия между иностранными словами и переводом; составление слов или фраз из представленных букв и слогов; заполнение схемы слова при наличии только звукового сопровождения. Также представлены задачи, предполагающие творческое мышление – составление предложения, нескольких высказываний по какой-либо теме. Поиск возможных сочетаний грамматических конструкций из усвоенного и необходимого приводит к актуализации всего искомого материала.

Следует отметить реализацию в данной форме обучения моделирования взаимодействий и совместной деятельности различных типов: «ученик – группа учащихся», «ученик – учащийся», «наставник – ученик». Учеником мы называем того, кто посещает сайт с целью знакомства с основами иностранного языка. Группа учащихся – сообщество таких учеников, изучающих один и более языков, наставник – руководитель проекта по определенному иностранному языку.

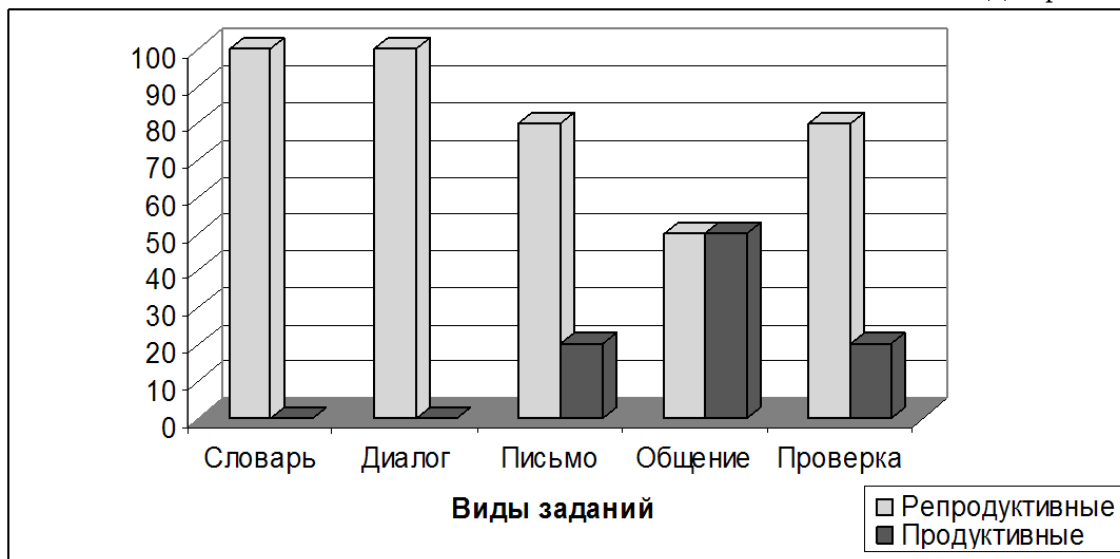
Общение с учащимся возможно как заочно – в режиме форума или чата (в режиме реального времени), так и непосред-

ственно в режиме Skype. Выбор партнера по общению, время, период общения могут регулироваться каждым участником самостоятельно. Своеобразным внешним мотивом активности выполнения различных задач является разноуровневая система поощрения, результаты которого доступны всем участникам, зарегистрированным на данном портале. Наставник, функции которого отчасти автоматизированы, выполняет общеконтролирующую и организаторскую деятельность: отслеживает динамику посещения сайта, включение в разные формы взаимодействия, сообщение о новых формах деятельности и пр. Данная форма взаимодействия учащихся является оптимальным вариантом использования всех средств общения посредством компьютера. Возможность опосредованной оценки своих действий способствует развитию у учащихся умения самостоятельно организовывать, планировать и корректировать свою учебную работу.

К сожалению, в связи с отсутствием общей ориентированности в грамматических структурах предложений или краткого обзора определенной темы, взаимодействие между участниками с точки зрения грамматических структур чаще всего реализуется методом проб и ошибок. Достижение более успешных результатов освоения иностранного языка лежит в создании схемы ориентировочной основы деятельности (схема ООД) грамматики конкретного иностранного языка (П. Я. Гальперин [1]). Дополнение данной схемы разнообразием типов задач (творческого характера) позволит констатировать высокий уровень овладения языком.

Мы рассматривали низкий и средний уровни усвоения материала, где преобладают репродуктивные задачи (распределение типов задач по структурным компонентам учебных занятий представлено на диаграмме 1).

Диаграмма 1



**Распределение типов задач при изучении иностранного языка на веб-сайте busuu.com**

Репродуктивные задачи обеспечивают операциональный уровень усвоения материала благодаря многократным модифицируемым повторениям. Продуктивные упражнения способствуют познавательной деятельности учащихся и формированию практических умений пользоваться языком как средством общения. Таким образом, мы констатируем наличие большого количества репродуктивных задач, что обусловлено спецификой постановки цели данного портала – общее знакомство со спецификой языков, мотивировка к продолжению изучения языка на более высоком уровне.

Конечно, с позиций теории учебной деятельности в данной учебной программе не реализуется принцип компьютерного моделирования деятельности, в которой должны воссоздаваться «условия для поиска, анализа содержания сущностных характеристик объекта усвоения» [4. С. 34]. Отсутствует моделирование предметного содержания объектов усвоения; моделирование соответствующих обобщенных способов действия. Говоря о моделировании предметного содержания, стоит отметить существенные аспекты: представление логически завершенной тематической части изучения иностранного языка, в которой пред-

ставлены исходные основания и их отношения; должны быть определены принципы связи содержательных элементов; важно представить специфику его происхождения, преобразования и конструирования [по 4].

С целью снижения выполнения задач методом «проб и ошибок» и обеспечения обобщенности усвоения содержания, необходимо представить систему средств для овладения данным знанием. Средствами может выступать: своеобразная систематизация принципов построения, изменения глагольных форм, представление принципов словообразования, склонения и пр. Говоря об обобщенных способах действия, которые должны быть реализованы в компьютерной программе, следует сказать о соблюдении общего принципа развертывания учебной деятельности (В. В. Давыдов) «от освоения исходных действий и операций к овладению их сложной совокупностью через предъявление системы учебных и конкретно-практических задач в определенной и заранее обусловленной последовательности» [4. С. 67]. То есть слово само по себе не несет смыслового содержания, поэтапное изучение какой-либо области реализует путь от конкретного к абстрактному, в результате запоминается термин, но не осоз-

нается понятие, исходные условия развития данного понятия, объекта. Важно ориентироваться на систему действий, понятий, в основе которой лежит рассмотрение объекта как целостного множества элементов в совокупности отношений и связей между ними.

Можно предположить, что своеобразной учебной задачей может стать создание обобщенной схемы грамматических структур в иностранном языке каждым участником проекта, но эта задача соответствует высокому уровню рефлексивного мышления [4. С. 15] или шестому типу задач в классификации Д. А. Толлингеровой.

Заканчивая обзор представленных задач для изучения иностранного языка на веб-сайте busuu.com, подчеркнем несомненные преимущества программы: учет первоначальной языковой подготовки учащихся, постановка лично значимых для учащегося целей, формирование умений самостоятельно работать. При включении в программу схемы ООД грамматических конструкций, включении проблемных, поисковых ситуаций и будет реализовываться системный подход к овладению иностранным языком.

#### Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Гальперин П. Я. Лекции по психологии : учеб. пособие для студ. вузов. М.: КДУ, 2005.
2. Ляудис В. Я. Методика преподавания психологии. СПб: Лидер, 2007.
3. Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. М.: Педагогика-Пресс, 1998.
4. Рубцов В. В. Основы социально-генетической психологии. Избранные психологические труды. М.: Институт практической психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996.
5. Толлингерова Д. А. Психология проектирования умственного развития детей. Москва – Прага, 1994.
6. Усачева О. В. Соотношение продуктивных и репродуктивных упражнений на начальном этапе обучения французскому языку: дисс. на соискание ученой степени канд. пед. наук. Тамбов, 2010.
7. URL: <http://www.busuu.com> (дата периодического обращения с 10.01.2012- 25.06.2012).

Статью рекомендует д-р психол. наук, проф. Л. В. Шibaева.

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.018.1  
ББК 4490.3

ГСНТИ 15.81.21

Код ВАК 19.00.07

### **Васягина Наталия Николаевна,**

доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии образования, ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет»; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов д. 26, ауд. 387; e-mail: vasyagina\_n@mail.ru

### **СПЕЦИФИКА И УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** воспитательная деятельность родителей; содержательно-целевой компонент воспитательной деятельности родителей; психологические условия эффективности воспитательной деятельности родителей.

**АННОТАЦИЯ.** Преобразования, осуществляемые в настоящее время в России, акцентируют внимание на особой значимости семьи в воспитании ребенка. В современном российском обществе воспитание ребенка понимается как социально значимая деятельность родителей, функциональная нагрузка которой задана в виде условий и средств воспитания, соответствующих требованиям времени. Эффективность воспитательной деятельности определяется суммарным множеством условий, среди которых особая роль принадлежит собственно психологическим, поскольку они являются наиболее управляемыми и, следовательно, могут быть использованы при оптимизации воспитательной деятельности в семье.

### **Vasyagina Natalia Nikolaevna,**

Doctor of Psychology, Professor, Head of the Chair of Psychology of Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

### **SPECIFIC TERMS AND EDUCATIONAL PERFORMANCE OF PARENTS**

**KEY WORDS:** educational activity of parents; meaningful and targeted educational component of parents; psychological condition of the parents' educational performance.

**ABSTRACT:** Conversion, ongoing in Russia, focuses on the special importance of family in the education of a child. In modern Russian society upbringing of children is understood as socially significant activity of parents, the functional load is given in the form of conditions and means of education meeting the requirements of the time. The effectiveness of educational activities is determined by the total number of conditions, where the main role is given to psychological ones, since they are the most manageable and, therefore, can be used to optimize the educational activities at home.

**П**реобразования, осуществляемые в настоящее время в России, акцентируют внимание на особой значимости семьи в воспитании ребенка. Сегодня не вызывает сомнения, что с институциональной точки зрения первым субъектом воспитания человека является семья, которой принадлежит ведущая роль в формировании личности. Именно здесь закладываются все базовые качества ребенка, формируются его мировоззрение, убеждения, отношение к окружающему миру, труду, другим людям и самому себе (А. Н. Ганичева, О. Л. Зверева, А. Г. Селевко, Г. К. Селевко, Л. А. Степашко, И. С. Кон, А. Н. Шевелева, Л. Б. Шнейдер и др.).

Особый статус родителей как агентов воспитания детей нашел отражение в законах и законодательных актах: в современном российском обществе родители воспринимаются как активные и самостоятельные субъекты, имеющие преимущественное право на воспитание своих детей перед всеми другими лицами (Федеральный

закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», ст. 44; Семейный кодекс РФ от 8 декабря 1995 г., ст. 63-65), обозначена прямая ответственность родителей за воспитание и развитие своих детей (Семейный кодекс РФ от 8 декабря 1995 г., ст. 63 с изменениями от 23 декабря 2010 г.), регламентирован характер воспитательных действий, а именно указано, что родители не вправе причинять вред физическому и психическому здоровью детей, их нравственному развитию, способы воспитания детей должны исключать пренебрежительное, жестокое, грубое, унижающее человеческое достоинство обращение, оскорбление или эксплуатацию детей, все вопросы, касающиеся воспитания и образования детей, решаются родителями по их взаимному согласию, исходя из интересов детей и с учетом мнения детей (Семейный кодекс РФ от 8 декабря 1995 г., ст. 65 с изменениями от 23 декабря 2010 г.). Таким образом, в современном российском обществе воспитание ребенка становится социально значимой деятельностью родителей.

При рассмотрении воспитания ребенка как социально значимой деятельности родителей возникает необходимость выявления ее специфики, которую, с нашей точки зрения, можно понять, обратившись к анализу представлений о семейном воспитании, воспитательной деятельности, особенностях взаимодействия родителей и ребенка, отраженных в трудах отечественных и зарубежных психологов. Исходя из этого нами был проведен анализ психолого-педагогических текстов, который позволяет констатировать, что современные исследования воспитательной деятельности семьи отличаются обширностью и касаются преимущественно изучения целей, задач, содержания семейного воспитания (А. Н. Ганичева, О. Л. Зверева, А. Г. Селевко, Г. К. Селевко, Л. А. Степашко, И. С. Кон, А. Н. Шевелева и др.), а также исследования факторов, определяющих эффективность воспитательной деятельности (С. А. Беличева, А. А. Бодалев, М. И. Буянов, А. Я. Варга, В. И. Гарбузов, А. И. Захаров, Е. И. Исенина, А. Г. Лидерс, Р. В. Овчарова, В. В. Столин, А. С. Спиваковская и др.).

Акцентируя внимание на специфике воспитательной деятельности родителей, следует подчеркнуть ее социальную обусловленность [3. С. 14]. Так, изменение воспитательной парадигмы от отношения к ребенку как к объекту воспитания к гуманистической установке – ребенок как субъект воспитания и равноправный участник семейной системы – определило основной концепт современного семейного воспитания: учет позиции самого ребенка как активного его участника с целью достижения согласованности и сотрудничества в решении воспитательных задач и обеспечения необходимых условий благоприятного развития ребенка (В. В. Абраменкова, Л. И. Вассерман, О. А. Карабанова, Е. О. Смирнова, и др.).

Обозначенная тенденция находит свое воплощение в содержательно-целевом компоненте воспитательной деятельности родителей. Реализация семейного воспитания предполагает его осуществление по нескольким самостоятельным, но взаимосвязанным направлениям, содержание которых можно свести к следующим позициям: морально-нравственное воспитание, интеллектуальное воспитание, эстетическое воспитание, физическое воспитание, трудовое воспитание, гендерное воспитание. Рассмотрение целей семейного воспитания через развитие перечисленных воспитательных сфер позволяет выделить в этом виде педагогической деятельности родителей три вида задач: *воспитательные задачи* – формирование основ характера ребенка, его исходных нравственных установок и позиций, стремления к общественно полезной

деятельности, порядку и дисциплине, соблюдению норм жизни общества (Е. В. Коротчаева, А. Г. Селевко, Г. К. Селевко и др.); *образовательные задачи* – подготовка ребенка к формированию в будущем собственных семейных отношений, формированию чувства любви, доброжелательности, глубокого уважения к отцу и матери, сестрам и братьям, формирование мужского достоинства и девичьей чести, формирование умений и навыков организации быта, семейного досуга, ведения семейного хозяйства и т.п. (А. Н. Ганичева, И. С. Кон, Л. Б. Шнейдер и др.); *личностно-развивающие задачи* – создание условий для полноценного психического и физического развития детей (О. Л. Зверева, Л. А. Степашко, А. Н. Шевелева и др.).

Помимо общих задач исследователи выделяют задачи, стоящие перед родителями на каждом возрастном этапе ребенка: это формирование первой социальной потребности ребенка – потребности в социальном контакте (М. И. Лисина), базового доверия к миру (Э. Эрикссон) и привязанности к матери (Дж. Боулби, М. Эйнсворт) в младенчестве; формирование предметно-орудийной компетентности в раннем возрасте и социальной компетентности в дошкольном возрасте (Г. Г. Филиппова, О. В. Смирнова и др.), сотрудничество и поддержка в освоении системы научных понятий и осуществлении самостоятельной учебной деятельности в младшем школьном возрасте (Р. В. Овчарова); создание условий для развития автономии и самосознания в подростковом и юношеском возрастах (Л. Б. Шнейдер, И. С. Кон и др.). Таким образом, цели и задачи воспитательной деятельности с переходом ребенка на новый виток развития будут изменяться, естественно, что содержание и специфика воспитательной деятельности также должны меняться.

Цели и задачи семейного воспитания определяют его общую направленность. В то же время его технологическая составляющая формируется на основе реализации соответствующих принципов воспитания.

*Принципы воспитания* – это общие исходные положения, в которых выражены основные общественные требования к содержанию, методам и организации воспитательной деятельности. В условиях семьи они отражают специфику воспитательного взаимодействия родителей и детей и в отличие от общих воспитательных принципов рассматриваются как педагогические позиции, которыми руководствуются родители при решении воспитательных задач. Обобщение существующих подходов к систематизации принципов воспитания позволило



выделить в них следующие основные положения, детерминирующие организацию и осуществление педагогического взаимодействия родителей и детей в процессе семейного воспитания:

– *принцип гуманизма* предполагает признание личности ребенка, как любого другого человека, в качестве абсолютной человеческой ценности (Е. В. Коротаева, М. И. Лисина, Е. С. Набойченко, Е. О. Смирнова и др.);

– *принцип демократизма* основывается на установлении равноправных духовных отношений между взрослыми и детьми (А. Г. Лидерс, О. А. Карабанова, А. С. Спиваковская и др.);

– *принцип гражданственности* требует от родителей целенаправленной деятельности по реализации собственного «Я» ребенка в системе общественно-государственных отношений (С. А. Днепров, О. Ю. Косова, А. В. Мудрик и др.);

– *принцип ретроспективности* требует от родителей осуществления воспитательного взаимодействия с ребенком с позиций преемственности национальной воспитательной системы, учета национальных, региональных и муниципальных педагогических систем, устоев и традиций (Б. М. Игошев, В. А. Сластенин, Е. Н. Степанов);

– *принцип приоритетности общечеловеческих нравственных норм и ценностей* предполагает построение системы семейного воспитания с учетом общепризнанных нравственных норм и ценностей, а также подходов к построению межличностного взаимодействия (А. С. Белкин, И. С. Кон, Л. В. Моисеева, Е. Н. Степанов);

– *принцип креативности* предусматривает создание в семье необходимых условий для свободного развития и реализации способностей детей (С. М. Зиньковская, А. Г. Лидерс, С. А. Новоселов).

Таким образом, в самом общем виде воспитательная деятельность родителей – это упорядоченная целостная совокупность компонентов, взаимодействие и интеграция которых обуславливает наличие у них способности целенаправленно и эффективно содействовать развитию личности ребенка (В. И. Генецинский, П. М. Ершов, И. С. Кон, Е. Н. Степанов, П. В. Симонов и др.).

Одним из важнейших критериев любой деятельности является ее эффективность. Следует заметить, что при изучении *эффективности воспитательной деятельности родителей* позиции отечественных психологов во многом перекликаются с исследованиями зарубежных ученых: эффективными называют действия, которые ведут к результату, задуманному как цель, поэтому

эффективность обязательно связана с реализацией целей и задач деятельности. Однако помимо достижения цели воспитания эффективность воспитательной деятельности зависит от множества других условий, при значительной вариативности которых особая роль, с нашей точки зрения, принадлежит *психологическим*. К числу таких значимых психологических условий относятся *стили воспитания и типы детско-родительских отношений* (С. А. Беличева, А. А. Бодалев, М. И. Буянов, В. И. Гарбузов, А. И. Захаров, М. Земска, А. Е. Личко, Р. В. Овчарова, К. Роджерс, В. Сатир, Э. Г. Эйдемиллер и др.), *личностные особенности родителей и их представленность в воспитательных воздействиях* (Е. И. Исенина, А. Г. Лидерс, Е. А. Нестерова, Г. Салливен, А. С. Спиваковская, Е. Н. Спирина, В. В. Ткачева, К. Хорни и др.). Рассмотрим каждое из условий подробнее.

Изучение практики семейного воспитания позволило выявить *стилевые особенности воспитательной деятельности родителей, характеризующиеся разной степенью эффективности воспитания*. При этом разные авторы используют такие понятия, как «стили семейного воспитания» (Е. Т. Соколова, Э. Г. Эйдемиллер, В. Юстицкий), «родительское отношение» (М. О. Ермихина, С. С. Жигалин, Е. А. Нестерова, Р. В. Овчарова и др.), «родительская позиция» (М. Земска, В. Сатир и др.), «типы воспитания» (С. А. Беличева, М. И. Буянов, А. Я. Варга, В. В. Столин и др.), «родительские установки» (К. Роджерс, К. Хорни, Е. Шефер и др.) и т.п., которые при всей терминологической вариативности отражают достаточно близкие по смыслу значения и условно могут быть определены как *система приемов и средств, а также характер эмоционального взаимодействия родителей и детей*.

Практически все авторы, изучающие данный аспект, отмечают значимость стиливых особенностей воспитательной деятельности как для психического благополучия ребенка, так и для самих родителей. При этом имеющиеся классификации преимущественно отражают нарушения детско-родительского взаимодействия, либо основные ошибки семейного воспитания (С. А. Беличева, А. А. Бодалев, М. И. Буянов, В. И. Гарбузов, А. И. Захаров, А. Е. Личко, Э. Г. Эйдемиллер и др.).

Среди классификаций, сопоставляющих особенности формирования личности детей и стили семейного воспитания, наиболее детализированной является классификация Э. Г. Эйдемиллера и В. Юстицкиса [15], которые выделили такие стили семейного воспитания, как *гипопротекция*

(недостаток опеки и контроля, а при скрытой гипопротекции контроль и забота носят формальный характер), *доминирующая гиперпротекция* (обостренное внимание и забота, чрезмерная опека и контроль поведения), *потворствующая гиперпротекция* (потакание желаниям ребенка, чрезмерное обожание и покровительство), *эмоциональное отвержение*, *жестокое взаимоотношения* и *повышенная моральная ответственность* (от ребенка требуют честности, порядочности, чувства долга не соответствующих его возрасту).

Акцентируя внимание на отношениях матери и ребенка, Е. Т. Соколова выделяет благоприятные (сотрудничество, эмоциональное принятие) и неблагоприятные стили воспитания (изоляция, сотрудничество, псевдосотрудничество), уделяя последним значительно больше внимания: при *изоляции* совместные решения в семье не принимаются, ребенок изолируется и не хочет делиться своим внутренним миром с родителями; *соперничество* – противостояние в общении с ребенком, критика, что является следствием реализации потребности матери в самоутверждении и симбиотической привязанности; *псевдосотрудничество* характеризуется эгоцентризмом, преобладанием у матери не деловой, а игровой мотивации в воспитании [9].

Утверждая, что воздействие дисгармонии семейных отношений на личность ребенка является одним из этиологических факторов, участвующих в формировании психической патологии (нервовозов и психопатий) у детей, М. И. Буянов выделяет типы дефектов воспитания: воспитание «*по типу Золушки*», явное или скрытое *эмоциональное отторжение*, *гиперопека* (явная или скрытая), *гипоопека*. В. И. Гарбузов по степени выраженности эмпатийного отношения к ребенку обозначил три типа неправильного воспитания: воспитание по *типу А* (неприятие, эмоциональное отвержение), воспитание по *типу В* (гиперсоциализирующее), воспитание по *типу С* (эгоцентрическое) [13].

Рассматривая типичные ошибки семейного воспитания, основанные на стратегии поведения родителей с детьми, С. А. Беличева [1] выделяет девять типов неправильного семейного воспитания: *попустительско-снисходительный тип*, *позиция круговой обороны*, *демонстративный стиль* (родители часто жалуются на ребенка, его поступки, преувеличивая степень их опасности, это приводит к утрате у ребенка стыдливости, снижает внутренний контроль за поведением, вызывает озлобление по отношению к взрослым), *педантично-подозрительный тип* (роди-

тели не доверяют своим детям, подвергают их тоталитарному контролю), *жестко-авторитарный стиль*, *увещательный стиль* (родители проявляют по отношению к своим детям полную беспомощность), *отстраненно-равнодушный стиль* (возникающий, как правило, в семьях, где родители, в частности, мать, поглощена устройством своей личной жизни), *воспитание по типу «кумир семьи»*, *непоследовательный стиль*.

Известны и другие типологии родительского воспитания. Так, А. Я. Варга описала три неблагоприятных для ребенка, патогенных типа материнского отношения: симбиотический, авторитарный и эмоционально-отвергающий. *Симбиотические отношения* – очень близкие отношения с выраженной эмоциональной зависимостью матери и детей друг от друга, при увеличении межличностной дистанции происходит нарастание тревоги, поэтому как мать, так и ребенок с трудом переносят даже кратковременную разлуку. При *авторитарном типе* отношений мать подавляет ребенка, навязывает собственную позицию, интересы и потребности ребенка игнорируются. *Эмоционально-отвергающий* тип родительского отношения характеризуется приписыванием ребенку личной несостоятельности, слабости, отношение к ребенку как к «маленькому неудачнику» [2].

Классификацию типов неадекватного отношения к ребенку предлагают А. А. Бодалев и В. В. Столин: *ребенок, «замещающий мужа»* (мать требует к себе постоянного внимания, хочет постоянно находиться в обществе ребенка, быть в курсе его личной жизни, стремится ограничить его контакты со сверстниками); *гиперопека и симбиоз* (мать стремится удержать ребенка при себе, ограничить его самостоятельность из-за страха лишиться ребенка в будущем, принижает способности ребенка, стремится «прожить за него жизнь», что приводит к личностному регрессу и фиксации ребенка на примитивных формах общения); *воспитательный контроль посредством нарочитого лишения любви* (ребенка игнорируют, обесценивают его «Я»); *воспитательный контроль посредством вызова чувства вины* (ребенку говорят, что он «неблагодарный», развитие его самостоятельности сковывается страхом) [11].

Таким образом, приведенные выше классификации, отражающие стилевые характеристики воспитательной деятельности, во многом повторяют и дополняют друг друга. При этом в качестве обобщенных параметров неправильного воспитания выступают: *непонимание* своеобразия лич-

ностного развития детей, *непринятие детей, несоответствие* требований и ожиданий матерей возможностям и потребностям детей, *неравномерность отношения* матерей в различные годы жизни детей, *непоследовательность* в обращении с детьми.

Как было отмечено выше, существенное значение при реализации воспитательной деятельности в целом и ее эффективности в частности играет *личность воспитателя*. Поэтому значимым для нас является обращение к рассмотрению исследований, акцентирующих на *изучении личностных особенностей родителей*. Исследования, выполненные в таком ракурсе, условно можно разделить на две группы: в первой – реализация личностных особенностей родителей во взаимоотношениях с детьми рассматривается через их представленность в соответствующих стилях семейного воспитания, во втором – изучается непосредственное влияние индивидуально-психологических особенностей, структуры личности родителя на развитие ребенка.

Мнение о том, что стиль семейного воспитания является своего рода реализацией личности, разделяют А. Бандура, А. Г. Лидерс, Е. Н. Спирина, В. В. Ткачева К. Хорни и др. Указанные авторы придерживаются мнения о том, что родители с теми или иными личностными особенностями будут реализовывать вполне определенные стили или близкие стили семейного воспитания. Яркой иллюстрацией этого подхода является разработка А. Г. Лидерса и Е. Н. Спириной, по оценке которых, индивидуально-психологические особенности матери, придают ее воспитательной деятельности следующую специфику [7].

1. *Экстравертированная мама* – активная, непосредственная, открытая в эмоциональных проявлениях, много внимания, сил и времени уделяет воспитанию ребенка, придает достаточное значение удовлетворению его потребностей. В то же время она требовательна, предъявляет больше запретов в воспитании, в связи с чем, в семье возможна конфронтация с детьми.

2. *Спонтанная мама* склонна к раскованному самоутверждению, наступательности и лидированию, также уделяет ребенку много времени, предъявляет чрезмерное число требований, запретов и санкций, в связи с чем возможны случаи игнорирования его потребностей, что может привести к воспитательной конфронтации и отсутствию сотрудничества между родителем и ребенком.

3. *Агрессивная мама* уделяет ребенку меньше внимания, может игнорировать удовлетворение его потребностей, а также

предъявлять к нему повышенное число запретов, санкций. Такая мама склонна к эмоциональному отвержению ребенка, эмоциональной дистанции, вследствие чего в семье часты воспитательная конфронтация и отсутствие сотрудничества с ребенком.

4. *Ригидная мама* предъявляет много требований и запретов, постоянно контролирует детей, уделяет их воспитанию достаточно много времени, сил и чрезмерного старания.

5. *Интровертированная мама* (погруженная в свой внутренний мир, замкнутая) склонна к оставлению ребенка на периферии педагогического внимания. Такая мама предъявляет недостаточно требований, запретов и санкций. В воспитании часто наблюдается отсутствие сотрудничества с ребенком, проявляется эмоциональная дистанция.

6. *Сензитивная мама* уделяет ребенку много внимания, с готовностью выполняет его просьбы, предъявляет мало требований и запретов. В воспитании наблюдается эмоциональная близость между родителем и ребенком.

7. *Тревожная мама* также уделяет ребенку много внимания, сил и времени, часто уступает ему, предъявляет мало требований и запретов. В воспитании часто проявляется тревожность за ребенка, что его инфантилизирует.

8. *Лабильная мама*, склонная к компромиссам, достаточно уделяет времени и сил воспитанию, удовлетворению потребностей детей, предъявляет меньше запретов, санкций, но больше требований. С ребенком ей легче сотрудничать, наблюдается эмоциональное принятие ребенка, духовная близость с ним.

В. В. Ткачева [12] выделяет три типа матерей со сходными индивидуально-типологическими особенностями и особенностями реализации воспитательной деятельности.

1. *Матери невротичного типа* характеризуются пассивной личностной позицией в отношении перспектив развития ребенка. Во взаимоотношениях с ребенком отсутствует требовательность, а порой и необходимая строгость. Межличностные связи «родитель-ребенок» в таких семьях могут приобретать симбиотический характер

2. *Матери авторитарного типа* характеризуется активной жизненной позицией и отчетливо выраженным убеждением, что проблемы их детей могут быть разрешены. Часто выдвигают требования не соответствующие возможностям ребенка, пытаясь силой достичь желаемого.

3. *Матери психосоматичного типа* склонны гиперопекать своих детей. Мучи-

тельные внутренние переживания этих матерей оказываются причиной возникающих нарушений в психосоматической сфере, что и обусловило название этой категории.

В рамках второго направления предпринимаются попытки выявления личностных особенностей родителей, имеющих решающее значение для эффективной воспитательной деятельности матери. При этом мнения авторов часто не совпадают. Например, А. С. Спиваковская считает, что успешность воспитания не определяется наличием каких-то особых, необходимых для родительской роли черт личности. Наиболее успешно справляются с воспитанием родители, у которых *отсутствуют внутрличностные конфликты, обладающие открытостью, способные к самоанализу и изменениям* [10].

В противовес указанной позиции, отталкиваясь от идей функциональной включенности родительства в культуру, Е. И. Исенина вводит понятие «базовые качества матери», под которыми понимает основополагающие качества, имеющие решающее значение для развития ребенка. На наш взгляд, сами по себе эти качества (*принятие, отзывчивость, субъект обучения общению, субъект обучения действиям с предметами*) не являются новыми для психологии детско-родительских отношений – сходные идеи мы находим в трудах Б. Д. Эльконина, М. И. Лисиной, однако Е. И. Исенина не просто перечисляет материнские качества, а говорит об их онтогенезе, разрабатывает систему социальной ситуации развития базовых качеств матери, включающую как внешние (социальное окружение), так и внутренние (личностные характеристики женщины) факторы [6].

Личностные факторы эффективного родительства, представляющие уровень конкретной личности и являющиеся движущей силой процесса формирования, с одной стороны, эффективности подсистемы детско-родительских отношений, с другой – личностной зрелости родителя, выделяет Е. А. Нестерова [8]. К этим факторам автор относит *характеристику самоактуализирующейся личности* (контроль в сочетании с высоким уровнем развития подсистемы «отношений родителя» связан с внутренней поддержкой, гибкостью поведения, контактностью, принятием агрессии) и *направленность на родительство* (проявление эмпатии к ребенку связано с целостным восприятием мира, гибкостью поведения, положительным представлением о природе человека, самотрансценденцией). На наш взгляд, описывая личностную зрелость как фактор эффективного родительства, Е. А. Нестерова в большей степени отражает

влияние некоторых позитивных личностных особенностей, а не личностной зрелости в целом, поскольку данное понятие является весьма широким. Автор указывает на то, что личностная зрелость является вершиной развития позитивных личностных качеств, но набор этих качеств большой, а их сочетание, компенсацию одних качеств при нехватке других изучить сложно. Встает вопрос и о критериях личностной зрелости: где та грань между личностно зрелым родителем и личностно незрелым? Несмотря на высокую теоретическую и практическую значимость проведенного Е. А. Нестеровой исследования, предложенные в работе факторы, являющиеся одновременно и критериями личностной зрелости, неполно отражают, на наш взгляд, данное явление.

В качестве такого фактора, который является основой эффективных отношений внутри системы «родитель-ребенок», ряд авторов (В. И. Брутман, Н. Н. Васягина, Т. В. Леус, М. Д. Марконе, С. Ю. Мещерякова, С. Ю. Мохова, В. С. Мухина, Д. Пайнз, С. Фанги, М. Ю. Чибисова, Ю. И. Шмурак и др.) предлагают более конкретную категорию – *самосознание*. В качестве общего момента в исследованиях названных авторов выступает положение о том, что *развитое самосознание является критерием личностной зрелости родителя*, а следовательно, предопределяет эффективность воспитания ребенка [4].

В рамках исследования личностных особенностей родителей изучены и особенности их *мотивационно-потребностной сферы* (А. А. Бодалев, В. В. Столин, О. А. Карбанова, Г. Г. Филипова, Е. И. Захарова, Е. Ю. Печникова и др.). Показано, что адекватными для гармоничного отношения к ребенку являются мотивы удовлетворения потребности любить, заботиться, т.е. потребностей, которые появляются во взрослости, и наличие которых является признаком зрелости личности.

Однако большинство исследователей сосредоточены на изучении личностных особенностей, которые не способствуют, а препятствуют оптимальной реализации воспитательной деятельности. Так, А. И. Захаров отмечает, что психопатические черты у родителей оказывают отрицательное влияние на формирование личности детей [5]. Им выделены следующие неблагоприятные черты личности матери, у которых дети болеют неврозами: неадекватный уровень самооценки; проблемы личностного самоопределения; неустойчивость, противоречивость личности; импрессивный характер переработки чувств и переживаний; недостаточная пластичность, образность мышления, некоторая негиб-

кость, способствующие развитию гиперсоциализированных черт характера; эгоцентризм. Все эти характеристики позволяют понять, какие проблемы в области межличностных отношений в семье свойственны родителям, дети которых страдают неврозами.

Особое место среди исследований данной группы занимают работы, освещающие аспекты девиантного родительства. Родители проявляют по отношению к ребенку открытое пренебрежение и насилие, что является причиной снижения эмоционального благополучия ребенка и отклонений в его оптимальном психическом развитии в младенческом, раннем и дошкольном возрастах (В. И. Брутман, М. С. Радионова, С. Ю. Мещерякова). Чаще всего к таким искажениям предрасположены одинокие матери с их повышенным уровнем тревожности, потребностью в благодарности, с неосознанным чувством вины, которые проецируют на ребенка свои худшие качества.

Таким образом, личностные качества родителей, и в первую очередь матери, могут как способствовать, так и препят-

ствовать эффективной реализации ею воспитательной деятельности. Значимым условием реализации воспитательной деятельности является личностная зрелость родителей, которая определяется как отраженный в самосознании родителя уровень развития его личности, обеспечивающий успешное выполнение воспитательной деятельности, способности к конструктивному решению фрустрирующих событий и успешную адаптацию к различным жизненным ситуациям.

Обобщив представленные в настоящей статье материалы, мы приходим к выводу о том, что *воспитание ребенка является социально значимой деятельностью родителей, функциональная нагрузка которой задана в виде условий и средств воспитания, соответствующих требованиям времени*. Эффективность воспитательной деятельности определяется суммарным множеством условий, среди которых особая роль принадлежит собственно психологическим, поскольку они являются наиболее управляемыми и, следовательно, могут быть использованы при оптимизации воспитательной деятельности в семье.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Беличева С. А. Сложный мир подростка. Свердловск : Сред.-Урал. кн. изд-во, 1984.
2. Варга А. Я. Системная семейная психотерапия : крат. лекцион. Курс. СПб. : Речь, 2001.
3. Васягина Н. Н. К вопросу о социокультурном воспитательном пространстве // Научные проблемы гуманитарных исследований. 2010. № 1.
4. Васягина Н. Н. Субъектное становление матери в современном социокультурном пространстве России. Екатеринбург : [б. и.], 2013.
5. Захаров А. И. Ребенок до рождения и психотерапия последствий психических травм. СПб. : Союз, 1998.
6. Исенина Е. И. Качества родителя и психическое развитие ребенка раннего возраста // Психология сегодня : ежегодник Рос. психол. об-ва. М., 2006. Т. 2, вып. 3.
7. Лидерс А. Г. Стиль семейного воспитания и личностные особенности родителей. М.: Омега, 2006.
8. Нестерова Е. А. Формирование эффективного родительства через развитие личностной зрелости родителей младших школьников : дис. на соискание ученой степени канд. психол. наук. Курган, 2005.
9. Соколова Е. Т. Общая психотерапия : учеб. пособие. М. : Тривола, 2001.
10. Спиваковская А. С. Психотерапия: игра, детство, семья : в 2 т. М. : Апрель-Пресс : Эксмо-Пресс, 2000. – Т. 2.
11. Столин В. В. Семейные трудности: какие и почему // Семья и школа. 2000. № 3.
12. Ткачева В. В. Технологии психологической помощи семьям детей с отклонениями в развитии : учеб. пособие для студ. пед. вузов. М., 2007.
13. Целуйко В. М. Вы и ваши дети. Психология семьи. Ростов н/Д : Феникс, 2004.
14. Шнейдер Л. Б. Семейная психология : учеб. пособие для студ. вузов. М. : Акад. Проект ; Екатеринбург : Деловая кн., 2005.
15. Эйдемиллер, Э. Г. Психология и психотерапия семьи. СПб. : Питер, 1999.

Статью рекомендует д-р психол. наук, проф. С. А. Минюрова.

УДК 159.923+37.015.3  
ББК Ю94

ГСНТИ 14.35.01; 14.07.05

Код ВАК 13.00.01; 19.00.07

### **Водяха Сергей Анатольевич,**

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования, Институт психологии, ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет»; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 387; e-mail: jullyaa@ya.ru

#### **ПРЕДИКТОРЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ СТУДЕНТОВ<sup>1</sup>**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** психологическое благополучие личности; взаимосвязь между личностным благополучием и стратегиями преодоления трудных ситуаций.

**АННОТАЦИЯ.** Рассматриваются основные подходы к диагностике психологического благополучия. Основными структурными компонентами психологического благополучия признаются осмысленность и мотивационный поток. Выявлен ряд предикторов психологического благополучия современных студентов.

### **Vodyakha Sergey Anatolievich,**

Candidate of Psychology, Associate Professor of the Chair of Psychology of Education, Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

#### **THE PREDICTORS OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF MODERN STUDENTS**

**KEY WORDS:** psychological well-being of the individual; the relationship between personal well-being and strategies to overcome difficult situations.

**ABSTRACT.** The main approaches to the diagnosis of psychological well-being are discussed. The main structural components of psychological well-being are meaningful and motivational flow. A number of predictors of psychological well-being of today's students are singled out.

**В** настоящее время проблема психологического благополучия становится все более актуальной в связи с широким распространением движения позитивной психологии во всем мире. Кросс-культурные исследования под руководством Э. Динера, К. Питерсена, Р. Райна и К. Шелдона в целом охватывают более ста стран. В России проблема психологического благополучия раскрывается в отдельных эмпирических исследованиях (Н. К. Бахарева, М. В. Бучацкая, А. В. Воронина, А. Е. Созонтов, П. П. Фесенко, Т. Д. Шевеленкова). Отечественные ученые касаются лишь отдельных аспектов субъективного и психологического благополучия личности, в то время как комплексных теоретико-эмпирических исследований, детально раскрывающих предикторы психологического благополучия личности, не проводилось.

Психологическое благополучие стало предметом исследования лишь во второй половине XX века. В отечественной психологии подъем интереса к этой проблеме приходится на последнее десятилетие прошлого века. Интерес к проблеме психологического благополучия со стороны отечественных исследователей во многом обусловлен тенденциями, происходящими в нашем обществе. По данным Института мозга человека РАН, проблемы с психическим здоровьем имеют 15% детей, 25% подростков и до 40% призывников. Каждый третий взрослый нуждается в психологической поддержке, чтобы противостоять стрессу. Свыше 70% населения России живет в состоянии затяжного психоэмоцио-

нального стресса, вызывающего рост депрессий, реактивных психозов.

В настоящее время разрабатывается ряд подходов к пониманию психологического благополучия, базирующихся на различных представлениях о благе, жизненных добродетелях, здоровом обществе.

Психологическое благополучие как научное понятие основывается на базовых теоретических и методологических принципах гуманистической психологии.

1. Гипотеза о двойственной природе человека: с одной стороны, он - «дитя общества», т.е. социабелен, с другой стороны - «дитя природы» и как природный индивид уникален и неповторим. Психологическое благополучие представляет собой прежде всего способность человека реализовывать собственную индивидуальность, становиться и быть субъектом, творцом собственной жизни через включение в определенную профессиональную деятельность, выполнение тех или иных социальных ролей.

2. Опора на метод дедуктивного движения от теоретического исследования к изучению отдельных эмпирических фактов. Первичной задачей при исследовании феномена психологического благополучия считается «прояснение значения хорошей жизни», природы жизненных добродетелей. Среди авторов, занимавшихся теоретической разработкой вопроса об основных «контурах» психологического благополучия, - Дж. Бюдженаль, С. Джуард, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл, Э. Фромм и другие.

<sup>1</sup> Статья выполнена в рамках проекта «Психолого-педагогические технологии развития виртуальной образовательной среды для межкультурного взаимодействия»

3. Преимущественная ориентация на постижение смысла, сущности человеческого существования, а не на четкое соответствие принципу верификации. Разрабатываемые в эвдемонистическом подходе представления о психологическом благополучии отличает комплексность, глубина содержания, однако в ряде случаев операционализация этих представлений для эмпирической оценки психологического благополучия оказывается затруднительной.

Весьма актуальным в контексте эвдемонистического подхода является вопрос о благополучном существовании человека в современном рыночном обществе, где успешная социальная адаптация часто расходится со стремлением к самореализации. Многие авторы (А. Маслоу, В. Франкл, Э. Шостром) наряду с самопознанием отмечают особую значимость поиска человеком возможностей «актуализирующего творческого синтеза» между сигналами собственного внутреннего аутентичного «Я» и социальными запросами; по их мнению, именно этот путь ведет к психологическому благополучию.

Э. Фромм выявил экзистенциальную дихотомию между стремлением «иметь» и стремлением «быть». «Иметь» - стремление приобретать внешне заданные ценности и оценка себя с точки зрения соответствия интернализированным стандартам. «Быть» - стремление к реализации собственной личности и стать тем, кем человек может стать.

Э. Фромм обнаружил, что люди, стремящиеся «быть», чаще оказываются более счастливыми. Это происходит, скорее всего, потому, что они не страдают из-за несоответствия своего положения общепринятым стандартам и ориентируются на индивидуализированные ценности. Т. Кассер позже назвал это явление «высокой ценой материализма». Стремление приобретать как можно больше вынуждает современного человека вместо самоактуализации соответствовать искусственному образу «Я», что приводит к дефициту подлинных и тесных взаимоотношений.

Социолог Р. Д. Патнем выявил существенный спад гражданской активности в США, отражающийся в снижении количества участников в спортивных мероприятиях и общественных объединениях. Политолог Р. Лейн также отметил, что люди в капиталистических странах страдают своего рода «голодом» - им не хватает теплых межличностных отношений и устойчивой семейной жизни. Материалистические ценности вытесняют все остальные, и личность превращается в потребителя услуг. Ненасыщаемое стремление к потреблению часто

выражается в игнорировании интересов супругов, детей, друзей и общества в целом. Поэтому материалистические ценности связаны с низким психологическим благополучием.

Материалистические ценности связаны с более кратковременными и менее продуктивными взаимоотношениями. Материалистически ориентированные личности чаще испытывают отчуждение в социальных отношениях, чем духовно ориентированные. Студенты, сосредоточенные на финансовом успехе, чаще чувствуют себя отчужденными от своей культуры.

Ш. Шварц выявил, что материалистические ценности являются прямой противоположностью двух социальных ценностей: доброжелательности и благородства. Доброжелательность как ценность связана с сохранением и повышением благополучия людей, с которыми он находится в тесных взаимоотношениях. Она состоит из следующих характеристик: лояльность, ответственность, честность, умение прощать и стремление к подлинной дружбе и истинной любви. Благородство предполагает понимание, благодарность, терпимость и стремление способствовать благополучию окружающих людей. Оно включает в себя социальную справедливость, миролюбие и широкий кругозор.

Одна из первых попыток построения интегральных, многомерных моделей психологического благополучия в 1950-х гг. предложила М. Ягода. Она выделила шесть основных измерений психологического благополучия: самопринятие (высокая самооценка, выраженное чувство идентичности); личностный рост (мера самоактуализации); интегрированность (способность к совладанию со стрессовыми ситуациями); автономность (независимость от влияния социального окружения); точность восприятия реальности (социальная восприимчивость); компетентность в отношении окружающей социальной среды (способность к социальной адаптации и эффективному решению проблем).

В современной психологии многомерная модель психологического благополучия разрабатывается американской исследовательницей К. Рифф. Во многом эта модель опирается на работу М. Ягоды, а также основывается на анализе концепций различных авторов (Ш. Бюлер, А. Маслоу, Г. Олппорта, К. Роджерса, Э. Эриксона, К. Юнга и других).

Не менее известна и другая модель психологического благополучия: теория самодетерминации, разработанная Р. Райаном и Э. Деси, утверждает существование трех фундаментальных врожденных по-

требностей, являющихся универсальными. Р. Райан и Э. Деси видят огромную разницу между самодетерминацией и субъективным благополучием. Разница эта состоит в том, что в их модели автономия, компетентность и связи / отношения детерминируют психологическое благополучие. К. Рифф эти понятия считает появлениями благополучия.

Исследования М. Селигмана и его коллег показывают, что, когда люди предаются гедоническим занятиям (развлечениям, отдыху или веселью), они испытывают много приятных ощущений, более энергичны и у них ниже негативный аффект. Более того, в этот момент они даже более счастливы, чем те, кто устремлен к эвдемонистическим ценностям. Однако в долгосрочной перспективе те, кто ведет более «эвдемонистический» образ жизни (работает над развитием своих способностей и умений, учится чему-то), больше удовлетворены своей жизнью. Некоторые исследователи утверждают, что эвдемонистического благополучия проще достичь путем личностного развития и роста, другие – через поиск смысла жизни.

М. Селигман приходит к выводу о том, что удовлетворенность жизнью – это всего лишь соответствие между имеющейся и идеальной ситуацией, причем обеситуации отражают то, как человек субъективно оценивает свою жизнь. Поэтому удовлетворенность жизнью может считаться самостоятельным способом субъективной оценки текущего состояния жизни, причем последняя может быть ориентирована как гедонистически, так и эвдемонистически.

А. Макгрегор и Л. Литтл, проанализировав разнообразные показатели психического здоровья, пришли к выводу, что понятие психологического благополучия следует рассматривать как конструкт, состоящий из двух элементов: счастье (удовлетворенность жизнью, положительные эмоции, негативные аффекты) и осмысленность (связанность, цели и личностный рост). Э. Комптон поддержал эту идею. Он выделил два основных фактора из 18 показателей благополучия, один из которых представляет счастье и субъективное благополучие и другой – личностный рост. Факторный анализ данных более 3000 респондентов подтвердил, что эмоциональное благополучие и психологическое благополучие являются двумя взаимосвязанными, но различными факторами.

М. Селигман утверждал, что есть три пути к счастью: (1) жить приятной жизнью, которая позволяет получать высокий уровень положительных эмоций и удовольствия; (2) жить хорошей жизнью, быть постоянно поглощенным интересными собы-

тиями, подверженность чувству потока и (3) жить осмысленной жизнью, в которой личностные достоинства используются на службу некому большему, чем сам человек. Последние два способа жизни формируются под эгидой эвдемонистических ценностей. М. Селигман считает, что эвдемонистическими могут считаться как устремленность к деятельности или потоку, так и устремленность к смыслу.

Наиболее значимой концепцией является теория потока М. Чиксентмихайя. В соответствии с теорией М. Чиксентмихайя, люди наиболее счастливы, если достаточно часто пребывают в особом потоковом состоянии, напоминающем самадхи, т.е. состоянии полного единения с деятельностью и ситуацией. Состояние потока можно считать оптимальным состоянием внутренней мотивации, при которой человек полностью включен в то, что он делает. Большинство людей испытывает это ощущение, характеризующееся свободой, радостью, чувством полного удовлетворения и компетентности, когда некоторые потребности, в том числе и базовые, обычно игнорируются. Человек забывает о времени, голоде, своей социальной роли и т. д.

Таким образом, на основании вышеизложенного, можно определить психологическое благополучие как устойчивое психическое свойство, состоящее в доминировании положительных эмоций, наличии тесных взаимоотношений, субъектной включенности в жизнедеятельность, осмысленности жизни и позитивной самомотивации.

На основании вышеизложенных теоретических предпосылок было проведено исследование предикторов психологического благополучия студентов УрГПУ в количестве 46 человек. Студенты были разделены на возрастные когорты: 20 студентов от 18 до 30 лет и 26 студентов от 30 до 40.

Для исследования психологического благополучия студентов и его предикторов использовались следующие методики: Шкала психологического благополучия (ШПБ) и Преодоление трудных жизненных ситуаций (ПТЖС) В. Янке и Г. Эрдманна в адаптации Н. Е. Водопьяновой.

Среднеарифметическое значение по всей выборке составляет 35,45, медиана – 37, мода – 39, стандартное отклонение – 4,8. Асимметрия равна -1,456 за счет достаточно большого количества низких показателей благополучия. Эксцесс равен 1,39.

Среднеарифметическая величина для группы студентов до 30 лет составляет 35,44, а для студентов от 30 до 40 – 38,75. Между средними величинами в обеих группах обнаружено значимое различие по t-



критерию Стьюдента (-2,73812), что является свидетельством того, что различия между представителями молодого и среднего возраста в уровне выраженности психологического благополучия весьма существенны и статистически достоверны.

Результаты различных показателей студентов старше и младше 30 лет можно объяснить двумя причинами. Во-первых, те люди, которые находятся в возрастном периоде до 30 лет, являются детьми «девяностых», когда в России царил идеология беспомощности, недоверия своим силам и неверия в будущее. В это время трудно было сформировать диспозициональное субъективное благополучие. Во-вторых, психологическая устойчивость, согласно Л. Кристенсен, связана с созреванием префронтальной зоны головного мозга, которая обычно начинается с 35 лет.

При сравнении результатов, полученных с помощью опросника психологического благополучия, со стратегиями преодоления трудных жизненных ситуаций, получен ряд корреляционных связей между показателем психологического здоровья и способами самокоррекции эмоциональных состояний в стрессовой ситуации.

Была выявлена положительная взаимосвязь между личностным благополучием и такими стратегиями преодоления трудных ситуаций как самоодобрение (0,69) и мышечная релаксация (0,42). Исходя из полученных результатов можно сделать вывод о том, что чем меньше стресс себе приписывает студент по сравнению с другими, тем выше его психологическое благополучие. Также психологически благополучные личности более склонны к отдыху в трудных ситуациях и более способны к мышечной релаксации. Также примечательно, что такие стратегии, как снижение значения стресса, самооправдание, стремление отвлечься от стрессогенной активности, поиск социальной поддержки и стремление избегать потенциально опасных ситуаций, никоим образом не повышают психологического благополучия.

Отрицательно связано с личностным благополучием стремление принимать психотропные средства, употребление алкоголя, табака или лекарств (-0,49). Также негативную связь с психологическим благополучием имеет тенденция безропотно избегать нарядных ситуаций, стремление не замечать реально существующие проблемы (-0,63). Возникающая при переживании жизненных трудностей социальная замкнутость, стремление уединиться также не способствует психологическому благополучию (-0,40).

Гиперрефлексивность, неспособность отвлекаться от неразрешимой ситуации, акцентуированность на препятствии, постоянное обращение к травмирующим переживаниям отрицательно связана с психологическим благополучием (-0,65). Выученная беспомощность, связанная с твердым убеждением в том, что ситуация никогда не изменится к лучшему, что любые попытки решить ситуацию либо бесполезны, либо принесут еще больший ущерб, также отрицательно коррелирует с психологическим благополучием (-0,71).

Стремление себя жалеть, завидуя окружающим, убежденность в том, что кому-то везет, а ему – нет, отрицательно сказывается на психологическом благополучии личности (-0,46). С другой стороны, противоположная стратегия, выражающаяся в стремлении винить себя во всех грехах и неудачах, также является предиктором неблагополучия (-0,49).

Анализируя данные, можно сделать следующие выводы:

1. Психологическое благополучие – устойчивое психическое свойство, состоящее в доминировании положительных эмоций, наличии тесных взаимоотношений, субъектной включенности в жизнедеятельность, осмысленности жизни и позитивной самомотивации.
2. Наименее эффективными способами достижения психологического благополучия являются рефлексия и выученная беспомощность.
3. Стремление принимать психотропные средства, употреблять алкоголь, табак или наркотики снижает психологическое благополучие.
4. Чем меньше стресс себе приписывает студент по сравнению с другими, тем выше его психологическое благополучие, что подтверждает основные гипотезы когнитивно-поведенческой и позитивной психокоррекции.

## Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Boniwell I. Positive Psychology in a Nutshell. London : Personal Wellbeing Centre, 2008.
2. Csikszentmihalyi M. Flow: The Classic Work on How to Achieve Happiness. New York : Harper & Row, 2002.
3. Deci E. L. and Ryan R. M. Self-determination theory: a macrotheory of human motivation, development, and health // Canadian Psychology-Psychologie Canadienne. №49(3). 2008.
4. Kashdan T. B., Biswas-Diener R. and King L. A. Reconsidering happiness: the costs of distinguishing between hedonics and eudaimonia // Journal of Positive Psychology. №3. 2008.

5. Lyubomirsky S. Why are some people happier than others?: The role of cognitive and motivational processes in well-being // *American Psychologist*. №56. 2001.
6. Peterson C. *A Primer in Positive Psychology*. New York : Oxford University Press, 2006.
7. Seligman M. *The Optimistic Child*. New York : Houghton Mifflin, 2007.
8. Vittersø J., Overwien P. and Martinsen E. Pleasure and interest are differentially affected by replaying versus analyzing a happy life moment // *Journal of Positive Psychology*. №4(1), 2009.

Статью рекомендует д-р психол. наук, проф. С. А. Минюрова.

УДК 159.923.2  
ББК Ю952

ГСНТИ 15.31.35

Код ВАК 19.00.13

### Глушак Елена Владимировна,

старший преподаватель кафедры психологии образования, ФГАОУ ВПО «Дальневосточный федеральный университет»; 692519, Приморский край, г. Уссурийск, ул. Суханова 45-63; e-mail: adidy@mail.ru

#### ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ АУТОМОРТАЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ НА СТАТУС ЭГО-ИДЕНТИЧНОСТИ<sup>1</sup>

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** тревога смерти; аутомортальная тревожность; личностная идентичность; статус идентичности; личностные ресурсы; жизнестойкость; копинг-стратегии.

**АННОТАЦИЯ.** Статья посвящена экспериментальному изучению гипотезы о наличии прямого и опосредованного личностными ресурсами влияния аутомортальной тревожности на самооценку статуса эго-идентичности у студентов в результате реализации экспериментального плана, построенного на основе методологии «теории управления ужасом» и концепции аутомортальной тревожности.

### Glushak Elena Vladimirovna,

Senior Lecturer of the Chair of Psychology of Education, Far Eastern Federal University, Ussuriisk.

#### STUDY OF THE EFFECT OF DEATH ANXIETY ON THE STATUS OF EGO-IDENTITY

**KEY WORDS:** death anxiety; terror management theory; personal identity; status of identity; personal resources; hardiness; coping strategy.

**ABSTRACT:** The article studies the existence and nature of the influence of death anxiety on ego-identity status mediated by personal resources. The results of the pilot study, a plan which has been built taking into account the principles of «terror management theory» and the concept of death anxiety, are given.

Современный человек живет в условиях, отличающихся интенсивным ростом ситуаций танатологической направленности: увеличивается количество разного рода техногенных и природных катастроф, риск террористических угроз, популяризируется данная тематика в СМИ, в системе Интернета, книгах и фильмах, «стареет» население. На этом фоне изучение влияния осознания факта собственной смертности и конечности на личность человека становится неоспоримым и значимым. Актуальность проведения подобного рода исследований подтверждается и результатами социологических опросов, в которых отражено мнение молодежи об особом воздействии на их поведение того или иного отношения к смерти. Практическое значение рассмотрения разных аспектов проблемы собственной конечности обусловлено необходимостью целенаправленного формирования адекватных социально-психологических установок отношения к смерти, при которых факт неизбежности индивидуальной смертности выступал бы не фактором деградации, а фактором личностного роста и развития, составляющей психологического здоровья.

В последние годы все больший интерес в мировой психологической науке приобретают исследования, проводимые в рамках «теории управления ужасом» (*Terror management theory* – ТМТ), сформулированной американскими психологами Дж. Гринбергом, Т. Пыжинским, Ш. Соло-

моном. В основе методологии ТМТ лежит теория антрополога Э. Беккера о фундаментальных мотивах человеческого поведения и деятельности, где в качестве основного «побудителя» существования человека рассматривается стремление «обезопасить себя» от осознания неизбежности собственной смерти, так как подобные знания порождают подсознательный страх и тревогу, к обострению которых приводят абсолютно будничные события в жизни каждого индивида.

На основе положений концепции Э. Беккера под руководством Дж. Гринберга была разработана серия экспериментов, направленных на доказательство предположения о том, что конфликт между осознанием собственной конечности и стратегиями отрицания и игнорирования этой данности нашего существования может повлиять на поведение человека. Эксперимент в рамках ТМТ построен таким образом, что тревога смерти становится независимой переменной, которой возможно манипулировать. При выполнении задания с напоминанием о собственной смертности у индивида вызывается состояние готовности к развитию онтологической тревоги, которую он неосознанно пытается особым образом предотвратить, усиливая определенные социально-психологические явления, получившие название «дистальных механизмов защиты» и служащие «буфером» для недопущения мыслей о смерти. В качестве наиболее распространенных стратегий защиты

<sup>1</sup> Статья выполнена в рамках проекта «Психолого-педагогические технологии развития виртуальной образовательной среды для межкультурного взаимодействия»

от подобного рода тревоги авторы ТМТ указывают различные феномены повышения самоуважения (поднятие чувства собственного достоинства, аутосимпатии, осознание своей уникальности и значимости), а также веру в «мировой культурный взгляд» (потребность осознать себя частью чего-то большего – культуры, общества, нации, рост чувства солидарности с референтной группой, оправдание смысла своего существования посредством соблюдения общечеловеческих норм и ценностей). Данные дистальные механизмы защиты позволяют человеку лучше понять картину мира и свое место в нем, тем самым обеспечивая индивиду символическое бессмертие [3].

Однако, несмотря на очевидные преимущества построения экспериментального плана в ТМТ, наиболее спорным положением теории является исходное утверждение о безальтернативно дестабилизирующем значении тревоги смерти для жизни и развития отдельного индивида.

Тревога, связанная с осознанием конечности существования, безусловно, может оказывать деструктивное влияние, порождая различные крайне негативные формы отношения к смерти – от психической патологии (в виде тревожных расстройств и патологического страха, приводящих к дезинтеграции личности) до абсолютного обесценивания, когда смерть воспринимается как некая игра (стираются границы между реальной и виртуальной смертью, повышается суицидальный риск, возрастает интерес к экстремальным видам спорта и отдыха, увеличиваются наркотизация и алкоголизация, возникает антигуманное поведение). В целом восприятие индивидом себя как бессмертного способствует формированию позиции «откладывания собственной жизни на потом», что в свою очередь приводит к ощущению беспечности существования, бесполезно потраченного времени, упущенных возможностей и нереализованных шансов.

С другой стороны, как указывает И. С. Кон, «отказ от детской мечты о личном бессмертии и принятие неизбежности смерти заставляет человека всерьез задуматься о смысле жизни, о том, как лучше ее прожить» [б. С. 65, 90]. Конструктивными следствиями такого отказа становятся появление возможностей острее чувствовать счастливые мгновения жизни, рассматривать ее как полноценную и осмысленную, лучшего самопонимания и открытости восприятия, а также стремлений к активности и самореализации, к формированию собственной жизненной позиции, самостоятельности в суждениях и действиях, к личностному росту и развитию.

Данная идея позволяет объяснить концептуальную связь между процессами становления личности в юности и тревогой смерти как психологическим феноменом. В юношеском возрасте и в период ранней зрелости появляется потребность интегрировать разные проявления жизни своего «Я», но для осуществления такого синтеза требуется преодолеть противоречивость этих проявлений, в том числе и наличия в жизни смерти. Появившаяся комбинация новых, возникших в процессе развития в пубертатный период, способностей индивида смотреть на мир абстрактно с учетом опыта изменений и потерь, связанных с переходом к взрослой жизни, «создает» основу для осмысленного осознания диалектики жизни и смерти и выработки того или иного отношения к неизбежной конечности своего бытия. Возможность жить максимально полноценно, в полной мере реализовывая собственный потенциал, не достижима без зрелого принятия идеи смерти в систему мировоззрения и отношений, включения ее в образ «Я».

Соответственно, этот процесс косвенным образом связан со становлением зрелой эго-идентичности по Э. Эриксону [11], в ходе формирования которой индивид, проходя от статуса к статусу, переходит от поиска себя к практической самореализации – достигает истинной зрелости, приобретает цельность личности и определяет пути своего существования в дальнейшей жизни. Таким образом, И. С. Кон подчеркивает, что тревога смерти является нормативным условием полноценного личностного развития и процесса взросления человека.

Однако необходимо отметить, что само понятие «тревога смерти» слишком широко и включает множество разнообразных представлений и тенденций отношения к смерти, имеющихся у людей. Поэтому мы в нашей работе опираемся на категорию «аутомортальная тревожность (АМТ)». Данный термин как более узкий и точный для понимания отношения человека к собственной конечности был предложен и описан в концепции Т. А. Гавриловой. Она понимает АМТ как «модальную форму отношения личности к неизбежной конечности своего существования, обусловленную осмыслением смерти (конечности) как неопределенной, непредсказуемой и относительно отдаленной угрозы различным аспектам индивидуальной жизни» [2. С. 39].

Анализируя теорию управления ужасом, Т. А. Гаврилова предполагает, что валентность эффекта влияния АМТ будет зависеть от содержания и уровня развития личностных ресурсов индивида как прие-

мов сопротивления травмирующим факторам [3].

Современные исследователи проблематики личностных ресурсов к таковым относят достаточно обширную группу личностных качеств и психологических характеристик, способствующих эффективной адаптации и преодолению индивидом трудных для него жизненных ситуаций. Однако следует указать, что многими психологами в качестве базового и универсального личностного ресурса признается такая устойчивая личностная характеристика, как жизнестойкость (*hardiness*). Кроме того данная переменная в ракурсе нашего исследования приобретает особое значение, так как представляет собой операционализацию понятия «мужество быть» П. Тиллиха, определяющего его как единственный способ «борьбы» со страхом смерти и осознанную способность человека предвидеть собственный конец [Цит. по: 8. С. 210-211, 225]. Жизнестойкость представляет собой интегративную характеристику личности, ответственную за успешность преодоления индивидом жизненных трудностей, его психологическую живучесть и расширенную эффективность. Развитые компоненты жизнестойкости составляют основу для более позитивного мировосприятия, повышают качество жизни, способствуют формированию ценностных установок и диспозиций, позволяющих индивиду рассматривать жизненные трудности как источник личностного роста, рационально оценивать актуальные и потенциальные ресурсы [9].

Сегодня в зарубежной психологии исследовательский интерес сфокусирован на выявлении медиаторов взаимосвязи жизнестойкости и психологического здоровья. Л. А. Александрова [1] в своей статье указывает несколько подобных работ, в которых роль посредника между жизнестойкостью как «буфера» против последствий неблагоприятных (в том числе и с точки зрения личностного развития) жизненных ситуаций выполняют поведенческие механизмы – стратегии совладания, копинг-стратегии (*coping strategy*). Копинг-стратегии – это специфические формы и определенные тенденции, образующие систему целенаправленного осознанного поведения, содействующую преодолению причин и смягчению результатов негативного воздействия различных стрессогенных факторов и фрустрирующих ситуаций, включая, с нашей точки зрения, и ситуации экзистенциального плана. Уровень развития жизнестойкости позволяет прогнозировать продуктивность попыток совладания: развитая жизнестойкость воздействует на ресурсы совладания через повышение их эффективности.

На основании изложенного можно говорить о том, что жизнестойкость выступает ведущей детерминантой физического, психического и социального здоровья и определяет то, насколько эффективно совладающее поведение личности при столкновении с трудностями и насколько оно способствует успешной адаптации в заданных условиях.

Итак, мы полагаем, что формирование установки принятия неизбежности смерти выступает в качестве нормативного условия достижения личностной зрелости и развитой идентичности. Поэтому считаем, что активизация осознания конечности индивидуального существования повлияет на самооценку личностных свойств, связанных со статусом идентичности, а направленность этого воздействия будет зависеть от уровня развития жизнестойкости и реализации ее потенциала посредством эксплицитной системы стратегий совладающего поведения.

Мы ставим целью изучить наличие и характер влияния аутомортальной тревожности (АМТ), опосредованное личностными ресурсами, на самооценку статуса идеологической эго-идентичности. В качестве объекта нашего экспериментального исследования выступили личностные характеристики эго-идентичности и АМТ, предмет исследования – характер влияния АМТ на самооценку статуса эго-идентичности студенческой молодежи.

В качестве гипотез мы выдвинули следующие предположения:

1) напоминание о смерти актуализирует состояние готовности к развитию тревоги и приведет к изменениям в самооценке испытуемыми характеристик идеологической эго-идентичности;

2) валентность данного эффекта (а именно – изменения в самооценке характеристик эго-идентичности под влиянием АМТ) будет зависеть от степени развитости жизнестойкости как личностного ресурса и эффективности ее репрезентации в поведении в виде копинг-стратегий.

Наше исследование было организовано с учетом основных положений теории ТМТ и заключалось в проведении сравнительного анализа эффекта влияния АМТ на самооценку эго-идентичности испытуемых экспериментальной и контрольной групп. Так как по методологии ТМТ наиболее ярко эффект влияния тревоги смерти прослеживается после введения в эксперимент некоторой отсрочки и переключения на другую (интеллектуальную) деятельность, мы предложили испытуемым экспериментальной группы после выполнения задания, связанного с возникновением мыслей о

смерти, выполнить задание-дистрактор для включения механизмов защиты от АМТ. В остальном буклеты, полученные респондентами разных групп, не различались.

Следовательно, в буклете контрольной группы была соблюдена такая последовательность методик: тест жизнестойкости Д. А. Леонтьева, Е. И. Рассказовой [7] (для оценки качества жизнестойкости как личностного ресурса), опросник изучения копинг-стратегий преодоления стресса Д. Амирхана в апробации Н. А. Сироты, В. М. Ялтонского [10] (для выявления доминирующих копинг-стратегий), задание-дистрактор в виде интеллектуальной шкалы 16-факторного личностного опросника Р. Б. Кеттелла, шкала идеологической эго-идентичности методики объективного измерения статуса эго-идентичности Дж. Р. Адамса [5] (для определения присутствующего индивиду типа идентичности), шкала тревожности по поводу смерти Д. Темплера [4] (для оценки степени выраженности тревоги и страха смерти). В буклете экспериментальной группы методика Д. Темплера была представлена сразу за диагностическим инструментарием, позволяющим оценить развитость личностных ресурсов индивида и механизмов совладания.

Эмпирическую базу исследования составили студенты, аспиранты и преподаватели Уссурийского государственного педагогического института (УГПИ)<sup>1</sup> в объеме 103 человека в возрасте от 18 до 31 года ( $M = 24,1$ ;  $SD = 4$ ), из них 45 юношей и 58 девушек. Испытуемые методом рандомизации были объединены в две группы – экспериментальную (54 человека, из них 23 юноши и 31 девушка) и контрольную (49 человек, из них 22 юноши и 27 девушек).

Исследование проводилось в форме группового тестирования, но количество испытуемых в группах составляло от 6-8 до 12-15 человек, что позволило проследить то, насколько самостоятельно работали респонденты и насколько последовательно (без «пролистывания» стимульного материала) заполнялись опросные листы.

В качестве метода математико-статистической обработки данных был использован сравнительный анализ по непараметрическому U-критерию Манна-Уитни, расчеты осуществлялись с помощью компьютерной программы SPSS 17.0.

Первоначально мы провели анализ процентного соотношения испытуемых с разными статусами эго-идентичности в наших группах. Анализ показал гомогенность

распределения данного признака: статус диффузной идентичности присущ для подавляющего большинства испытуемых экспериментальной и контрольной групп – 85,2 и 87,8 %, статусы принятой идентичности и моратория идентичности имеют равное соотношение и свойственны для 1,9 и 4,1 % испытуемых, статус достигнутой идентичности – для 11,1 и 4,1 % испытуемых. Поэтому сравнение групп мы провели не по количеству лиц с определенным типом идентичности, а по средним показателям степени выраженности каждого статуса.

Далее нами также была проверена однородность распределений эксплицитности личностных ресурсов и механизмов совладания как переменных, опосредующих валентность эффекта АМТ. Анализ не выявил значимых межгрупповых различий в уровне жизнестойкости и ее компонентов, но оказалось, что испытуемые контрольной группы чаще используют такие копинг-стратегии, как неадаптивную когнитивную «проекция переживаний в прошлое» ( $p = .032$ ) и адаптивную поведенческую «поиск поддержки, призыв о помощи» ( $p = .027$ ). Однако мы считаем, что, несмотря на этот факт, выявленные нами особенности позволяют судить о качестве влияния АМТ на самооценку статуса идентичности.

Сначала сопоставление групп было проведено без принятия во внимание фактора личностных ресурсов, что показало наличие значимых различий между группами по индексу принятой идентичности, который был ниже в экспериментальной группе по сравнению с контрольной ( $p = .036$ ). Иными словами, активизация аутомортальной тревожности снизила у испытуемых тенденцию приписывать себе качества, относящиеся к принятой идентичности.

При учете фактора личностных ресурсов картина оказалась той же самой: нами также было выявлено снижение индекса принятой эго-идентичности у испытуемых экспериментальной группы. В частности, в случаях использования копинга «отказ от преодоления трудностей» и наличия слабо-развитых интегрального показателя жизнестойкости ( $p = .005$ ), «вовлеченности» ( $p = .004$ ), «контроля» ( $p = .007$ ), «принятия риска» ( $p = .018$ ); использования копинга «мрачность прогноза, проекция тревоги в будущее» и наличия низких уровней развития общей жизнестойкости ( $p = .020$ ), «вовлеченности» ( $p = .017$ ), «контроля» ( $p = .044$ ), «принятия риска» ( $p = .024$ ); использования копинга «проекция переживаний в прошлое» и наличие низких уровней развития общей жизнестойкости ( $p = .014$ ), «вовлеченности» ( $p = .025$ ), «контроля» ( $p =$

<sup>1</sup> В настоящий момент времени УГПИ включен в состав Дальневосточного федерального университета (ДФУ).

.006), «принятия риска» ( $p = .004$ ); использования копинга «установка на изменение ситуации» и наличия высокого уровня показателя принятия риска ( $p = .030$ ).

Значимо ниже в экспериментальной группе выраженность статуса принятой эго-идентичности и при таких условиях, как: наличие низкого уровня вовлеченности и имплицитного копинга «установка на активную переработку проблемы и эффективное приспособление» ( $p = .049$ ); низкий уровень показателей общей жизнестойкости, контроля и имплицитного копинга «экстрапунитивный тип реакций» ( $p = .030$ ;  $.016$ ); низкий уровень показателя принятия риска и имплицитного копинга «оппозиционно-вызывающее поведение» ( $p = .046$ ) и противоположная тенденция – высокий уровень показателя «принятие риска» и использование копинга «оппозиционно-вызывающее поведение» ( $p = .011$ ); высокий уровень показателя контроля и имплицитного копинга «установка на активную переработку проблемы и эффективное приспособление» ( $p = .048$ ).

Интересно также, что в экспериментальной группе выявилось снижение индексов и других незрелых статусов идентичности. Так, индекс диффузной идентичности снизился при наличии высокого уровня показателя принятия риска и использовании копинга «установка на изменение ситуации» ( $p = .036$ ). А индекс статуса моратория снижается при наличии высокоразвитых показателей общей жизнестойкости, принятия риска и использовании копинга «установка на изменение ситуации» ( $p = .034$ ;  $.020$ ), при наличии высокого уровня показателя контроля и имплицитного копинга «установка на активную переработку проблемы и эффективное приспособление» ( $p = .003$ ).

Что касается индекса зрелого типа идентичности – достигнутой идентичности, то, оказалось, что у респондентов экспериментальной группы он усиливается в случае наличия высокоразвитых показателей общей жизнестойкости, принятия риска и использовании копинга «установка на изменение ситуации» ( $p = .016$ ;  $.031$ ); наличия высокого уровня показателя принятия риска и имплицитного копинга «установка на активную переработку проблемы и эффективное приспособление» ( $p = .030$ ).

Приступая к интерпретации результатов, следует оговориться, что не все полученные данные мы рассматриваем как однозначные, но считаем, что в целом они позволяют выносить суждение о наличии эффекта влияния АМТ на самооценку статуса эго-идентичности, что подтверждается фактом выявления значимых межгрупповых различий.

Активизация АМТ ведет к ослаблению выраженности менее зрелых статусов идентичности и к усилению тенденции достижения взрослой, зрелой идентичности, обеспечивающей чувство внутренней целостности, уникальности, определенности, устойчивости и стабильного владения личностью собственным «Я».

Но направленность воздействия АМТ на самооценку личностных характеристик, связанных с присущим индивиду статусом идентичности, будет опосредована уровнем выраженности жизнестойкости. В случае дефицитарности компонентов жизнестойкости активизация АМТ ведет к ослаблению желания молодых людей оценивать свои взгляды и идеи как схожие с родительскими или социальными нормами, то есть к ослаблению выраженности принятого статуса идентичности. При наличии высокого уровня развития жизнестойкости АМТ способствует ослаблению статусов диффузии и моратория идентичности и усилению статуса достигнутой идентичности.

Полученные результаты позволяют нам дать конструктивную оценку выявленному эффекту и считать АМТ – «катализатором» созревания жизненных позиций и ориентиров.

Таким образом, мы считаем, что аутомортальная тревожность, опосредованная личностными ресурсами, позволяет реализовывать личности гомеоретические тенденции (т.е. тенденции к изменению и развитию).

Однако, как мы уже указывали выше, в ходе исследования были получены и такие данные, которые не позволяют нам выносить определенные и обоснованные суждения. Напомним, что у части испытуемых экспериментальной группы произошло снижение индекса принятого статуса эго-идентичности при условиях наличия высокого уровня показателя «принятия риска» и копингов «установка на изменение ситуации», «оппозиционно-вызывающее поведение», высокого уровня показателя «контроля» и имплицитного состояния копинга «установка на активную переработку проблемы и эффективное приспособление». Учитывая установленные особенности, мы можем лишь предположить, что в действительности эффект влияния АМТ опосредован большим числом факторов, входящих в группу личностных ресурсов, чем мы предположили в этом исследовании.

Поэтому, на наш взгляд, как для подтверждения полученных нами данных, так и для уточнения и дополнения сделанных выводов требуется проведение новых эмпирических исследований с использованием других методик оценки личностных

характеристик эго-идентичности, более разнородных выборок испытуемых и включением других психологических характеристик, имеющих ресурсную природу (напри-

мер, таких, как самоуважение, высокие показатели самооценки, интеллект, креативность, эмоциональный интеллект, оптимизм, локус контроля, и др.).

#### Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Александрова Л. А. К концепции жизнестойкости в психологии // Институт экзистенциальной психологии и жизнестроительства. URL: <http://institut.smysl.ru/article/alekseeva.php> (дата обращения 19.07.2012).
2. Гаврилова Т. А. Аутомортальная тревожность как проблема психологии здоровья // Психология здоровья: новое научное направление: мат-лы круглого стола с междунар. участием, Санкт-Петербург, 14-15 декабря 2009 г. СПб: СПбГИПСП, 2009.
3. Гаврилова Т. А. Тревога смерти в теории управления ужасом Дж. Гринберга, Т. Пицинского и Ш. Соломона // Психологический журнал. 2011. Т. 32, № 1.
4. Гаврилова Т. А. Экзистенциальный страх смерти и танатическая тревога: методы исследования и диагностики // Прикладная психология. 2001. № 6.
5. Гаврилова Т. А., Глушак Е. В. К вопросу об адаптации методики объективного измерения статуса эго-идентичности Дж. Р. Адамса // Психологическая диагностика. 2009. № 5.
6. Кон И. С. Психология ранней юности. М.: Просвещение, 1989.
7. Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости. М.: Смысл, 2006.
8. Лифинцева Т. П. «Мужество быть» П. Тиллиха: онтология и этика // X Рождественские образовательные чтения «Философская этика и нравственное богословие»: сб. докладов конф. М., 2002.
9. Мадди С. Р. Смыслообразование в процессе принятия решений // Психологический журнал. 2005. Т. 26, № 6.
10. Опросник изучения копинг-стратегий преодоления стресса Д. Амирхана в апробации Н. А. Сироты, В. М. Ялтонского. URL: [xcreativ.nagrod.ru/KOPING1.doc](http://xcreativ.nagrod.ru/KOPING1.doc) (дата обращения: 28.02.2011).
11. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М.: Прогресс, 1996.

Статью рекомендует д-р психол. наук, проф. В. И. Гончаров.



УДК 159.923.2  
ББК 4420.055.6

ГСНТИ 15.21.51

Код ВАК 19.00.01

**Карпова Наталья Владимировна,**

старший преподаватель кафедры психологии, ФГБОУ ВПО «Ишимский государственный педагогический институт им. П.П. Ершова»; 627751, г. Ишим, Тюменская обл., ул. Шаронова д.5а, кв. 64; e-mail: ntverdohlebova@mail.ru

**ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ИДЕНТИЧНОСТИ У ЛИЦ  
ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА В ЗАВИСИМОСТИ ОТ СТЕПЕНИ ВЫРАЖЕННОСТИ ПИВНОЙ  
АДДИКЦИИ<sup>1</sup>**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** идентичность; статус идентичности; юношеский возраст; пивная аддикция.

**АННОТАЦИЯ.** Представлен анализ различных подходов отечественных и зарубежных авторов к понятию и структуре идентичности. Приводятся данные о том, что нарушения формирования идентичности, ее негативные трансформации, трудности переживания кризиса идентичности в юношеском возрасте создают предпосылки для развития личностных расстройств и различных форм отклоняющегося поведения, одной из которых является пивная аддикция.

**Karpova Natalia Vladimirovna,**

Senior Lecturer of the Chair of Psychology, Ishim State Pedagogical Institute n.a. P.P. Ershov, Ishim.

**FEATURES OF THE STATUS OF IDENTITY OF YOUNG PEOPLE DEPENDING ON THE SEVERITY OF  
BEER ADDICTION**

**KEY WORDS:** identity; status of identity; adolescence; beer addiction.

**ABSTRACT.** The paper presents an analysis of the various approaches of domestic and foreign authors to the concept and structure of identity. The data that the violation of identity formation, the negative transformation of experience, identity crisis in adolescence, make up prerequisites for the development of personality disorders and various forms of deviant behavior, one of which is beer addiction.

Одной из особенностей новой социальной реальности, появившейся в конце XX века, является обострение проблемы идентичности человека. В современной России понятие «идентичность» стало одним из центральных понятий для осмысления существующих реалий [7]. Идентификация есть системная, комплексная деятельность по самоопределению, отражающая способность личности к полноценному решению задач, возникающих перед ней на каждом этапе ее развития, и выступающая важнейшим условием устойчивости жизни человека (Э. Эриксон, Н. В. Дмитриева, Е. П. Белинская, О. В. Лукьянов).

Проблема идентичности человека является ядром всей социальной проблематики, так как, с одной стороны, современные глобальные проблемы общества рассматриваются как следствие глубокой структурной несогласованности человеческой субъективности, деструкции идентичности, утраты идентичности (А. В. Кузьмин, Ц. П. Короленко, Н. В. Дмитриева). С другой стороны, деструкция идентичности обусловлена духовно-нравственным кризисом личности, который связывают с такими характеристиками состояния современного общества и человека, как нравственная деградация, прагматизм, утрата смысла жизни и культ потребления, фанатизм, проявляемый в разных сферах и формах (Т. Г. Бохан, Г. В. Залевский, Л. М. Попов, О. Ю. Голу-

бева, П. Н. Устин), одной из которых является аддиктивное поведение.

Аддиктивное поведение рассматривается как одна из форм деструктивного поведения, выражающаяся в стремлении к уходу от реальности путем искусственного изменения своего психического состояния посредством приёма некоторых веществ или постоянной фиксации внимания на определённых видах деятельности с целью развития и поддержания интенсивных эмоций [6]. Образ жизни, где присутствует аддиктивное поведение, приводит к личностным деформациям (Б. С. Братусь, Н. Н. Мехтиханова, А. И. Мыррикова, С. А. Минаков).

Рост распространенности аддиктивного поведения в форме пивного алкоголизма среди молодежи представляет собой острую социальную проблему для настоящего и будущего России, свидетельством тому мнение главного санитарного врача Российской Федерации Г. Онищенко: «Не СПИД, не туберкулез погубят Россию, а пивной алкоголизм среди юного поколения» [3. С.3]. В силу самостоятельной финансовой доступности пиво как алкогольный напиток является особенно привлекательным для молодежи. Однако пиво опасно тем, что именно через него осуществляется раннее пристрастие к алкоголю (И. Н. Пятницкая, С. А. Сушинский, Н. А. Бохан). Это обстоятельство имеет крайне негативные последствия для физического, умственного, личностного развития подрастающего поколения (Е. Ды-

<sup>1</sup> Статья выполнена в рамках проекта «Психолого-педагогические технологии развития виртуальной образовательной среды для межкультурного взаимодействия»

мов, С. А. Сушинский). Как свидетельствуют наблюдения наркологов, к пиву как к стартовому «наркотику» пристрастие формируется незаметнее и быстрее, чем к другим алкогольным изделиям, а лечится пивной алкоголизмом с еще большим трудом, чем обычный [4]. Начальным этапом формирования пивной аддикции, как и любой другой формы аддикции, является этап психологической зависимости, которая оказывает негативное влияние на развитие личности (Б. С. Братусь, С. А. Минаков).

Группу повышенного риска возникновения разного рода аддикций по ряду обстоятельств представляет собой юношество. Это возраст становления полноценного и действенного самосознания, поиска и обретения идентичности, определения своего места во взрослой жизни, что является достаточно сложным процессом для молодежи и требует от них собственных активных духовных, интеллектуальных, волевых усилий и может вызывать напряженность личных переживаний, находящихся выход в аддиктивных реализациях (И. С. Кон, Н. Ю. Максимова, Н. Б. Назарова).

В связи с этим возникает исследовательский интерес к выявлению особенностей функциональных проявлений идентичности, которые представлены проявлениями статусов идентичности у лиц юношеского возраста в зависимости от степени выраженности пивной аддикции.

Существующее многообразие научных знаний о феномене идентичности обуславливает проблему классифицирования различных видов идентичности, так как «не выделены базовые основания классификаций, отсутствует четкое описание различных форм идентичности» [5. С.35]. Такая попытка была осуществлена Н. В. Дмитриевой и Н. Н. Гунгер, которые, исходя из имеющихся классических и современных теорий, предложили рабочую классификацию видов идентичности. В данной классификации в соответствии с выделенными основаниями обозначены виды идентичности, дано их описание и определение, представлены сходные по психологическому смыслу определения (категории), разрабатываемые в других психологических теориях [2].

Так, по основанию отношения к функциям «Я» Э. Эриксон вводит и разрабатывает как вид идентичности понятие «эго-идентичность». Сходными определениями для этого вида являются Self, самость (К. Г. Юнг), «Я» (И. С. Кон), самосознание (В. С. Мерлин). По критерию эмоционального самопринятия идентичность представлена двумя видами: негативной и позитивной (Э. Эриксон, У. Глассер).

Э. Эриксоном выделены на основании направленности личности такие виды идентичности, как социальная идентичность и эго-идентичность [11]. И. Гоффман, развивая идеи Э. Эриксона, расширил данные понятия и соответственно виды. Автор выделил следующие виды: социальную идентичность, актуальную социальную идентичность, виртуальную социальную идентичность, личностную идентичность [1]. По направленности на объект идентификации Л. Шнейдер выделяет экологическую, антропологическую и психологическую формы идентичности [9].

Согласно происхождению идентичность рассматривается Э. Эриксоном как внешне обусловленная (половая, возрастная, расовая, национальная, гражданская принадлежность), приобретенная (профессиональный статус, свободно выбираемые связи, привязанности и ориентации) и заимствованная идентичность (усвоенные роли, заданные каким-то внешним образом, принимаемые под влиянием ожиданий окружающих) [11]. М. Де Левита также говорит о необходимости выделения базисной (принадлежность индивида к расе, национальности, полу), приобретенной (возникает на основе личностных профессиональных достижений, связей, ориентаций) и ролевой (выполнение ролей, усвоенных в ходе развития) идентичности [5. С. 33].

По состоянию поиска идентичности и наличию или отсутствию единиц идентичности Дж. Марсиа определяет четыре статуса идентичности: достигнутая идентичность, мораторий, преждевременная идентичность, диффузная идентичность [12]. Л. Б. Шнейдер в своей работе раскрывает еще один статус – псевдоидентичность [8]. Под достигнутой идентичностью понимается статус идентичности, которым обладает человек, сформировавший определенную совокупность личностно значимых для него целей, ценностей и убеждений, переживающий как личностно значимые, обеспечивающие ему чувство направленности и осмысленности жизни. Мораторий – это статус идентичности, при котором человек находится в состоянии кризиса идентичности и активно пытается разрешить его, пробуя различные варианты. Такой человек находится в активном поиске информации, необходимой для разрешения кризиса. Преждевременная идентичность возникает в тех случаях, когда человек вообще не делал независимых выборов, идентичность не осознается, скорее это вариант навязанной идентичности. Составляющие данной идентичности возникают не в результате самостоятельного поиска и выбора, не через переживание кризиса, а вследствие иденти-

фикации с какими-либо авторитетными лицами. Преждевременная установка формирования идентичности является нежелательным исходным развитием, она может оказаться окончательным тупиком или в более благоприятном случае носить временный характер [12]. Диффузная идентичность – состояние, характерное для людей, не имеющих сформированных целей, ценностей и убеждений. Они сомневаются в ценности собственной личности на фоне общей отстраненности, которая граничит с безразличием к собственному «Я», интерес к своему внутреннему миру потерян. Отсутствует ясное чувство идентичности при наличии таких негативных состояний как самообвинение, внутренний конфликт, пессимизм, апатия, свободно плавающая злоба, отчуждение, тревога, чувство беспомощности и безнадежности. Часто возникает пренебрежительное отношение ко всем принятым в обществе культурным ценностям при неспособности выработать собственные ценности [12]. «Псевдоидентичность» характеризуется стабильным отрицанием своей уникальности или, напротив, ее амбициозным подчеркиванием с переходом в стереотипизацию, а также нарушением механизмов идентификации и обособлением в сторону гипертрюфированности, нарушением временной связности жизни, ригидностью Я-концепции – нежелание меняться на фоне общего положительного отношения к себе, болезненным неприятием критики в свой адрес, низкой рефлексией. В некоторых случаях, Л. Б. Шнейдер трактует псевдоидентичность как гиперидентичность, возникающую вследствие тотального поглощения статусом, ролью, работой, другими объектом или субъектом, при высоко положительном оценивании собственных качеств и нарушений доверительных, гибких связей с социумом, стремлении достичь цели любыми средствами [8].

Изучение функциональных характеристик идентичности лиц юношеского возраста в зависимости от степени выраженности пивной аддикции проводилось на базе МОУ СОШ №1 г. Ишима, АОУ СПО ТО «Ишимский политехнический техникум» г. Ишим, ФГБОУ ВПО «Ишимский государственный педагогический институт им. П. П. Ершова» г. Ишима, Тюменской области. В исследовании приняли участие юноши и девушки в возрасте от 16 до 21 года в количестве 255 человек.

С целью разделения исходного множества респондентов на группы мы применили кластерный анализ. Подобное преобразование необходимо, поскольку психологическая склонность к алкогольной (пивной) аддикции была измерена по трем раз-

личным методикам «Аддиктивная склонность» (В. В. Юсупов, В. А. Корзунин), «Ранние признаки алкоголизма» (РПА) (К. К. Яхин, В. Д. Менделевич), «Склонность к зависимому поведению» (В. Д. Менделевич). Методики были адаптированы под задачи исследования. Таким образом, были выделены три группы с различным уровнем выраженности пивной аддикции. Первая группа условно названа «норма», вторая группа - «риск», третья группа - «аддикция». Достоверность разделения кластерного анализа по трем методикам была осуществлена посредством критерия ф-Пирсона. Результаты сравнительного анализа демонстрируют достоверность выделенных при помощи кластерного анализа типов выраженности пивной аддикции у лиц в юношеском возрасте ( $\chi^2_{эмп.} = 4,306 < \chi^2_{кр.} = 5,992$ , при  $p \leq 0,05$ ).

Особенности статуса идентичности личности при формировании пивной аддикции в различных выборках мы изучали, опираясь на идеи Дж. Марсиа о статусах идентичности с использованием методике «Методика изучения личностной идентичности» (МИЛИ) Л. Б. Шнейдер [8]. В результате статус достигнутой идентичности отсутствует в группе «аддикция» (0%), в группе «риск» он выявлен у 3 респондентов (3,6%), в группе «норма» диагностируется у большей части испытуемых – 27 человек (27,2%). Мораторий в группе «аддикция» выявлен у 24 человек (33,3%), в группе «риск» у 27 респондентов (32,1%), в группе «норма» у 15 человек (15,2%). Преждевременная идентичность характерна для 12 респондентов группы «аддикция» (16,7%), для 12 респондентов группы «риск» (14,3%), в группе «норма» данный статус идентичности выявлен у 18 испытуемых (18,2%). Диффузная идентичность в группе «аддикция» представлена у 27 человек (37,5%), в группе «риск» у 39 респондентов (46,6%) и у 15 представителей группы «норма» (15,2%). Псевдопозитивная идентичность выявлена в группе «аддикция» у 9 человек (12,5%), в группе «риск» у 3 респондентов (3,6) и в группе «норма» у 24 испытуемых (24,2%).

Анализ полученных результатов позволил сделать вывод о том, что по всей выборке 225 человек (100%) наиболее представлен статус диффузной идентичности у 81 человека (31,8%), затем мораторий у 66 респондентов (25,9%), преждевременная идентичность диагностируется у 42 человек (16,5%), псевдопозитивная у 36 испытуемых (14,1%) и менее всего представлен статус достигнутой идентичности – 30 испытуемых (11,8%).

Дальнейшее изучение статусов иден-

тичности в группах с разным уровнем выраженности пивной аддикции осуществлялось нами в двух направлениях: по статусам и по группам. Для сопоставления полученных нами распределений одного и того же признака мы использовали  $\chi^2$  критерий Пирсона.

Анализ равномерности распределения статусов идентичности в группе «аддикция» ( $0,05 \leq 0,05$ ) и группе «риск» ( $0,00 \leq 0,05$ ) показал, что распределение отличается от равномерного, то есть внутри этих групп существуют статистически значимые различия между представленными статусами идентичности. Проверка равномерности распределения статусов идентичности в группе «норма» показала, что распределение не отличается от равномерного ( $0,199 \geq 0,05$ ), то есть статистически значимых различий между представленными статусами идентичности в группе «норма» нет. Данную особенность можно объяснить возрастными особенностями респондентов: период юности характеризуется кризисом идентичности, для которого характерно проявление любого статуса идентичности.

Анализ сравнения результатов между группами по изучению статуса идентичности показал следующее: выявлены статистически значимые различия ( $0,00 \leq 0,05$ ) в изучении статуса достигнутой идентичности. В группе «аддикция» респонденты с данным статусом отсутствуют, в группах «риск» и «норма» такие испытуемые есть, то есть распределение испытуемых отличается от равномерного. В группе «риск» статус достигнутой идентичности присутствует у незначительной части респондентов. В группе «норма» рассматриваемый статус характерен для большинства респондентов.

Анализ сравнения результатов по изучению статуса диффузной идентичности между группами показал также статистически значимые различия ( $0,05 \leq 0,05$ ). В группах «аддикция» и «риск» этот статус имеют большинство респондентов, что свидетельствует о его выраженности. В группе «норма» данный статус представлен незначительно. Распределение испытуемых отличается от равномерного. В группе «риск» статус диффузной идентичности характерен для большинства респондентов, незначительно меньше респондентов с данным статусом в группе «аддикция» и незначительное число респондентов с данным статусом в группе «норма».

Анализ сравнения результатов по изучению статуса псевдопозитивной идентичности между группами показал статистически значимые различия ( $0,00 \leq 0,05$ ). В группах «аддикция» и «риск» этот статус имеет незначительную представленность по

сравнению с группой «норма», что свидетельствует о его выраженности у респондентов именно в группе «норма». Распределение испытуемых, таким образом, отличается от равномерного. По статусу мораторий и преждевременная идентичность сравнительный анализ между группами не показал статистически значимых различий (мораторий ( $0,170 \geq 0,05$ ), преждевременная идентичность ( $0,424 \geq 0,05$ )), таким образом, можно сделать вывод о том, что распределение данного статуса в исследуемых группах не отличается от равномерного. Примерно одинаковое количество респондентов с данными статусами находится в каждой из исследуемых групп.

Таким образом, были выявлены статусы идентичности и установлены следующие особенности.

Респонденты группы «аддикция» характеризуются полным отсутствием достигнутой идентичности, при этом у большинства наблюдается доминирование диффузной идентичности. В группе риска возникновения пивной аддикции также отмечается доминирование статуса диффузной идентичности, это свидетельствует о том, что они не имеют прочных целей, ценностей, убеждений и попыток их сформировать. Испытуемые с данным статусом идентичности могут вступить в стадию моратория и затем перейти к зрелой идентичности, а могут навсегда остаться на уровне преждевременной идентичности, отказавшись от активного выбора и самоопределения, или пойти по пути диффузии. Они неспособны конструктивно решать возникающие проблемы. При отсутствии ясного чувства идентичности обнаруживаются такие негативные состояния, как пессимизм, апатия, свободно плавающая злоба, отчуждение, тревога, чувство беспомощности и безнадежности. Респонденты групп «аддикция» и «риск» характеризуются чувством выраженного психологического дискомфорта, страхом, желанием смерти, часто возникающим пренебрежительным отношением ко всем принятым в обществе культурным ценностям, при неспособности выработать свои ценности. Они не удовлетворены собой и своими возможностями, сомневаются в способности вызвать у других уважение, им характерно представление о том, что своя личность, характер и деятельность способны вызвать презрение, непонимание, осуждение со стороны окружающих. Сомневаются в ценности собственной личности, их отличает отстраненность граничащая с безразличием к собственному «Я», потеря интереса к своему внутреннему миру. Внутренние конфликты, сомнения, несогласие с собой, заниженная самооценка

приводят их к сомнениям в своей способности что-то изменить или предпринять. Высокая степень самообвинения проявляется в готовности поставить себе в вину все промахи и неудачи на фоне ярко выраженных собственных недостатков. У людей с таким статусом идентичности нарушен хронотоп – в будущем и настоящем существуют на неосознанном уровне неопределенность ситуации, бессознательно прошлое как бы «оказывает давление» на настоящее и будущее. Обострено осознание отчужденности. Стиль общения и межличностные отношения характеризуются тем, что индивиды не выходят за пределы стереотипных контактов, как правило, они являются изолированными.

По сравнению с остальными группами статистически значимым статусом в группе «норма» является статус достигнутой идентичности и псевдопозитивной идентичности. Это означает, что многие респонденты данной группы по сравнению с двумя другими группами сформировали определенную совокупность личностно значимых для себя целей, которых стремятся достичь любыми средствами, ценностей и убеждений, переживают их как личностно значимые, тем самым обеспечивая себе чувство направленности и осмысленности жизни. Для представителей данной группы характерно позитивное самоотношение при положительном оценивании собственных качеств и стабильной связи с социумом, а также полная координация механизмов идентификации и обособления. Отличительными чертами достигнутой идентичности являются: представление о том, что личность, характер и деятельность способны вызвать в других уважение, симпатию, одобрение и по-

нимание; ощущение ценности собственной личности и одновременно предполагаемая ценность своего «Я» для других; высокая самооценочность и энергетика, уверенность в себе; желание соответствовать идеальному представлению о себе; повышенная рефлексия, осознание своих трудностей; определенность жизненной ситуации; высокая событийность и общительность, что можно объяснить загруженностью жизни и озабоченностью повседневными делами; ориентацией на других и их значимость. Таким людям свойственно чувство доверия, оптимизм в отношении будущего, а осознание трудностей не уменьшает стремления придерживаться избранного направления. Они знают, кто они, к чему стремятся, что следует делать. Стиль общения и межличностных отношений характеризуется психологической интимностью, глубиной и взаимностью отношений юношей и девушек.

Черты псевдопозитивной идентичности проявляются в том, что для респондентов характерно отрицание своей уникальности или, напротив, ее амбициозное подчеркивание с переходом в стереотипизацию, а также нарушение механизмов идентификации и обособления в сторону гипертрофированности, возможно нарушение временной связности жизни, ригидность Я-концепции, болезненное неприятие критики в свой адрес. Иногда для них характерно тотальное поглощение ролью, работой, другим объектом или субъектом. Такие противоречивые результаты мы можем объяснить возрастными особенностями респондентов. По Э. Эриксону период ранней юности и юности связан с поиском себя, своей личностной идентичности, это является центральной задачей периода взросления [10].

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гоффман И. Представление себя другим в повседневной жизни. М.: ЭСМО-Пресс, 2000.
2. Гунгер Н.Н. Психологические средства коррекции идентичности в период нормативного возрастного кризиса: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Новосибирск, 2006.
3. Дымов Е. Пиво и табак станут запретными удовольствиями // Независимая газета. 2007.
4. Клименко И.П. Горькая правда о пиве и сигаретах. М.: Филос. кн., 2008.
5. Короленко Ц.П., Дмитриева Н.В., Загоруйко Е.Н. Идентичность: развитие, перенасыщенность, бегство. Новосибирск: Изд. НГПУ, 2007.
6. Короленко Ц.П., Донских Т.А. Семь путей к катастрофе. Новосибирск: Наука, 1990.
7. Сигнаевская О.Р. Цивилизационная идентичность // Педагогическое образование в России. 2011. №1.
8. Шнейдер Л.Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики. М.: Моск. психол.-соц. ин-т, 2007.
9. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность. М.: МОРУ, 2001.
10. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / под ред. В. Толстых. М.: Прогресс, 1997.
11. Ericson E.H. Identity, youth and crisis. L.: Faber and Faber, 1968.
12. Marcia J.E. Identity in adolescence // Handbook of adolescent psychology / Ed. By J. Adelson. N.Y.: John Wiley, 1980.

УДК 37.091.212  
ББК Ч 420.44

ГСНТИ 14.25.01

Код ВАК 19.00.07

### **Кожевникова Оксана Вячеславовна,**

кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии Института педагогики, психологии и социальных технологий, ФГБОУ ВПО «Удмуртский государственный университет»; 426034, г. Ижевск, ул. Университетская, 1, корп. 6, ауд. 104; e-mail: moy.mir@mail.ru

#### **ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В ОБРАЗОВАНИИ: ПРЕДСТАВЛЕНИЯ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ О ВЫПУСКНИКЕ ШКОЛЫ<sup>1</sup>**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** преемственность образования, переход от среднего к высшему образованию, личностный уровень преемственности, образ выпускника.

**АННОТАЦИЯ.** В статье рассматривается проблема преемственности среднего и высшего образования на личностном уровне. Анализируются различия в представлениях о выпускнике школы у участников образовательной системы (самих учащихся, их родителей, учителей и преподавателей университета), а также возможные пути их согласования.

### **Kozhevnikova Oksana Vyacheslavovna,**

Candidate of Psychology, Associate Professor of the Chair of General Psychology, Institute of Pedagogy, Psychology and Social Technologies, Udmurt State University, Izhevsk.

#### **CONTINUITY OF EDUCATION: THE CONCEPTION OF A SCHOOL GRADUATE AMONG DIFFERENT EDUCATION PARTICIPANTS**

**KEY WORDS:** continuity of education; postsecondary transition; psychological level of continuity; conception of a school graduate.

**ABSTRACT:** The problem of continuity of education and postsecondary transition is studied. The differences in conceptions of a school graduate among various education participants (students, their parents, school teachers and university instructors) and the ways of harmonizing them are analyzed.

**Н**а сегодняшний день не вызывает сомнения тот факт, что институт образования является одним из наиболее значимых и фундаментальных институтов в современном обществе. В постиндустриальную эпоху всеобщей глобализации культурно-образовательный капитал становится важнейшим стратегическим ресурсом развития экономической, социальной, культурной, политической сфер [1. С. 3], а наиболее успешным становится тот, кто способен к постоянному усвоению новых знаний и умений в соответствии с изменяющимися запросами времени. Образование больше не рассматривается лишь как отдельный этап развития индивида, имеющий свои начало и конец. При этом особую актуальность приобретают идеи непрерывного обучения в течение всей жизни – «life long learning», предполагающего, в том числе и переход на более высокую образовательную ступень. Одним из основных условий и механизмов непрерывного профессионального развития личности является преемственность в обучении.

Категория преемственности охватывает многие составляющие жизни: присутствие преемственности можно обнаружить в самых разных аспектах существования природы, общества, познания. Самое общее понятие преемственности приводится, например, в Большом энциклопедическом словаре, где она определяется как «связь

между явлениями, когда новое, сменяя старое, сохраняет в себе некоторые его элементы; в обществе означает передачу и усвоение социальных и культурных ценностей от поколения к поколению, от формации к формации» [3]. В рамках философского подхода преемственность анализируется в связи с законами диалектики и рассматривается как взаимосвязь между прошлым, настоящим и будущим, как «объективная необходимая связь между новым и старым в процессе развития» [15]. Преемственность предполагает не просто отмену (отрицание) старого, но и сохранение, развитие того рационального, что уже было достигнуто, тем самым обеспечивается непрерывность развития. В психологической науке интерес к феномену преемственности проявляется прежде всего в возрастной психологии, в рамках которой она определяется как атрибутивное свойство развития личности, где периоды ее становления последовательно сменяют друг друга. С позиций педагогического подхода преемственность принято определять как общепедагогический принцип, который выступает условием и механизмом реализации других принципов (научность, доступность, последовательность, систематичность) учебно-воспитательного процесса [1. С. 10-11].

Образование современного россиянина, несмотря на декларируемую на официальном формальном уровне (и в Законе об образовании [8], и в федеральных госу-

<sup>1</sup> Статья выполнена в рамках проекта «Психолого-педагогические технологии развития виртуальной образовательной среды для межкультурного взаимодействия»

дарственных образовательных стандартах, и в различных концепциях развития образования в РФ) преемственность, дискретно. Специалисты констатируют, что его уровни (дошкольное, школьное, начальное профессиональное, среднее профессиональное, высшее, послевузовское) существуют фактически автономно друг от друга. При этом в последние годы стал отчетливо ощутим все более увеличивающийся разрыв между уровнем образования абитуриентов и исторически сложившимися требованиями отечественной высшей школы [13. С. 107]. Еще 15-20 лет назад первокурсник, хотя и ощущал некоторый дискомфорт от новых для него форм работы, учебного контроля, внеучебной деятельности и т.п., но не сталкивался с действительно существенными различиями между школьным и вузовским образованием. Определенным подспорьем для предварительного знакомства со спецификой новой образовательной системы, появившимся еще на заре советской власти в формате так называемых «рабфаков», в то время были различные подготовительные курсы. Сегодня же будущий абитуриент, сдав в школе ЕГЭ, подчас абсолютно не представляет, что же его ожидает в вузе. Ситуация усугубляется еще и тем, что в связи с переходом к общеевропейской образовательной модели требования, предъявляемые к студенту университета, начинают все более и более отличаться от того, чему и как его учили в школе.

Справедливости ради стоит отметить, что с данной проблемой сталкиваются системы образования и других стран. Так, согласно статистике, в большинстве европейских стран до 80% молодых людей, получивших среднее полное образование, принимают решение о переходе на следующую ступень обучения – в университет или в другое подобное учебное заведение. При этом число отчисленных до получения диплома студентов доходит до 50-60%. Одной из основных причин этого считают «несоответствие подготовки студента требованиям курса» [18]. Преподаватели американских университетов также с горечью отмечают, что многие из их студентов «не обладают должным опытом для обучения в вузе», и для его приобретения необходимы специальные подготовительные курсы, требующие дополнительного финансирования [16. С. 6].

В сложившейся ситуации вполне закономерно задать традиционные для российской действительности вопросы «кто виноват?» и «что делать?». Результаты социологических исследований демонстрируют, что все участники образовательной системы, осознавая отсутствие преемствен-

ности школьного и вузовского образования [6; 14], причины этого явления приписывают «несовершенству» друг друга. Так, согласно данным С. В. Архиповой, учителя и старшеклассники причины низкой степени или отсутствия преемственности видят в деятельности вуза, называя среди основных: искусственное завышение требований к знаниям абитуриентов; отсутствие единых (унифицированных) требований со стороны вуза; распространение платных (договорных) форм обучения, когда вуз имеет возможность принять практически всех желающих, даже не способных к обучению в сфере высшего профессионального образования; массовизация высшего образования. Преподаватели и студенты-первокурсники, в свою очередь, полагают, что причины нарушения преемственных связей заключены прежде всего в недоработках со стороны школы, а именно ее ориентированности на свои, строго ограниченные цели; чрезмерном стремлении школы подготовить ученика не к учебе в вузе, а к поступлению в него; низкой квалификации и нехватке учителей, особенно высококлассных специалистов [2. С. 12].

Признавая справедливость аргументов каждой из сторон, мы, тем не менее, поддерживаем точку зрения ректора Московского государственного университета В. А. Садовниченко, который еще в 2000 году заявил, «что возникший разрыв между высшей и общеобразовательной школой достиг катастрофической глубины. Этот разрыв образовался во многом по причине бесконечного экспериментирования со школьным образованием. Вузам же все время пытались навязать мысль о якобы завышенных с их стороны требованиях к школьникам-абитуриентам. Согласно этой логике высшую школу нужно опускать до уровня средней школы. Мы же считали и считаем, что, наоборот, нужно среднюю школу поднимать до уровня высшей» [цит. по 13. С. 107]. Безусловно, решение данного вопроса не лежит на поверхности и возможно лишь в результате продуманных преобразований на всех уровнях образовательной системы РФ с целью обеспечения преемственности между ними с учетом в том числе и психологических аспектов данного явления, в частности, выделяемого рядом ученых «личностного уровня преемственности» [1; 4; 9].

Как отмечает Е. А. Тагаева, проблема преемственности в обучении возникла задолго до попыток создания целостных систем образования в связи с потребностью передачи молодежи социального опыта, накопленного предшествующими поколениями человечества через обычаи, традиции,

ритуалы, этические нормы поведения, правила общежития [12. С. 119]. Отдельные аспекты преемственности в образовании становились объектом пристального внимания педагогов различных эпох, но только к середине XX века появилась потребность во всестороннем изучении данного феномена. В 50 – 60-е годы XX века видные отечественные исследователи (например, Б. Г. Ананьев, Ш. И. Ганелин и др.), говоря о преемственности в обучении, уделяли внимание главным образом вопросам развития системы знаний. В учебно-методической и научной литературе 70 – 80-х годов XX века подчеркивалась тесная взаимосвязь преемственности с принципами дидактики, а основной акцент делался на исследовании проблем школьного образования, в частности проблем преемственности обучения между начальной и средней школой (например, И. И. Загвязинский, А. М. Кухта и др.). Наконец, в 80 – 90-е годы XX века исследователи стали активно интересоваться преемственностью обучения между средней и высшей школой, обозначая проблемы готовности выпускника средней школы к обучению в вузе и поиска оптимальных условий и способов ее формирования (напр., А. В. Батаршев, С. М. Годник, Д. Ш. Ситдикова и др.).

Изучение перечисленных вопросов продолжилось в трудах ученых XXI века. Так, за период с 2000 по 2012 гг. защищено значительное количество кандидатских и несколько докторских диссертаций по обозначенной проблематике (например, Р. М. Зайниев, А. К. Орешкина, С. Н. Рягин и др.). При этом особое внимание исследователей традиционно привлекают содержательный (методический и технологический разрыв между преподаванием в общеобразовательной школе и в вузе; несоответствие школьных программ и уровня преподавания в школе требованиям высшей школы и т.д.) и учебно-операциональный (снижение качества подготовки и уровня мотивации школьных учителей; замкнутость школьного образования как дидактической системы, его слабо выраженная полифункциональная направленность) аспекты (или, точнее сказать, барьеры) преемственности [10; 11]. В результате сегодня в российской науке под преемственностью в образовании понимают «общепедагогический принцип, требующий постоянного обеспечения неразрывной связи между отдельными сторонами, этапами и ступенями образования и внутри них; расширения и углубления компетенций, приобретенных на предыдущих этапах образования; преобразования отдельных представлений и понятий в стройную систему общекультурных и профессио-

нальных компетенций в соответствии с содержанием, формами и методами обучения, динамикой и тенденциями качественных изменений в личности обучающихся» [7. С. 16].

Не меньший интерес к проблемам преемственности в образовании в целом и преемственности между средним и высшим образованием в частности проявляют и западные ученые. Наиболее близким (хотя и более узким по сравнению с русскоязычным) по содержанию понятием, используемым в англоязычной психолого-педагогической литературе, является термин «transition from secondary to tertiary education» (как варианты: «transition from (secondary / high) school to university», «postsecondary transition») [17; 18] – «переход от среднего к высшему образованию». Осуществленный нами обзор публикаций по результатам исследований и аналитических отчетов, подготовленных специализированными комиссиями, показал, что западные специалисты интересуются, прежде всего в терминах приведенного чуть ранее определения, «динамикой и тенденциями качественных изменений в личности обучающихся» (а именно – адаптацией студентов-первокурсников к условиям обучения в университете, спецификой изменений их социальной активности и т.п.), уделяя особое внимание вопросам сохранения студенческого контингента при переходе с одной ступени образования на другую. При этом они, как и их российские коллеги, констатируют слабую готовность многих выпускников средней школы к содержанию и формам обучения в университете [20].

Российские ученые уделяют изучению психологических особенностей процесса преемственности в образовании несколько меньше внимания, ориентируясь, как уже было отмечено ранее, на содержательный и учебно-операциональный аспекты, но указывая, тем не менее, на безусловную важность личностного уровня преемственности [9. С. 17]. Так, С. В. Архипова, рассматривающая преемственность в образовании на социальном, социальном и индивидуально-личностном уровнях, характеризует последний как «связь между стадиями развития личности, реализуемую в процессе ее перехода с одной ступени образования на другую; это преемственность между: образовательными социальными статусами и ролями, знаниями и навыками, мотивами, ценностями, нормами образовательной деятельности, самой деятельностью и ее стратегиями, Я-концепциями личности, находящейся на разных этапах своего развития и связанной с разными ступенями образования» [1, 12]. Анализируя специфи-



ку преэминентности высшей и средней школы как особого психолого-педагогического явления, С. М. Годник отмечает, что «учащийся как объект и субъект учебно-воспитательного процесса резко переходит из одной сферы обучения (деятельности) в другую» и его личность преобразуется «в новых, стремительно изменившихся условиях» [5. С. 10]. Данное преобразование – это комплексный, многоуровневый процесс, одной из составляющих которого является формирование Я-концепции личности (представления субъекта о самом себе, образа «Я») на разных этапах обучения, то есть осознание себя учащимся школы, выпускником, абитуриентом, студентом и т.д. В структуре Я-концепции принято выделять множество различных «измерений»: я-реальное, я-идеальное, я-потенциальное, я-зеркальное и т.п. При этом на формирование компонентов образа «Я» могут оказывать влияние различные факторы, в том числе и оценки и установки окружающих.

Предметом нашего исследования стали различия в представлениях о выпускнике школы у участников образовательной системы (учащихся школы, их родителей, учителей и преподавателей университета). На наш взгляд, образы «идеального» (успешного, конкурентоспособного при поступлении и обучении в университете) выпускника у вышеперечисленных субъектов образования не совпадают, но определенным образом соотносятся. Основная гипотеза исследования конкретизируется в предположении о том, что наибольшая степень расхождения характерна для представлений об идеальном выпускнике преподавателей университета по сравнению с представлениями других участников образовательной системы.

Изучение специфики представлений о выпускнике школы осуществлялось с помощью методики диагностики межличностных отношений Т. Лири. Данная методика создана Т. Лири, Г. Лефоржем, Р. Сазеком в 1954 году и предназначена для исследования представлений субъекта о себе и идеальном «Я», а также для изучения взаимоотношений в малых группах. С помощью данной методики выявляется преобладающий тип отношений к людям в самооценке и взаимооценке. Опросник содержит 128 оценочных суждений, из которых в каждом

из восьми типов отношений образуются 16 пунктов, упорядоченных по восходящей интенсивности. При обработке подсчитывается количество отношений каждого типа (авторитарность, эгоистичность, агрессивность, подозрительность, подчиняемость, зависимость, дружелюбность и альтруистичность).

В исследовании приняли участие 199 человек: 93 учащихся старших классов средних общеобразовательных школ Удмуртской республики, 87 родителей данных учащихся, 12 учителей, работающих в старших классах средних общеобразовательных школ Удмуртской республики, и 7 преподавателей высших учебных заведений, преподающих дисциплины социально-гуманитарного цикла на первом курсе. Испытуемым последовательно предлагалось оценить следующие образы:

- учащиеся: я сам, типичный выпускник школы, идеальный выпускник школы;
- родители: мой сын / дочь, типичный выпускник школы, идеальный выпускник школы;
- учителя: типичный выпускник школы, идеальный выпускник школы;
- преподаватели университета: типичный выпускник средней школы (студент первого курса), идеальный выпускник средней школы.

Собранные данные были подвергнуты математической обработке в статистической программе SPSS 17.0 for Windows. Анализ результатов исследования с помощью непараметрического U-критерия Манна-Уитни позволил выявить значимые различия между изучаемыми показателями при сопоставлении данных по группам испытуемых (см. Таблицы 1-3).

Характеризуя в целом учащихся, принимавших участие в исследовании, можно отметить, что, сравнивая свой образ «Я» с ролевыми позициями типичного и идеального выпускника, они воспринимают себя как менее активных, дружелюбных и альтруистичных, недостаточно уверенных в своих силах и обидчивых. Их родители в свою очередь представляют своих детей недостаточно самостоятельными, скептически настроенными и конформными по сравнению с идеальными выпускниками (см. Таблицу 1).

Таблица 1.

Результаты анализа значимых различий представлений учащихся и родителей о выпускнике школы

Показатели		Авторитарность	Эгоистичность	Агрессивность	Подозрительность	Подчиняемость	Зависимость	Дружелюбность	Альтруистичность
Учащиеся: я сам (1) и типичный выпускник (2)	Среднее значение 1	8,25	7,58	7,33	7,17	6,04	6,54	7,75	7,54
	Среднее значение 2	11,46	9,21	8,13	6,17	6,04	7,33	9,17	8,92
	U-критерий	128,500	184,500	268,500	229,500	278,500	232,500	195,500	219,000
	Уровень значимости	0,001	0,031	0,685	0,225	0,844	0,249	0,055	0,152
Учащиеся: я сам (1) и идеальный выпускник (2)	Среднее значение 1	8,25	7,58	7,33	7,17	6,04	6,54	7,75	7,54
	Среднее значение 2	11,71	8,17	7,33	4,42	7,33	7,92	11,29	10,50
	U-критерий	121,000	236,500	259,000	137,500	235,000	198,500	88,000	115,500
	Уровень значимости	0,001	0,283	0,547	0,002	0,271	0,062	0,000	0,000
Родители: мой сын / дочь (1) и идеальный выпускник (2)	Среднее значение 1	7,41	5,86	5,95	6,41	6,50	6,27	7,91	6,68
	Среднее значение 2	8,68	6,32	4,91	2,32	3,95	4,18	8,55	7,18
	U-критерий	195,000	196,000	186,000	65,500	136,500	130,500	210,000	235,000
	Уровень значимости	0,267	0,274	0,185	0,000	0,013	0,008	0,449	0,868

Примечание: в таблицах 1-3 заливкой выделены значимые различия на уровне  $p \leq 0,05$ 

Старшеклассники склонны несколько идеализировать образ выпускника школы, так как расхождения между образами типичного и идеального выпускника минимальны. Родители, учителя и преподаватели университета более критичны: по мнению учителей, типичный выпускник обидчив, недостаточно ответственен и недоста-

точно склонен к сотрудничеству; родители, соглашаясь с перечисленными оценками, отмечают еще и более высокий уровень агрессивности и недостаточную самостоятельность. Преподавателей вуза устраивает все, за исключением скептичности и несамостоятельности выпускников (см. Таблицу 2).

Таблица 2.

Результаты анализа значимых различий представлений о типичном и идеальном выпускнике

Показатели		Авторитарность	Эгоистичность	Агрессивность	Подозрительность	Подчиняемость	Зависимость	Дружелюбность	Альтруистичность
Учащиеся: типичный выпускник (1) и идеальный выпускник (2)	Среднее значение 1	11,46	9,21	8,13	6,17	6,04	7,33	9,17	8,92
	Среднее значение 2	11,71	8,17	7,33	4,42	7,33	7,92	11,29	10,50
	U-критерий	207,500	212,500	238,500	199,000	212,500	264,500	148,500	211,500
	Уровень значимости	0,716	0,116	0,303	0,065	0,117	0,624	0,004	0,113
Родители: типичный выпускник (1) и идеальный выпускник (2)	Среднее значение 1	7,91	7,14	6,91	5,41	4,59	5,95	6,50	5,14
	Среднее значение 2	8,68	6,32	4,91	2,32	3,95	4,18	8,55	7,18
	U-критерий	221,000	214,000	148,000	109,000	198,500	150,000	151,000	160,500
	Уровень значимости	0,619	0,506	0,026	0,002	0,303	0,029	0,031	0,054
Учителя: типичный выпу-	Среднее значение 1	6,40	8,30	7,40	6,60	3,90	5,60	4,70	2,70

сник (1) и идеальный выпускник (2)	Среднее значение 2	8,70	6,40	5,00	2,80	4,30	4,00	8,40	7,20
	U-критерий	30,000	33,500	28,500	18,000	46,000	41,000	20,000	11,500
	Уровень значимости	0,125	0,208	0,100	0,015	0,760	0,491	0,022	0,003
Преподаватели: типичный выпускник (1) и идеальный выпускник (2)	Среднее значение 1	3,00	7,25	4,50	5,50	2,50	4,25	3,50	1,25
	Среднее значение 2	3,50	4,75	2,75	0,25	1,75	1,50	5,75	3,50
	U-критерий	7,500	2,000	3,000	0,000	7,500	1,000	6,000	2,500
	Уровень значимости	0,884	0,076	0,122	0,017	0,874	0,036	0,559	0,106

Наибольший интерес в рамках нашего исследования представляют данные, приведенные в Таблице 3. Они демонстрируют степень согласованности / рассогласо-

ванности представлений участников образовательной системы об идеальном выпускнике.

Таблица 3.

*Результаты анализа значимых различий представлений об идеальном выпускнике*

Показатели		Авторитарность	Эгоистичность	Агрессивность	Подозрительность	Подчинимость	Зависимость	Дружелюбность	Альтруистичность
Учащиеся (1) и родители (2)	Среднее значение 1	11,71	8,17	7,33	4,42	7,33	7,92	11,29	10,50
	Среднее значение 2	8,68	6,32	4,91	2,32	3,95	4,18	8,55	7,18
	U-критерий	133,000	136,000	144,500	136,000	109,500	73,500	123,500	106,000
	Уровень значимости	0,004	0,004	0,008	0,004	0,001	0,000	0,002	0,000
Учителя (1) и родители (2)	Среднее значение 1	8,70	6,40	5,00	2,80	4,30	4,00	8,40	7,20
	Среднее значение 2	8,68	6,32	4,91	2,32	3,95	4,18	8,55	7,18
	U-критерий	108,000	102,500	107,500	100,000	102,000	108,000	108,500	106,500
	Уровень значимости	0,934	0,756	0,918	0,667	0,743	0,934	0,951	0,885
Учащиеся (1) и учителя (2)	Среднее значение 1	11,71	8,17	7,33	4,42	7,33	7,92	11,29	10,50
	Среднее значение 2	8,70	6,40	5,00	2,80	4,30	4,00	8,40	7,20
	U-критерий	55,000	70,500	73,000	75,500	53,500	22,000	51,000	45,000
	Уровень значимости	0,013	0,057	0,074	0,089	0,011	0,000	0,008	0,004
Преподаватели (1) и учителя (2)	Среднее значение 1	3,50	4,75	2,75	0,25	1,75	1,50	5,75	3,50
	Среднее значение 2	8,70	6,40	5,00	2,80	4,30	4,00	8,40	7,20
	U-критерий	4,000	8,000	11,000	4,500	10,000	2,000	10,500	5,500
	Уровень значимости	0,023	0,085	0,198	0,023	0,146	0,009	0,174	0,039
Преподаватели (1) и родители (2)	Среднее значение 1	3,50	4,75	2,75	0,25	1,75	1,50	5,75	3,50
	Среднее значение 2	8,68	6,32	4,91	2,32	3,95	4,18	8,55	7,18
	U-критерий	11,000	17,000	21,500	10,500	26,500	11,000	22,000	10,000
	Уровень значимости	0,018	0,051	0,107	0,012	0,206	0,017	0,115	0,014
Преподаватели (1) и учащиеся (2)	Среднее значение 1	3,50	4,75	2,75	0,25	1,75	1,50	5,75	3,50
	Среднее значение 2	11,71	8,17	7,33	4,42	7,33	7,92	11,29	10,50
	U-критерий	0,500	5,000	5,500	1,500	0,000	0,000	7,500	0,000
	Уровень значимости	0,002	0,004	0,005	0,002	0,001	0,001	0,007	0,002

Выявлены следующие особенности представлений об идеальном выпускнике:

- представления родителей и учителей совпадают по всем характеристикам образа идеального выпускника школы;

- представления учащихся и учителей, преподавателей вуза и учителей, преподавателей вуза и родителей совпадают частично;

- полностью противоположны представления об идеальном выпускнике у учащихся и их родителей, а также у учащихся и преподавателей вуза.

Остановимся на последней закономерности более подробно. Полученные данные наглядно свидетельствуют о том, что учащиеся средней школы в своих представлениях об идеальном выпускнике ориентируются на иные ценности, нежели их родители – печальный, но вполне объяснимый факт, связанный с проблемой преемственности поколений. Гораздо большую озабоченность вызывает то, что их представления абсолютно не соответствуют ожиданиям преподавателей вуза: образы идеального выпускника школы и идеального с преподавательской позиции студента-первокурсника расходятся по всем анализируемым характеристикам. Таким образом, выдвинутая нами гипотеза частично подтверждается.

Подводя итоги проведенного исследования, можно констатировать следующее:

- преемственность в образовании является необходимым условием его дальнейшего развития и надлежащего качества;

- ни в коем случае не умаляя значимости содержательных и учебно-операционных аспектов преемственности, рекомендуется обратить более пристальное

внимание на психологические аспекты ее обеспечения при переходе с одной ступени образования на другую (психологическую или личностную готовность к обучению на следующем образовательном уровне);

- одним из ресурсов для обеспечения целенаправленности и преемственности образовательного процесса при переходе учащихся из средней школы в высшие учебные заведения может стать система мер, направленных на согласование представлений участников образовательной системы о конкурентоспособном («идеальном») выпускнике вуза / абитуриенте / первокурснике. К числу таких мер могут быть отнесены: проведение «дней открытых дверей» в высших учебных заведениях (не «для галочки», а действительно предоставляя будущим абитуриентам всестороннюю информацию о специфике университетского образования), организация подготовительных курсов (направленных на формирование не только предметных, но и общекультурных компетенций, таких как работа с информацией, организация рабочего времени и т.д.) и психологических тренингов для будущих студентов, проведение школьных уроков в формате университетских занятий преподавателями вузов, повышение квалификации школьных учителей с привлечением университетских преподавателей и т.д.

Многие из перечисленных мер уже реализуются отдельными учебными заведениями, однако решение такой комплексной и многогранной проблемы как преемственность различных уровней образовательной системы требует именно системного подхода.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Архипова С.В. Преемственность в образовании: социологический анализ: автореф. дис. ... канд. социол. н. Екатеринбург, 2009.
2. Архипова С.В. Проблема преемственности уровней образования // Гуманитарное образование в современном Российском вузе: материалы научно-практической конференции. Екатеринбург: ГОУВПО УГТУ-УПИ, 2006.
3. Большой энциклопедический словарь URL: [http://mirslovarei.com/content\\_bes/preemstvennost-49618.html](http://mirslovarei.com/content_bes/preemstvennost-49618.html) (дата обращения: 15.09.2012).
4. Годник С. М. Моделирование процесса преемственности между вузом и школой на основе концепции объектно-субъектного преобразования личности // Формирование и самоформирование профессиональной ментальности студентов в педагогическом процессе вуза: материалы межвуз. науч.-практ. конференции. 25 марта 2009 года. Ч. 1. Воронеж, 2009.
5. Годник С.М. Процесс преемственности высшей и средней школы. Воронеж: ВГУ, 1981.
6. Добрускин М.Е. Школа и вуз: преемственность или обособленность? // Социологические исследования. 2000. №6.
7. Зайниев Р.М. Преемственность профессионально-ориентированного содержания математического образования в системе «школа-колледж-вуз»: автореф. дис. ... д. пед. н. Ярославль, 2012.
8. Закон РФ «Об образовании». URL: <http://www.consultant.ru/popular/edu/> (дата обращения: 15.09.2012).
9. Рягин С.Н. Преемственность среднего общего и высшего профессионального образования в условиях их системных изменений: автореф. дис. ... д. пед. н. Москва, 2010.
10. Савина Е.И. Преемственность как необходимое условие адаптивности образовательной системы «ссуз-вуз» // Среднее профессиональное образование. 2007. №1.
11. Сенашенко В.С. Преемственность и сопряжение основных образовательных программ в структуре непрерывного образования // Высшее образование в России. 2009. №10.

12. Тагаева Е.А. Проблема преемственности в обучении: исторический аспект // Гуманитарные науки и образование. 2010. № 3.
13. Толстова Ю.Н. Школа-вуз: разрыв увеличивается? // Социологические исследования. 2005. № 8.
14. Филатова Л.О. Развитие преемственности школьного и вузовского образования: новые возможности в условиях модернизации отечественного образования. Ростов н/Д: Изд-во Ростов. ун-та, 2004.
15. Философский энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1989. URL: <http://terme.ru/dictionary/180/word/premstvenost> (дата обращения: 15.09.2012).
16. Barnett E.A. et al. Preparing high school students for college. An exploratory study of college readiness partnership programs in Texas. – The National Center for Postsecondary Education, 2012.
17. Briggs A.R.J., Clark J., Hall I. Building bridges: understanding student transition to university // Quality in Higher Education. 2012.
18. Dalziel J.R., Peat M. Academic performance during student transition to university studies. URL: [http://www.sydney.edu.au/science/uniserve\\_science/workshop/fye/mpjd.pdf](http://www.sydney.edu.au/science/uniserve_science/workshop/fye/mpjd.pdf) (дата обращения: 15.09.2012).
19. Remarks of President Barack Obama. As prepared for delivery address to joint session of congress Tuesday, February 24th, 2009. URL: [http://www.whitehouse.gov/the\\_press\\_office/remarks-of-president-barack-obama-address-to-joint-session-of-congress](http://www.whitehouse.gov/the_press_office/remarks-of-president-barack-obama-address-to-joint-session-of-congress) (дата обращения: 15.09.2012).
20. Students not prepared for university, says survey. URL: [http://www.ctv.ca/CTVNews/TopStories/20090921/dropout\\_university\\_090921/](http://www.ctv.ca/CTVNews/TopStories/20090921/dropout_university_090921/) (дата обращения: 15.09.2012).

Статью рекомендует д-р пед. наук, доц. М. Р. Хакимов.

**Минюрова Светлана Алигарьевна,**

доктор психологических наук, профессор, директор Института психологии, заведующий кафедрой общей психологии, ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет», 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: mirmila@mail.ru

**Заусенко Ирина Викторовна,**

старший преподаватель кафедры общей психологии, института психологии, ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет»; 620146, г. Екатеринбург, проезд Решетникова, д. 16, кв. 65; e-mail: ziv-63@mail.ru

**ЛИЧНОСТНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ПЕДАГОГА**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** личность педагога; психологическое благополучие; личностные детерминанты.

**АННОТАЦИЯ.** Выявлены личностные качества, которые выполняют функции личностных детерминант психологического благополучия педагога. Описаны особенности личностного функционирования педагогов с разным уровнем выраженности личностных детерминант психологического благополучия. Определено условие актуализации личностных детерминант психологического благополучия педагога – осознанный выбор (смысловой, экзистенциальный) индивидуальной траектории личностно-профессионального саморазвития.

**Minyurova Svetlana Oligarievna,**

Doctor of Psychology, Professor, Head of the Chair of General Psychology, Director of the Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

**Zausenko Irina Viktorovna,**

Senior Lecturer, Chair of General Psychology, Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

**PERSONAL DETERMINANTS OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF A TEACHER**

**Key words:** personality of a teacher; psychological well-being; personal determinants.

**Abstract:** The study identifies personal qualities, which perform the functions of personal determinants of psychological well-being of a teacher. Features of personal functioning of teachers with different levels of personal determinants intensity of psychological well-being are described. Condition of actualization of personality determinants of psychological well-being of a teacher is stated, which is a conscious choice (meaningful, existential) of individual trajectory of personal and professional self-development.

Создание для учащихся развивающей, творческой, безопасной среды – ориентир современной реформы образования. Ключевой фигурой этого процесса становится психологически благополучный педагог, способный создать условия, в которых ученикам не страшно ошибаться и дискутировать, где освоение новых знаний и умений является не столько целью, сколько средством саморазвития всех участников образовательного пространства. В связи с этим возникает необходимость изучения личностных качеств, которые влияют на стремление педагога достигать и поддерживать психологическое благополучие как условие успешной профессионально-педагогической деятельности.

В отечественной педагогической психологии наблюдается последовательный переход от исследования профессиональной деятельности педагога (Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова) к изучению его личности (А. Б. Орлов, Л. М. Митина, А. А. Реан). На современном этапе появился новый ракурс анализа: выявление личностных детерминант различных аспектов функционирования педагога: психического выгорания (Т. В. Редина, А. А. Рукавишников), стиля педагогического общения (И. П. Шкуратова),

развития профессионализма (М. Н. Миронина, О. А. Шляпникова). Эти исследования раскрывают внутренние условия функционирования личности педагога в континууме от негативного (саморазрушающего) до позитивного (саморазвивающего). При этом выполнено достаточно много исследований негативных аспектов функционирования педагога: профессиональных деформаций, психического выгорания, деструктивного проживания кризисов (М. В. Борисова, О. Н. Гнездилова, В. В. Дикова, Э. Ф. Зеер, А. Р. Каримова, Н. А. Корнеева, А. Н. Коновальчук, Н. В. Мальцева, Н. Б. Москвина, О. А. Семиздралова, Э. Э. Сыманюк, В. Н. Феофанов, Т. В. Форманюк). Однако пока не стали самостоятельным предметом изучения личностные детерминанты психологического благополучия педагога, которое рассматривается исследователями как результат направленности личности на позитивное функционирование (П. П. Фесенко, Т. Д. Шевленкова). Такой подход требует изучения не только личностных характеристик, позволяющих педагогу длительно и эффективно функционировать в профессии, но и выявления внутриличностных условий для осознанного выбора позитивного функционирования и достижения психологического благополучия.

В этой связи возникает необходимость эмпирически исследовать внутриличностные условия, которые детерминируют направление активности педагога на самовосстановление, саморазвитие и позволяют поддерживать длительное позитивное функционирование в профессии.

Первоначально понятие «функционирование личности» возникло в рамках зарубежных теорий личности в связи с описанием «здорового» (позитивного) и «нездорового» (негативного) функционирования. Понятие «позитивное функционирование личности» получило развитие в русле гуманистической психологии. Различные аспекты позитивного функционирования личности, такие, как личностный рост, позитивные отношения с окружающими, способность управлять событиями собственной жизни, осмысленность жизненных целей интегрируются в субъективном ощущении психологического благополучия личности.

Изучение психологического благополучия личности в зарубежной психологии традиционно осуществляется в двух направлениях: гедонистическом и эвдемонистическом. Психологическое благополучие в гедонистическом подходе рассматривается как преобладание позитивных переживаний над негативными и на современном этапе сторонники этого направления сосредоточены на изучении эмоционального благополучия личности (М. Аргайл, Н. Брэдбурн, Э. Динер Д. Кайнемен, Н. Шварц) [1, 13, 14, 15]. Эвдемонистический подход основан на понимании психологического благополучия как результата саморазвития личности. Личность, преобразуя себя, достигает гармонии с собой и миром (А. Вотермен, Э. Дисси, Р. Райан) [4, 16]. Американская исследовательница К. Рифф (1989) на основе анализа концепций, связанных с позитивным функционированием личности, создала свою теорию, которая послужила основой для создания диагностического опросника «Шкалы психологического благополучия» и оригинального метода психотерапии [12]. Главный постулат теории К. Рифф состоит в том, что личностный рост – необходимое условие для достижения психологического благополучия [17].

На основании анализа отечественных исследований можно констатировать большое разнообразие подходов к изучению психологического благополучия, которые в свою очередь порождают различные варианты определения понятия «психологическое благополучие личности», выявление структуры психологического благополучия личности, факторов, детерминант и предпосылок. Исследователи рассматривают психологическое благополучие личности

как позитивную оценку себя и собственной жизни (Г. Л. Пучкова, М. В. Соколова, Р. М. Шамяионов), доминирующее психическое состояние (Л. В. Куликов), совокупность необходимых личностных ресурсов, обеспечивающих успешность личности в системе «субъект-среда» (О. С. Ширяева), направленность личности на позитивное функционирование и результат этой направленности, выражающийся в переживании счастья и удовлетворенности собственной жизнью (П. П. Фесенко, Т. Д. Шевеленкова). Анализ показывает, что в каждом определении имплицитно присутствует психологическая категория «отношение».

В качестве структурных компонентов психологического благополучия исследователи выделяют: аффективный, метапотребностный, мировоззренческий, интра- и интеррефлексивный, интеррефлексивный компонент (О. С. Ширяева); актуальное и идеальное психологическое благополучие (П. П. Фесенко, Т. Д. Шевеленкова). В качестве факторов психологического благополучия выделяют: прямое удовлетворение потребностей, наличие смысла жизни и жизненных целей, оценку человеком себя, самоуспешности (М. В. Бучацкая). Личностные качества рассматриваются как детерминанты субъективного благополучия личности (Г. Л. Пучкова), как предпосылки психологического благополучия личности (А. Е. Созонотов).

Большинство отечественных исследований, посвященных проблеме психологического благополучия личности, относится к последнему десятилетию. Изучают психологическое благополучие различных социальных категорий: школьников (А. В. Воронина), студентов (А. Е. Созонотов), работающих женщин (М. В. Бучацкая), подростков (С. Ю. Семёнов), социальных педагогов и учащихся с отклонениями в развитии (В. Н. Феофанов), мигрантов (З. Х. Лепшокова), матерей (Л. В. Жуковская) [3, 5, 6, 10]. Исследуют психологическое благополучие в связи с различными аспектами функционирования личности (Н. К. Бахарева, Е. Н. Панина, Г. Л. Пучкова, П. П. Фесенко, Р. М. Шамяионов, О. С. Ширяева) [2, 8, 9, 11].

На основании выполненного анализа можно констатировать, что на сегодняшний день в психологической науке пока не выработано единого общепринятого понятия «психологическое благополучие личности», определения его структуры и детерминант.

Мы считаем, что при рассмотрении понятия «психологическое благополучие» перспективно выделять два уровня анализа: компонентный и функциональный. Компо-

нентный уровень позволяет нам рассматривать содержание этого понятия через категорию «отношение» как психическую реальность, обусловленную личностными характеристиками. При этом структурными компонентами психологического благополучия являются: отношение к себе и другим как к ценности, имеющей богатый потенциал развития; отношение к условиям жизни как творчески созданным и переосмысленным самой личностью и отношение к эффективности собственного личностного функционирования в обстоятельствах, которые человек не в силах изменить. Субъективно психологическое благополучие переживается как удовлетворённость своими достижениями, уверенность в наличии собственных личностных ресурсов для создания оптимальных условий жизни и владение способами их актуализации в новых условиях жизни.

Функциональный уровень анализа позволяет рассматривать психологическое благополучие личности как результат её позитивного функционирования. С этих позиций психологическое благополучие личности характеризуется следующими показателями: позитивные отношения с окружающими, управление средой, автономия, осмысленность целей в жизни, личностный рост и самопринятие (К. Рифф) [17].

В меняющихся условиях жизни достижение психологического благополучия требует от личности активной систематической работы, направленной на саморазвитие, обеспечивающей формирование личностных качеств, которые поддерживают стабильность её позитивного функционирования. Мы согласны с необходимостью введения ещё одной психологической категории в контекст рассмотрения психологического благополучия личности – направленности личности на позитивное функционирование (П. П. Фесенко, Т. Д. Шевеленкова) [16]. Если личность не проявляет собственной активности для поддержания позитивного функционирования, то постепенно её функционирование становится негативным, разрушающим себя и других. Направленность личности на позитивное функционирование определяет стабильный уровень психологического благополучия личности.

Таким образом, психологическое благополучие личности – это переживание удовлетворённости собственной жизнью как результата позитивного функционирования, достигнутого посредством личностного саморазвития.

С нашей точки зрения, вектор саморазвития педагога связан с внутренней активностью личности, направленной на вы-

бор позитивного или негативного способа функционирования в профессии и в жизни. Позитивное функционирование педагога характеризуется способностью устанавливать психологический контакт со всеми субъектами образовательного процесса, достигать взаимопонимания, разделять свои потребности и потребности своих учеников, реалистично оценивать свои личностные качества, психологическое состояние и своевременно заботиться о восстановлении душевного равновесия. Психологическое благополучие личности педагога мы рассматриваем как результат его направленности на позитивное функционирование в условиях профессиональной педагогической деятельности. В противоположность позитивному негативное функционирование педагога перегружено психологическими защитами, препятствующими психологическому контакту и развитию личности ученика. Это автоматическое следование стереотипам профессиональной роли, «формирование» других и отсутствие заботы о себе, игнорирование или фиксация на своих несовершенствах, самоуничтожение.

Направленность личности педагога на позитивное функционирование включает в себя характеристики личностной и педагогической направленности. Направленность личности – это система устойчиво доминирующих мотивов или мотивационных образований, которая детерминирует вектор её активности, поступки и предпочтение определённых видов деятельности, определяющих социальный облик человека, целостную структуру личности (Л. И. Божович, Е. П. Ильин). Педагогическая направленность – важнейшая составляющая структуры личности педагога, необходимая для эффективного осуществления профессиональной педагогической деятельности, рассматривается нами как рефлексивное управление развитием учащихся (С. Г. Вершловский, Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская, И. В. Фастовец). При этом мы полагаем, что педагог, для того чтобы быть компетентным в управлении развитием учащихся и содействовать позитивному функционированию личности, должен иметь опыт саморазвития с помощью другого. Таким образом, направленность личности педагога на позитивное функционирование определяет вектор его активности на самосовершенствование, саморазвитие и на рефлексивное управление развитием учащихся.

Маркерами, обуславливающими выбор позитивного функционирования в профессии, являются качества личности педагога. Возникает исследовательская задача анализа этих личностных детерминант и



выявления их влияния на психологическое благополучие педагога. Опираясь на системный подход, мы выделяем следующие уровни анализа: содержательный, функциональный, генетический. Приняв за основу концепцию личностно-профессионального саморазвития (С. А. Минюрова), мы рассматриваем личностные качества в континууме «мотивирующие-стабилизирующие» [7]. Мотивирующие личностные качества побуждают личность к позитивному функционированию, направляют на саморазвитие, характеризуют степень осознанности личностью своих сильных и слабых личностно-профессиональных качеств, способность к рефлексии, развиваются с детства под влиянием значимых других (родителей, родственников, педагогов).

Стабилизирующие личностные качества обуславливают устойчивость позитивного функционирования личности, обнаруживаются через качества, характеризующие интеграцию личности, субъективный уровень её проявления (баланс направленности на себя и на других: самоуважение, уверенность в себе, жизнестойкость, позитивное отношение к окружающим и потребность быть им полезным, внутренняя конфликтность, самообвинение), формируются у взрослого в процессе личностного саморазвития.

На основании проведенного теоретического анализа мы рассматриваем психологическое благополучие педагога как результат его личного выбора позитивного функционирования в профессии и в жизни, достигнутого через саморазвитие личностных качеств, одни из которых мотивируют личность на дальнейшее самосовершенствование, другие стабилизируют, поддерживают уровень её психологического благополучия.

Нами выполнено эмпирическое исследование личностных детерминант психологического благополучия педагога. Выборку составил 271 человек (педагоги детских садов, школ, учреждений дополнительного образования, колледжей, высших профессиональных учебных заведений). Средний возраст испытуемых – 35 лет, что позволяет исследовать психологическое благополучие педагогов, которые преодолели этап адаптации в профессиональной деятельности и имеют достаточный профессиональный опыт. Испытуемыми были 90% женщин и 10% мужчин, что адекватно половому составу лиц, занимающихся педагогической деятельностью. На предварительном этапе мы исследовали психологическое благополучие педагогов и выявили соответствие средних значений показателей психологического благополучия нормативным,

их независимость от квалификационной категории и взаимосвязь с возрастом и полом. С помощью статистического параметрического критерия  $r$ -Пирсона на уровне статистической значимости  $p < 0,05$  было выявлено, что с возрастом у педагогов снижается значимость таких показателей, как «Личностный рост» ( $r_s = -0,15$ ) и «Цели в жизни» ( $r_s = -0,14$ ). С помощью критерия  $U$ -Манна-Уитни на уровне статистической значимости  $p < 0,05$  установлено, что мужчины-педагоги оценивают своё психологическое благополучие ниже, чем женщины-педагоги ( $U = 1892,5$ ). Полученные данные были учтены при планировании исследования.

На первом этапе исследования были выделены переменные, соответствующие качествам личности педагога в континууме «мотивирующие – стабилизирующие». Переменные, характеризующие побуждение к личностно-профессиональному саморазвитию, определялись с помощью психодиагностических методик исследования самооценки (С. Будасси), методики исследования самоотношения С. Р. Панталева (шкалы открытости, саморукводства, самооценности, аутосимпатии), опросника «Индекс психоэнергетической опустошенности» (В. Л. Бакштанский, О. И. Жданов), опросника «Мотивация к карьере» А. Ноэ, Р. Ноэ, Д. Баххубер в адаптации Е. А. Могилёвкина (шкала карьерной интуиции).

Переменные, характеризующие устойчивость позитивного функционирования личности, определялись с помощью методики исследования самоотношения С. Р. Панталева (шкалы самоуверенности, отраженного самоотношения, самоуважения, внутренней конфликтности и самообвинения), теста жизнестойкости С. Мадди в адаптации Д. А. Леонтьева и Е. И. Расказовой (шкалы вовлеченности, контроля и принятия риска), методики диагностики ролевых позиций в межличностных отношениях «Дитя-Взрослый-Родитель» Э. Берна (шкала «Взрослый»), опросника «Мотивация к карьере» А. Ноэ, Р. Ноэ, Д. Баххубер в адаптации Е. А. Могилёвкина (шкала карьерной устойчивости), диагностики карьерных ориентаций личности «Якоря карьеры» Э. Шейн (шкала «Служение»). Показатели позитивного функционирования личности и интегральный показатель психологического благополучия личности определялись с помощью опросника «Психологическое благополучие личности» К. Рифф в адаптации Т. Д. Шевеленковой и П. П. Фесенко (шкалы «позитивные отношения с окружающими», автономии, управления средой, осмысленности жизненных целей, личностного роста, самопринятия и сумма показателей этих шкал).

Методом однофакторного дисперсионного анализа (ANOVA) были выявлены переменные, которые: 1) влияют на интегральный показатель психологического благополучия педагога; 2) находятся во взаимном влиянии с интегральным показателем психологического благополучия педагога.

Обнаружено, что к переменным, которые оказывают влияние на психологическое благополучие личности педагога, но при этом сами не поддаются его влиянию, относятся: самооценка ( $F=7,17$ ;  $p<0,000$ ), открытость ( $F=6,65$ ;  $p<0,002$ ), саморучководство ( $F=14,11$ ;  $p<0,000$ ), самооценочность ( $F=27,21$ ;  $p<0,000$ ), аутосимпатия ( $F=14,70$ ;  $p<0,000$ ), карьерная интуиция ( $F=9,89$ ;  $p<0,000$ ), психоэнергетическая опустошенность ( $F=14,67$   $p<0,000$ ). Эта группа переменных характеризует качества личности педагога, которые мотивируют его на позитивное функционирование и достижение психологического благополучия. Мы установили, что мотивирующие личностные характеристики влияют друг на друга следующим образом.

Самоценность занимает центральную позицию, то есть находится в связи со всеми показателями мотивирующих личностных качеств, а также имеет наибольший показатель F-отношения, следовательно, в большей степени влияет на психологическое благополучие личности педагога. Внутренняя честность личности, открытость к восприятию своих сильных и слабых сторон стимулирует энергию для руководства собой, актуализирует стремление личности к саморазвитию и самосовершенствованию. Совокупность показателей, вошедших в группу мотивирующих личностных качеств, взаимодействуя, обуславливает направленность личности на позитивное функционирование и достижение психологического благополучия. Осознанное отношение педагога к себе содействует его активности в поиске средств, которые помогут актуализировать необходимые личностные ресурсы и достичь позитивного функционирования в профессии и в жизни. Выявленные качества отражают в целом отношение личности к себе и выполняют функцию личностных детерминант, которые побуждают личность к самосовершенствованию, поэтому мы назвали их мотивирующими личностными детерминантами.

Обнаружено, что к переменным, которые находятся во взаимном влиянии с интегральным показателем психологического благополучия педагога, относятся: самоуверенность ( $F_1=28,57$ ;  $F_2=34,12$ ), отраженное самоотношение ( $F_1=19,21$ ;  $F_2=0,48$ ), внутренняя конфликтность

( $F_1=27,36$ ;  $F_2=25,28$ ), самообвинение ( $F_1=16,80$ ;  $F_2=24,36$ ), самоуважение ( $F_1=41,88$ ;  $F_2=35,72$ ), самоуничижение ( $F_1=24,24$ ;  $F_2=31,25$ ), жизнестойкость ( $F_1=53,42$ ;  $F_2=52,06$ ), вовлечённость ( $F_1=49,68$ ;  $F_2=53,97$ ), контроль ( $F_1=51,50$ ;  $F_2=39,43$ ), принятие риска ( $F_1=45,42$ ;  $F_2=28,59$ ), служение ( $F_1=7,91$ ;  $F_2=8,70$ ), карьерная устойчивость ( $F_1=12,30$ ;  $F_2=17,74$ ), ролевая позиция в межличностных отношениях «Взрослый» ( $F_1=8,40$ ;  $F_2=7,70$ ). Первая цифра в скобках ( $F_1$ ) указывает степень влияния переменной на интегральный показатель психологического благополучия личности, а вторая цифра ( $F_2$ ) – степень обратного влияния интегрального показателя психологического благополучия на выделенную переменную. Все коэффициенты F-отношения приведены на уровне значимости  $p<0,001$ . Эту группу составляют личностные качества, которые не только влияют на интегральный показатель психологического благополучия личности, но и сами зависят от его уровня.

Проанализируем, как эти личностные качества взаимодействуют с каждым показателем позитивного функционирования личности. Качества «самоуверенность» и «внутренняя конфликтность» в совокупности отражают континуум личностной интегрированности и находятся во взаимном влиянии со всеми показателями позитивного функционирования педагога. Уверенность в собственных силах, ощущение внутренней опоры и устойчивости позволяют педагогу поддерживать позитивное функционирование в стрессогенных условиях профессиональной педагогической деятельности, а умеренные внутренние противоречия поддерживают необходимый уровень активности личности, направленной на самосовершенствование. Жизнестойкость педагога, проявляющаяся в вовлечённости, контроле и принятии риска, имеет самые высокие значения F-отношения и соответственно оказывает значительное влияние на психологическое благополучие педагога.

Рассмотрим, как взаимодействуют между собой личностные качества, стабилизирующие психологическое благополучие личности педагога. Карьерная ориентация педагога «Служение», карьерная устойчивость и ролевая позиция в межличностных отношениях «Взрослый» – переменные, которые находятся во взаимном влиянии с показателями самоотношения и жизнестойкости, оказывающими наиболее значимое влияние на психологическое благополучие. Педагог, занимающий позицию «Взрослый», способен анализировать свои взаимоотношения, осознавать и контроли-

ровать свои эмоциональные реакции, различать свои потребности и потребности своих учеников. Это позволяет реализовать потребность педагога, выраженную в карьерной ориентации «Служение», делиться с другими жизненным опытом, знаниями и умениями адекватно профессиональной ситуации. Совокупность выделенных личностных качеств обеспечивает стабильность позитивного функционирования личности во всех сферах жизни, поэтому вторую

группу личностных качеств мы рассматриваем как личностные детерминанты, стабилизирующие психологическое благополучие педагога.

Таким образом, на основе проведённого эмпирического исследования, установлено взаимодействие переменных, характеризующих мотивирующие и стабилизирующие личностные детерминанты с уровнем психологического благополучия личности педагога (рис.1).

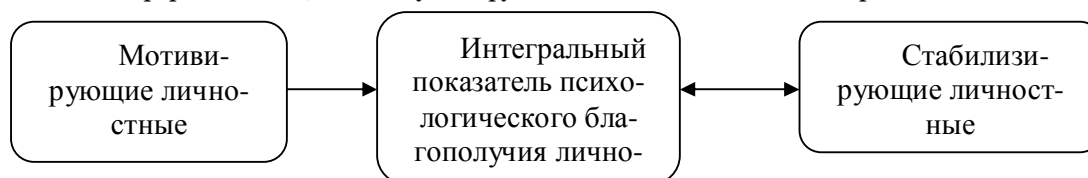


Рис.1. Взаимодействие переменных детерминирующих психологическое благополучие личности педагога.

Выраженность личностных качеств, способствующих стабильному позитивному функционированию, свидетельствует, на наш взгляд, о новом уровне развития личности педагога – субъектном – и даже в неблагоприятных условиях позволяет поддерживать уровень психологического благополучия. Педагоги, которые имеют разный уровень выраженности стабилизирующих качеств, отличаются также по степени проявления мотивирующих личностных детерминант, показателей позитивного функционирования и психологического благополучия – это предположение мы проверили на следующем этапе нашего исследования.

На втором этапе для выявления особенностей личностно-профессионального функционирования педагогов с разным уровнем выраженности качеств, стабилизирующих психологическое благополучие личности, были сформированы три группы испытуемых – с высокими, средними и низкими показателями. В этих группах были выявлены отличия в показателях мотивирующих детерминант психологического благополучия, позитивного функционирования и психологического благополучия педагога с использованием статистического критерия-Н Краскала-Уоллеса на уровне значимости  $p < 0,01$ . На основании анализа полученных данных мы составили характеристики личностно-профессионального функционирования педагогов.

*Педагоги с высокими показателями психологического благополучия – псевдоблагополучны (направленность на изменение других),* они составили 17% от общего числа испытуемых. Эти педагоги демонстрируют адекватно высокую самооценку, при этом более закрыты, чем другие участники исследования, более уверены в своём следо-

вании социальным правилам, менее честны перед собой и не склонны к рефлексии. В целом можно так охарактеризовать эту группу педагогов: это люди, которые чётко знают, что хорошо и что плохо, часто прямолинейны и однозначны в своих суждениях и строги в оценках других людей. Убеждены, что всегда следуют социальным нормам и правилам, и требуют этого от других, бескомпромиссны, занимают доминантную позицию в общении, демонстративны, используют защитные поведенческие реакции когда возникает ситуация обращения к себе, прежде всего – к своим чувствам. Их социальная маска хорошо отработана. Они скорее ответственные, энергичные работники, не разделяющие профессиональную деятельность и личную жизнь. При этом они утратили контакт с собственной душой, её потребностями, поэтому не осознают, что часто достигают желаемого за счёт других, зависимых от них людей. Педагоги этой группы высоко оценивают себя по очевидно положительным характеристикам и отрицают наличие негативных качеств. Но в процессе анализа совокупности полученных данных можно констатировать, что они недостаточно искренни, рефлексивны и осознанны и их показатели носят демонстративный, защитный характер.

*Педагоги со средними показателями психологического благополучия (баланс направленности на изменение себя и других)* составили 62% от общего числа испытуемых. Они отличаются адекватной самооценкой. Их представления о себе и об идеальной личности различаются, однако при позитивном к себе отношении есть осознание того, что как личности с определёнными сильными и слабыми качествами им есть к чему стремиться. Педагоги достаточно открыты к принятию своего реального

личного опыта, даже если он не соответствует общепринятым социальным нормам, склонны к анализу собственного поведения и личных переживаний. Эту группу педагогов можно характеризовать следующим образом: это люди, которые достаточно уверены в себе и своём профессиональном выборе. Как правило, такие педагоги доброжелательно относятся и к себе, и к окружающим с верой в лучшие качества в каждом человеке. Достаточно честны перед собой и другими, искренни в контакте и терпеливы к недостаткам других. Психологически устойчивы при возникновении проблемных ситуаций и сохраняют реалистичный взгляд на происходящее. Вовлечены в актуальные события, что позволяет им быть в разных социальных ролях, адекватных ситуации, в которой они находятся. Они открыты к самопознанию, саморазвитию и самосовершенствованию.

*Педагоги с низкими показателями психологического благополучия (фиксация на своих слабых качествах)*, составили 21% от общего числа испытуемых. Они отличаются заниженной самооценкой. Их представления о себе и об идеальной личности настолько отличаются, что периодически они чувствуют себя хуже других. Это люди, главной характеристикой которых являются сомнения, прежде всего в себе. Как правило, они стремятся хорошо работать, развиваться, однако постоянное чувство неудовлетворённости собой и отсутствие веры в собственные возможности лишает их конструктивной активности в преодолении трудностей. Они склонны к самообвинению, причины неудач обычно приписывают исключительно себе. Стараются избегать проблемных ситуаций, в том числе и в профессиональной деятельности, в случае невозможности избежать конфликта решают его «уходом», отстраняются. Склонны фиксировать внимание на негативных переживаниях прошлого, игнорируя события настоящего. Они открыты к самопознанию и саморазвитию, часто хотят изменений, но не верят, что у них что-то получится.

В заключение можно отметить, что личностные особенности педагогов со средними показателями психологического благополучия наиболее адекватны современным требованиям образования. Мы предполагаем, что педагоги первой и третьей групп входят в зону риска и при неблагоприятных обстоятельствах перейдут к негативному личностному функционированию, в то время как педагоги второй группы, имеющие более согласованные между собой личностные характеристики и показатели психологического благополучия, более ус-

тойчивы к различным неблагоприятным воздействиям среды.

Основные результаты исследования позволяют сформулировать следующие выводы.

1. Психологическое благополучие личности педагога может быть рассмотрено как система отношений к себе и другим, к условиям жизни и собственному личностному функционированию в этих условиях.

2. Направленность личности педагога на позитивное функционирование определяет вектор его активности на самовосстановление, саморазвитие и на рефлексивное управление развитием учащихся и включает в себя характеристики личностной и педагогической направленности.

3. Личностные качества педагога, характеризующие его стремление к саморазвитию и внутреннюю интегрированность, выполняют функцию личностных детерминант психологического благополучия.

4. Мотивирующими детерминантами психологического благополучия личности педагога являются такие качества, которые характеризуют отношение личности к себе и стремление к саморазвитию, самосовершенствованию: самооценку, низкая самооценка, открытость, саморуководство, доверие собственной интуиции, психоэнергетический потенциал.

5. Стабилизацию уровня психологического благополучия личности педагога обеспечивает взаимовлияние личностных качеств педагога, характеризующих его личностную интегрированность: самоуважение, уверенность в себе, жизнестойкость, позитивное отраженное самоотношение, потребность «служить», быть полезным другим, карьерная устойчивость, позиция «Взрослый», низкая внутренняя конфликтность и самообвинение – и показателей позитивного функционирования личности. Психологическое благополучие личности педагога обусловлено степенью сформированности стабилизирующих детерминант.

6. В соответствии с уровнем выраженности личностных детерминант выделены три группы педагогов: псевдоблагополучные, для которых характерны высокие показатели психологического благополучия и направленность на изменение других; благополучные, со средними показателями психологического благополучия (баланс направленности на изменение себя и других) и педагоги с низкими показателями психологического благополучия, склонные фиксировать внимание на своих слабых личностных качествах.

## Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Аргайл М. Психология счастья. СПб., 2003.
2. Бахарева Н. К. Субъективное благополучие как системообразующий фактор толерантности : дис. ... канд. психол. Наук. Хабаровск : [б. и.], 2004.
3. Бучацкая М. В. Психологическое благополучие работающих женщин : дис. ... канд. психол. М., 2006.
4. Водяха С. А. Современные концепции психологического благополучия личности // Дискуссия. 2012. № 2 (20).
5. Воронина А. В. Оценка психологического благополучия школьников в системе профилактической и коррекционной работы психологической службы : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Томск [б. и.], 2002.
6. Лепшкова, З. Х. Взаимосвязь стратегий адаптации мигрантов с их психологическим благополучием : дис. ... канд. психол. наук. М., 2011.
7. Минюрова С. А. Психология саморазвития человека в профессии. М. : Компания Спутник+, 2008.
8. Панина Е. Н. Взаимосвязь суверенности психологического пространства и субъективного благополучия личности : дис. ... канд. психол. наук. Красноярск [б. и.], 2006.
9. Пучкова Г. Л. Субъективное благополучие как фактор самоактуализации личности : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Хабаровск, 2003.
10. Феофанов В. Н. Психическое выгорание специальных педагогов и его влияние на психологическое благополучие учащихся с отклонениями в развитии : дис. ... канд. психол. наук. Нижний Новгород : [б. и.], 2008.
11. Фесенко П. П. Осмысленность жизни и психологическое благополучие личности : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М. : [б. и.], 2005.
12. Шевеленкова Т. Д. Психологическое благополучие личности // Психол. диагностика. 2005. № 3.
13. Bradburn N. The Structure of Psychological well-being. Chicago : Aldene Pub, 1969.
14. Diener E. Most people are happy // Psychological Science. 1996. Vol. 7.
15. Kahneman D. Well-being: The Foundations of Hedonic Psychology. N.-Y. : Russell Sage Found, 1999.
16. Ryan R. M. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being // American Psychology. 2000. Vol. 55.
17. Ryff C. D. The Structure of Psychological Well-Being Revisited // Journal of Personality and Social Psychology. 1995. Vol. 69.

Статью рекомендует д-р психол. наук, проф. Н. Н. Васягина.

**Левит Леонид Зигфридович,**

кандидат психологических наук, доцент, частнопрактикующий психолог; 220030, Беларусь, г. Минск, ул. К. Маркса, д. 8, кв. 114; e-mail: leolev44@tut.by

**ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ КОНЦЕПЦИЯ СЧАСТЬЯ: НОВАЯ СИСТЕМНАЯ ПАРАДИГМА**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** эвдемонизм (эвдемония); гедонизм; счастье; личностная уникальность; разумный эгоизм; системный подход.

**АННОТАЦИЯ.** Предлагается разработанная автором личностно-ориентированная концепция счастья (ЛОКС), имеющая системный характер и синтезирующая эвдемонический и гедонистический подходы в исследованиях счастья при главенстве первого из них. Показан интегрирующий характер ЛОКС относительно ряда теорий личности начала – середины XX века, так же как и современных зарубежных моделей эвдемонии. Разработаны практические методики, позволяющие изучать выраженность и взаимодействие компонентов модели, а также усиливать эвдемоническую ориентацию личности.

**Levit Leonid Zigrifovich,**

Candidate of Psychology, Associate Professor, Private Psychologist, Minsk, Belarus.

**PERSONALITY ORIENTED CONCEPT OF HAPPINESS: NEW SYSTEMATIC PARADIGM**

**KEY WORDS:** eudemonism; hedonism; happiness; personal identity; sensible egoism; systemic approach.

**ABSTRACT:** Personality oriented concept of happiness (POCH), worked out by the author of the article is described; the concept is characterized by systemic nature, it produces eudemonic and hedonistic approaches in the research of happiness, the first being dominant. Integrative character of POCN is shown, contrasted to the theories of the beginning and middle of the XXth century, as well as contemporary foreign eudemonic models. Practical methods are worked out, which make it possible to study the intensity and interactions of the components of the model, and intensify eudemonic orientation of a person.

**Д**ва подхода в исследованиях счастья. Позитивная психология и психология счастья как ее составная часть развиваются в настоящее время высокими темпами. С античных времен и до наших дней существуют два основных подхода в исследованиях счастья: эвдемонизм (эвдемония) и гедонизм.

Традиция первого подхода идёт от древнегреческой школы Сократа – Платона – Аристотеля и связана с реализацией человеком собственных достоинств и добродетелей в соответствующей ему деятельности [1; 32].

Второй подход, гедонистический, основан на изучении субъективных состояний радости, удовольствия, наслаждения, которые испытывает человек. Современными исследованиями [30; 35] доказана невозможность достижения счастья подобным образом в связи с принципом адаптации (привыкания), в соответствии с которым любые чувственно-материалистические удовольствия достаточно быстро «приедаются», мельчают. Однако гедонистический подход черпает силу в тенденциях потребительского общества, которое обещает индивиду всё большее удовольствие при увеличении потребления.

Современными исследованиями установлено существенное перекрывание (до 80%) областей эвдемонии и гедонизма [41; 53]. Субъекты с ярко выраженной эвде-

монической ориентацией нередко имеют высокие показатели и по шкале гедонизма. Эвдемоническая активность при определенных условиях включает в себя гедонистические радость и удовольствие (а значит и «счастье» в традиционном понимании длящейся радости). Индивид склонен принимать деятельность как *свою собственную*, что говорит о включенности высших, смысловых уровней регуляции [20]. Эвдемонические чувства и ощущения возникают обычно в процессе значимой и достаточно сложной для субъекта активности, ощущаемой как «призвание» и «предназначение», а гедонистические переживания – при достижении позитивного *результата*, либо в приятной и ненапряженной активности [49]. Однако важно отметить, что гедонизм является не основной целью, а лишь сопутствующим (побочным) продуктом эвдемонической жизни.

Обратное же движение (от гедонизма к эвдемонии) не ведет к синтезу двух компонентов: погоня за все новыми удовольствиями не только не формирует эвдемоническую ориентацию личности, но и содержит потенциально саморазрушительные тенденции. В то же время известно, что нечастые материальные и чувственные наслаждения (уже никак с эвдемонией не связанные) действительно способны на некоторое время повысить уровень субъективного благополучия человека, поскольку в этом

случае не вызывают адаптацию к ним или чувство зависимости [30].

Таким образом, можно отметить как определенное «перекрытие» областей эвдемонии и гедонизма, так и существенные различия между ними. Продуктивным решением данной проблемы явилась бы теоретическая модель, способная синтезировать оба подхода при главенстве первого из них.

*Эгоизм и счастье.* Введение разработанной нами концепции требует предварительного соотнесения понятий «счастье», «эгоизм» и «гедонизм». Изучение литературных источников показывает, что на протяжении всей человеческой истории тема достижения счастья так или иначе ассоциировалась с эгоизмом – его более или менее разумными формами. Так, один из основателей эвдемонической традиции Аристотель утверждал, что добродетельный человек обязан любить и уважать себя [1]. Идеи другого древнегреческого философа Эпикура, посвященные умению индивида получать от жизни удовольствия и избегать страдания, снова стали популярными в Европе в эпоху Возрождения [23]. Средневековый трактат Лоренцо Валла «О наслаждении» является одним из примеров объединения гедонизма и эгоизма [29].

В современной трактовке термин «гедонистический эгоизм» подразумевает стремление индивида к получению удовольствий и избеганию страданий. Наиболее характерным примером является концепция субъективного благополучия (SWB) Эдварда Динера [42]. Отметим в этой связи, что в единственной обнаруженной нами в русскоязычной литературе шкале диспозиционного эгоизма, разработанной К. Муздыбаевым, половина высказываний (5 из 10) связаны с темами удовлетворения желаний, удовольствия, счастья [24]. И наоборот, несчастливому человеку окружающие склонны приписывать отсутствие эгоизма [6].

Отметим, что в целом ряде работ эгоизм живого существа, способствующий выживанию и самосохранению, признается в качестве мощной биологической силы [7; 44]. Концепт универсального эгоизма представлен в ряде зарубежных обзоров [39; 47; 52].

Понятие же *разумного* эгоизма как средства обретения счастья было поднято на щит французскими просветителями и английскими философами-утилитаристами [26]. Предполагалось, что стремящийся к счастью и не мешающий другим людям индивид принесет в итоге пользу всему обществу. Разумный эгоизм помогает личности реализовывать свое предназначение в процессе созидательного труда.

Таким образом, «змеиная кожа» эгоизма, по выражению И. А. Ильина [8], может служить средством защиты индивида от ударов внешнего мира – как в эвдемоническом, так и в гедонистическом образе жизни, способствуя достижению счастья. Как отмечает К. Муздыбаев, эгоизм обладает также мотивирующей силой, поскольку побуждает человека к действию [24]. Люди не могут полностью избежать эгоизма (принимаемого как предпочтительное отношение к собственным интересам), однако они способны выбирать между различными, более или менее разумными его формами.

*Введение и обоснование концепции.* Мы стоим на позициях первого, эвдемонического подхода, в соответствии с которым счастливая жизнь является одним из продуктов самореализации человека и его личных достоинств. Однако мы попытались разработать синтезирующую теоретическую модель, одним из подчиненных компонентов которой являлся бы и гедонизм. В современной российской и зарубежной психологии подобного рода теорий нами обнаружено не было. Дополнительная актуальность и новизна личностно-ориентированной концепции счастья (ЛОКС) связаны с применением системного подхода, основывающегося на биопсихосоциальном единстве человека.

*Главная цель* настоящей статьи заключается в выявлении синтезирующего характера ЛОКС относительно эвдемонической и гедонистической активности, а также демонстрация эффективности практических методик, разработанных на основе данной концепции, и связанных как с исследованием, так и с формированием (усилением) эвдемонической ориентации личности. Результаты работы, проделанной за последние шесть лет, обобщены в шести монографиях [10; 11; 13; 14; 17; 19].



Рис. 1. ЛОКС. «Счастье №1»

Двигаясь по схеме снизу вверх, кратко опишем ее основные компоненты. Первый, биологический, уровень (У1) ЛОКС представлен концептом «здоровье», понимаемым как отсутствие существенных «телесных» помех для психологической самореализации.

В нижней части второго, психологического, уровня (У2) мы поместили концепт «эгоизм» (ЭГ) – врожденное свойство, общее для человека и животных, отвечающее за самосохранение и выживание индивида, удовлетворение пищевого и полового инстинктов («низшие» удовольствия).

При дальнейшем движении вверх по У2, ЭГ переходит в РЭГ – «разумный эгоизм», свойственный человеку, отвечающий за «высшие» удовольствия и включающий в себя интеллектуально-регуляторные компоненты деятельности. РЭГ, разумеется, сохраняет и свою защитную функцию в отношении индивида.

В «глубине» У2 находится «личностная уникальность» человека (ЛУ), в идеале представляющая собой неповторимый синтез индивидуальных способностей (У) и личностных компонентов (Л), содействующих применению данных способностей в соответствующей деятельности (трудолюбие, настойчивость, концентрация и т.д.).

Третий, социальный, уровень индивида (У3) представлен концептами «умеренность» (как предпочтительной первоначальной установка) и «социальной синергия» (для значимых других), что отражает не только мнение Аристотеля о «золотой середине» во взаимодействии с окружающими [1], но и современное понимание возможности неоднозначных воздействий со стороны общества на индивида, стремящегося к актуализации своих потенциалов и счастливой жизни [12]. Отметим, что в современных зарубежных концепциях эвдемонической активности также подчеркивается важность немногих, но глубоких и качественных контактов индивида [49; 50].

Наша концепция в первую очередь связана с реализацией человеком своей личностной уникальности (своего «дэймона») в продуктивной жизнедеятельности. Сама актуализация личностного потенциала осуществляется с помощью защитных свойств разумного эгоизма, возникающего на основе врожденного, «животного» эгоизма (ЭГ), и по мере взросления человека постепенно включающего в себя компоненты интеллекта, социальности, альтруизма. Сам же ЭГ в нашей концепции с его инстинктом самосохранения и «принципом удовольствия» отвечает за удовлетворение базовых инстинктов (пищевого и полового), за материальное потребление и связанные с

ним гедонистические наслаждения.

Разумный эгоизм возникает из эгоизма подобно тому, как когда-то сознание и разум позволили человеку выделиться из животного царства. Вспомним в данной связи идею З. Фрейда о том, что сознательное и разумное Эго развивается из бессознательного Ид [33]. Таким образом, ЭГ является связующим звеном между первым, «телесным», и вторым, «психологическим», уровнями концепции, в то время как РЭГ связывает второй и третий, «социальный», уровни.

При подобной диспозиции возникает оптимальное взаимодействие компонентов системы: умеренность на У3 положительно влияет на здоровье У1, которое, в свою очередь, питает энергией У2. Психологическая гармония второго уровня оказывает положительное влияние на первый и третий уровни. Подобную жизнь мы условно назвали «Счастьем №1», характерным для людей, обнаруживших в себе личностную уникальность и реализующих ее с помощью разумного эгоизма в продуктивной деятельности.

Индивид же с отсутствующей либо никак не ощущаемой личностной уникальностью может быть склонен (в порядке компенсации) переносить основную активность на третий, «социальный» уровень. Мы назвали подобный вариант «Счастьем №2» (рис.2), поскольку придерживаемся мнения, что дверь к истинному счастью открывается «внутри», а не «наружу».

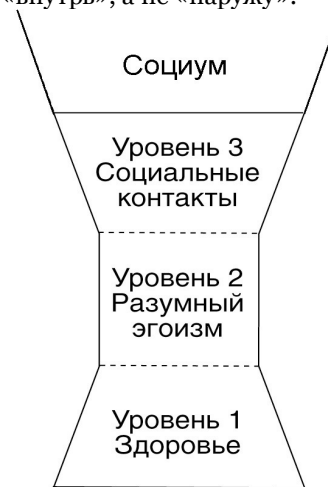


Рис.2. «Счастье № 2»

Анализ компонентов второго, «ядерного» уровня ЛОКС позволяет выстроить следующий континуум от гедонизма к эвдемонии: «низшие» удовольствия (ЭГ), «высшие» удовольствия (РЭГ), эвдемоническая активность (РЭГ+ЛУ), потоковая активность (см. далее; ЛУ). Именно разумный эгоизм является идеальным «помощником» в актуализации личностной



уникальности, поскольку 1) сохраняет свои защитные свойства («змеиную кожу»); 2) обладает необходимыми интеллектуальными и регуляторными компонентами; 3) позволяет получить «облагороженную», «рафинированную» версию эгоистически-гедонистических наслаждений в случае успешной реализации личностной уникальности (хотя они и не являются основной целью эвдемонической активности). Субъект автоматически становится «первым и единственным», поскольку его личностная уникальность неповторима по определению. Разумный эгоизм – своего рода опытный и разбирающийся в жизни «тренер», «наставник», который всячески стремится защитить своего очень одаренного, но слегка наивного в житейских вопросах «ученика» от не относящихся к делу проблем.

Поскольку тема нашей работы относится к области позитивной психологии, мы предполагаем, что ей не так просто будет принять термин «эгоизм» в силу существующих в обыденном сознании негативных импликаций данного понятия. Однако, как будет видно из дальнейшего, эвдемоническая активность как раз связана с уменьшением «животного» эгоизма (ЭГ) и качественной трансформацией разумного эгоизма. Кроме того, работа разумного эгоизма в деле реализации личностной уникальности, то есть, фактически, бескорыстная помощь «другому», к тому же связанная с определенным уходом от гедонистических наслаждений, не может быть охарактеризована как «эгоистическая» в традиционно-негативном понимании данного термина. Поэтому конструкт разумного эгоизма кажется нам в данном случае оптимальным (хотя и не слишком простым) выбором.

Может возникнуть вопрос: каким образом происходит переориентация разумного эгоизма с удовлетворения потребностей индивида на «служение» личностной уникальности? Исчерпывающий ответ в настоящее время дать невозможно, однако отметим известные аналогии. В эзотерике переходу субъекта на позиции духовного поиска обычно предшествует личностный кризис. Предтеча современного экзистенциализма С. Киркегор считал отчаяние основным «средством» такого перехода, связанного с выбором индивидом своего истинного «Я» и этически ориентированной жизнью [9]. По мнению А. Маслоу, субъект переходит на высший этаж «пирамиды потребностей» – к самоактуализации, – поскольку «нижние» этажи хорошо изучены и наскучили [21; 22]. В нашем понимании важную роль играют «внутренние сигналы», подаваемые личностной уникальностью человека. Они и способствуют самоак-

туализации по А. Маслоу или процессу индивидуации и движения к Самости по К. Юнгу [37].

*Сравнительный анализ.* С глубокой древности психика человека («психе») отождествлялась с двумя компонентами – «душой» и «разумом» – понятиями, частично перекрывавшими друг друга [31]. В нашей концепции так или иначе присутствуют оба аналога: личностная уникальность и разумный эгоизм соответственно. В терминах Аристотеля разумный эгоизм человека может рассматриваться как его «пролезис», практическая мудрость, а личностная уникальность – как «дэймон», внутреннее совершенство, стремящееся к своему воплощению. Контакт и взаимодействие этих частей обеспечивает эвдемоническую жизнь, которая может приносить и гедонистическое удовольствие в качестве сопутствующего продукта [43].

Как будет показано ниже, ширина системного охвата, так же как и объяснительная сила ЛОКС, вызваны в том числе древним, «философским» происхождением ряда ее терминов, прошедших горнила многовековых дискуссий и исследований. Концепты «личностная уникальность» («дэймон»), «Самость», «личностный потенциал»), «умеренность» («золотая середина»), «разумный эгоизм» являются тому примерами.

Поэтому неудивительно, что ЛОКС может претендовать на интегрирующий характер в отношении ряда теорий личности начала – середины XX века: концепций З. Фрейда, Э. Берна, К. Юнга, А. Маслоу, К. Роджерса, а также частично Г. Олпорта и Э. Эриксона. ЛОКС сочетает в себе энергию фрейдовского бессознательного [33], интеллектуальные возможности позиции Взрослого в транзактном анализе Э. Берна [3], тенденции к саморазвитию и самоактуализации гуманистических подходов А. Маслоу и К. Роджерса [21], [28], движение к внутреннему центру в модели Р. Ассаджиоли [2], принципы индивидуации и Самости в концепции К. Юнга [37]. Можно также отметить близость разумного эгоизма к понятию проприума в теории Г. Олпорта [25], а также отметить сходство реализуемой личностной уникальности с ощущением идентичности у Э. Эриксона [36].

Проиллюстрируем вышесказанное одним из примеров. Если индивид обнаруживает свою личностную уникальность и с помощью разумного эгоизма стремится актуализировать ее во внешнем мире, мы говорим о гуманистическом характере нашей модели. В этом случае «движение» осуществляется изнутри наружу. Если же субъект

предпочитает противоположное направление – «вглубь» себя, – речь скорее идет об эзотерических, мистически-ориентированных концепциях. В последнем случае третий уровень (социальные контакты) играет роль «фальшивого фасада», за которым кипит настоящая жизнь – путь к себе. Интересно, что в последнем случае преобладает лозунг «Познай себя», в то время как при гуманистической, «внешней», самоактуализации доминирует девиз «Стань тем, кто ты есть». Напомним читателю, что древнегреческие философы были более гармоничны, поэтому эвдемоническая жизнь в их понимании требовала обе части, следовавшие одна за другой: «Познай себя и стань тем, кто ты есть».

Как видим, наша модель дает достаточное пространство для самых разных психологических концепций, а потому и сама способна являться системным «прототипом» для теоретических разработок и экспериментальных исследований. Связка ЛУ – РЭГ легко инкорпорирует большинство компонентов современных концепций в исследованиях эвдемонии (работы Р. Райяна и Э. Деси; К. Рифф и Б. Сингера; К. Шелдона и Э. Эллиота): автономию, компетентность, мастерство, жизненные цели, личностный рост и самопринятие [41; 48; 49; 50; 51]. Если тот или иной компонент оперирует *внутри* специфической деятельности – он относится к личностной уникальности субъекта, если же *снаружи* – к его разумному эгоизму.

Конечно, ЛОКС не имеет никаких противоречий и с концепцией А. Уотермана, описывающей эвдемоническую активность [53]. Единственным отличием является более всесторонняя трактовка последней, когда к понятию «самовыражение», используемому А. Уотерманом, нами были добавлены и экспериментально изучены «самореализация», «саморазвитие» и «вовлеченность».

Что касается концептов «здоровье» [48] и «принадлежность» (для значимых других, для своего сообщества) [50], то они относятся к первому и третьему уровню концепции соответственно.

Интересно, что современные теоретические разработки понятия «индивидуальность» – одного из ключевых в общей психологии [27] – также позволяют разглядеть в ней аспекты и РЭГ, и ЛУ. Индивидуальность можно трактовать с помощью «двуединства» разумного эгоизма и личностной уникальности, в то время как термин «субъект» – через разумный эгоизм индивида [18].

Использование нашей модели может быть очень продуктивным при работе с

одаренными подростками и молодежью. Мы помогаем им *раскрыть* свою личностную уникальность, но мы *формируем* и их разумный эгоизм, который в свою очередь поможет им в творческой активности, успешной реализации своего таланта в будущей взрослой жизни [16]. Тем самым разрешается теоретическое противоречие между условным (для формирования РЭГ) и безусловным (для раскрытия ЛУ) подходами к обучению, отмеченной в работе С. Братченко и М. Мироновой [4].

Отметим также, что разработанное позитивной психологией понятие «потока» [40] может быть описано в рамках ЛОКС как беспрепятственная реализация индивидом своей личностной уникальности в соответствующей деятельности (без необходимости использования РЭГ для поддержания «социального фасада»).

Наша концепция создает интересные возможности во взаимодействии с религиозными и трансперсональными направлениями. Так, личностная уникальность индивида может рассматриваться в качестве «божьей искры», «божьего дыхания», а Разумный Эгоизм – в качестве «ангела-хранителя» во внешнем мире. Также легко увидеть черты сходства концепта «умеренность» в ЛОКС с идеями буддизма, активность РЭГ во внешнем мире (праведные поступки) – с принципами иудаизма, акцент на внутреннем душевном состоянии (ЛУ) – с христианством [5].

Теперь опишем и объясним с помощью ЛОКС еще одну важную закономерность, выявленную в недавних нейропсихологических исследованиях мозга. Как показано в работах М. Крингельбаха и К. Берриджа, «низшие» удовольствия, связанные в основном с удовлетворением пищевого и полового инстинктов, имеют примерно те же самые «паттерны» (касающиеся участков мозга и кровообращения в них), что и более «высокие» удовольствия, связанные с художественными интересами человека, его отношением к деньгам, альтруизмом и т.д. [45; 46]. С нашей точки зрения, данные факты можно объяснить с помощью того, что РЭГ, отвечающий за «высшие» удовольствия, вырастает из ЭГ, несущего ответственность за удовлетворение «базовых» (пищевого и полового) инстинктов. Таким образом, любые удовольствия человека имеют один общий «корень», что отражено и в нашей концепции.

С целью выявления и углубленного изучения компонентов личностно-ориентированной концепции счастья мы разработали ряд *практических методик*, результаты применения которых будут описаны ниже.

*Интервью.* Эвдемоническая активность индивида, описываемая нашей моделью, предполагает наличие осмысленных целей, при которых меняется отношение к боли и страданиям – «неудовольствию» в гедонистическом понимании (поскольку гедонистический компонент ЛОКС занимает нижестоящее, *подчиненное* положение). Последнее было экспериментально подтверждено в проведенной нами серии полуструктурированных интервью со скалолазами в период 20.04 – 07.05.2011 г. в палаточном лагере у скалы Красный камень (Крым, Украина). В опросах приняли участие 27 скалолазов (24 мужчины и 3 женщины) в возрасте от 19 до 43 лет, тренировавшиеся на Красном Камне. Большинство ответов на вопрос «Для чего вы занимаетесь скалолазанием?» касались смысла жизни, саморазвития, личностного роста и духовности. Почти каждый воспринимал неприятные физические ощущения во время тренировок и между ними (а иногда и травмы) как существенную часть жизни скалолаза, как важный показатель роста и развития. Страх падения (срыва) на маршруте также нередко имел позитивный смысл, являясь «внутренним препятствием, которое следует преодолеть», «советчиком» или даже «полезным состоянием, которое порождает приятное возбуждение и дает дополнительную энергию». Преодоление тяжелого маршрута обычно вызывало также и гедонистическое удовольствие и радость, однако данные эмоции были сравнительно недолговечны: они обычно длились от нескольких минут до нескольких часов и исчезали с началом следующего, более сложного маршрута, уступая место эвдемоническим мыслям, чувствам, ощущениям.

Как показали интервью, большинство скалолазов считали обыденную, «мирскую» жизнь чересчур «легкой» или даже «пустой», «фальшивой» и «суетливой». Ее удовольствиями можно было наслаждаться очень недолго, поскольку они «не давали ничего существенного телу и душе». С другой стороны, скалолазание расценивалось как «настоящая», хотя зачастую «нелегкая» жизнь, дававшая возможность полного

функционирования.

Как показывают данные примеры, эвдемоническая (временами потоковая) активность на втором уровне ЛОКС ведет к «подчинению» эгоизма, оставляя в то же время некоторое пространство и для гедонистических удовольствий, заполняющих недолгие «паузы» в основной деятельности. Налицо здоровье на первом, «телесном» уровне (связанное, помимо прочего, с жизнью и тренировками в «натуральных» природных условиях, а также очень умеренным питанием), так же как и наличие чувства принадлежности к *сообществу*, что относится к третьему, социальному уровню концепции.

Полученные нами результаты полностью согласуются с идеями основателя логотерапии В. Франкла, считавшего страдание неотъемлемой частью жизни, придающей ей смысл. В процессе психотерапии индивид учится трансформировать душевную боль в важный для себя опыт. В рамках ЛОКС мы видим вышестоящее положение эвдемонических компонентов системы по отношению к гедонистическим, хотя последние и не исключаются полностью.

*Методика.* С целью диагностики выраженности и взаимодействия компонентов нашей концепции мы разработали опросник ЗУЛУРЭГ (здоровье, умеренность, личностная уникальность, разумный эгоизм) [15].

Тест состоит из 8 шкал, содержащих 180 утверждений (ответы «верно» и «неверно»). Прежде всего существует шкала достоверности («лжи»), отражающая тенденцию испытуемого «приукрасить» свой имидж в чужих глазах. Остальные 7 шкал принадлежат к трем уровням ЛОКС: шкала здоровья – к У1 (телесный уровень); шкалы разумного эгоизма, личностной уникальности, эгоизма – к У2 (психологический уровень); шкалы умеренности, гиперсоциальности, социальной синергии – к У3 (социальный уровень). В период 2010–2012 гг. тест неоднократно дорабатывался и проверялся.

Приведём примеры утверждений по каждой шкале.

Таблица 1.  
Примеры утверждений опросника ЗУЛУРЭГ

№	Название	Утверждение
0.	Шкала достоверности (Ш0) 14 утверждений	«Вы всегда делаете работу наилучшим образом»* «Вы всегда говорите правду»*
1.	Шкала здоровья (Ш1) 20 утверждений	«У вас хорошее здоровье, и вы редко жалуетесь на него» «В целом вы удовлетворены вашим здоровьем и самочувствием»
2а.	Шкала разумного эгоизма (Ш2а) 50 утверждений	«Вы сами контролируете свою жизнь и судьбу» «Вы знаете свои истинные цели в жизни, которую ведете» «Вы не знаете, для чего жить»*
2б.	Шкала личностной уникальности (Ш2б)	«Вам известно ваше жизненное предназначение» «Большую часть времени вы чувствуете внутреннюю пустоту»

	24 утверждения	«Вы чувствуете ваши ресурсы, ваш потенциал»
2в.	Шкала эгоизма (Ш2в) 20 утверждений	«Ваши удовольствия всегда стоят для вас на первом месте» «Вы можете легко пренебречь интересами других людей, чтобы получить то, что вам надо»
3а.	Шкала умеренности в социальных контактах (Ш3а) 18 утверждений	«Обычно вы стараетесь избегать споров по мелочам» «Спокойная и длительная любовь лучше, чем страстная, но короткая»
3б.	Шкала гиперсоциальности (Ш3б) 22 утверждения	«Вы любите шумные вечеринки и дни рождения» «Вы часто первыми знакомитесь с другими людьми»
3в.	Шкала социальной синергии (Ш3в) 12 утверждений	«Ваша внутренняя гармония заставляет вас искать таких же гармоничных и доброжелательных людей» «Когда люди сотрудничают, а не конкурируют друг с другом, они могут достичь гораздо большего»

\*Буква R обозначает обратную шкалу

*Тренинг и эксперимент.* Мы также разработали эвдомонический тренинг (ЭТ), основанный на классических и современных идеях эвдемонии. Он состоит из небольшого объема теории и двадцати упражнений, проводимых автором в небольших группах. Цель ЭТ заключается в том, чтобы помочь каждому участнику войти в контакт со своим «настоящим внутренним Я», своим «дэймоном», а также исследовать основные аспекты собственной жизни (работа, проведение досуга, состояние здоровья, взаимоотношения) и ее возможные перспективы с подобной точки зрения.

Приведем примеры разговорных упражнений из середины тренинга (прямая речь ведущего).

1. С точки зрения древнегреческих философов, человек, ведущий эвдомоническую жизнь, находящийся в контакте со своим дэймоном, способен отличать «верные» желания от «неверных» (для него самого). Выраженное ощущение внутренней правоты в ситуации выбора показывает, что индивид опирается на свое «истинное Я». Могли бы вы привести собственные приме-

ры подобного рода и рассказать о том, что чувствовали внутри себя?

2. Приведите примеры *верных для вас целей*; тех, что «лишь вы один способны достичь и осуществить»...

3. В каких жизненных ситуациях вы ощущаете, что живете «поперек себя», находясь тем самым в состоянии *дисдэймонии*, своего рода внутреннего конфликта? ...

Шесть занятий с экспериментальной группой проводились раз в неделю; продолжительность каждого составляла 4 астрономических часа.

В тренинге принимали участие 15 человек в возрасте 27-36 лет, 9 женщин и 6 мужчин, все с высшим образованием, не психологи.

Тренинг проводился в период 11.05.-15.06.2011г. На первом занятии (11 мая), а также спустя месяц после окончания последнего занятия (15 июля) проводилось обследование испытуемых с помощью опросника ЗУЛУРЭГ с последующим сравнением полученных данных. Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2.

Статистические результаты использования ЗУЛУРЭГ до и после эвдомонического тренинга

Шкала	Время	m	σ	p
0	До ЭТ	2.73	1.16	0.007
	Месяц после ЭТ	1.27	0.92	
1	До ЭТ	11.9	1.51	0.004
	Месяц после ЭТ	13.7	1.40	
2а	До ЭТ	33.1	5.18	0.005
	Месяц после ЭТ	39.0	3.40	
2б	До ЭТ	12.6	2.82	0.003
	Месяц после ЭТ	18.7	3.26	
2с	До ЭТ	10.0	2.93	0.002
	Месяц после ЭТ	4.47	2.95	
3а	До ЭТ	13.8	1.66	0.084
	Месяц после ЭТ	15.1	1.67	

зб	До ЭТ	10.1	2.58	0.001
	Месяц после ЭТ	4.13	2.20	
зс	До ЭТ	7.33	1.23	0.006
	Месяц после ЭТ	9.20	1.70	

Примечание.

$\sigma$  – стандартное отклонение

$m$  – среднестатистический показатель

$p$  – уровень статистической значимости. Использовался критерий Вилкоксона (Wilcoxon Matched Pairs Test).

*Обсуждение.* Как несложно убедиться, практически все изменения по шкалам ЗУЛУРЭГ статистически значимы и взаимосвязаны. Имеет место существенный рост показателей, связанных с эвдемонической активностью (разумного эгоизма и особенно личностной уникальности), а также сильное уменьшение шкалы эгоизма и шкалы гиперсоциальности (более чем в 2 раза). Последний результат интересен еще и потому, что авторские упражнения по курсу эвдемонического тренинга не были направлены на опровержение «материалистического эгоизма» либо «избыточной социальности». Программа тренинга имела позитивный характер – в основном в направлении «культивирования» своего «дэймона», своей личностной уникальности. Мы считаем, что подобные изменения имели системный характер, являясь одним из последствий роста ЛУ и РЭГ. Имел место также некоторый рост шкалы «здоровье», шкалы «умеренность» и шкалы «социальная синергия», так же как и увеличение достоверности по шкале  $\sigma$  (уменьшение стремления испытуемых «приукрасить» себя).

Сравнительная «легкость» и системный характер сдвига в сторону эвдемонической жизненной ориентации косвенным образом поддерживают гуманистический постулат о (более-менее) «справедливом» распределении «даров природы» (врожденного личностного потенциала, либо, по крайней мере, его ощущения) среди людей. С другой стороны, можно предположить, что участники тренинга уже обладали мотивацией, необходимой для внутренних изменений, поскольку они выразили собственное свободное желание участвовать в исследовании. В этом случае им потребовался лишь внешний «толчок» со стороны компетентного специалиста. Изменения в показателях шкал ЗУЛУРЭГ могут быть интерпретированы в качестве действующей динамической системы, которая отмечает движение личности в сторону эвдемонической, гедонистической, патологической или какой-либо другой жизненной ориентации.

Следует отметить, что высокий по-

казатель индивида по шкале личностной уникальности в первую очередь означает выраженное ощущение внутреннего неповторимого «Я», а вовсе не громадный талант, подобный В. А. Моцарту и Л. ван Бетховену (хотя теоретически не исключена и подобная возможность). Краткосрочные результаты эвдемонического тренинга были обсуждены в интервью, завершающем исследование. Ответы участников эксперимента касались усилившейся способности полагаться на собственные силы, желания прокладывать уникальный жизненный путь, иметь более глубокие и насыщенные отношения с близкими людьми, искать своих «единомышленников» – людей близких по духу, вести более здоровый образ жизни. Ни один участник эксперимента не обнаружил за истекший после ЭТ месяц какой-либо особенный «талант», хотя это и не являлось нашей целью. Но большинство из них стали тратить больше времени и сил на те виды активности, к которым они ощущали внутреннюю склонность, приобретая тем самым большее удовлетворение от своей «эвдемонической» жизни. Таким образом, имело место общее уменьшение и снижение значимости «низших» эгоистических компонентов в сочетании с качественной трансформацией «высших» во имя духовного роста и уникальной самореализации.

Полученная совокупность данных ясно показывает возможность системного сдвига в сторону эвдемонической ориентации за сравнительно короткий промежуток времени (24 астрономических часа в течение 5 недель). Можно, конечно, рассуждать о «степени готовности» участников эксперимента. Во всяком случае, драматическое снижение показателя эгоизма (более чем в 2 раза), так же как и рост показателя личностной уникальности (в полтора раза) всеяют оптимизм относительно возможностей эвдемонического обучения.

И все-таки, какие причины могли подтолкнуть столь существенные внутренние изменения у участников эксперимента? Мы предполагаем, что это произошло благодаря их пониманию нескольких моментов: 1) ограничений, связанных с материа-

листическим эгоизмом благодаря повторяемости и закону адаптации к наслаждениям; 2) неограниченных глубин своей личностной уникальности, открывающих дорогу к самопознанию и осмысленной жизни; 3) возможности включения гедонистических компонентов в эвдемоническую жизнь (но не наоборот!).

Личностная переориентация может быть описана следующим образом: индивид ощущает нарастающие сигналы ЛУ и постепенно отворачивается от погони за материалистическими удовольствиями, направляя, таким образом, свой разумный эгоизм на самореализацию. Движение в сторону духовности парадоксальным образом снижает порог гедонистических удовольствий (вследствие их нечастого характера), сохраняя тем самым полный спектр человеческих ощущений. И наоборот, настойчивая гонка за материалистическими наслаждениями повышает порог их получения, наталкивается на «гедонистический парадокс» [38] и несет в себе саморазрушительные тенденции.

Лица с максимальными показателями по шкале ЛУ явились наилучшими кандидатами для последующего изучения с помощью методик выборки переживаний (ESM), а также планируемых нейробиологических исследований эвдемонической активности. В настоящее время мы разрабатываем приемы психотерапии и самотерапии для таких людей, основанные на следующих моментах: 1) формировании и усилении защитных свойств разумного эгоизма; 2) «самоутешении» - позитивном разговоре субъекта с самим собой, основанном на осознании собственной личностной уникальности - «мое внутреннее сокровище, которое никто не сможет у меня отобрать».

Наши исследования, проведенные в апреле 2011г. в отделении неврозов десятой клинической больницы г. Минска с использованием опросника ЗУЛУРЭГ, показали, что пациенты с диагнозами «депрессия» и «тревожное расстройство» (что может быть ассоциировано с несчастьем), показали повышенную шкалу эгоизма и сниженные шкалы здоровья и личностной уникальности относительно контрольной группы здоровых испытуемых.

Мы по-прежнему не можем утвер-

ждать наверняка, что каждый индивид от рождения обладает неким «даром» (личностным потенциалом, «дэймоном»), но, по крайней мере, мы теперь знаем, что его *ощущение* может быть сравнительно быстро усилено у обычных взрослых людей.

Разумеется, мы также признаем возможность спонтанного «взрыва способностей», происходящего у некоторых индивидов между 40 и 50 годами, о чем пишет, в частности, М. А. Холодная [34]. Подобную же тенденцию отмечают К. Юнг и А. Маслоу, говоря о более старшем возрасте индивидуации и самоактуализации. Но стоит ли ждать так долго? Не лучше ли целенаправленно формировать свой разумный эгоизм, чтобы личностная уникальность субъекта могла актуализироваться раньше и без всяких «взрывов»?

*Выводы и заключение.* Личностно-ориентированная концепция счастья (ЛОКС) синтезирует эвдемонический и гедонистический подходы в позитивной психологии, сохраняя главенство первого из них. Новая системная парадигма, имеющая биологический, психологический и социальный уровни, включает в себя основные зарубежные концепции эвдемонии. Данная модель в определенном смысле интегрирует ряд известных теорий личности начала-середины двадцатого века, а также позволяет продвинуться в решении некоторых проблем современной психологии.

Разработанный опросник ЗУЛУРЭГ позволяет диагностировать выраженность и взаимодействие основных компонентов теоретической модели, в то время как эвдемонический тренинг дает возможность усиливать эвдемоническую направленность личности, связанную с реализацией личностного потенциала.

Углубленная работа с лицами, имеющими максимальные показатели по шкале личностной уникальности, позволит, как нам кажется, приблизиться к решению наиболее волнующих проблем психологии и духовной жизни в целом.

Полученные теоретические и экспериментальные результаты являются, на наш взгляд, яркими примерами того, как древняя философия способна обретать новое, свободное и мощное дыхание в рамках современной психологии.

#### Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Аристотель. Никомахова этика. М. : ЭКСМО-Пресс, 1997.
2. Ассаджиоли Р. Психосинтез. М. : Психотерапия, 2008.
3. Берн Э. Игры, в которые играют люди. М. : ЭКСМО, 2008.
4. Братченко С. Л., Миронова М. Р. Личностный рост и его критерии // Психологические проблемы самореализации личности. СПб. : Изд-во С.-Петербург. ун-та, 1997.
5. Грановская Р. М. Психология веры. СПб. : Питер, 2010.
6. Джидарьян И. А. Счастье в представлениях обыденного сознания // Психологический журнал. 2000. Т. 21. № 2.

7. Докинз Р. Эгоистичный ген. М. : Мир, 1993.
8. Ильин И. А. Большевик как соблазн и гибель // Собр. соч. в 10 т. Т.2. Кн.1. М. : Русская книга, 1993.
9. Киркегор С. Несчастнейший. М. : ББИ, 2007.
10. Левит Л. З. Счастье от ума. Минск : А. Н. Вараксин, 2008.
11. Левит Л. З. Счастье от ума. Минск : А. Н. Вараксин, 2009.
12. Левит Л. З. Психология счастья: «Монте – Карло» или папа Карло? // Психотерапия и клиническая психология. Минск. 2009. №2.
13. Левит Л. З. Счастье от ума. Минск : Пара Ла Оро, 2010.
14. Левит Л.З. Формула счастья: поиск, создание, применение. Минск : А. Н. Вараксин, 2011.
15. Левит Л.З. ЗУЛУРЭГ (пилотный вариант). Минск, 2011.
16. Левит Л. З. Психология счастья – возможность новой парадигмы. // Актуальные проблемы этнической и социальной психологии: мат-лы Межвуз. конф. студ., аспирант. и молодых ученых. М. : РУДН, 2011.
17. Левит Л. З. Личностно-ориентированная концепция счастья: жизнь во имя себя. Минск : А. Н. Вараксин, 2011.
18. Левит Л. З. Индивидуальность и счастье: в поисках общих категорий // Дифференциальная психология и дифференциальная психофизиология сегодня. М. : Смысл, 2011.
19. Левит Л. З. ЛОКС: между Фрейдом, Юнгом и Маслоу. Минск : А. Н. Вараксин, 2012.
20. Леонтьев Д. А. Новые ориентиры понимания личности в психологии: от необходимого к возможному // Вопросы психологии. 2011. №1.
21. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики. СПб. : Евразия, 2002.
22. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб. : Питер, 2009.
23. Материалисты Древней Греции / под. ред. М. А. Дынина М. : Госполитиздат, 1955.
24. Муздыбаев К. Эгоизм личности // Психологический журнал. 2000. Т.21. №2.
25. Олпорт Г. В. Личность в психологии. СПб. : Питер, 1998.
26. Петров Э. Ф. Эгоизм. М. : Наука, 1969.
27. Психология индивидуальности: Новые модели и концепции / под. ред. Е. Б. Старовойтенко, В. Д. Шадрикова М. : НОУ ВПО МПСИ, 2009.
28. Роджерс К. Взгляд на психотерапию: становление человека. М. : Универс, 1994.
29. Рудзит И. А. Эгоизм как внутренний нравственно-этический фактор развития самосознания человека // Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина. 2006. №1.
30. Селигман М. Новая позитивная психология. Киев : София, 2006.
31. Смит Н. Современные системы психологии. СПб. : Прайм-Еврознак, 2003.
32. Тэйлор К. Сократ. Очень краткое введение. М. : Астрель, 2009.
33. Фрейд З. По ту сторону принципа наслаждения // Труды разных лет. Тбилиси: Мерани, 1991.
34. Холодная М. А. Психология интеллекта. СПб. : Питер, 2002.
35. Шварц, Б. Парадокс выбора. М. : Прогресс, 2006.
36. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М. : Прогресс, 2006.
37. Юнг К. Синхрония: акаузальный объединяющий принцип М. : АСТ, 2009.
38. Ялом. И. Экзистенциальная психотерапия. М. : Класс, 1999.
39. Batson C. D. Empathy and altruism // Handbook of Positive Psychology. Oxford : University Press, 2001.
40. Csikszentmihalyi M. The Evolving Self. New York : Harper Perennial, 1993.
41. Deci E.L., Ryan, R.M. Hedonia, eudaimonia, and well-being: An introduction // Journal of Happiness Studies. 2008. № 9.
42. Diener E., Biswas-Diener R. Happiness: unlocking the mysteries of psychological wealth. Malden : Blackwell Publishing, 2008.
43. Franklin S. S. The psychology of happiness. a good human life. Cambridge : University Press, 2010.
44. Grinde B. Darwinian happiness: evolution as a guide for living and understanding human behavior. Princeton : The Darwin Press, 2004.
45. Kringelbach M. L., Berridge K. C. Towards a functional neuroanatomy of pleasure and happiness // Trends in Cognitive Sciences. 2009. Vol. 13. № 11.
46. Kringelbach M. L., Berridge K. C. The functional neuroanatomy of pleasure and happiness. URL: [www.discoverymedicine.com](http://www.discoverymedicine.com) (published on June 25, 2010).
47. Mansbridge J. J. Beyond self-interest. Chicago : University of Chicago Press, 1990.
48. Ryan R. M., Deci E. L. On happiness and human potentials: a revive of research on hedonic and eudaimonic well-being // Annual Review of Psychology. 2001. Vol.52.
49. Ryan R. M., Huta V., Deci E. L. Living well: a self-determination theory perspective on eudaimonia // Journal of Happiness Studies. 2008. №9.
50. Ryff C. D., Singer B. H. Know thyself and become what you are: a eudaimonic approach to psychological well-being // Journal of Happiness Studies. 2006. № 9.
51. Sheldon K. M., Elliot A.J. Goal striving, need satisfaction, and longitudinal well-being: The self-concordance model // Journal of Personality and Social Psychology. 1999. Vol. 76. № 3.
52. Wallach M. A., Wallach L. Psychology's sanction for selfishness: the error of egoism in theory and therapy. San Francisco : Freeman, 1983.
53. Waterman A. S., Schwartz S. J., Conti R. The implications of two conceptions of happiness (hedonic enjoyment and eudaimonia) for the understanding of intrinsic motivation // Journal of Happiness Studies. 2008. № 9.

**Шилова Наталья Евгеньевна,**

аспирантка кафедры истории и теории музыки и музыкального образования ГБОУ ВПО «Московский городской педагогический университет», 129226, Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д.4, корп.1; e-mail: dmitrienko\_ne24@mail.ru

**РОЛЬ МУЗЫКИ В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАНИЯ ПРАВСТВЕННЫХ ЧУВСТВ РЕБЕНКА**

**АННОТАЦИЯ:** Раскрыта важная роль музыкального воспитания в развитии нравственно-эстетической сферы личности ребенка. Воспитывая нравственные чувства, мы закладываем основу для формирования его нравственного сознания, регулирования нравственного поведения в будущем. Также рассмотрен терапевтический эффект музыки - музыка и музыкальное движение как средство эмоциональной коррекции.

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** музыка, музыкальное воспитание, нравственность, нравственные чувства, музыка как средство эмоционального воздействия, терапевтический эффект музыки, музыка как средство эмоциональной коррекции, воздействие музыки на развитие нравственной сферы человека.

**Shilova Natalia Evgenевна,**

Post-graduate Student of the Chair of History and Theory of Music and Musical Education, Moscow City Pedagogical University, Moscow.

**THE ROLE OF MUSIC IN THE PROCESS OF DEVELOPMENT OF MORAL SENSES OF A CHILD**

**KEY WORDS:** music; musical education; morality; moral sentiments; music as a means of emotional influence; the therapeutic effect of music; music as a means of emotional adjustment; development of moral spheres.

**ABSTRACT:** Musical education has a significant impact on the moral and aesthetic development of the child's personality. Educating moral feelings, we are laying the groundwork for the formation of his/her moral consciousness, the regulation of ethical behavior in the future. Therapeutic effect of music is considered, music and musical activity are regarded as means of emotional adjustment.

**Н**а сегодняшний день музыка как фактор воспитания не используется в должной мере современным обществом. Это связано с пассивной позицией определенной части родителей и педагогов, недооценкой музыки как действенного вида искусства в духовном становлении личности ребенка. Этому также в немалой мере способствовало интенсивное развитие в средствах массовой коммуникации развлекательной индустрии, в которой музыка преподносится чаще всего в форме фонового, рекламного, развлекательного направления. В результате на задний план оттесняется огромный потенциал музыки в нравственном возвышении человека, в удовлетворении его стремления к истинной художественности и ценности искусства.

Музыка близка эмоциональной натуре ребенка. Сопереживание ребенком чувств, выраженных в музыке, – путь к формированию его нравственности. Будучи обращенной к чувствам ребенка, музыка оказывает на него подчас более сильное воздействие, чем уговоры или указания [1. С. 21]. Приобщение ребенка к музыке развивает в нем чувство красоты и гармонии. Дети очень остро чувствуют прекрасное и тянутся к нему. Восприятие произведений музыкального искусства представляет для этого неограниченные возможности. При систематических занятиях дети приобретают умение слушать музыку, запоминать

и узнавать ее, радоваться ей; они проникаются содержанием произведения, красотой его формы и образов. У детей развивается интерес к музыке, а в дальнейшем и любовь к ней. Через музыкальные образы ребенок познает прекрасное в окружающей действительности.

Д. И. Шостакович писал о том, что любовь и уважение к великому искусству музыки делает человека духовно богаче, чище, совершеннее. Благодаря музыке человек оказывается способен обрести новые силы, увидеть жизнь в новых тонах и красках. Действительно, высокая музыка очищает мысли и чувства от всего мелкого и случайного, укрепляет достоинство человека. Она отражает моральную красоту человека, ценность идеалов: любви, дружбы, верности долгу, раскрывает богатство душевного мира.

Музыка занимает важное место в художественно-творческой деятельности ребенка. Детям доставляет удовольствие прослушивание музыкальных произведений, повторение музыкальных рядов и звуков на различных инструментах. В раннем и дошкольном возрасте «впервые зарождается интерес к серьезным занятиям музыкой, который в дальнейшем может перерасти в настоящее увлечение и способствовать развитию музыкального дарования. Дети учатся петь, выполнять разнообразные ритмические движения под музыку, что развивает музыкальный слух, вокальные способности,



чувство ритма [2. С. 101].

В педагогике и психологии накоплен большой исследовательский материал об интересах и потребностях детей, о психолого-педагогических механизмах формирования личности. Теория и методика художественного воспитания детей основывается на фундаментальных научных трудах Л. С. Выготского, А. В. Запорожца, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, Б. М. Теплова. В своих работах исследователи детства утверждали, что если музыкальный слух, творческое воображение не будут сформированы в ранние годы, то восполнить этот пробел в более поздние годы трудно, а в ряде случаев невозможно.

Музыкальное воспитание детей как педагогический процесс охватывает ход внутренних процессов и внешних влияний в их единстве, так как музыкальное развитие личности, протекающее по внутренним законам ее жизни, подчиняется воздействиям извне.

Внешние воздействия, связанные с музыкой, вызывают реакцию всего организма, а не только слухового анализатора. И. П. Павлов и В. М. Бехтерев показали, что центральная нервная система человека неодинаково реагирует на различную по своему характеру и средствам выразительности музыку. В одних случаях происходит сокращение или расслабление мышц, учащение или замедление дыхания, в других возникает возбуждение или угнетенное состояние, смена настроений. П. Н. Анохин пишет по этому поводу: «...Звуковые колебания, воспринимаемые органами слуха, воздействуют на определенную часть подкорки головного мозга. Причем минорные музыкальные сочетания требуют от организма большей затраты, чем мажорные. Этот вывод, между прочим, подтверждает и тот установленный опытным путем факт, что условный рефлекс на минорные комбинации вырабатывается быстрее, чем на мажорные. Раздражение подкорки, вызванное звучанием музыки, передается в кору головного мозга, пробуждая воспоминания обо всем прошлом опыте – печальные или радостные, в зависимости от характера музыки» [1. С. 24-25].

Известно, что умелое использование музыки в различных процессах жизнедеятельности людей может регулировать их состояние. Следовательно, особенности строения и функции центральной нервной системы являются физиологической предпосылкой проявления эмоциональной отзывчивости ребенка на музыку. Музыкальные образы, оказывая эстетическое воздействие на ребенка, в то же время могут содействовать укреплению его нервной системы, вы-

зывать радостные переживания, формировать нравственные качества [1. С. 25].

Музыка эмоциональна по своей сущности, по содержанию. Эмоциональная отзывчивость на музыку – одна из важнейших музыкальных способностей. Она дает ни с чем не сравнимые возможности для развития эмоциональной сферы человека, особенно в детстве. Связана она и с развитием эмоциональной отзывчивости в жизни, с воспитанием таких качеств, как доброта, умение сочувствовать другому человеку. Причины нарушения эмоциональной сферы различны, но, как правило, у их истоков – те или иные неблагополучия и отставания на самых первых этапах развития детей (в младенчестве, раннем детстве, дошкольном возрасте).

Эмоциональная сфера, будучи наиболее тонким уровнем психической организации человека, первичным способом отражения окружающего мира, оказывается наиболее чувствительной ко всякого рода неблагополучиям. Дети, растущие в условиях эмоциональной неудовлетворенности, связанной с дефицитом человеческого внимания, заботы и любви, в большинстве случаев развиваются ущербно. Несмотря на изначальную сохранность мозговых структур, природных предпосылок развития, им, как правило, оказываются свойственны такие личностные комплексы, как повышенный уровень тревожности, сверхбдительность, состояние постоянного напряжения, ожидания возможной опасности, незащищенность. На этом фоне легко возникают вторичные поведенческие отклонения, обуславливающие низкую социальную ориентировку детей, их социальную беспомощность, неэффективные способы поведения и общения со сверстниками, взрослыми, нарушения различных видов деятельности – игровой, трудовой, учебной. В науке давно выведена закономерность: чем меньше возраст ребенка, тем большее влияние на его развитие оказывают конкретные условия и обстоятельства жизни.

Музыка и музыкальное движение является действенным средством эмоциональной коррекции. Она влияет на ритм дыхания, на работу сердца. Гармонические созвучия и повторения знакомых фраз замедляют пульс, делают дыхание глубоким и равномерным. Диссонансы же, требующие напряженного вслушивания, ускоряют пульс и частоту дыхания. Ученые отмечают терапевтический эффект музыки, в первую очередь – классической. Оказывая эмоциональное воздействие, музыка способствует и интеллектуальному развитию ребенка. Слушая музыкальные произведения, ребенок приобретает знания и представления о

мире. Музыка несет в себе мир мыслей и образов.

Развивая эмоции, интересы, мышление, воображение, вкусы ребенка, мы формируем основы его музыкальной культуры в целом. «Иммунитетом против пошлости» назвал Д. Б. Кабалевский формирование любви и привычки к подлинному искусству. «В условиях чудовищной засоренности мирового музыкального быта», – писал музыковед, педагог и композитор в 1984 г., – «особую сложность приобретает вопрос об эстетическом воспитании детей. Отсюда вытекает основная задача: формирование хорошего вкуса надо начинать в самом раннем детстве. Надо, чтобы подростки, когда они встретятся с легкой музыкой, уже понимали красоту большого, серьезного искусства и ощущали разницу между хорошим и плохим. Надо, чтобы хорошая народная, классическая и современная музыка входила в круг детских интересов в те же ранние годы, когда входит в этот круг умная и добрая книга» [3. С. 104].

Непосредственное воздействие оказывает музыка на развитие собственно нравственной сферы человека. Не только эстетические, но и нравственные чувства – любовь к людям, совесть, благоговение перед святыней развиваются с помощью музыкальной культуры. Будучи сильным средством эмоционального воздействия, музыка способна усилить впечатление тех или иных событий, сделать более явным и глубоким осмысление нравственной стороны литературного произведения. Музыка способна пробудить в душе ребенка чувство стыда и желание исправиться, стремление совершить доброе дело, пожалеть, приласкать, помочь тому, кто в этом нуждается, а также учиться быть внимательным к окружающему миру и людям, занимать активную и действенную, ориентированную на служение, а не на потребление жизненную позицию с начала пробуждения самосознания – с конца раннего возраста.

Музыка, как и любое творчество, неизменно выражает мировоззрение композитора и может быть сильным оружием как добра, так и зла. Будучи одной из самых вдохновенных форм искусства, она своим ритмом, мелодией, гармонией, динамикой, разнообразием звукосочетаний и нюансов способна передать бесконечную гамму чувств и настроений. Сила музыки заключается в том, что, минуя разум, она прямо проникает в душу, в подсознание и создает настроение человека. Соответственно своему содержанию она может вызывать в нем самые возвышенные и благородные чувства или, напротив, самые темные желания.

Нынешнее поколение детей и под-

ростков воспитывается не на классике, а на массовой культуре, поэтому не имеет духовного иммунитета в противостоянии ее вредному воздействию. Увлечение современной поп и рок-музыкой далеко не безобидно: оно разрушительно для личности.

Общественная опасность заключается в том, что рок-музыка с самого начала своего появления выступила как бунтарская, разрушающая авторитет родителей и общества, предлагая иную шкалу ценностей, основанную на эгоизме и предвзятости человека о своей самодостаточности вне связи с предыдущими поколениями, их традициями и культурой.

Медицинский аспект ее воздействия на человеческий организм изучен достаточно хорошо. Авторы исследований отмечают негативное влияние как слов, часто содержащих призывы к насилию, разрушению, попранию нравственных общественных норм, так и самого ритма этой музыки, приводящего психику в неуравновешенное состояние. Нейрохирурги Иллинойского университета (США), изучая феномен воздействия музыкальных ритмов на подкорковые области головного мозга, пришли к выводу о существовании новой патологии – синдрома, названного ими «ритмический токсикоз». Большая часть пораженных этой болезнью – рок-фанаты и постоянные посетители дискотек: звуковые сигналы определенного ритма и тембра разрушительно воздействуют на их иммунную систему, что приводит к необратимым последствиям. В результате изменяются эмоциональные реакции, теряется способность к концентрации, ослабляется контроль над умственной деятельностью и волей. Сверхвозбуждение вызывает эйфорию, внушаемость, истерию и даже галлюцинации, происходят серьезные нарушения памяти и мозговых функций.

Педагогический аспект заключается в том, что у подростка формируется искаженное представление о характере человеческих отношений, роли в них любви, взаимопомощи, сострадания, цели и смысла жизни. Важное значение в юношеском возрасте имеет формирование идеала поведения, поэтому музыкальный кумир, порой ведущий аморальный образ жизни, начинает определять и мировоззрение, и систему ценностей, а подражание ему несет для личности опасность саморазрушения. Зачастую современная музыка становится содержанием жизни молодого человека, искажая духовную природу его личности и влияя на поведение. Никогда ранее не существовало искусства, направленного так явно на совращение молодежи, оказывая на нее влияние даже большее, чем открытая

порнография, призывая к получению удовольствия любой ценой. Концерты рок-музыки часто проходят в атмосфере необузданной ярости.

Духовный аспект проблемы заключается в том, что рок-музыка, в текстах своих песен признавая наличие сверхъестественной силы, управляющей миром, воспекает не Бога как высшее добро и любовь, и даже не слепую «судьбу» языческих поэтов, а нечто мрачное и жестокое, связанное с оккультизмом, а то и открыто с сатанизмом. На духовном уровне рок-музыка имеет мистериальную природу, что делает че-

ловека открытым по отношению к падшим ангелам духовного мира.

В этой ситуации значение духовной музыки в воспитании трудно переоценить: она способствует умиротворению страстей, душевному покою, воссоздает вокруг мир красоты и гармонии. Подросток вправе придерживаться личных вкусов при выборе музыки, однако он не должен терять здравый смысл в объективной оценке музыкальных произведений. Помочь ему сделать свой выбор сознательным – задача педагога и воспитателя.

#### Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Зимина А. Н. Основы музыкального воспитания и развития детей младшего возраста. М.: ВЛАДОС, 2000.
2. Немов Р. С. Психология. Кн. 2. М.: ВЛАДОС, 2001.
3. Кабалевский Д. Б. Воспитание ума и сердца. М.: Просвещение, 1984.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. А. И. Савостьянов.

УДК 811.161.1'42  
ББК 446

ГСНТИ 14.01.07

Код ВАК 10.02.01

**Кондратьева Ольга Николаевна,**

кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры общего языкознания и славянских языков, ФГБОУ ВПО «Кемеровский государственный университет»; 650066, г. Кемерово, пр. Октябрьский, д. 33А, кв. 57; e-mail: Kondr25@rambler.ru

## МЕТАФОРИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ<sup>1</sup>

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** педагогический дискурс, метафорическое моделирование, концептуальная метафора, репрезентация, концепт «душа», К. Д. Ушинский.

**АННОТАЦИЯ.** Данная статья посвящена описанию специфики метафорических моделей, репрезентирующих концепт «душа» в педагогическом дискурсе, и установлению их роли в изложении основных дидактических положений в сочинениях К. Д. Ушинского.

**Kondratieva Olga Nikolayevna,**

Candidate of Philology, Associate Professor of the Chair of General Linguistics and Slavic Languages, Kemerovo State University, Kemerovo.

## METAPHORICAL MODELING IN PEDAGOGICAL DISCOURSE (ON THE EXAMPLE OF THE CONCEPT "SOUL")

**KEY WORDS:** pedagogical discourse; metaphorical modeling; conceptual metaphor; representation; concept «soul»; K. D. Ushinskij.

**ABSTRACT:** The given article is devoted to the description of a specific character of the metaphorical models representing the concept of «soul» in a pedagogical discourse, and an establishment of their role in a statement of the basic didactic positions in K.D. Ushinskij's compositions.

*Как самовоспитание человека, так и воспитание дитяти  
– не внешняя полировка, а истинное, проникающее  
всю душу воспитание, – основываются на этой цельности,  
полной прозрачности и беззаветной искренности души.  
К. Д. Ушинский (Педагогические сочинения Н. И. Пирогова)*

Одним из наиболее перспективных направлений современной лингвистики является изучение особенностей функционирования метафорических моделей в различных видах дискурса. На настоящий момент уже достаточно подробно описывались базовые метафоры политического, экономического, рекламного, спортивного дискурсов. Однако «роль метафор в сфере образования, в понимании и конструировании педагогических явлений только начинает привлекать внимание исследователей» [5. С. 3].

Проблемы метафорического моделирования в педагогическом дискурсе в большей степени становились объектом изучения в зарубежной лингвистике, детальный обзор подобных исследований представлен в статьях Э. В. Будаева и А. П. Чудинова (2007а, 2007б). Отечественные исследования педагогической метафоры представлены работами Ю. Ю. Ереминой (2007), Е. Г. Кабаченко (2005, 2007), Н. В. Мельниковой (2007), М. Ю. Олешкова (2003, 2011), О. В. Толочко (2009), Ю. Ю. Цыбиной (2012) и других.

Авторы данных работ исходят в сво-

их исследованиях из понимания метафоры как когнитивного механизма, средства постижения и рубрикации действительности, что проявляется в осмыслении одного объекта сквозь призму другого, абстрактного – через конкретное, в результате происходит вычленение и актуализация значимых свойств познаваемого объекта, формируется фрагмент картины мира. Именно положение о миромоделирующей функции метафоры становится одним из основных постулатов когнитивно-семантических исследований.

Как отметил А. П. Чудинов, в рамках когнитивно-семантических исследований педагогической метафоры «значительное внимание уделяется изучению того, как участники педагогического процесса концептуализируют образовательный процесс и его участников» [11. С. 168]. Соответственно, объектом анализа становились особенности метафорической репрезентации таких базовых концептов педагогического дискурса, как «образование», «знание», «школа», «урок», «учитель», «ученик». Следует отметить, что педагогическая деятельность представляет собой целенаправ-

<sup>1</sup> Статья выполнена в рамках проекта «Психолого-педагогические технологии развития виртуальной образовательной среды для межкультурного взаимодействия»

ленное воздействие на ученика, при этом значительное влияние оказывается и на его внутренний мир, прежде всего – на душу и ум воспитанника. Следовательно, названные концепты также имеют существенное значение для педагогической науки, тем не менее, исследования специфики названных концептов и их метафорической репрезентации в педагогическом дискурсе пока не проводилось.

Целью настоящего исследования является описание специфики метафорических моделей, репрезентирующих концепт «душа» в педагогическом дискурсе. В качестве материала исследования избраны сочинения К. Д. Ушинского, великого русского педагога XIX века, по праву названного основоположником научной педагогики в России.

К. Д. Ушинский отмечал важную роль учителя в формировании личности ученика, необходимость развивать внутренний мир ребенка. При этом, как понятно из слов, вынесенных нами в эпиграф статьи, смысл истинного воспитания, а не наведение внешнего лоска, К. Д. Ушинский видел именно в воспитании души. Неоднократно в его произведениях отмечается воздействие воспитания именно на душу ребенка: *«Так называемый педагогический такт, без которого воспитатель, как бы он ни изучил теорию педагогики, никогда не будет хорошим воспитателем-практиком, есть в сущности не более, как такт психологический, который столько же нужен литератору, поэту, оратору, актеру, политику, проповеднику и, словом, всем тем лицам, которые так или иначе думают действовать на душу других людей, сколько и педагогу»* («Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии»). Основную задачу педагога К. Д. Ушинский видел как раз в том, чтобы *«напечатлеть урок в душе дитяти»* («Педагогическая поездка по Швейцарии»).

Излагая основные положения своей педагогической концепции, К. Д. Ушинский активно использует метафоры. В ходе проведенного исследования нами были отмечены следующие метафорические модели, репрезентирующие основной объект педагогического воздействия – душу воспитанника.

1. *«Душа воспитанника – это нива»*. Актуальной для сочинений К. Д. Ушинского является метафора, уподобляющая душу ребенка ниве, в которую наставник бросает семена ученья: *«Воспитатель должен пользоваться всяким случаем, чтобы через посредство ученья закинуть в душу*

*дитяти какое-нибудь доброе семя и связывать хорошее чувство с всяким представлением, с которым оно только может быть связано»* («Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии»).

Брошенные в душу обучаемого семена глубоко укореняются в ней: *«...Сила воспитания может достигать ужасающих размеров и какие глубокие корни может пускать оно в душу человека?»* («Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии»); *«Всякое событие, представленное ученику в известном ему месте и с оттенками, которые придают событию то или другое время года, глубоко и плодотворно укореняется в душе дитяти»* («Родное слово. Книга для учащихся»).

Также педагог должен уметь пробудить к жизни те семена, которые заложены в душе воспитанника от природы: *«Эти пословицы и поговорки, сами дыша жизнью, пробуждают к жизни и семена родного слова, всегда коренящиеся, хотя и бессознательно, в душе ребенка»* («Родное слово. Книга для учащихся»). Результативное обучение строится в первую очередь на тех идеях и фактах, которые были насажены в душе ребенка, а потом получили дальнейшее развитие, а не на механическом заполнении души ребенка информацией: *«При таком преподавании голова учащегося не набивается, как мешок, фактами, плохо усвоенными, и идеями, плохо переваренными; но те и другие как бы вырастают органически из немногих зерен, глубоко посаженных в душу»* («Педагогическая поездка по Швейцарии»).

Задача педагога – не форсировать процесс обучения, а учитывать готовность ребенка, уровень его развития, так как только в этом случае, при высокой степени самостоятельности ученика можно получить хорошие результаты: *«Сравните искусственно и преждевременно развернутую розу с той, которая развернулась силой своей собственной зрелости, и вы поймете всю разницу между образом, созревшим самостоятельно в душе человека в форму идеи, и зародышем образа, преждевременно развернутым идеей другого»* («О народности в общественном воспитании»).

Педагогу постоянно следует помнить о той ответственности, которую он имеет перед учениками, так как от того, какой пример он показал детям, какие семена бросил в их душу, будет во многом зависеть характер обучаемых, их дальнейшая судьба:

*«Помните, что, нарушая эти простые правила, а также манкируя часто уроками или перестанавливая их с одного часа на другой, вы кладете в душу дитяти те семена беспорядочности в делах, которые, развившись с течением времени, могут отравить всю его жизнь»* («Родное слово. Книга для учащихся»).

**2. «Душа воспитанника – чистая поверхность».** Душа ребенка предстает как некая нетронутая поверхность, *tabula rasa*, чистый лист или доска, на которую воспитание и учеба наносят первые черты: *«Воспитание и ученье в юности проводят легкие черточки, но зато проводят их на душе еще мягкой, еще не загроможденной впечатлениями»* («Вопросы о народных школах»); *«Вот почему, веряя воспитанию чистые и впечатлительные души детей, веряя для того, чтобы оно провело в них первые и потому самые глубокие черты, мы имеем полное право спросить воспитателя, какую цель он будет преследовать в своей деятельности, и потребовать на этот вопрос ясного и категорического ответа»* («Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии»).

Именно наносимые на душу ребенка черты определяют его характер, его убеждения: *«Многие упорные склонности, сильные страсти и предубеждения слагаются у нас в душе именно из этих чуть-чуть заметных черточек, которые, ложась одна на другую, проводят неизгладимую борозду в характере, имеющую потом сильное влияние на формирование наших убеждений»* («Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии»).

В процессе обучения педагог должен так строить свои занятия, чтобы излагаемая информация врезалась в душу ребенка и сохранялась там надолго: *«Мастерски веденный рассказ, где главная идея выдается далеко вперед, а побочные естественно к ней привязываются, где есть моменты отдыха для ребенка, – такой рассказ врезывается легко в душу дитяти и также легко ею воспроизводится»* («Педагогическая поездка по Швейцарии»); *«Фрелих – первоклассный преподаватель; у него уже нет какой-нибудь особенной методики преподавания; он творит свою методику беспрестанно, смотря по ходу лекции, и каждая фраза Фрелиха врезывается в душу слушателям во всей своей полноте и отчетливости»* («Педагогическая поездка по Швейцарии»).

**3. «Душа воспитанника – это**

**кладовая».** Как уже было отмечено выше, процесс воспитания предстает как воздействие на душу ребенка. Наставник стремится заполнить детскую душу информацией, знаниями о мире, основными положениями науки. Душа при этом предстает как некое вместилище, кладовая, которая постепенно заполняется содержимым и в которой этот материал хранится: *«Однако же, мы сознаем вполне и то, что невозможно развивать душу дитяти, не внося в нее никаких убеждений»* («Педагогические сочинения Н. И. Пирогова»); *«В Швейцарии, Германии, Англии и Америке в основу всего народного образования давно уже проникло убеждение, что знания разделяются на необходимые, полезные и приятные и что необходимые должны ложиться в душу дитяти прежде всех и в основу всем»* («О необходимости сделать русские школы русскими»); *«Легко себе представить, сколько ярких, верных действительности образов, совершенно конкретных, накопится в душе детей от такого живого, наглядного, осязательного курса»* («Педагогическая поездка по Швейцарии»).

Кладовая души заполняется педагогом постепенно: *«Усваиваемые нами представления ложатся в душе нашей рядами, по большей части в порядке своего усвоения, если мы только не привели их в другой порядок, на основании какого-нибудь другого, прежде усвоенного закона»* («Родное слово. Книга для учащихся»); *«Пять, шесть собственных имен, например, заметить в первый раз очень нелегко; но при повторении этих имен прибавьте к ним еще два, три новых, находящихся с ними в связи общего рассказа или описания, и эти новые будут усвоены уже гораздо легче прежних, быстро отыщут себе место в душе и улягутся в ней очень прочно»* («Педагогическая поездка по Швейцарии»).

В то же время в хранилище души ребенка проникают все образы и события внешнего мира, они также накладывают свой отпечаток на формирование личности ученика: *«Дитя все замечает, все слышит, хотя никто его к этому не принуждает, и громадная масса слов, образов, впечатлений, такая масса, что взрослому человеку не усвоить ее и в десять лет, ложится глубоко в свежую детскую душу, незагроможденную, как наша»* («Родное слово. Книга для учащихся»); *«...Мораль заключается не в словах, а в самой жизни семьи, охватывающей ребенка со всех сторон и отовсюду ежеминутно проникающей в его душу»* («Родное слово. Книга для учащихся»).

Задача настоящего педагога – помочь ученику трансформировать все образы, попавшие в детскую душу и хранящиеся в ней, в истинные понятия, оперировать уже существующими образами, а не навязывать свое виденье мира: *«Тема педагогической лекции состояла в том, как из индивидуальных образов, воспринятых душой, образуются понятия и как воспитание должно заботиться о том, чтобы не отвлеченные схемы понятий, но живые образы во всей своей яркой индивидуальности ложжились сначала в душу дитяти с тем, чтобы потом наставница могла возводить эти образы в понятия, а не навязывать понятий дитяти»* («Педагогическая поездка по Швейцарии»).

Таким образом, процесс воспитания предстает как заполнение души ребенка, но наполнение продуманное, ненавязчивое, имеющее целью не перегрузить дитя, найти место для каждого факта, необходимого именно в этом возрасте.

4. *«Душа воспитанника – это строительная площадка».* Также процесс воспитания предстает как строительные работы, имеющие целью создать прочные знания о мире. Учитель кирпичик за кирпичиком выкладывает фундамент для дальнейшего обучения, а в качестве строительного материала выступают знания и образы, предлагаемые на занятиях: *«Чем далее, тем быстрее, и чем прочнее заложен фундамент знаний и идей в душе ученика, тем большее и прочнее здание можно потом возвести на этом фундаменте»* («Педагогическая поездка по Швейцарии»); *«Чем этот материал ляжет прочнее в душу дитяти, чем свободнее овладеет им ребенок, чем ярче, определеннее будут эти образы, – тем легче, удобнее и скорее пойдет со временем самая постройка и тем прочнее она будет»* («Родное слово. Книга для учащихся»); *«Вот почему полезно было бы так вести курс географии, истории и естественных наук в общеобразовательном заведении, чтобы эти предметы шли рука об руку, поддерживая, пополняя и оживляя друг друга, и дружно строили в душе воспитанника прочное здание ясного, живого и верно мирозерцания»* («Педагогическая поездка по Швейцарии»).

5. *«Душа воспитанника – это дом».* Результатом пересечения метафор вместилнца и строительных работ является метафора дома. К. Д. Ушинский представляет душу ребенка как некое строение, являющееся результатом совместной деятельности учителя и ученика. В итоге душа каж-

дого воспитанника приобретает свой особый строй: *«...Большую часть одинакового представление действует на детей одинаково, но с течением времени душа человека приобретает свой особенный, ей только свойственный строй»* («Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии»); *«Из всего сказанного уже видно, как может человек иметь влияние на воспитание своих чувствований, давая пищу одним, задерживая органическое распространение других и, таким образом, изменяя самый строй нашей души»* («Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии»).

Также в сочинениях Ушинского активно используется метафора частей дома – дверей и ворот, через которые в душу воспитанника проникает разного рода информация: *«Внимание есть та единственная дверь нашей души, через которую все из внешнего мира, что только входит в сознание, непременно проходит; следовательно, этой двери не может миновать ни одно слово ученья, иначе оно не попадет в душу ребенка»* («Родное слово. Книга для учащихся»); *«Внимание как ворота для всего, что входит в душу»* («Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии»). Как видим из приведенных контекстов, в качестве двери концептуализируется исключительно внимание, этот главный залог проникновения в душу ученья.

Если душа воспитанника является домом, то процесс обучения и воспитания предстает как заселение этого строения особыми жильцами – знаниями и убеждениями, причем исключительно такими, которые будут способствовать развитию личности: *«Но каковы же, повторяем вопрос, должны быть те убеждения, которые наставник должен вселить в душу ребенка и которые не разрушат необходимой формы всякого искреннего убеждения – не разрушат свободы?»* («Педагогические сочинения Н. И. Пирогова»); *«Следовательно, если воспитатель хочет во что бы то ни было провести в душу воспитанника (а это единственный путь воспитания), то должен быть в состоянии обратить его внимание на желаемый предмет»* («Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии»).

Душа воспитанника, как и душа любого человека, скрыта от взгляда (ср. *чужая душа потемки*), и в то же время именно она является средоточием его истинной сущности, поэтому настоящий педагог для успеха процесса обучения должен попытаться

увидеть, что происходит этом закрытом пространстве: «...**Н. И. Пирогов глубоко заглядывает в душу ребенка**» («Педагогические сочинения Н. И. Пирогова»); «**Мы не знаем никакого лучшего средства заглянуть в душу другого человека, как наблюдение за проявлениями его пассивного внимания**» («Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии»).

**6. «Душа воспитанника – это фабрика по переработке сырья».** Любая новая информация, слова наставника, впечатления внешнего мира, попадающие внутрь души ребенка, не оседают там бесследно. Весь поступивший в процессе обучения и знакомства с окружающим миром материал становится сырьем, которое осваивается, перерабатывается душой ученика: «**Часто приходится желать, чтобы дитя было менее впечатлительно и чтобы меньшая впечатлительность дала ему возможность более сосредоточиваться во внутренней душевной работе, в комбинации усваиваемых впечатлений в точные представления и представлений в верные понятия: словом, дала душе возможность перерабатывать тот материал, которым она загромождается, не имея ни силы, ни времени справиться с ним как следует**» («Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии»); «**Отсюда вред бесполового зубрения наизусть, которое погубило не одну молодую, еще слабую душу, заваливая ее никуда не годным материалом, с которым душа не может еще справиться**» («Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии»).

Итогом такой переработки становится выработка характера: «**Чем более набирается в душе следов чувствования и желаний, тем более набирается в ней материала для выработки характера**» («Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии»).

Таким образом, посредством данной метафоры реализуется представление о необходимости активного участия ученика в процессе обучения. Он не должен быть пассивным объектом воздействия педагога. Задача учителя – воздействовать на ребенка, предоставить ему информацию, продемонстрировать личный пример, пробудить заложенные в нем способности, побудить к действиям, а обучаемый уже в свою очередь осваивает и перерабатывает полученный материал, формирует знания, умения и навыки, вырабатывает характер.

**7. «Душа воспитанника – это**

**губка**». Достаточно редкой для сочинений К. Д. Ушинского является метафора, уподобляющая душу ребенка губке, жадно впитывающей в себя впечатления окружающего мира: «**Он наполнял своим иезуитским характером всю атмосферу школы, и молодая душа мальчика, по преимуществу только всасывающая впечатления, хотя бы она трепеталась сначала, как голубь, лишенный воздуха, должна была скоро покориться и всеми порами своими принимать учение и скрывать в нем яд**» («Три элемента школы»). Подобная метафора имеет ярко выраженный отрицательный характер, поскольку в данном случае речь идет об абсолютно пассивном состоянии души ребенка.

Проведенное исследование подтвердило гипотезу о значимости концепта «душа» в педагогическом дискурсе. Воспитание ребенка, развитие гармоничной личности и формирование полноценного члена общества достаточно часто представляется в педагогических сочинениях К. Д. Ушинского как воздействие опытного наставника на душу воспитанника. Излагая членам педагогического сообщества свои взгляды, Ушинский использует метафорические механизмы, позволяющие эксплицировать важность целенаправленных действий по развитию личности ребенка.

Все используемые для репрезентации концепта «душа» метафоры объединены общим концептуальным вектором – это метафоры воздействия. Так, душа воспитанника предстает как нива, в которую наставник бросает семена ученья, здание, построенное в результате усилий педагога, кладовая, заполненная знаниями и так далее, то есть в данном случае уместно говорить о субъектно-объектном подходе к процессу образования.

В то же время К. Д. Ушинский не является сторонником пассивной роли ребенка в этом процессе. Об этом, в частности, говорит единичность употребления метафоры, уподобляющей душу ребенка губке, впитывающей и информацию, и ее отрицательная оценка, а также метафоры переработки, с помощью которых репрезентируется необходимость творчески освоить полученную информацию и применить ее в жизни.

Таким образом, все использованные для репрезентации концепта «душа» метафоры имеют ярко выраженный деятельностный, созидательный характер, ориентированы на постепенное, целенаправленное развитие личности воспитанника.

В заключение отметим, что анализ метафорических моделей, репрезентирующих концепты внутреннего мира человека в пе-



дагогическом дискурсе, имеет несомненное значение для установления особенностей концептуализации образовательного процесса. Изучение особенностей относящихся к данной сфере концептов (душа, ум, па-

мять, сердце, совесть) в идиостилиях выдающихся педагогов XIX-XX веков позволит выявить новые грани их педагогического наследия.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Будаев Э. В., Чудинов А. П. Дискуссия о метафорах в современной зарубежной педагогике // Педагогическое образование в России. 2007. № 1. URL: [http://journals.uspu.ru/i/inst/pedobraz/ped2007/ped\\_1\\_2007\\_25.pdf](http://journals.uspu.ru/i/inst/pedobraz/ped2007/ped_1_2007_25.pdf)
2. Будаев Э. В., Чудинов А. П. Метафора в педагогическом дискурсе: современные зарубежные исследования // Политическая лингвистика. 2007. Выпуск (1) 21.
3. Еремина Ю. Ю. Функциональный аспект метафоры в педагогическом дискурсе. URL: <http://tlc.kursksu.ru/pdf/008-07.pdf>
4. Кабаченко, Е. Г. Метафоричность педагогической теории // Проблемы лингвистического и речевого образования в школе и вузе: сб. науч. тр. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2005.
5. Кабаченко Е. Г. Метафорическое моделирование базисных концептов педагогического дискурса: Автореферат диссертации ... канд. филол. наук. Екатеринбург, 2007.
6. Мельникова Н. В. Метафора в педагогическом дискурсе: Автореферат диссертации ... канд. филол. наук. Ростов-на-Дону, 2007.
7. Олешков М. Ю. Метафора в речи учителя // Бюллетень Уральского лингвистического общества. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2003. Т. 9.
8. Олешков М. Ю. Метафора в педагогическом дискурсе // Политика в зеркале культуры и языка: сб. науч. ст., посвященный 60-летию юбилею проф. А. П. Чудинова. М.: ИЯ РАН, 2010.
9. Толочко О. В. Образ как составляющая концепта «школа» // Языковая личность: проблемы лингвокультурологии и функциональной семантики. Волгоград: Перемена, 1999.
10. Цыбина Ю. Ю. Лингвистическая сущность метафорических моделей в педагогическом дискурсе // Ученые записки: электронный научный журнал Курского государственного университета. 2012. № 1 (21) // URL: <http://www.scientific-notes.ru/index.php?new=23&page=6>
11. Чудинов А. П. Прагматический потенциал метафоры в педагогической коммуникации // Педагогическое образование в России. Екатеринбург. 2011. № 5.

#### Источник материала

Ушинский К. Д. Педагогические сочинения в шести томах. М.: Педагогика, 1988. Т. 1-6.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. М. В. Пименова.

УДК 378.14(470.51)  
ББК 4424.43

ГСНТИ 14.35.01

Код ВАК 13.00.02; 13.00.01

**Белкова Елена Вениаминовна,**

магистр по специальности «Психология образования», Институт педагогики, психологии и социальных технологий, ФГБОУ ВПО «Удмуртский государственный университет»; 426034, г. Ижевск, ул. Университетская, 1; e-mail: bllen@rambler.ru

**РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬ СОЗДАНИЯ ВИРТУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ  
МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТУДЕНТОВ УДМУРТСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО  
УНИВЕРСИТЕТА<sup>1</sup>**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** межкультурная компетентность; межкультурная коммуникация; студенты; специальности в социальной сфере; позиция посредника.

**АННОТАЦИЯ.** Приводятся результаты исследования межкультурной компетенции студентов. Задания, использованные авторами экспериментов, позволили пробудить у студентов интерес к межкультурному общению, повысить уровень межкультурной компетентности и развить толерантность в отношении представителей других культур.

**Belkova Elena Veniaminovna,**

Competitor to Master's Degree in the Sphere of "Psychology of Education", Institute of Pedagogy, Psychology and Social Technologies, Udmurt State University

**RESULTS OF CREATION OF VIRTUAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR INTERCULTURAL  
COMMUNICATION OF THE STUDENTS OF UDMURT STATE UNIVERSITY**

**KEY WORDS:** intercultural competence; intercultural communication; students; qualification is social sphere; position of a mediator.

**ABSTRACT:** The results of research of the students' intercultural competence are given. Tasks used by the authors of the experiment, helped to arouse interest of the students to intercultural competence and to develop tolerance to people of other cultures.

**П**о мнению многих современных авторов, новая ситуация в системе профессионального образования, вызванная Болонским процессом, требует повышения мобильности студентов и их подготовки к эффективному участию в межкультурной коммуникации: «Новое тысячелетие началось с разительных и временами очень сильных изменений, которые основательно влияют на человечество. Глобализация, подъём новых экономических систем и жизнь в мультикультурном обществе – всё это бросает вызов смыслу существования образовательных учреждений по всему миру» [19]. В связи с этими тенденциями изменяется роль иностранных языков в учебной и профессиональной деятельности будущих специалистов. Высокий уровень владения иностранным языком ещё не гарантирует взаимопонимания в процессе межкультурного взаимодействия. Для того чтобы избежать конфликтов и недоразумений, от общения личностей перейти к диалогу культур, расширить границы своего сознания и окунуться в неизведанные глубины чужой и своей собственной культуры, необходимо сформировать межкультурную компетентность [9].

Ключевые компетенции современного специалиста включают способность и

готовность эффективно осуществлять межкультурное взаимодействие, осознавая себя представителем определённой этнической общности, нации и всего человечества, и воспринимая ситуацию межкультурного диалога как неперемненное условие самореализации и взаимообогащения представителей различных культур. Эта способность и готовность называются межкультурной компетентностью [10]. К сожалению, традиционное обучение иностранному языку в вузе не приводит большинство студентов к формированию межкультурной компетентности.

Изучение психолого-педагогической литературы по вопросам формирования межкультурной компетентности студентов университета позволило сформулировать **исследовательскую задачу:** проверить результативность создания виртуальной образовательной среды для межкультурного взаимодействия студентов вуза при обучении иностранному языку, если будут реализованы следующие условия, вытекающие из принципов поликультурного образования [1, 6, 10]:

- содержание изучения иностранного языка включает многообразие субкультурных реалий, этических и моральных ценностей носителей этого языка, широко представ-

<sup>1</sup> Статья выполнена в рамках проекта «Психолого-педагогические технологии развития виртуальной образовательной среды для межкультурного взаимодействия»

ленных в виртуальном пространстве;

- процесс изучения иностранного языка ведётся через регулярное сопоставление элементов культуры другой страны с элементами родной культуры;
- академические методы изучения иностранного языка дополняются интернет-диалогами с реальными носителями этого языка или с изучающими этот язык представителями других стран.

Экспериментальная работа была организована на базе ФГБОУ ВПО «Удмуртский Государственный Университет» в течение 2011-2012 гг. В исследовании приняли участие 58 студентов:

Экспериментальная группа - 28 человек. Участники экспериментальной группы (ЭГ) – студенты 1-2 курсов специальности «Социальные коммуникации», реализуют условия поликультурного образования на занятиях иностранного языка (английский язык). Контрольная группа (КГ) – 30 человек – студенты 1-2 курсов специальности «Педагог-психолог». Диагностические методики: экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г. У. Солдатова, О. А. Кравцова, О. Е. Хухлаев, Л. А. Шайгерова); типы этнической идентичности (Г. У. Солдатова, С. В. Рыжова); шкала социальной дистанции (шкала Богардуса, вариант Л. Г. Почебут); вопросник этнической аффилиации (Г. У. Солдатова, С. В. Рыжова).

На первом этапе (до реализации экспериментальной программы) изучался уровень сформированности межкультурной компетентности студентов в контрольной и экспериментальной группах. Все полученные результаты были подвергнуты математической обработке в статистической программе SPSS версия 11.5 for Windows. Использовались методы непараметрической статистики, так как они не зависят от характера распределения данных: непараметрический тест для несвязных выборок Манна-Уитни. Для уточнения особенностей проявления межкультурной компетентности со студентами ЭГ проведены индивидуальные беседы, зафиксированные в виде аудиозаписей и расшифрованные в виде текстов.

На втором этапе (после реализации экспериментальной программы) нами было проведено повторное исследование, результаты были подвергнуты обработке методом математической статистики по непараметрическому W-критерию Вилкоксона. Также была проведена повторная беседа со студентами и выполнен качественный и количественный анализ результатов по методике «незаконченных предложений» (контент-анализ).

Экспериментальная программа занятий со студентами «Формирование пози-

ции посредника (между своей и иной культурой)» была разработана и внедрена старшим преподавателем Т. В. Овсянниковой [9; 10]. Цель программы – повышение уровня межкультурной компетентности посредством изменения этноцентристской позиции студентов на позицию посредника. Теоретической основой программы послужила модель межкультурного обучения Милтона Беннета. Было разработано четыре этапа: ориентировочный, подготовительный, основной (деятельностный) и оценочный. На первом этапе у студентов пробуждался интерес к межкультурному общению и осознание собственной этноцентристской позиции. Задания: картина Европы глазами студентов (по С. Г. Тер-Минасовой) [15], список характеристик национальных особенностей для 8 национальностей из 48 предложенных (по Р. Д. Льюису) [4], Россия глазами иностранцев (материалы из Интернета и из прессы), обсуждение сходства и различия в картине Европе и представлении о России, анализ причин. На втором этапе осуществлялось достижение понимания студентами разнообразия культур и понимание роли посредника в межкультурном общении. Задания: 20-30 минут каждой пары – краткий курс «Введение в межкультурную коммуникацию» и элементы межкультурного тренинга (упражнения, представленные в материалах Ю. Рот, Г. Коптельцевой и А. Садохина [13; 14; 15]).

На третьем этапе организовывалось общение студентов с иностранцами через Интернет: накопление опыта взаимодействия в позиции посредника. Задания: «мозговой штурм» – выбор интересной студенту страны, обсуждение информации о национальном характере, системе ценностей, обычаях и традициях, этикете, семье, образовании, досуге и юморе. Далее, по Интернету через социальные сети facebook, busuu.com или skype они находили собеседника из этой страны и просили прокомментировать найденную информацию или ответить на вопросы, сами тоже часто отвечали на аналогичные вопросы. Общались студенты по одному или по двое с одним, двумя или тремя иностранцами. На итоговом занятии были представлены компьютерные презентации на английском языке.

На последнем этапе проводилась оценка готовности студентов занимать позицию посредника. Задания: письменный отчет о проделанной работе, анализ трудностей и впечатлений от проекта.

До начала экспериментального обучения в экспериментальной и контрольной группах были получены почти однородные результаты по методикам исследования.

Единственное достоверное различие было выявлено по методике «Типы этнической идентичности» – у студентов ЭГ менее проявлен этноэгоизм. Данный тип идентичности может выражаться в безобидной форме на вербальном уровне как результат восприятия через призму конструкта «мой народ», но может предполагать, например, напряженность и раздражение в общении с представителями других этнических групп или признание за своим народом права решать проблемы за чужой счет.

Были проведены беседы со студентами ЭГ. После расшифровки аудиозаписей бесед мы обнаружили средний уровень межкультурной компетентности. Приведем несколько фрагментов, позволяющих оценить уровень межкультурной компетентности:

• «В моей семье всего две национальности: русские и удмурты, но русских значительно больше. Что касается языка, то говорят также на русском и удмуртском. Я говорю и понимаю исключительно рус-

ский, потому что большинство родственников говорят на русском» (К. А.);

• «Мама – русская, папа – наполовину удмурт, но по-удмуртски не говорит и практически не понимает. В семье мы говорим на русском языке. С папиной стороны есть родственники, которые говорят только на удмуртском и очень редко – по-русски, а с маминной – не знаю родственников, которые говорят не по-русски. Мама немного помнит английский язык, а папа немецкий, но на них мы не говорим, разве что мама может до десяти на английском посчитать или прочитать название какого-то продукта с английским названием» (Б. А.);

• «Все русские. Хоть и жили всю жизнь в Удмуртии, но языка не знаем» (Б. Е.).

После окончания экспериментального обучения в ЭГ были выявлены достоверные сдвиги по нескольким показателям (табл. 1)

Таблица 1

Динамика изменения показателей в ЭГ на констатирующем и контрольном этапе эксперимента

Показатели	Среднее значение		Уровень значимости
	Констатирующий этап	Контрольный этап	
Толерантность	88,0	93,0	0,000
Этническое слияние	13,0	14,0	0,074
Соц. дистанция к татарам	2,0	2,6	0,026

Показатель толерантности на контрольном этапе по сравнению с констатирующим этапом эксперимента увеличился на 5,0. Это означает, что экспериментальное обучение приводит к повышению уровня межкультурной компетентности студентов.

Показатель «этнического слияния» в экспериментальной группе достоверно вырос. Это значит, что вырос показатель готовности к принятию представителей других национальностей.

Участники ЭГ на констатирующем этапе набрали 2 балла по отношению к такой нации, как татары, что соответствует среднему уровню социальной дистанции (тестовый показатель «Близкий друг»), а на контрольном 2,6 балла – ближе к пониженному уровню социальной дистанции по отношению (тестовый показатель «Сосед по дому»). Это означает, что уровень социальной дистанции повысился по отношению к такой нации, как татары.

Результаты контент-анализа методики «незаконченных предложений» у студентов ЭГ: «Для того, чтобы быть готовым занимать позицию посредника и иметь высокий уровень сформированности межкультурной компетентности необходимо...». Ответы: знание иностранного языка (разговорный, базовый) (100%), знания об осо-

бенностях другой культуры (54%), патристическое отношение к своей стране (50%), открытость как готовность к общению и взаимообогащению (43%), позитивное отношение к представителям других национальностей в процессе межкультурного взаимодействия (39%), ответственность (36%).

Приведем фрагменты из расшифровок повторных бесед:

• «Благодаря Рамадану (Египет) я не только узнала что-то новое о другой культуре, не только нашла нового друга, но и поняла, что не нужно применять социальные стереотипы при общении (Все мы люди, все мы одинаковы). Достаточно просто относиться по-человечески к другому, и тебе ответят тем же» (О. О.).

• «До этого я ещё никогда не общалась с иностранцем и сначала даже воспринимала его как «инопланетянина» (общалась с Колидом из Франции)» (Ю. Ж.).

• «И вроде как совсем не трудно подружиться с другой культурой. Просто не надо обращать внимания на это, принимать всё как есть. Общаться просто и искренне и, конечно, уважать ценности своего друга» (К. А.).

Повторные беседы, проведённые со студентами, свидетельствуют о повышении

уровня сформированности межкультурной компетенции студентов экспериментальной группы.

Проведенное исследование доказало актуальность подготовки студентов к эффективному участию в межкультурной коммуникации.

Результативность создания виртуальной образовательной среды для межкультурного взаимодействия студентов была обеспечена за счет реализации следующих педагогических условий: содержание изучения иностранного языка включало

многообразие субкультурных реалий, этических и моральных ценностей носителей этого языка, широко представленных в виртуальном пространстве; процесс изучения иностранного языка осуществлялся через регулярное сопоставление элементов чужой культуры с элементами родной культуры; академические методы изучения иностранного языка дополнялись интернет-диалогами с реальными носителями этого языка или с изучающими этот язык представителями других стран.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Белкова Е. В. Межкультурное образование в работе социального педагога // Образование и межнациональные отношения: теория и практика многокультурного образования : мат-лы Междунар. конф. 27-28 мая 2009 г. / под ред. Э. Р. Хакимова / ГОУ ВПО «УдГУ». Ижевск, 2009.
2. Васильева Н. Н. Межкультурная компетенция. Стратегии и техники её достижения. URL: <http://rspu.edu.ru/university/publish/journal/lexicography/conference/vasilieva%20N.htm> (Дата обращения 19.06.2012).
3. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании // Ректор вуза. 2005. № 6.
4. Льюис Р. Д. Деловые культуры в международном бизнесе: от столкновения к взаимопониманию. – М., 1999.
5. Любова Т. В. Научно-практическое обоснование педагогических условий формирования межкультурной компетенции студентов // Образование и саморазвитие. – 2008. – №4 (10). – С.81-86.
6. Межкультурная компетенция. URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki> (Дата обращения 19.06.2012)
7. Наролина В. И. Подготовка специалиста к межкультурной коммуникации // Высшее образование в России. 2009. №1.
8. Новикова Л. А. Интернет как среда межкультурного общения в образовательном процессе вуза // Омский научный вестник. 2006. № 5(40).
9. Овсянникова Т. В. К проблеме межкультурной компетентности // Образование и межнациональные отношения: теория и социальная практика : мат-лы Межрегион. науч.-практ. конф. 17-18 окт. 2008 г. / под ред. Э. Р. Хакимова / ГОУ ВПО «УдГУ». Ижевск, 2008.
10. Овсянникова Т. В. Формирование позиции посредника в межкультурном общении студентов социально ориентированных специальностей // Россия и Запад: диалог культур: 14-я Междунар. конф., посвящ. 300-летию со дня рождения М. В. Ломоносова, 24-26 нояб. 2011 г. М., 2011. URL: <http://www.elibrary.udsu.ru.xmlui/handle/123456789/8225> (Дата обращения 19.06.2012).
11. Почебут Л. Г. Психология межэтнической толерантности // Кросс-культурная психология: актуальные проблемы : сб. статей / под ред. Л. Г. Почебут, И. А. Шмелевой. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2005.
12. Развитие межкультурной компетентности. URL: <http://thisisme.ru/content/kompetentnost-kompetentsiya-kvalifikatsiya> (Дата обращения 19.06.2012)
13. Садохин А. П. Введение в теорию межкультурной коммуникации. М.: Высш. шк., 2005.
14. Садчикова Я. В. Формирование межкультурной компетентности студентов в процессе обучения иностранному языку в техническом вузе: дис. ... канд. пед. наук. Пенза, 2009.
15. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. М. СЛОВО, 2000.
16. Утехина А. Н. Межкультурное образование молодёжи в полиэтническом регионе (на примере Удмуртской Республики): монография. – Ижевск: Удмуртский университет, 2006.
17. Федоров А. Развитие межкультурной компетентности студентов специальности «Библиотечно-информационная деятельность» на основе использования информационно-коммуникационных технологий. URL: <http://ideafor.info/?p=54> (Дата обращения 19.06.2012)
18. Хотинец В. Ю. Становление поликультурной компетентности старшеклассников в ходе проектно-исследовательской деятельности // Образование и наука. 2009. № 10 (67). – То же: URL: [http://urorao.rsvpu.ru/filedirectory/155/2009\\_10.pdf](http://urorao.rsvpu.ru/filedirectory/155/2009_10.pdf)
19. Portera A. Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects // Intercultural education. 2008. Vol.19. №6.

Статью рекомендует д-р пед. наук, доц. Э. Р. Хакимов.

**Петрова Ольга Сергеевна,**

аспирант кафедры профессиональной педагогики, психологии и управления, ФГБОУ ВПО «Омский государственный педагогический университет», 644086 г. Омск, ул. Багратиона, 92 кв.32; e-mail: olyala.88@mail.ru

**К ПРОБЛЕМЕ ОЦЕНИВАНИЯ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ**

**АННОТАЦИЯ.** Представлен опыт осмысления развития социально-профессиональной компетентности в современной педагогической науке и практике. Анализ структуры, сущности, понятия социально-профессиональной компетентности позволил выделить три уровня развития социально-профессиональной компетентности (минимальный, базовый, повышенный).

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** компетентность, социально-профессиональная компетентность, уровни развития социально-профессиональной компетентности.

**Petrova Olga Sergeevna,**

Post-graduate Student of the Chair of Professional Pedagogy, Psychology and Management, Omsk State Pedagogical University, Omsk.

**THE PROBLEM OF ESTIMATION OF THE SOCIAL-PROFESSIONAL COMPETENCE OF STUDENTS**

**KEY WORDS:** competence; social-professional competence, levels of development of social-professional competence.

**ABSTRACT:** The paper presents the experience of understanding the social-professional competence in modern pedagogical theory and practice. Analysis of the structure, nature and concepts of social-professional competence made it possible to distinguish three levels of social-professional competence (minimal, basic, advanced).

**В** настоящее время Российская Федерация переходит к образовательным стандартам третьего поколения в связи со вступлением в Болонский процесс. Согласно этим стандартам выпускник должен обладать определенным набором компетентностей, в том числе социальной и профессиональной, в сумме составляющих общую компетентность человека.

После окончания профессионального образовательного учреждения выпускник должен быть конкурентоспособным, мобильным, компетентным, стрессоустойчивым, коммуникативным, уметь решать сложные профессиональные задачи нестандартным путем и т.д.

На сегодняшний день достаточно изучены профессиональная, коммуникативная и многие другие компетентности, вопросы развития социально-профессиональной компетентности остаются открытыми. Не выявлены этапы, последовательность развития социально-профессиональной компетентности и то, в какой среде развитие должно осуществляться.

В ФГОС СПО в требованиях к результатам освоения основной профессиональной образовательной программы указано, что выпускник должен обладать общими и профессиональными компетентностями, подробно расписанными для каждой специальности.

В результате проведенного анализа Федеральных государственных образовательных стандартов можно отметить, что

помимо профессиональных компетенций, которые направлены на выполнение профессиональных задач, указаны общекультурные компетенции, значительную часть которых занимают вопросы роли человека в обществе, взаимодействия, сосуществования в социуме («понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии», «работать в коллективе, эффективно общаться с коллегами, руководством», «брать на себя ответственность за работу членов команды (подчиненных), результат выполнения заданий»).

Во второй половине XX века было введено в научный аппарат понятие «компетентность», на протяжении длительного времени исследователи размышляли над разграничением понятий компетенция и компетентность, над трактовкой этих терминов, задавались вопросом какой из терминов уже и входит в состав второго, что их объединяет (Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Л. А. Петровская, Джон Равен, А. В. Хуторской).

И. А. Зимняя отмечает, что понятие «компетенция» уже понятия «компетентность», первое входит во второе. Компетентность основывается на компетенции, но не исчерпывается ею [2]. Нами принято за основу определение И. А. Зимней, где компетентность трактуется как основывающаяся на знаниях, интеллектуально- и личностно-обусловленная социально-профессиональная деятельность человека.

Однако, как отмечает в своем исследовании М. Д. Лаптева, в образовательных стандартах отмечается недостаток содержа-

ния дидактических единиц для формирования компетентности социального взаимодействия в единой социально-профессиональной компетентности человека [4].

Как указывается многими исследователями, процессы измерения и оценивания владения, в данном случае развития социально-профессиональной компетентности, очень сложны. И. А. Зимняя считает, что вариантом разрешения данной проблемы является сопоставление оценки общей культуры человека, его воспитанности с оценкой компетентности [3]. Нами взято за основу определение автора: социально-профессиональная компетентность – личностное, интегративное, формируемое качество, проявляющееся в адекватности решения (стандартных и особенно нестандартных, требующих творчества) задач всему разнообразию социальных и профессиональных ситуаций. Социально-профессиональная компетентность проявляется в действиях, деятельности, поведении, поступках человека [3]. В своей статье И. А. Мазаева утверждает, что модель социально-профессиональной компетентности, сформулированная И. А. Зимней, открывает возможности для уточнения содержания других компетентностей, на примере иноязычной коммуникативной компетентности, в сумме составляющих общую компетентность человека [5].

Главным, ярким акцентом определения является то, что это качество можно сформировать, развить. В словаре С. И. Ожегова развитие понимается как процесс закономерного изменения, перехода из одного состояния в другое, более совершенное; переход от старого качественного состояния к новому, от простого к сложному, от низшего к высшему.

Для развития социально – профессиональной компетентности необходимо определить систему критериев и показателей развития. И. А. Зимняя определяет состав ключевых компетентностей и совокупность характеристик содержания компетентности: готовность к проявлению компетентности, владение знанием содержания компетентности, опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях; отношение к содержанию компетентности и объекту ее приложения; эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления компетентности [3].

Таким образом, в структуре социально-профессиональной компетентности можно выделить четыре взаимосвязанных компонента: мотивационный, когнитивный, поведенческий, ценностно-смысловой. Мотивационный компонент отражает готовность, интерес, стремление, потребность

руководствоваться в своем поведении общепринятыми нормами в обществе, в сотрудничестве с коллегами, к выполнению профессиональных задач. Когнитивный компонент основывается на знаниях содержания компетентности, о культуре, социальном взаимодействии, профессиональные знания. Поведенческий компонент характеризует умение, опыт применения компетентности в решении социально-профессиональных задач. Ценностно-смысловой компонент показывает отношение, значимость к содержанию компетентности к профессиональной деятельности, выполнению профессиональных задач стандартным и нестандартным путем.

Одной из фундаментальных категорий в педагогике, психологии, философии является категория «развитие». Развитие – это приобретение или улучшение, усовершенствование уже имеющихся у субъекта развития качеств, характеристик, это переход на более качественный уровень своего личностного развития, приближение к эталону, предъявляемого государством, обществом, образовательными учреждениями, работодателями к человеку. Таким образом, под развитием социально-профессиональной компетентности студентов мы понимаем целенаправленное изменение взаимосвязанных мотивационного, когнитивного, поведенческого, ценностно-смыслового компонентов социально-профессиональной компетентности, позволяющее адекватно взаимодействовать с обществом, руководствоваться общепринятыми нормами, ценностями, эффективно решать профессиональные задачи в стандартных и нестандартных профессиональных ситуациях.

Исследователи подходят к проблеме развития социально-профессиональной компетентности с различных позиций: развитие социально-профессиональной компетентности в учреждении НПО с точки зрения компетентного подхода, уточнение содержания понятия «социально-профессиональной компетентности», разработка содержания критериального аппарата (Н. И. Нагимова) [7]; в учреждении ВПО с позиций личностно-деятельностного подхода, развитие социально-профессиональной компетентности рассматривается с помощью механизмов субъектной включенности студента в процессы социально-профессионального развития в учебной и внеучебной деятельности (Н. А. Мокеева) [6]; в контексте экзистенциально-антропологического подхода, на основе актуализации человеческого потенциала (Н. А. Гулиев) [1]; формирование социально-профессиональных компетенций на основе полипрофессионального взаимодействия

средствам рефлексивно-деятельностных коллективных форм обучения (Н. В. Папуловская) [8]. В результате проведенного анализа мы пришли к выводу о том, что для развития социально-профессиональной компетентности авторы используют различные научные подходы, механизмы развития и т.д. в учреждениях НПО, ВПО. Каждый раз при этом сталкиваются с проблемой оценивания уровня развития социально-профессиональной компетентности. В нашем исследовании к проблеме развития социально-профессиональной компетентности мы подходим с точки зрения антропологического подхода, основными положениями которого является признание индивидуальности, особенности каждого обучающегося, опора на его субъектный опыт, формирование ценностного отношения к себе, окружающему миру, своей профессии, мотивация на культуротворчество, в культуротворческой среде колледжа. Данное обстоятельство определило необходимость выяснения следующих уровней раз-

вития социально-профессиональной компетентности в соответствии с концепцией нашего исследования: *минимальный, базовый, повышенный*.

*Минимальный уровень* характеризуется отсутствием ценностного отношения к профессионально деятельности и как следствие отсутствие мотивации к овладению профессиональными знаниями, навыками, нежелание, неумение работать в коллективе. На *базовом уровне* отмечается наличие интереса к профессии, осознание её значимости для общества, осознанное выполнение профессиональных задач, анализ выполненной работы. *Повышенный уровень* является достаточным для успешной деятельности, взаимодействия с другими участниками производственного процесса, умение решать производственные задачи в стандартных и нестандартных ситуациях. Характеристики уровней развития социально-профессиональной компетентности студентов указаны в таблице 1.

Таблица 1

Характеристика уровней развития социально-профессиональной компетентности студентов

Компоненты СПК	Уровни развития социально-профессиональной компетентности студентов		
	Критический	Допустимый	Оптимальный
Мотивационный	Отсутствие готовности, стремления к взаимодействию, сотрудничеству, решению социально-профессиональных ситуаций.	Частичная готовность к овладению профессиональными знаниями, решению социально-профессиональных задач. Появление интереса, стремления к понятию содержания компетентности.	Устойчивая мотивация на выполнение профессиональной деятельности, работы в коллективе. Высокая ответственность.
Когнитивный	Пассивность в освоении профессиональных знаний. Способность решать производственные задачи только по шаблону.	Знание основного профессионального понятийно-терминологического аппарата, допустимое для выполнения профессиональных задач, работе в коллективе. Самостоятельное выполнение профессиональных заданий.	Проявление самостоятельности, индивидуальности в выполнении профессиональных задач. Наличие рефлексии результатов своей и совместной деятельности.
Поведенческий	Отсутствие способности применять понятийно-терминологический аппарат в решении профессиональных задач, неумение работать в коллективе. Ориентация на шаблонное выполнение работы.	Владение профессиональными знаниями и умение их применить на практике, во взаимодействии с другими участниками производственного процесса.	Выполнение профессиональных задач в стандартных и нестандартных ситуациях. Активное взаимодействие с другими участниками производственного процесса.
Ценностно-смысловой	Неразвитость ценного отношения к культуре, социальному взаимодействию в коллективе.	Избирательное принятие ценностей своей профессии, работе в команде. Осознание ответственности за выполненную деятельность.	Осознание значимости содержания компетентности, профессии для общества, эффективное сотрудничество в решении социально-профессиональных задач в стандартной и нестандартной ситуации.

Таким образом, характеристика уровней развития социально-профессиональной компетентности (минимальный, базовый, повышенный) упрощает диагно-

стику развития социально-профессиональной компетентности на различных этапах проведения исследования, вне зависимости от уровня образовательного учреждения.



## ЛИТЕРАТУРА

1. Гулиев Н. А. Формирование социально-профессиональной компетентности будущего менеджера регионального туризма (методология, теория, практика) : дис. доктора. пед. наук. Оренбург, 2007.
2. Зимняя И. А. Компетентность и проблемы ее формирования в системе непрерывного образования (школа – вуз – послевузовское образование) / науч. ред. проф. И.А. Зимняя : мат-лы XVI науч.-метод. конф. «Актуальные проблемы качества образования и пути их решения». М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006.
3. Зимняя И. А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека // Эйдос. 2006.
4. Лаптева М. Д. Компетентность социального взаимодействия в структуре единой социально-профессиональной компетентности / науч. ред. проф. И. А. Зимняя : мат-лы XVI науч.-метод. конф. «Актуальные проблемы качества образования и пути их решения». М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006.
5. Мазаева И. А. Иноязычная коммуникативная компетентность в составе единой социально-профессиональной компетентности выпускника ВУЗА / науч. ред. проф. И. А. Зимняя; : мат-лы XVI науч.-метод. конф. «Актуальные проблемы качества образования и пути их решения». М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006.
6. Мокеева Н. А. Развитие социально-профессиональной компетентности будущего учителя в образовательной среде педагогического ВУЗа : дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук. Казань, 2010.
7. Нагимова Н. И. Формирование социально-профессиональной компетентности будущих рабочих НПО : дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук. Ульяновск, 2009.
8. Папуловская Н. В. Формирование социально-профессиональных компетенций для полипрофессионального взаимодействия у будущих разработчиков программных продуктов: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук. Екатеринбург, 2012.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Л. А. Шипилина.

**Походзей Галина Викторовна,**

аспирант кафедры немецкого языка и методики его преподавания, ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет»; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, каб. 462; e-mail: g.v.pokhodzey@mail.ru

**КОМПЛЕКС УПРАЖНЕНИЙ ПО РАЗВИТИЮ ИНОЯЗЫЧНОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КУРСАНТОВ СУДОВОДИТЕЛЬСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** иноязычная межкультурная компетенция; методика развития иноязычной межкультурной компетенции; профессионально ориентированное обучение; комплекс упражнений; элективный курс; этапы работы с аутентичными текстами; учебно-методическое пособие; внеаудиторная работа; центр языкового обучения.

**АННОТАЦИЯ:** Рассматривается комплекс упражнений по развитию иноязычной межкультурной компетенции курсантов судоводительских специальностей во внеаудиторной работе по английскому языку при профессионально ориентированном обучении.

**Galina Viktorovna Pokhodzey,**

Post-graduate Student of the Chair of the German Language and Methods of Its Teaching, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

**COMPLEX OF EXERCISES FOR THE DEVELOPMENT OF THE FOREIGN INTERCULTURAL COMPETENCE OF THE NAVIGATING CADETS**

**KEY WORDS:** foreign intercultural competence; methodology of development of foreign intercultural competence; professionally-focused teaching; complex of exercises; elective course; model of work with authentic texts; course book; extracurricular activities; language training center.

**ABSTRACT:** The article deals with a complex of exercises for the development of the intercultural competence of cadets of the navigation departments in extracurricular activities in English in the language training center during professionally-focused teaching.

Одним из новых актуальных направлений в методике обучения иностранным языкам как в России, так и за рубежом стало профессионально ориентированное обучение. С. А. Баукина, О. Ю. Искандарова, О. А. Калащникова, О. М. Мутовкина, А. В. Стефанская [1; 5; 6; 9; 14] и многие другие рассматривают в своих исследованиях вопросы обучения профессионально ориентированному иноязычному общению будущих экономистов, юристов, педагогов, инженеров, военных, врачей, библиотекарей и т.д. Цель работы В. Н. Зыковой [4] состоит в разработке теоретически обоснованной и экспериментально проверенной модели формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции студентов судоводительских факультетов. В сфере нашего научного интереса находится обучение профессионально ориентированному иноязычному общению курсантов судоводительских факультетов с целью развития иноязычной межкультурной компетенции во внеаудиторной работе по английскому языку в центре языкового обучения. Изучению иностранных языков будущими судоводителями уделяется большое внимание в морских и речных учебных заведениях нашей страны. В связи с развитием научно-технического прогресса и социально-экономическими изменениями в стране постоянно расширяется сфера общения судоводителей. Требования к

уровню владения английским языком инженером-судоводителем также возрастают, поскольку от этого часто напрямую зависит безопасность экипажа, судна и груза. В связи с этим становится очевидным, почему ряд исследователей обращаются к вопросам обучения английскому языку студентов судоводительских факультетов. Среди них И. В. Драгоморецкий, Е. А. Нужная и Е. В. Цибульская [3, 10, 15]. Авторы проведенных исследований рассматривают проблемы обучения диалогической речи студентов судоводительских факультетов и предлагают в качестве средства достижения этой цели ролевую игру в ее различных вариантах: деловые игры, основанные на использовании динамических ситуационно-ориентированных карт [3]; игры, основанные на адаптивно-интегративной методике обучения [10]; деловые игры в сочетании с новыми информационными технологиями [15]. Следует отметить, что вышеперечисленные работы имеют целью скорее профессиональное языковое образование, чем профессиональное общение. За их рамками остаются актуальные проблемы, связанные с последними достижениями методической науки: изменение целей обучения и выдвижение в качестве приоритетной цели обучение профессионально ориентированному межличностному общению, оптимизация процесса обучения на основе личностно-деятельностного подхода в рамках субъектно-субъектных отношений, активизация

самостоятельной работы студентов.

В отличие от представленных выше позиций, наш исследовательский интерес заключается в создании и экспериментальной апробации методики развития иноязычной межкультурной компетенции курсантов судоводительских специальностей на основе *комплекса упражнений*. Комплекс упражнений – совокупность упражнений, направленных на автоматизацию более или менее частных действий, либо на выполнение более или менее частных задач процесса усвоения материала. Представленный комплекс упражнений отражает межкультурно-коммуникативные речевые ситуации профессионального общения будущих судоводителей и этапы работы с аутентичными текстами (предтекстового (ознакомительного), текстового (репродуктивного), послетекстового (исследовательского) и творческого (рефлексивно-оценочного) этапа.

Проблемам создания эффективной системы упражнений при обучении иностранному языку посвящены работы таких ученых-исследователей, как Л. Ш. Гегечкори, И. А. Зимней, Г. А. Китайгородской, Е. И. Пассова, Г. В. Роговой и многих других.

Первая попытка разработать основные типы и виды упражнений для обучения иностранному языку принадлежит академику И. В. Рахманову. Он выделил: а) языковые и речевые упражнения; б) упражнения, связанные и не связанные с текстом; в) переводные и беспереvodные упражнения [12, 13].

Б. А. Липидус в своей классификации упражнений предлагает: а) чисто тренировочные упражнения; б) элементарные комбинированные упражнения; в) комбинированные упражнения [7].

Особого внимания заслуживает классификация упражнений, которую предлагает Е. И. Пассов [11]. В качестве исходного критерия для определения типов упражнений он выделяет цель упражнений с точки зрения этапов становления речевого умения. Согласно этому критерию все упражнения делятся на: а) упражнения для формирования навыков (условно-речевые упражнения); б) упражнения для развития умений (речевые упражнения). Среди типов упражнений Е. И. Пассов выделяет их виды по 4 параметрам: а) по речевой задаче; б) по ситуативной соотнесенности фраз; в) по обусловленности высказывания содержанием и структурной сторонами; г) по опорам, используемым при составлении высказывания.

В составе компонентов системы упражнений Н. И. Гез [2] выделяет постоянные и вариативные признаки. К постоян-

ным признакам она относит: последовательность выполнения упражнений, этапы формирования навыков. Среди вариативных признаков она называет набор и характер речевых операций, зависящих от языкового материала, этапа обучения и вида речевой деятельности.

С. Ф. Шатилов определяет систему упражнений как «оптимальный набор необходимых типов упражнений, выполняемых в таком количестве и в такой последовательности, которые обеспечивают наиболее успешное овладение учащимися данным видом речевой деятельности в данных условиях при наименьшей затрате труда и времени для данной ступени обучения или данного класса, с учетом общедидактических и психологических закономерностей овладения этим видом речевой деятельности [16].

В системе упражнений, по мнению многих авторов, должен быть отражен конкретный вид речевой деятельности. Это связано с тем, что навыки, обслуживающие различные виды речевой деятельности, имеют свою специфику, развиваются по своим закономерностям.

По нашему мнению, при разработке упражнений, направленных на развитие межкультурной компетенции, необходимо учитывать требования, изложенные О. Е. Ломакиной [8]. Упражнения должны: 1) опираться на имеющуюся коммуникативную компетенцию студентов, вызывать их интерес к дальнейшей работе над языком; 2) учитывать внеучебные интересы студентов; 3) развивать независимость высказываний и критическое мышление студентов; 4) вовлекать студентов в проблемное разрешение задач, поиск новых решений, анализ ситуаций; 5) развивать у студентов умения и стратегии личностной автономии, самостоятельности и субъектности; 6) развивать специфические коммуникативные умения и навыки, необходимые для аутентичной коммуникации; 7) интегрировать развитие всех четырех видов коммуникативных умений (говорение, аудирование, чтение, письмо); 8) давать студентам возможность соотносить контексты культурного развития собственной страны и страны изучаемого языка, осознавать межкультурные различия; 9) развивать у студентов социальную компетенцию; 10) варьировать формы взаимодействия (ролевая, групповая, командные и другие формы); 11) иметь разнообразные цели и задачи; 12) базироваться на аутентичных текстах и реалиях; 13) привлекать разнообразные языковые материалы.

Эффективность упражнений находится в прямой зависимости от их органи-

зации и проведения. Рассмотрим этапы работы с учебными аутентичными и дополнительными текстами и упражнения для каждого этапа. С нашей точки зрения, четырехэтапная работа над аутентичными текстами является наиболее эффективной, включающая:

1) *предтекстовый* этап (ознакомительный) предусматривает ознакомление с темой, создание мотивации, введение межкультурной лексики и дифференциации языковых единиц и речевых образцов, отражающих межкультурную специфику;

2) *текстовый* этап (репродуктивный) предполагает использование различных приемов извлечения межкультурной информации и трансформаций структурного и языкового материала текста;

3) *послетекстовый* этап (исследовательский) ориентирован на выявление не только основных элементов содержания текста, но и выяснения деталей прочитанного для определения степени понимания содержания прочитанного с целью снятия межкультурных стереотипов;

4) *творческий* этап (рефлексивно-оценочный) направлен на развитие творческого мышления курсантов; обучение поиску, извлечению и анализу межкультурной информации; совершенствование логики изложения межкультурной информации; воспитание нравственно-этических норм поведения, культуры речи.

Каждый из названных этапов имеет свои задачи, группы умений, направленных непосредственно или опосредованно на развитие межкультурной компетенции, и специальные упражнения.

На предтекстовом этапе применяются *коммуникативно-имитационно-тренировочные* упражнения, направленные на развитие межкультурных коммуникативных умений и навыков, формирование тематического межкультурного тезауруса.

Например, упражнение по теме «Путешествие за Рубеж»:

Supply suitable words (consult Essential Vocabulary I). (Вставьте подходящие слова (смотрите основной вокабуляр I):

1. The English ..., in its narrowest part (the ... of Dover) is only 32 kms wide. 2. The ... of Scotland is noted for its wild and desolate beauty. 3. The rivers of Great Britain are of no great ... as water-ways, some of them are joined by means of ... . 4. The seas surrounding the British Isles are very ..., usually less than 300 feet deep. 5. The Lake District is famous for its ... .

На текстовом этапе выполняются *репродуктивно-трансформационно-познавательные* упражнения, способст-

ствующие развитию познавательного и межкультурного кругозора с целью обнаружения и анализа тематической лексики межкультурного характера.

В качестве примера приведем упражнение по теме «Путешествие за Рубеж».

Retell the story “The White Cliffs of Dover” (After Frank Candlin) according to the suggested plan. Use the vocabulary given in brackets (Перескажите рассказ «Белые Скалы Дувра» (автор Франк Кандлин) согласно предложенному плану. Используйте вокабуляр, данный в скобках:

1. Setting off from Lucerne – arriving at Calais. 2. On board the cross-Channel boat (English breakfast, coming up on deck, watching the English coast, as calm and smooth as a lake, white cliffs of Dover). 3. In Dover Harbour (landing cards, checking passports, Customs Office, (officers), clearing the Customs). 4. On the London boat-train (reserved seats, to pull in, to call a taxi). 5. Traveling by “Tube”/Underground (Left Luggage Office, the District Line, to run on the surface, (underground), to change to ..., to follow coloured lights). 6. On the way to Bishopton (a lunch in a restaurant, to travel by bus, to catch a local train to ...).

На послетекстовом этапе следует использовать *познавательно-исследовательские (поисковые)* упражнения, предполагающие тщательный подход к прочитанному тексту, выявление основных и дополнительных межкультурных элементов содержания текста с целью его подготовки к воспроизведению.

Примером может служить упражнение по теме «Meals At Home And Dining Out» («Прием пищи дома и в ресторане (в гостях)»).

a. *Answer the questions (ответьте на вопросы):*

What gives English pubs their character?

What kind of customers are called “the regulars”?

b. *Do you agree with the English proverb? Why?/Why not?:*

“Life is not all beer and skittles.”

Для творческого этапа характерны *творчески-интерактивные* упражнения, способствующие пониманию культурного многообразия, предотвращению формирования ложных стереотипов о странах изучаемого языка и о своей стране, предполагающие сопоставительный анализ аутентичных текстов по заданной межкультурной тематике, организацию различного рода дискуссионной деятельности по содержанию прочитанных текстов и творческий подход к использованию полученной межкультурной информации в ситуациях меж-

культурного взаимодействия.

Например, упражнение по теме «Meals At Home. And Dining Out» («Прием пищи дома и в ресторане (в гостях)»).

Role play (ролевая игра). Разыграйте диалог.

<b>Role card A</b>	<b>Customer</b>
Make up and act a dialogue as if you (a foreign sailor) being starved after having done the city were ordering a meal at an English restaurant. You're pressed for time and ask a waiter to serve you as fast as he can.	
<b>Useful language:</b>	
Show me the menu, please!	
Any thick soup for me.	
And may I have a steak, please?	
A beefsteak, please.	
What could you suggest for dessert?	
Ice-cream, please. (No sweet, thanks, just coffee.	
Waiter, (will you bring me) the bill, please!	
Can I pay in cash/by credit card?	

<b>Role card B</b>	<b>Waiter</b>
You work at an English restaurant as a waiter. Make up and act a dialogue as if you were serving a customer (a foreign sailor) at the restaurant who feels hungry and thirsty after having seen the sights of London during his short stay at this sea port.	
<b>Useful language:</b>	
Good evening! Table for three (one)?	
This way, please!	
Here you are, Sir. What kind of soup would you like?	
Can I take your order, Sir?	
Have you decided on something, Sir?	

Have you chosen something, Sir?
How do you like your steaks?
Any vegetables? We've got cabbage, potatoes and carrots.
And to follow?
How about the sweet? / What would you like afterwards?

В заключении подчеркнем, что разработанный нами комплекс упражнений по развитию иноязычной межкультурной компетенции курсантов судоводительских специальностей отражает межкультурно-коммуникативные речевые ситуации профессионального общения будущих судоводителей и таким образом обеспечивает реализацию принципа профессионально-ориентированного обучения. Разработанный комплекс упражнений может быть использован на занятиях по английскому языку для студентов старших курсов судоводительских, электромеханических и механических факультетов, а также слушателей курсов повышения квалификации, а сама методика обучения может быть взята за основу при организации аудиторного / внеаудиторного профессионально ориентированного обучения на других иностранных языках применительно к другим специальностям.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Баукина С. А. Обучение коммуникативной тактике делового общения студентов экономического профиля (немецкий язык, неязыковой вуз) : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук. М., 1999.
2. Гез Н. И. Система упражнений и последовательность развития речевых умений и навыков // Иностранные языки в школе. 1969. № 6.
3. Драгомирецкий И. В. Ситуационно-имитационные игры в обучении английскому языку в морских учебных заведениях : дисс. ... канд. пед. наук. Одесса, 1987.
4. Зыкова В. Н. Формирование иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции студентов судоводительских факультетов : дис. ... канд. пед. наук. СПб. : Санкт-Петерб. гос. ун-т. 2002.
5. Искандарова О. Ю. Проблемы теории и практики формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности специалиста // Баш. мед. ун-т. Уфа, 1998.
6. Калашникова О. А. Обучение профессионально ориентированному иноязычному общению студентов библиотечных специальностей (на материале английского языка) : автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Минск, 1995.
7. Лапидус Б. А. Основы методики преподавания второго иностранного языка как специальности: автореф. дисс. ... доктора пед. наук. М., 1976.
8. Ломакина О. Е. Проективность в методике формирования коммуникативной компетенции студентов языкового вуза // Волгоград: Перемена, 2003.
9. Мутовкина О. М. Формирование у студентов технического вуза готовности к профессиональному общению : автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Волгоград, 1999.
10. Нужная Е. А. Последипломное обучение иностранному языку специалистов морского профиля в свете концепции непрерывного образования : дисс. ... канд. пед. наук. Одесса, 1989.
11. Пассов Е. И. Сорок лет спустя или сто одна методическая идея. М., 2006.
12. Рахманов И. В. Обучение устной речи на иностранном языке: учеб. пособие для пед. ин-тов. М.: Высшая школа, 1980.
13. Рахманов И. В. Проблема рецептивного и репродуктивного овладения иностранным языком в школе. М.: Высшая школа, 1954.
14. Стефанская А. В. Обучение профессиональному общению на русском языке иностранных инженеров в условиях их производственной деятельности : дисс. ... канд. пед. наук. М., 1999.
15. Цибульская Е. В. Проблемы языкового образования судоводителей и их разрешение на основе лингво-профессионализма. Новосибирск: НГАВТ, 1998.
16. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе : учеб. пособие для студ. пед. ин-тов по спец-ти №2103 «Иностр. яз.». М.: Просвещение, 1986.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Н. Н. Сергеева.

УДК 378.147  
ББК 4448.026

ГСНТИ 14.35.01

Код ВАК 13.00.01

### **Семенова Ирина Николаевна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры новых информационных технологий в образовании, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: semenova\_i\_n@mail.ru

### **Слепухин Александр Владимирович,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры новых информационных технологий в образовании, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: srbrd@mail.ru

## **ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ РАЗРАБОТКИ ВИЗУАЛЬНО-РАЗЪЯСНИТЕЛЬНЫХ ПРЕЗЕНТАЦИЙ<sup>1</sup>**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** профессиональные компетенции педагога, исследовательская деятельность, визуально-разъяснительные презентации, конструкторы визуальных действий, азбука визуального представления.

**АННОТАЦИЯ.** В методологии прескриптивной теории выделены свойства визуально-разъяснительных презентаций и этапы формирования умений их выполнения у студентов в процессе развития профессиональных компетенций.

### **Semenova Irina Nikolayevna,**

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Chair of the German Language and Methods of Its Teaching, Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

### **Slepukhin Aleksandr Vladimirovich,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Chair of New Information Technologies in Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

## **BUILDING OF PROFESSIONAL COMPETENCES OF STUDENTS IN THE COURSE OF CREATION VISUAL-EXPLANATION PRESENTATIONS**

**KEY WORDS:** professional competence of a teacher; research; visual-explanation presentations; designers of visual action; alphabet of visual representation.

**ABSTRACT.** The properties of visual-explanation presentations in methodology of prescriptive theory are singled out; stages of development of the students' skills of making such presentations in the course of development of professional competences are specified.

**В** контексте реализации компетентностного подхода в профессиональном образовании становится актуальным формирование у обучаемых общекультурных компетенций (ОК) независимо от направления подготовки и получаемой квалификации. В указанной группе компетенций значимое место занимает культура мышления (выделенная явно в ОК-1) и исследовательские умения студентов (подразумеваемые в составе ОК-1, ОК-2, ОК-4, ОК-13).

В процессе проектирования методической системы преподавания (МСП) для формирования выделенных составляющих, методологию которой раскрывает В. М. Монахов [3], важное место занимает организация проектной деятельности студентов. Именно в процессе осуществления этой деятельности (при изучении конкретной учебной дисциплины, выполнении курсовых работ, выпускного квалификационного исследования при особом выделении *процесса представления результатов, в том числе результатов рефлексии*), по нашему мнению, возможно:

- достижение освоения решений профессиональных задач, обеспечивающих

профессиональную компетентность (III уровень в иерархии целей В. М. Монахова), - достижение сформированности всех профессиональных компетенций, обеспечивающих готовность к достижению глобальной цели – уровня сформированности компетентностной модели выпускника (II уровень в иерархии целей в МСП В. М. Монахова)

Однако гарантом указанного достижения должны быть определенные условия, формулируемые нами как условия «выделения генезиса получения результата» (проживания рефлексии) и «визуальной-чувственной грамотности». Поясним сказанное.

Основой для проведения любой исследовательской (проектной) деятельности студентов является достаточно сформированный уровень умения применять определенную совокупность исследовательских действий, например, анализ, синтез, обобщение, систематизацию, классификацию, сопоставление, конкретизацию и др. в решении конкретных учебных и профессиональных задач. Представление (в процессе защиты, на конференциях, семинарах и т.п.) результатов этой деятельности, как

<sup>1</sup> 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».

правило, сводится к предъявлению-озвучиванию некоторой (итоговой) вербальной (текстовой) информации, включающей, быть может, знаковую символику, рисунки, таблицы и др., которая может содержать реферативную часть. При этом сами действия, позволившие получить представляемый результат, зачастую оказываются студентом не продемонстрированными, а иногда и не осмысленными как знания и понимания о конкретном составе операций, входящих в каждую мыслительную деятельность (исследовательское умение). Кроме того, в указанной ситуации представляемый визуальный ряд (который сегодня является практически обязательной и неотъемлемой частью действия, под названием «презентация»), составленный из слайдов, выполняет функцию примитивного дублирования (с разной степенью полноты) информации, произносимой в громкой (социализированной) речи, позволяя адресатам лишь слышать и то же самое (если успевают) читать. Низкая эффективность, или попросту бесполезность, такого подхода в подаче информации подчеркивалась еще Леонардо да Винчи, который указывал на разницу между действиями «смотреть» и «видеть», последнее из которых в контексте сказанного должно помогать адресату, слушая, дополнительно (эффективнее) понимать. Сказанное позволяет поставить проблему формирования у студентов умения неречевого общения в материализованной форме для самостоятельного осмысления («проживания») собственных исследовательских действий при получении конкретного результата, а также для осуществления коммуникации в процессе компетентностного общения.

Характеризуя методологию решения выделенной проблемы, укажем, что знания о формировании умения неречевого общения будут строиться нами в рамках деятельностного (прескриптивного) типа, где роль законов выполняют принципы. При этом основные теоретические положения для создания указанных условий могут быть выделены на основе работ, связанных с решением вопросов о формировании внешних перцептивных действий при уподоблении предметно-практических и чувственно-практических действий свойствам объектов в процессе развития визуального мышления, исследований по психосемиотике (например, [1]), использующих, в частности, накопленные результаты о кодировании и декодировании информации и конструировании средств ее отображения (В. Ф. Венда, В. С. Лепский, А. В. Филиппов и др.), а также вербальных и невербальных средствах коммуникации (И. А. Зимняя,

А. А. Леонтьев и др.).

В контексте сформулированных положений нами выделяется особый тип учебных презентаций – визуально-разъяснительных, характеристические особенности которых опишем следующими свойствами:

- максимальная вербальная лаконичность,
- символичность (пиктографичность),
- фрагментарность (поэтапность, порционность) представления информации,
- динамичность смещения акцентов,
- целевая цветодинамика и анимация,
- наличие управляющих символов,
- цвето-чувственная ориентация.

Формирование у студентов умений выполнения визуально-разъяснительных презентаций может проводиться поэтапно.

Первый этап – выполнение заданий для установления и развития диалектической связи наглядно-действенного и наглядно-образного мышления на основе использования:

*ментальных карт* – техники визуализации мышления и альтернативной записи на основе обнаружения связи между эффективным мышлением и памятью и выделением того, что именно способствует запоминанию,

*денотатных графов* (от лат. *denoto* – обозначаю и греч. *grapho* – пишу) – способ выделения из текста существенных признаков понятия,

*сравнительных таблиц* процессов и явлений, использование которых позволяет структурировать и систематизировать информацию,

*кластеров* (от английского "cluster" – рой, гроздь, гряда, скопление) «наглядных мозговых штурмов», являющихся отражением нелинейной формы мышления и позволяющих в систематизированном виде представить большие объемы информации (ключевые слова, идеи),

*фишбоунов* – «диаграммам рыбного скелета» (*fishbone diagram*), графических инструментов, позволяющих наглядно и систематизировано анализировать взаимосвязи следствий и причин, которые порождают эти следствия или влияют на них за счет способствования категоризации и структуризации множества потенциальных причин, а также идентификации наиболее вероятной корневой причины изучаемого следствия.

Инструментарий для выполнения указанных заданий предоставляется средствами MS Office, либо сетевыми ресурсами.

На втором этапе целесообразно раз-

работать азбуку представления генезиса (передачи сущности становления, развития, изменения) объектов предметной области (идей, определений, структур и т.д.) и организовать работу с конструкторами визуальных действий, элементы которых могут быть заимствованы из интерфейсов хорошо известных оболочек. Идею построения таких конструкторов продемонстрируем для основных видов исследовательской деятельности, предложив для одного из них, например, анализа, описание подробной реализации.

Исходя из определения конкретного вида мыслительной деятельности в надежно опознаваемых результатах, сформулированных на языке действий студентов, выделим операционный состав связанного с этой деятельностью умения, которое является

доминирующим в составе соответствующей исследовательской деятельности. Совокупность операций, выделенных из состава умения, и будет составлять основу конструктора визуальных действий.

1. На основе определения *анализа* как мыслительной деятельности по расчленению объекта на составляющие его части, выделим операционный состав исследовательского умения следующим образом.

У студента сформировано умение анализировать информацию, если он:

- выделяет (объявляет) сущность (цель) разбиения,
- выделяет все составляющие части (элементы) целого.

Составим основу визуального конструктора в виде рис 1.

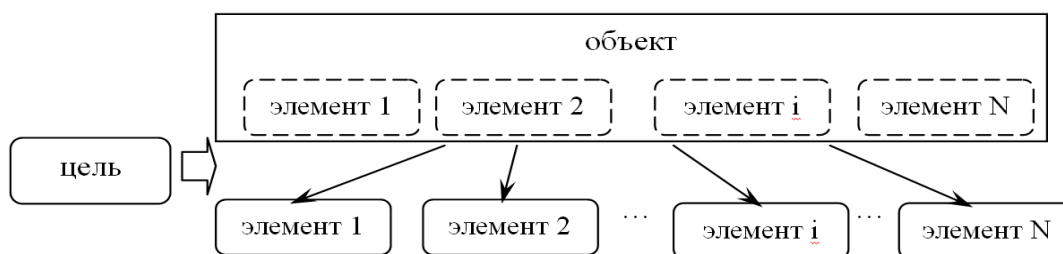


Рис. 1. Основа визуального конструктора для демонстрации исследовательской деятельности, направленной на анализ информации

Приведем пример использования рассматриваемого умения при проведении контент-анализа подходов к определению понятия (понятий), используемого при построении (представлении, объяснении) по-

нятийного аппарата исследования.

Сущность контент-анализа изобразим в виде таблицы, например, следующим образом (табл. 1).

Таблица 1.

Сущность контент-анализа понятия объекта предметной области

Подход (автор)	Определяющее слово	Контенты (характеристические составляющие)			
		Составляющая 1	Составляющая 2	Составляющая i	Составляющая N
Иванов	А	+	+		
Петров	А	+		+	
Сидоров	Б		+		+
...	...				

В зависимости от цели контент-анализа результат исследовательской деятельности, а значит, набор и последовательность соответствующих действий, может быть различным. Например:

а) если необходимо выделить наиболее важный элемент определения, то это будет характеристическая составляющая 2;

б) если необходимо найти общее в подходах, то в качестве результата будет выделение определяющего слова А и характеристических составляющих 1 и 2;

в) если необходимо уточнить определение, то студент может получить собственную формулировку определения понятия путем выбора из всех выделенных контент наиболее значимые для заданных ус-

ловий (указанный результат иллюстрирует часто встречающееся совместное использование совокупности исследовательских действий, составляющих, в частности, анализ и синтез).

Азбуку визуального становления результата рассматриваемой исследовательской деятельности через представление действий опишем для каждого случая.

В первом случае выделение *важного* может быть визуально представлено путем осуществления заливки (например, красного цвета) или (и) увеличением масштаба составляющей 2.

Во втором случае для выделения *общего*, например, после предварительной заливки одним цветом определяющего сло-



ва А и составляющих 1 и 2 в каждой строке (столбце), важно совместить (наложить) одинаковые (похожие) элементы и удалить из визуальной картинке оставшиеся несоответствующие части.

В третьем случае при конкретизации, после появления символа заданного условия (или самого условия), например, внутри некоторого объекта (лупы), последовательно выводится список контент, взятых из построенной таблицы и прошедших через предложенный объект.

Аналогично сформируем определение, выделим операционный состав и приведем пример основы визуального конструктора для других видов исследовательской деятельности.

2. Синтез – мыслительная деятельность по соединению в единое целое частей или свойств объекта.

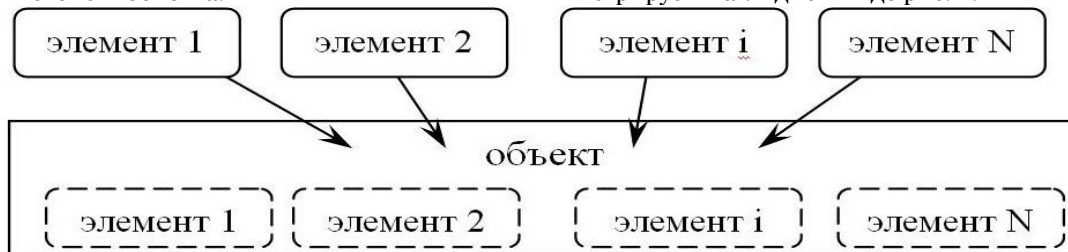


Рис. 2. Основа визуального конструктора для демонстрации деятельности по синтезированию (интегрированию) информации

Составление визуального ряда на основе представленного конструктора в идейном плане аналогично предыдущему случаю.

Использование рассматриваемой деятельности часто встречается при проек-

На языке деятельностного подхода состав соответствующего исследовательского умения опишем следующим образом. У студента сформировано умение синтезировать, если он умеет:

- выделять (объявлять) цель соединения,
- выделять элементы соединения,
- устанавливать связи между элементами как составляющими целое,
- соединять элементы в единое целое и проверяет возможность существования такого соединения,
- комбинировать элементы в другое (видоизмененное) целое при объявлении (формулировке) новой цели соединения.

Совокупность исследовательских действий, составляющих операционный состав рассматриваемого умения, продемонстрируем наглядно в виде рис. 2.

тировании методики обучения, методики формирования у обучаемых конкретных умений (качеств и др.) в работах педагогических специальностей (рис. 3).

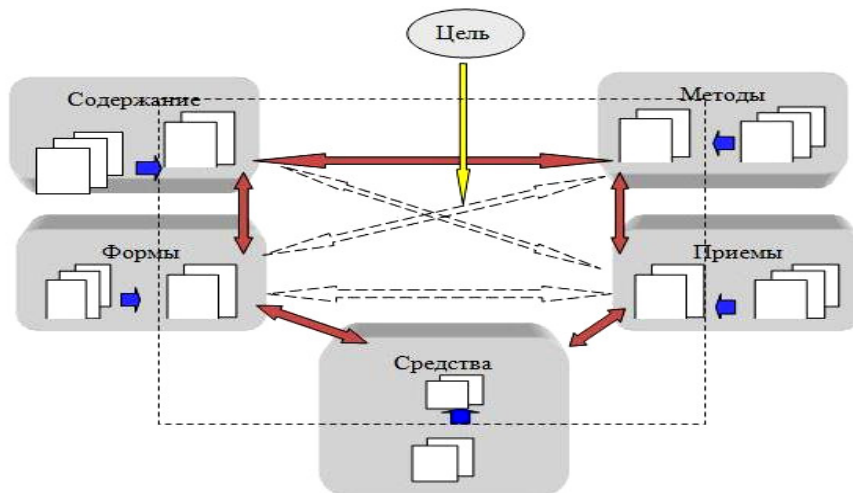


Рис. 3. Пример использования синтеза при построении методики обучения (формирования умений)

С учетом указанных нами свойств презентации опишем азбуку визуального представления генезиса результата в рассматриваемой исследовательской деятель-

ности (выделяя проявляющиеся при этом характеристические особенности):

- предъявление системообразующего элемента – цели обучения (максималь-

ная вербальная лаконичность, фрагментарность представления информации, наличие управляющих символов, цвето-чувственная ориентация),

- проявление стрелки обозначает начало решения задачи выбора (максимальная вербальная лаконичность, целевая цветодинамика и анимация, управляющие символы, фрагментарность представления информации),

- с помощью последовательного появления выделение связанных с заглавным объектом (целью) методов, форм, средств, приемов обучения (фрагментарность представления информации, лаконичность),

- установление связи между элементами как составляющими целое: между методами и формами, методами и средствами, методами, формами и приемами и т.д. последовательным появлением соответствия (порционность представления информации, целевая цветодинамика и анимация),

- соединение элементов в единое целое (на рис. 3 выделено пунктиром) и постановка вопроса о возможности существования такого соединения (целевая анимация, например, появление знака вопроса при мерцании пунктира),

- при необходимости показа зависимости результата от цели обучения или указания методологии составления целого при формулировке новой цели обучения – демонстрация комбинаций элементов в другое целое (лаконичность, целевая цветодинамика и анимация, цвето-чувственная ориентация).

3. **Конкретизация** – мыслительная деятельность, связанная с построением или рассмотрением изучаемых объектов в конкретных, особых, частных, единичных случаях.

На языке деятельностного подхода операционный состав соответствующего исследовательского умения можно раскрыть следующим образом. У студента сформировано исследовательское умение конкретизации, если он:

- выделяет возможные частные (единичные, особые) случаи,

- строит или рассматривает объекты, подводимые (соответствующие) под выделенные случаи.

Продолжая рассматривать предыдущий пример, укажем, что существенным компонентом при конкретизации методики обучения для определенного контингента учащихся является их психолого-педагогическая характеристика. Визуальное разъяснение построения совокупности взаимосвязанных элементов методики для конкретного варианта психолого-педагогической характеристики можно изобразить в виде рис. 4 на основе следующей азбуки представления генезиса исследования:

- представляем образ частного вариант-абстракта психолого-педагогической характеристики обучающихся (целевая цветодинамика и анимация), что соответствует в исследовании этапу составления,

- визуально накладываем на каждый элемент системы (последовательно или одновременно) этот вариант-абстракт, после чего получаем картинку, представленную на рис. 4, которая и передает образ методологии проводимого исследования на этапе установления (проверки) соответствия (на основе уточнения, корректировки, дополнения) методов, форм, средств, приемов, соответствующих составленному варианту характеристики (целевая цветодинамика и анимация).

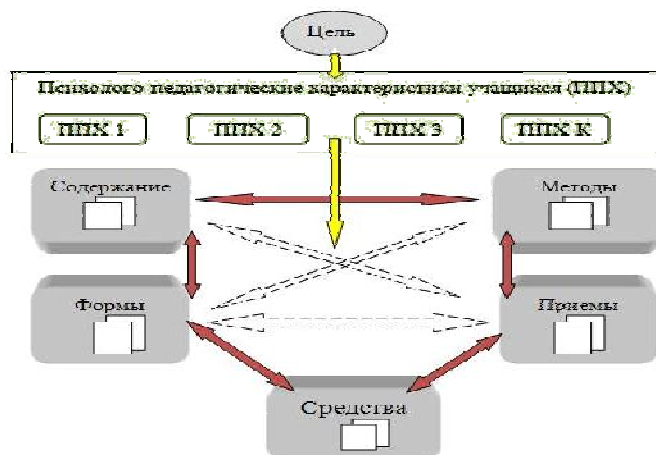


Рис. 4. Пример конкретизации общей методики обучения для варианта психолого-педагогической характеристики учащихся класса

4. *Систематизация* – мыслительная деятельность, в процессе которой между изучаемыми объектами (компонентами знаний, умений) устанавливаются отношения и связи (например, иерархическая последовательность) на основе выбранного принципа. К систематизации приводит не только установление причинно-следственных связей между изучаемыми фактами, но и выделение основных единиц материала, что позволяет рассматривать каждый конкретный объект как часть целой системы. Одними из распространенных видов систематизации являются классификация и типизация, когда в сознании обучающегося в рамках предметного материала происходит распределение объектов по группам при установлении сходства и различия между ними по указанному принципу.

Операционный состав исследовательского умения (совокупность действий) выделим следующим образом. У студента сформировано умение систематизировать, если он:

- выделяет совокупности элементов для систематизации,
- устанавливает (объявляет) принцип систематизации,
- устанавливает систематизирующие связи между элементами совокупности,
- достраивает (при необходимости) недостающие элементы совокупности,
- структурирует совокупности на основе системообразующего принципа.

Схематически рассматриваемую деятельность изобразим следующим образом (рис. 5):

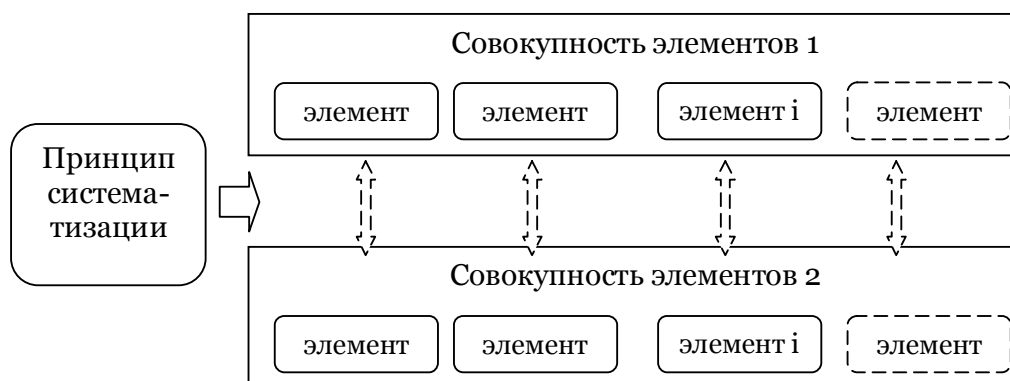


Рис. 5. Конструктор визуальных действий при систематизации

Распространенным примером исследовательской деятельности, включающей исследовательское умение систематизации, является систематизация методов (способов, путей поиска) решения задач, например, математических (фрагмент ди-

намического ряда действия представлен в табл. 2). При представлении результатов систематизации (заполнение таблицы) поэтапно выделяются элементы первого множества, элементы второго множества и связи между ними.

Таблица 2.

Общая схема систематизации методов решения задач

Тема	Тип задачи (по требованию)					
	Тип 1	Тип 2	Тип 3	...	Тип i	Тип N
Тема 1						
Тема 2	методы решения задач					
...						

5. *Обобщение* – мыслительная деятельность, связанная с выделением определенного общего (существенного) в единичном (целом), а также интегрированием общего для образования нового. В психологической литературе выделяют несколько видов обобщений, основными из которых являются: обобщения от частного к общему и от общего к частному (по направлению мыслительной деятельности), формально-эмпирическое и теоретическое (по типу мышления), на уровнях понятий, системы понятий и на уровне теории (по уровню

обобщения).

Сформулируем набор операций, раскрывающий сущность соответствующего исследовательского умения. У студента сформировано умение обобщать, если он:

- выделяет совокупность элементов для обобщения,
- устанавливает (объявляет) общее,
- выявляет установленное общее в каждом элементе совокупности (рассматривает каждый элемент совокупности с точки зрения выделенного общего),
- дополняет (при необходимости)

элементы совокупности новыми, обладающими выделенным общим свойством.

Конструктор визуальных действий

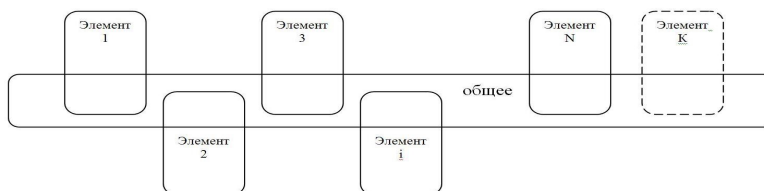


Рис. 6. Конструктор визуальных действий для обобщения

Одним из примеров обобщения является выделение методов (путей поиска) решения задач одного конкретного типа (один столбец или строка табл. 2).

Результатом второго этапа форми-

рования у студентов умений выполнения визуально-разъяснительных презентаций может быть выполнение учебного задания по заполнению следующей табл. 3:

Таблица 3.

Учебное задание, направленное на систематизацию визуальных действий

Исследовательское умение (мыслительная деятельность)	Операционный состав деятельности	Визуальный перевод в общем виде (конструктор визуальных действий)	Представление результата мыслительной деятельности в конкретном случае (визуальный ряд раскрытия сущности соответствующего исследовательского умения)
анализ			
синтез			
...			

Дополнительным средством формирования умений выполнять визуально-разъяснительные презентации может выступать задание на чтение презентаций без речевого (не обязательно звукового) сопровождения.

Перевод описания деятельности с вербальной в неречевую форму (и наоборот) способствует формированию у студента умения выделять и осмысливать генезис определенного результата, развитию умений компетентного общения, а также составляет способ проектирования целей обучения, уточняя для преподавателя (и самого студента) индивидуальную траекторию обучения и развития при четкой диагностике и самодиагностике успешности личного продвижения.

Третий этап формирования умений выполнения визуально-разъяснительных презентаций может осуществляться индивидуально (в рамках педагогического ис-

следования, подготовки защиты ВКР, выполнения презентации для популяризации результатов (информации) в предметной области и др.). Основным результатом третьего этапа предлагаемой работы – сформированность умения составлять с помощью слайдов визуальный ряд, позволяющий иначе и дополнительно (а не просто тавтологично) к речевому общению осуществлять наглядно-образную коммуникацию.

Характеризуя в целом значение представленных этапов, отметим, что заложенное в них требование «проживания» (рефлексии) генезиса получения результата на основе исследования информации является элементом третьей зоны (в терминах Т. Куна) новой парадигмы развития личности, разработанной с позиции реалий всеобъемлюще информационного общества, на которую указывают Г. А. Берулава и М. Н. Берулава [1. С.12].

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Берулава Г. А., Берулава М. Н. Новая методология развития личности в информационном образовательном пространстве // Педагогика. 2012. №4.
2. Глотова Г. А. Психосемиотика развития человека : дисс. ... доктора психол. наук. Екатеринбург, 1994.
3. Монахов В. М. Перспективы понятийно-категориального аппарата дидактики при переходе к новым ФГОС ВПО // Педагогика. 2012. №5.
4. Семенова И. Н., Слепухин А. В. Constructors of visual actions as a basis of formation at students of abilities of a reflection and representation of results of research activity // Intercultural ties in higher education and academic teaching : мат-лы междунар. конф. Ариэльский университетский центр. Израиль, 2011.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Б. Е. Стариченко.

УДК 378.147  
ББК Ш12/17-9

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.08

### Ставцева Ирина Вячеславовна,

преподаватель кафедры иностранных языков, ФГБОУ ВПО «Южно-Уральский государственный университет» (НИУ); 454046, г. Челябинск, ул. Электровозная 5, д. 3Б, кв. 17; e-mail: i.v.stavtseva@gmail.com

## СОЗДАНИЕ ПОЛЬЗОВАТЕЛЬСКОГО ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОГО СЛОВАРЯ КАК ПОДГОТОВКА К МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ<sup>1</sup>

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** образовательная технология; пользовательский терминологический словарь; межкультурное взаимодействие; читательская компетентность; обучение иностранным языкам.

**АННОТАЦИЯ.** Описана экспериментально проверенная авторская образовательная технология создания и ведения студенческого пользовательского терминологического словаря, приводящая к повышению уровня читательской компетентности, необходимой для межкультурного взаимодействия.

### Stavtseva Irina Vyacheslavovna,

Lecturer of the Chair of Foreign Languages, South Ural State University (National Research University), Chelyabinsk.

## CUSTOMIZED LEARNER'S TERMINOLOGICAL DICTIONARY FOR CROSS-CULTURAL INTERACTION

**KEY WORDS:** educational technology; customized terminological dictionary; intercultural interaction; reader's competence; foreign language teaching/learning.

**ABSTRACT.** The author introduces a well-based educational technology of customized learner's terminological dictionary management that helps to increase the level of digital user's reading competence demanded for cross-cultural interactions.

В связи с постепенным усилением взаимосвязей народов и стран на фоне процессов глобализации, вопросы владения основами межкультурного взаимодействия в сфере профессионального общения становятся все более актуальными для специалистов различных направлений деятельности [3]. Кроме того Интернет и современные информационные возможности создают совершенно уникальное бизнес-пространство, которое также способствует расширению географии профессиональной коммуникации [11]. Таким образом, выход на уровень межкультурного общения – насущная социальная потребность современного человека, а следовательно, разработка эффективных образовательных технологий, направленных на развитие межкультурных умений, оправдана и важна.

Очевидна роль иностранного языка в данном вопросе как функционального средства коммуникации в условиях межкультурного взаимодействия. Однако владение иностранным языком на бытовом уровне не может являться достаточным для преодоления культурных барьеров (в силу их сложности и неочевидности для представителей других народов) и успешного общения на профессиональные темы (по причине их узкоспециальной сущности и высокой степени абстрактности). Ключевым же в подготовке профессионала становится формирование в его памяти терминологического тезауруса – системы знаний специальной лексики в определенной области.

Методисты (А. А. Вейзе, Н. Д. Гальскова, Т. С. Серова, Е. Н. Соловова, С. К. Фоломкина и др.) предлагают различные пути освоения иностранного языка. Многие из них особую роль в процессе иноязычной подготовки отводят формированию системы специальных знаний в памяти учащегося. Обратимся к высказыванию Т. С. Серовой, утверждающей что «в долговременной памяти специалиста сохраняются глобальный и профессиональный тезаурусы, состоящие из словарных понятийных статей, в которых каждое ведущее понятие предстает во всех его многообразных связях» [8. С. 47]. На основе данного положения нами была разработана образовательная технология создания пользовательского терминологического словаря, которая через освоение лексикографической фиксации текста приводит не только к формированию читательской компетентности, но и к расширению активного терминологического словарного запаса, необходимого для межкультурного взаимодействия.

Лексикографическую фиксацию текста мы рассматриваем в качестве компонента лексикографической компетентности. Последняя, согласно А. А. Хуснутдинову, характеризует «высокий уровень общих и специальных теоретических знаний, умение использовать в практической деятельности лексикографические издания любых типов, а также сформированные навыки самостоятельной научно-исследовательской работы в области лексикографии» [9. С. 22]. При этом уклон в научно-исследовательскую работу, предполагающий составление лин-

<sup>1</sup> Статья выполнена в рамках проекта «Психолого-педагогические технологии развития виртуальной образовательной среды для межкультурного взаимодействия»

лингвистически валидных словарных описаний на основе проанализированного текстового массива, зачастую делает этот вид компетентности доступной только для специалистов-филологов. В нашем понимании при доопределении термина лексикографической компетентности (включением в нее лексикографической фиксации) становится возможным использование лексикографической компетентности в подготовке специалистов нефилологического профиля.

Обучая лексикографической фиксации, мы стремимся достичь качественного уровня не классических справочников (для составления которых нужны глубокие знания в области лингвистики), а пользовательских словарей, которые создаются для решения классических учебных задач обучения иностранному языку (вычленение, извлечение и присвоение важной информации в процессе чтения, освоение языковых средств, создание на основе прочитанного нового продукта – вторичного текста). Для эффективности создания таких словарей в курс обучения включаются: знакомство с разнообразными видами словарей и справочников, изучение типов словарей и выбор таких, составление которых может способствовать запоминанию слов и грамматических правил, изучение структуры словарного описания. В таком ракурсе лексикографически компетентными могут стать нелингвисты. Более того, мы полагаем, что при правильной организации деятельности лексикографическая компетентность стимулирует развитие компетентности читательской, а коллективная работа в сети Интернет над общим словарем помогает сформировать читательскую компетентность пользователя сети Интернет [4], которая в преломлении изучения иностранных языков необходима для межкультурного взаимодействия.

Работа со словарем при чтении текста – не новая практика, особенно распространенная в обучении иностранным языкам и литературе. Когда речь идет об обучении чтению на иностранном языке, то традиционно во время этого процесса составляются двуязычные словники, входные единицы которых формируют все незнакомые читателю слова. Реже встречается ситуация, когда выбор лексических единиц соотносится с выделением ключевых слов (слов, «способных в совокупности с другими ключевыми словами представлять текст, служить для различения» [1. С. 9]), хотя, с нашей точки зрения, именно они должны быть входными единицами словаря, так как несут основную смысловую нагрузку, а их фиксация выступает индикатором зрелости чтеца.

Выбор ключевых слов текста – не очевидно решаемая задача, которая отражает составляющие читательскую компетентность умения отбирать и понимать информацию. Другими словами, представление текста в виде набора ключевых слов – это «свертывание», которое выступает, по замечанию А. А. Вейзе, «ведущим органичным компонентом понимания читаемого» [2. С. 77]. Ключевые слова представляют собой главные, стержневые слова и словосочетания, составляющие основу любой информации, любого научного или научно-технического текста. Они характеризуются номинативностью, постоянством значения и непроницаемостью. Кроме того одни авторы [2, 5] называют принцип воспроизводимости ключевых слов, который подразумевает использование готовых компонентов текста, в то время как другие [1], наоборот, отмечают, что ключевые слова могут только подразумеваться, напрямую не присутствуя в тексте. Вариативность списка определяется целями, для которых он составляется, будь то научная статья [1, 5] или понимание специального текста [2], а также трактовкой термина ключевого слова, положенного в основу его вычленения [1, 5].

К каждому из ключевых слов важно уметь составить лексикографическую характеристику, написать словарную статью. Результат лексикографической фиксации показателен потому, что она построена на законах смысловой компрессии текста, то есть на таких принципах, которые обуславливают понимание текста при чтении. Из этого вытекает, что обучение лексикографической фиксации ключевых элементов текста – это эффективный способ обучения извлечению информации из текста и важный элемент формирования читательской компетентности.

Высокая степень компрессии позволяет предельно обобщать и абстрагировать содержание. В этом случае читатель не может избежать определенной субъективности формулировок, что позволяет усмотреть в его действиях творческое начало составления словарной статьи.

Набор словарных статей, созданных по ключевым словам, сформирует учебный словарь, который может быть использован автором в личных целях, либо стать частью группового проекта по созданию словаря определенной тематики (например, когда студенты читают разные тексты на одну тему или близкие темы, а впоследствии составляют один общий терминологический учебный словарь). Процесс лексикографического описания ключевых слов в рамках словаря по прочитанному материалу отражает умение организовывать информацию,

входящее в набор умений читательской компетентности.

До создания словаря по прочитанному необходимо определить способ представления лексического содержания. Как отмечает О. М. Карпова, «по лексикографической форме все словари могут быть конкордансами, индексами, глоссариями, толковыми словарями и тезаурусами» [6. С. 7]. В глоссарий, согласно теории лексикографии, включают только трудные лексические единицы с их переводом и (или) толкованием, в то время как толковый словарь предполагает наличие большого числа информационных категорий: дефиницию, графические и вербальные иллюстративные примеры, а также добавочную семантико-функциональную характеристику входных единиц (грамматические, орфоэпические, этимологические и др. пометы). Тезаурус в свою очередь в корне отличается от глоссария или толкового словаря, синонимичен онтологии и основан на смысловой организации входных единиц, к которой можно добавить последующее графическое представление структуры каждой статьи.

Наш опыт показал, что можно использовать несколько видов словарей, выбор которых будет зависеть от целей педагога, уровня подготовки студентов и требуемой сообразно этому глубины проработки и экспликации материала: можно ограничиться составлением схемы-тезауруса, глоссария или толкового словаря, либо всех вышеперечисленных видов в нужной последовательности. При этом многоэтапная словарная работа предполагает постоянную перепроверку включенности всей найденной информации и корректности ее распределения во вторичных продуктах, поскольку в результате составления словарей разных типов возникает возможность вычленения дополнительных текстовых элементов и переосмысления их значений.

Разработанная нами и экспериментально проверенная технология создания терминологического пользовательского словаря научно обоснована и осуществляется по следующему алгоритму:

- 1) создание поисковой базы специализированных учебных и профессионально-значимых материалов;
- 2) поиск основного и вспомогательных текстов по заданной тематике;
- 3) чтение найденных текстов;
- 4) выбор ключевых терминологических единиц;
- 5) построение схемы-тезауруса по прочитанному;
- 6) добавление выбранных лексем в общий пользовательский словарь;

7) написание вторичного текста на основе данного.

Особенность нашей технологии заключается в намеренном соединении методических положений в области обучения иностранному языку и лексикографической теории. Поэтому одним из ключевых ее принципов мы выделяем принцип двуплановости, который объединяет лексикографические и собственно педагогические цели. С одной стороны, учащиеся работают над созданием пользовательского терминологического словаря, в то время как с другой стороны – они повышают свой уровень читательской компетентности и развивают умения, необходимые для межкультурного взаимодействия. Реализация принципа двуплановости обеспечивает сохранение высокой мотивации на занятиях через постепенное развитие единой комплексной идеи организации деятельности студентов.

Приведенный алгоритм, операционализирующий концептуальные основы применяемой технологии, основывается на гибкой смене организационных форм работы (индивидуальной, групповой и коллективной), чередование которых позволяет добиться хороших результатов в обучении. В нашей технологии сначала все этапы алгоритма выполняются учащимися индивидуально, а затем осуществляется переход на групповую работу, когда студенты обсуждают найденные источники текстов, выбранные ключевые слова, вместе выстраивают схему-тезаурус и составляют вторичный текст. Стоит отметить, что индивидуальное выполнение всех этапов необходимо, так как, только предварительно подготовившись, студенты могут участвовать в групповой и коллективной деятельности или в дискуссии по специализированной тематике на иностранном языке. Создание поисковой базы и пользовательского словаря представляет собой коллективные этапы работы, которые получают определенную социальную оценку и значимы с точки зрения коллективной ответственности за их выполнение.

Выше отмечалось, что использование информационных технологий и Интернета расширяют возможности повышения эффективности результата освоения алгоритма, поэтому уже на первом этапе, при создании поисковой базы, мы стремимся к тому, чтобы найденная информация была общедоступна, что удобно организовать, например, средствами форума, блога или социальных сетей. Затем составляется классификация всех найденных материалов, результаты которой выкладываются на сайт (специально созданный, либо уже существующий). При этом социальная значимость

создания поисковой базы заключается в возможности использования ее ресурсов для получения информации не только непосредственными участниками работы над ней, но также и другими заинтересованными индивидами в силу доступности интернет-данных.

Составление онтологической схемы (схемы-тезауруса), связывающей ключевые фрагменты прочитанного, имеет свои теоретические корни в работах многих авторов и не является чем-то принципиально новым. В различных педагогических исследованиях описаны: логико-структурные схемы [2], денотатные карты [7, 8], mind maps [10] и т.п.

Несмотря на концептуальное различие перечисленных приемов, они имеют определенное сходство. Согласно А. А. Вейзе [2. С. 96], составление схем является вспомогательным методом, так как компетентный читатель прибегает к схеме только в ситуациях сильных затруднений, хорошо понимая смысл текста и как бы воссоздавая определенную схему в уме. Подобная эвклидика действий зрелого читателя эффективна на этапе обучения извлечению главного смысла при чтении, и, по замечанию авторов научного исследования «Uncovering CLIL», относится к облегчающим понимание приемам перегрушировки информационных доминант [12. С. 11].

В рамках нашей технологии схема-тезаурус выполняет несколько задач: служит способом проверки понимания текста, является переходным звеном к добавлению терминологических единиц в пользовательский словарь, помогает составлению краткого содержания прочитанного текста и способствует лучшему запоминанию лексического материала.

Основная декларируемая цель технологии, вынесенная в ее название, – создание пользовательского терминологического словаря – становится реально выполнимой в условиях качественного проведения предыдущих этапов алгоритма. Из лексикографически значимых умений учащиеся осваивают основы поиска текстовой информации, выделения значимых лексических единиц и знакомятся с онтологическим видом представления информации, что входит в набор умений лексикографической компетентности и важно для лексикографической фиксации материала.

Для успешного внесения терминов в общий словарь на 6 этапе алгоритма студенты осваивают применение арсенала возможных информационных словарных помет и сопоставляют их с определенным учебным потенциалом. Например, транскрипционные пометы помогают запомнить

произношение, однако если словарь создается в мультимедийной среде, то имеет смысл добавлять звуковые файлы с произношением словарных единиц. Грамматические пометы служат хорошей основой для дальнейшего грамотного использования слов в речи. Синонимы и антонимы (а в случае с терминологией скорее находятся гипонимы и гиперонимы) расширяют словарный запас, в то время как однокоренные слова выступают в роли элементов, систематизирующих представление о словообразовании лексем.

Подтверждение подобных положений можно найти хорошо проиллюстрированным в учебных словарях (например, таких издательств как Oxford или Cambridge University Press), строго ориентированных на конечного пользователя – изучающего иностранный язык. Важно отметить, что помимо строго лексикографических данных, в их структуру включена система упражнений, для выполнения которых требуется использовать данные из словаря, а именно – уметь находить лексемы по разным критериям и понимать информационные пометы. Мы же в рамках своей технологии стремимся к разнообразию типов упражнений: от свертывания текста до набора словарных статей – до развертывания их во вторичный текст, что делает лексикографическую фиксацию важным звеном образовательного процесса.

Позволим себе в данной работе не останавливаться детально на структуре словарной статьи, заметив только, что отдельно взятым элементом, который включается в каждую словарную статью, является ссылка на первоисточник, где данная единица была найдена. Благодаря включению такого элемента любой пользователь словаря всегда может найти и прочитать текст, содержащий интересующий его термин.

Образовательная деятельность студента по 6 пункту алгоритма приводит к достижению лексикографической цели обучения, что пока еще не является полноценным результатом достижения педагогической цели. Именно поэтому мы вводим еще один этап, который заключается в реконструировании краткого содержания прочитанного текста с помощью созданных пользовательских словарей и схем. Выбор терминологических единиц в данном контексте становится особенно значимым, так как он позволяет осуществлять сначала свертывание информации, а затем развертывание в процессе создания вторичного текста по набору ключевых слов, организованных в словарь. Предложенная форма деятельности отражает умение использовать информацию в личных целях, так как



«формулирование главного содержания текста и фиксирование его в форме реферата или аннотации связано с приобретением умений по семантическим трансформациям текстового материала, таких как перефразирование, обобщение и абстракция» [2. С. 77].

Важным свойством предложенного алгоритма образовательной технологии создания терминологического пользовательского словаря является его цикличность: с каждой новой пройденной темой студенты снова алгоритмизируют свою деятельность, пополняя словарь, совершенствуя умения лексикографической фиксации и повышая уровень читательской компетентности. Последующие поколения студентов занимаются ведением данного словаря, продолжая

работать над качеством словарных статей и добавляя новые термины.

Таким образом, создание и ведение терминологического пользовательского словаря помогает научиться искать информацию и оценивать ее достоверность, понимать свои и чужие тексты, использовать информацию для личных целей и целей других людей, ориентироваться в профессиональной сфере общения на иностранном языке, развивать читательскую компетентность. В свою очередь, сформированная читательская компетентность необходима для межкультурного взаимодействия, продуктивного обмена идеями, знаниями, результатами своей деятельности, что является настоящей потребностью современного специалиста.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Беляева Л. Н., Шубина Н. Л. Научная статья: подготовка к публикации: учеб. Пособие. СПб.: Книжный дом, 2009.
  2. Вейзе А. А., Чиркова Н. В. Реферирование технических текстов: учеб. пособие для технических вузов (английский язык). Мн.: Выш. шк., 1983.
  3. Гейхман Л. К. Интерактивное обучение общению (общепедагогический подход) : дисс. ... д-ра пед. наук. Екатеринбург, 2003.
  4. Гейхман Л. К., Ставцева И. В. Читательская компетентность цифрового пользователя как результат образовательного процесса в условиях социальных изменений современности // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия «Образование. Педагогические науки». Выпуск 15. №4 (263). Челябинск: 2012.
  5. Камшилова О. Н. Анализ выбора и состава списка ключевых слов (по материалам научных публикаций) // Прикладная лингвистика в науке и образовании: сб. тр. VI междунар. науч. Конф. (5-7 апреля 2012 г., Санкт-Петербург). СПб.: Книжный дом, 2012.
  6. Карпова О. М. Английская лексикография : учеб. пособие для студ. филол. фак. высш. учеб. Заведений. М.: Академия, 2010.
  7. Новиков А. И., Чистякова Г. Д. Содержание текста и его основные единицы // Фонетика и психология речи: межвуз. сб. науч. тр. Иваново: Ивановский гос. ун-т, 1981.
  8. Серова Т. С., Раскопина Л. П. Обучение гибкому иноязычному профессионально-ориентированному чтению в условиях деловой межкультурной коммуникации. Пермь: Изд-во Перм. гос. техн. ун-та, 2009.
  9. Хуснутдинов А. А. Лексикография от альфы до омеги: проект омега // Языковое образование в России: прошлое, настоящее, будущее : мат-лы науч.-практ. конф. Иваново, 2005.
  10. Collins A. M., Quillian M. R. Retrieval time from semantic memory // Journal of verbal learning and verbal behavior. №8. 1969.
  11. Geykhman L. K., Stavtseva I.V. From Customized User's Dictionary to Digital User's Reading Competence // Перспективные инновации в науке, образовании, производстве и транспорте 2012 : мат-лы междунар. науч.-практ. Конф. Вып. 2. Том 13. Одесса: Куприенко С.В., 2012.
- Mehisto P., Marsh D., Frigols M.J. Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in bilingual and multilingual education. Oxford : Macmillan, 2008.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Л. К. Гейхман.

УДК 372.881.1  
ББК 4426.80

ГСНТИ 14.35.01

Код ВАК 13.00.02; 13.00.01

### **Сергеева Наталья Николаевна,**

доктор педагогических наук, профессор кафедры немецкого языка и методики его преподавания, ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет»; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, каб. 462; e-mail: snatalia2010@mail.ru

### **Походзей Галина Викторовна,**

аспирант кафедры немецкого языка и методики его преподавания, ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет»; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, каб. 462; e-mail: g.v.pokhodzey@mail.ru

#### **МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ СУДОВОДИТЕЛЕЙ ВО ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЕ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** иноязычная межкультурная компетенция; методика развития иноязычной межкультурной компетенции; центр дополнительного языкового образования; критерии отбора аутентичных текстов; 4-х этапная модель работы с аутентичными текстами; элективный курс; учебно-методическое пособие; дополнительное профессиональное обучение.

**АННОТАЦИЯ:** Статья посвящена методике развития иноязычной межкультурной компетенции во внеаудиторной работе в условиях профессионально ориентированного обучения.

### **Sergeeva Natalia Nikolayevna,**

Doctor of Pedagogy, Professor of the Chair of the German Language and Methods of Its Teaching, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

### **Pokhodzey Galina Viktorovna,**

Post-graduate Student of the Chair of the German Language and Methods of Its Teaching, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

#### **METHODOLOGY OF DEVELOPMENT OF FOREIGN INTERCULTURAL COMPETENCE OF FUTURE NAVIGATORS IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES**

**KEY WORDS:** foreign intercultural competence; methodology of development of foreign intercultural competence; language center of additional professional training; criteria of selection of authentic texts; four-stage model of work with authentic texts; elective course; course book; additional professional training.

**ABSTRACT.** The article reveals the methodology of the development of foreign intercultural competence in extracurricular activities and its essential elements during professionally-focused teaching.

**Г**лобальные трансформации, происходящие в мире с конца 90-х гг. XX в., содействовали выработке и становлению новой парадигмы образования, нацеленной на формирование не «человека ради производства», а «человека среди людей», т.е. личности, которая функционирует в поликультурном мире. Это в свою очередь может быть достигнуто при условии «усиления социально-гуманитарной, ценностной ориентированности образования за счет расширения социокультурного контекста» [2]. Зародившиеся в тот период идеи получили бурное развитие в последующие годы, этот процесс продолжается и сегодня, входя в стадию своего окончательного теоретико-методологического обоснования, представленного в работах ведущих зарубежных и российских ученых по проблемам: межкультурной коммуникации в контексте языкового образования (О. А. Артемьева, Т. Н. Астафурова, Г. В. Елизарова, Р. П. Мильруд, А. П. Садохин, В. В. Сафонова, С. Г. Тер-Минасова); социокультурной компетенции и диалога культур (М. М. Бахтин, М. Р. Ванягина, Е. М. Верещагин, Н. Г. Гальскова, В. Г. Костомаров, Г. Нойнер, В. П. Фурманова,

А. Е. Чикунова); профессионально направленного подхода к обучению иностранным языкам в неязыковом вузе (И. Л. Бим, Н. Д. Гальскова, А. А. Мильруд, К. А. Митрофанова, Т. С. Серова); дидактического аспекта активизации внеаудиторной работы в частных методиках (М. Э. Андреева, В. Г. Звонарева, Н. В. Савин, С. Н. Савина, В. И. Шепелева, В. А. Шерстеникина).

В настоящее время назрела необходимость в создании образовательной ситуации в связи с объективной потребностью общества в специалистах со знанием иностранного языка в профессионально значимых целях, использующих язык в качестве средства коммуникации с коллегами – представителями разных культур и народов. Для удовлетворения данной потребности в центре языкового обучения на базе Печорского речного училища была предпринята попытка реализовать в преподавании английского языка идею о том, что «языки должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках» [4].

Очевидно, что для полноценного общения на иностранном языке необходимо не только умение владеть иноязычным

языковым материалом, но и знать специфические понятия, свойственные той или иной человеческой общности, владеть внеязыковыми знаниями, связанными с культурой и обычаями этой общности людей. При невыполнении данного условия процесс иноязычного общения сопровождается непониманием из-за «частичного расхождения между коммуникативно-языковыми сообществами в наборе знаний о мире» [3. С. 3]. Именно поэтому «включение в программу обучения иностранным языкам культурологических сведений связано не со стремлением придать учебному процессу занимательность, а с внутренней необходимостью самого процесса обучения» [1].

Под *иноязычной межкультурной компетенцией в сфере профессиональной коммуникации* [6] применительно к обучению курсантов судоводительских факультетов мы понимаем совокупность знаний о родной и иноязычных культурах, умений и навыков понимать и адекватно использовать в речи межкультурную лексику, корректно применять знания о культуре носителей языка в профессионально направленных ситуациях общения моряков и способности эффективно участвовать в профессиональном межкультурном взаимодействии с зарубежными коллегами. Развитие межкультурной компетенции в сфере профессиональной коммуникации будущих судоводителей возможно посредством реализации во внеаудиторной работе по английскому языку специально разработанной *методики*.

Данная проблема не нашла своего отражения в современных исследованиях. И. В. Драгомирецкий, Р. Г. Зайцева, Е. А. Нужная и Е. В. Цибульская рассматривают обучение диалогической речи студентов судоводительских факультетов и предлагают в качестве средства достижения этой цели ролевую игру в ее различных вариантах: деловые игры, основанные на использовании динамических ситуационно-ориентированных карт. В. Н. Зыкова предлагает модель формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции студентов судоводительских факультетов. Следует отметить, что вышеназванные авторы определяют в качестве основной цели обучения иностранному языку профессиональное языковое образование [5], а непрофессиональное общение.

Разработанная *методика развития межкультурной компетенции* включает следующие компоненты: структурированный в соответствии с типовыми ситуациями профессионального общения *лексический материал* (англоязычные тексты, термины, сленговые выражения), *последовательную работу с иноязычными текстами* (пред-

текстовый (ознакомительный), текстовый (репродуктивный), послетекстовый (исследовательский), творческий (рефлексивно-оценочный) этапы), *формы внеаудиторной организации обучения английскому языку* (практические индивидуальные, групповые и коллективные занятия – центр языкового обучения, акция солидарности, форум, митинг, фестиваль, заседание КИДа неделя иностранного языка, тематический вечер, элективный курс обучения английскому языку «Повседневный Английский для Моряков», интеллектуальный турнир, круглый стол, интервью, конференция, издание стенгазеты, кружок, диспут, экскурсия, олимпиада; самостоятельная деятельность курсантов - страноведческая викторина, конкурс переводчиков (технического текста, стихов), защита реферата; комплекс упражнений, направленный на развитие искомой компетенции, ролевые игры, творческие проекты - встречи с интересными людьми (иностранцами), спектакль (инсценировка), составление кроссвордов/чайнвордов, радиопередача, исполнение песен и декламация стихов на иностранном языке, создание презентаций и др.), *средства обучения* - аудиовизуальные (учебно-методическое пособие, аутентичные аудио- и видеоматериалы).

Методика реализуется в рамках *интегративного подхода*, опирающегося на: социокультурный; коммуникативно-деятельностный, личностно-ориентированный; сознательный (когнитивный) и компетентностный подходы; основывается на *принципах* обучения - *общедидактических* (личностно-ориентированной направленности обучения; активности; наглядности, доступности и посильности, построение обучения как творческого процесса; деятельностный характер обучения иностранному языку; направленность обучения на формирование автономии обучающегося в учебной/внеаудиторной деятельности), *методических* (культуросообразности; диалога культур; межпредметной интеграции; коммуникативной направленности обучения; воссоздания «феномена среды» изучаемого языка; обучения общению в социальном контексте; доминирования проблемных и поисковых заданий межкультурного характера; профессиональной направленности обучения; культурной оппозиции; культурной вариативности), *психологических* (мотивации, учета индивидуально-психологических особенностей личности курсантов).

Как указывалось выше, одной из форм внеаудиторной работы по английскому языку нами обозначен центр языкового обучения. В исследовании введено рабочее

определение «*центр языкового обучения*» как культурно-образовательное пространство, предполагающее обучение, воспитание, развитие, организацию жизни курсантов в контексте культуры и проведение внеаудиторной работы по иностранному языку, направленной на подготовку курсантов к иноязычному межкультурному общению в сфере профессиональной деятельности.

Анализ целей и условий взаимодействия судоводителей в сфере судовой деятельности позволил выявить межкультурно-коммуникативные речевые ситуации.

**I. Порт отплытия** (Port of Departure) (подготовка судна к отплытию) (Ship Preparation for the Departure):

- встреча с корабельным агентом (Meeting with the Ship's Agent);
- разговор курсанта-практиканта с капитаном судна (Conversation between the Ship's Master & the Apprentice);
- беседа двух преподавателей (американского и русского), обучающих курсантов (Conversation between two cadets' teachers (American & Russian));
- беседа двух выпускников мореходных училищ из России и Великобритании (Conversation between two graduates of Marine colleges from Russia & Great Britain);
- беседа двух курсантов мореходных училищ из России и Великобритании (Conversation between two cadets of Marine colleges from Russia & Great Britain);
- беседа двух курсантов-судоводителей из России и Великобритании (Conversation between two deck cadets from Russia & Great Britain);
- Телефонный разговор со своим американским другом (Telephone talk with your American friend);
- оформление морского протеста (Lodging a Sea Protest). У нотариуса (At the Notary's);
- выгрузка (Discharging)

**II. В рейсе** (During the Voyage) (чрезвычайные ситуации на борту судна) (Extraordinary/Emergency Measures):

- радиотелефонный обмен по поводу бедствия (Distress VHF Traffic);
- срочные радиотелефонные сообщения (Urgency VHF calls);
- лоцманская проводка, заказ лоцмана по УКВ (Pilotage. Ordering a pilot by VHF).

**III. Порт назначения** (Port of Destination) (профессиональная деятельность судоводителей в иностранном порту и на борту судна; увольнение на берег) (Professional Activities of Navigators at the international port & on Shipboard; Going Ashore):

- прибытие карантинного врача порта (Arrival of a Port Health Officer);

- прибытие иммиграционного офицера (Arrival of an Immigration Officer);
- прибытие таможенного инспектора (Arrival of a Customs Officer);
- прибытие судового агента;
- размещение заказа в береговой ремонтной мастерской или судовой верфи (Placing order with shore repair shop or shipyard);
- интервью российского капитана торгового флота английскому журналу «Теплоход» (Interview of a Russian captain of Merchant Marine to the English journal "Motor Ship");
- интервью курсанта судоводительского факультета американскому журналу «Тихоокеанский морской журнал» (Interview of a navigating cadet to the American journal "Pacific Maritime Magazine");
- неожиданная встреча со своим иностранным коллегой (Unexpected meeting with your foreign colleague);
- разговор полицейского и русского матроса на улице английского города (Conversation between a Russian sailor & a policeman in the street of an English town);
- беседа иностранного моряка с жителем Лондона о правилах уличного движения в столице (Conversation between a foreign sailor & an Englishman about traffic regulations in the capital);
- разговор русского матроса с английским прохожим о местонахождении морского порта (Talk between a Russian sailor & an English passer-by about the location of the sea port);
- интервью иностранного моряка журналу "The Times" о своих впечатлениях о достопримечательностях Лондона (Interview of a foreign seaman to the journal "The Times" about his impressions of the sights of London);
- в одном из магазинов Лондона (At one of London shops);
- в зарубежном ресторане (At a restaurant abroad);
- увольнение на берег (Going ashore).

Отбор аутентичных текстов [7] как средства развития межкультурной компетенции курсантов судоводительских специальностей осуществляется на основе критериев: 1) аутентичности; 2) культурологической ценности и страноведческой специфики; 3) коммуникативной направленности; 4) доступности; 5) информативной значимости и новизны; 6) профессиональной направленности; 7) познавательности; 8) вариативности; 9) воспитательной (эстетической) ценности. С этой целью мы применяем художественные тексты, журнальные и газетные статьи, а также различную информацию межкультурного характера, полученную из сети Интернет с привлечением межкультурно-коммуникативных ре-

чевых ситуаций из области профессионально ориентированного обучения.

Необходимость применения аутентичных текстов для развития межкультурной компетенции курсантов судоводительских специальностей позволила выделить следующие этапы работы с аутентичными текстами: 1) *предтекстовый* этап: предусматривает ознакомление с темой, создание мотивации, введение межкультурной лексики и дифференциации языковых единиц и речевых образцов, отображающих межкультурную специфику. Для данного этапа характерно развитие следующих *умений*: умение применять знания родного языка и родной культуры для выявления межкультурной лексики; развивать словарный запас при построении высказывания на основе опор (ключевых слов, образцов) и без опор; прогнозировать содержание текста, запоминать отдельные речевые образцы;

2) *текстовый* этап (репродуктивный) предполагает использование различных приемов извлечения межкультурной информации и трансформаций структурного и языкового материала текста. Знакомство с текстом предусматривает развитие следующих *умений*: умение находить и понимать межкультурную лексику; пользоваться лингвострановедческим справочником для выявления тематического межкультурного тезауруса и анализа его представленности в смысловых аспектах межкультурного характера и языковых кодах; умение определять сходство и различие в вербальном и невербальном поведении носителей иностранного и родного языков;

3) *послетекстовый* этап (исследовательский) ориентирован на выявление не только основных элементов содержания текста, но и выяснения деталей для определения степени понимания содержания прочитанного с целью снятия межкультурных стереотипов. Указанный этап предполагает развитие следующей *группы умений*: умения рецептивного характера, направленные на обучение извлечению наиболее значимой информации, на понимание содержания прочитанного/услышанного; когнитивные умения (выбор, наблюдение, антиципация, анализ, сравнение прочитанного/услышанного материала); умения репродуктивного характера (воспроизведение содержания материала в сжатом виде с опорой или без нее; применение межкультурных знаний в собственных высказываниях; их понимание в высказываниях других; объяснение значения межкультурной лексики и межкультурных особенностей страны изучаемого языка в монологической речи по теме текста; умения речевого эти-

кета;

4) *творческий* этап (рефлексивно-оценочный) направлен на развитие творческого мышления курсантов; обучение поиску, извлечению и анализу межкультурной информации; совершенствование логики изложения межкультурной информации; воспитание нравственно-этических норм поведения, культуры речи. Формируемые *умения* данного этапа: репродуктивные умения: анализировать, пересказывать, образно представлять, описывать межкультурную информацию, интерпретировать прочитанное/услышанное; умения продуктивного характера: принимать участие в обсуждении, высказываться как по содержанию, так и по форме; умение варьировать полученными межкультурными знаниями в своей речи согласно коммуникативным заданиям; умение понимать изученную межкультурную лексику в новом контексте; соотносить сведения о фактах культуры родной страны и страны изучаемого языка; умение выстраивать свое речевое/неречевое поведение в соответствии с нормами речевого этикета.

В соответствии с указанными этапами работы с иноязычными текстами разработана *структура комплекса упражнений*, направленных на развитие иноязычной межкультурной компетенции курсантов судоводительских специальностей в сфере профессионального общения при обучении английскому языку. В теории методики преподавания иностранному языку классификация упражнений проводилась на основе самых разных критериев: а) на основе учета процессов памяти, узнавания, осмысления и воспроизведения языкового материала (К. А. Ганшина, И. А. Грузинская); б) на основе различия языка и речи (И. В. Рахманов, М. С. Ильин); в) на основе этапов процесса овладения иноязычной речью (Е. И. Пассов).

На базе данных теоретических исследований нами разработан специальный комплекс упражнений как одной из форм внеаудиторной работы. *Принципы разработки комплекса упражнений* включают в себя: «от слушания к говорению»; коммуникативной направленности; параллельного совершенствования языковой подготовки и развития межкультурной компетенции в иноязычном общении; диалога культур и компаративности; систематичности и тематичности; учета этапов развития межкультурной компетенции, проблемной направленности; учета возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся; когнитивности; устного опережения; воспитывающего обучения.

На предтекстовом этапе применя-

ются коммуникативно-имитационно-тренировочные упражнения, направленные на развитие межкультурных коммуникативных умений и навыков, формирование тематического межкультурного тезауруса.

На текстовом этапе выполняются *репродуктивно-трансформационно-познавательные упражнения*, способствующие развитию познавательного и межкультурного кругозора с целью обнаружения и анализа тематической лексики межкультурного характера.

На послетекстовом этапе следует использовать *познавательные-исследовательские (поисковые) упражнения*, предполагающие тщательный подход к прочитанному тексту, выявление основных и дополнительных межкультурных элементов содержания текста с целью его подготовки к воспроизведению.

Для творческого этапа характерны *творчески-интерактивные упражнения*, способствующие пониманию культурного многообразия, предотвращению формирования ложных стереотипов о странах изучаемого языка и о своей стране, предполагающие сопоставительный анализ аутентичных текстов по заданной межкультурной тематике, организацию различного рода дискуссионной деятельности по содержанию прочитанных текстов и творческий подход к использованию полученной межкультурной информации в ситуациях межкультурного взаимодействия.

Методика развития межкультурной компетенции представляется переносимой и на другие профессиональные сферы; специфика предложенной методики развития иноязычной межкультурной компетенции во внеаудиторной работе будущих судовой судопроизводителей заключается в реализации межкультурно-коммуникативных речевых ситуаций сферы судовождения, применении аутентичного материала судоводительской тематики, комплексов упражнений, реализуемых коммуникативные задачи в сфере судовождения.

Апробация предложенной методики осуществлялась в Печорском речном училище в течение 2-х лет. В обучении принимало участие 72 курсанта 3-4 курсов. Сопоставительный анализ результатов предэкспериментального и постэкспериментального срезов курсантов свидетельствует о положительной динамике развития межкультурных знаний, умений и навыков у курсантов, проявляющих свою готовность к межкультурному взаимодействию. Уровень владения межкультурными знаниями вырос в экспериментальных группах, в среднем, на 28%, в то время как в контрольных группах – на 15%; коэффициент развития умений

находить и понимать в учебном аутентичном тексте межкультурную лексику, увеличился в экспериментальных группах на 25%, в контрольных группах – на 15%; коэффициент развития умений монологической речи с применением межкультурной лексики – в экспериментальных группах на 27%, в контрольных группах – на 18%; коэффициент развития умений диалогической речи с использованием в высказываниях межкультурной лексики – в экспериментальных группах в среднем на 17%, в контрольных группах – на 8%; коэффициент развития умений применения межкультурных знаний в ситуациях межкультурной профессиональной коммуникации увеличился в экспериментальных группах на 47%, в то время как в контрольных группах – на 27%.

Спустя три месяца после опытного обучения был проведен отсроченный срез, цель которого заключалась в проверке устойчивости межкультурных знаний, умений и навыков. Результаты отсроченного среза свидетельствуют о некотором снижении уровня развития межкультурных знаний, умений, навыков и способностей:

- уровня владения межкультурными знаниями в процентном соотношении в экспериментальных группах в среднем на 3%, в контрольных группах на 14,5%;

- коэффициента развития навыков находить и понимать (переводить или объяснить значение) в учебном аутентичном тексте межкультурную лексику в экспериментальных группах на 12,5%, в контрольных группах на 6,5%;

- коэффициента развития умений монологической речи с использованием в высказываниях межкультурной лексики в экспериментальных группах на 4%, в контрольных группах на 6,5%;

- коэффициента развития умений диалогической речи с использованием в высказываниях межкультурной лексики из учебного аутентичного текста в экспериментальных группах на 4%, в контрольных группах на 6%;

- коэффициента развития умений применять межкультурные знания в ситуациях межкультурной профессиональной коммуникации в экспериментальных группах на 3%, в контрольных группах на 8%;

- коэффициента владения межкультурными знаниями и умениями в экспериментальных группах на 4%, в контрольных группах на 6,5%.

Результаты анализа предэкспериментального, постэкспериментального и отсроченного срезов указывают на эффективность предлагаемой методики развития иноязычной межкультурной компетенции.

## Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Елизарова Г. В. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению : дисс. ... д-ра пед. наук. СПб., 2001.
2. Плужник И. Л. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки : дисс. ... д-ра пед. наук. Тюмень, 2003.
3. Райхштайн А. Д. Национально-культурный аспект интеркоммуникации // Иностраный язык в школе. 1986. № 5.
4. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово / SLOVO, 2000.
5. Хомутов О. И., Тюняев А. В. Дополнительное профессиональное образование – цивилизованный путь решения проблемы занятости населения России. URL: [www.http://elibr.altstu.ru/elibr/books/Files/pa1998\\_1/pages/11/pap\\_11.html](http://elibr.altstu.ru/elibr/books/Files/pa1998_1/pages/11/pap_11.html)
6. Сергеева Н. Н., Бушманова Ю. А. Профессионально ориентированная иноязычная коммуникативная компетентность студента технического вуза. Казанская наука. № 8. Казань: Казанский изд. дом, 2011.
7. Сергеева Н. Н., Чикунова А. Е. Аутентичные видеоматериалы как средство развития социокультурной компетенции студентов неязыкового вуза: классификация, комплекс упражнений, этапы работы // Педагогическое образование в России. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2011. № 1.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. А. П. Чудинов.

УДК 378.147  
ББК 4448.026

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 10.01.10

### **Терских Марина Викторовна,**

кандидат филологических наук, доцент кафедры теоретической и прикладной лингвистики факультета филологии и медиакоммуникаций, ФГБОУ ВПО «Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского»; 644088, г. Омск, ул. Магистральная, д. 2, кв. 36; e-mail: terskih@mail.ru

#### **ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ БАКАЛАВРОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ «РЕКЛАМА И СВЯЗИ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ»<sup>1</sup>**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** методика; мастер-класс; кейсовый метод; коммуникативно-деятельностный подход.

**АННОТАЦИЯ.** Анализируется роль интерактивных форм обучения в реализации личностного и деятельного подходов при формировании социально-культурных и профессиональных компетенций обучающихся; освещается опыт использования современных интерактивных образовательных технологий при подготовке специалистов в сфере рекламы и связей с общественностью.

### **Terskih Marina Viktorovna,**

Candidate of Philology, Associate Professor of the Chair of General and Applied Linguistics, The Faculty of Philology and Media Communication, Omsk State University named after F.M. Dostoevsky, Omsk.

#### **INTERACTIVE METHODS OF TRAINING AT BACHELOR'S DEGREE LEVEL IN «ADVERTISING AND PUBLIC RELATIONS»**

**KEY WORDS:** technique; master class; case-study; communicative and active approach.

**ABSTRACT.** The article analyses the role of interactive methods in exercising personality and active approaches in forming social, cultural, and professional competences; the experience of use of modern interactive educational technologies in training specialists in the sphere of advertising and public relations.

**В** процессе интеграции России в общеевропейское образовательное пространство выявилась потребность государства в компетентных, мобильных специалистах, способных к рефлексии и самопознанию, умеющих обучаться, взаимодействовать в коллективе, эффективно работать с информацией.

Объективные потребности общества, а следовательно, и запросы работодателей диктуют приближение изучаемых тем к реальности через рассмотрение конкретных жизненных ситуаций и поисков путей решения наиболее острых социальных проблем.

Поскольку ключевые компетенции могут быть сформированы только в опыте собственной деятельности, многие специалисты связывают инновации в образовании с интерактивными формами обучения, под которыми понимают виды деятельности, требующие творческого подхода к материалу, самостоятельного принятия решений, обеспечивающие условия для раскрытия каждого учащегося.

Таким образом, одной из базовых задач, стоящих перед современной системой образования, является переход от преимущественно знаниевой парадигмы, в основе которой – процесс усвоения знаний (что прежде предполагало и параллельное формирование умений и навыков), к парадигме практико-ориентированной.

В 2004 году Мировым банком было проведено сравнительное исследование вы-

пускников высших учебных заведений постсоветских стран (Россия, Беларусь, Украина) и развитых стран Запада (США, Франция, Канада, Израиль). Данные этого исследования свидетельствуют о том, что студенты постсоветских стран показывают очень высокие результаты (9-10 баллов) по критериям «знание» и «понимание» и очень низкие баллы – по критериям «применение знаний на практике», «анализ», «синтез», «оценивание» (1-2 балла). Студенты из развитых западных стран демонстрировали диаметрально противоположные результаты, т.е. они показали высокую степень развития навыков анализа, синтеза, высокий уровень умений принимать решения при относительно невысоком уровне показателя «знание» [1].

Как показывают исследования, наличие знаний ни в коей мере не гарантирует умение применять эти знания на практике. Без сомнения, эта проблема актуальна и для подготовки бакалавров по направлению «Реклама и связи с общественностью». В последнее время работодатели все чаще фиксируют своего рода «люфт» между знаниями выпускников и способностью эти знания применять на практике: выпускник с красным дипломом, обладающий фундаментальными знаниями в своей сфере, зачастую не в состоянии выполнить элементарную задачу, стоящую перед ним, – применить весь этот объем информации на практике. Разница между академической формой подачи информации и реальными

<sup>1</sup> Статья выполнена в рамках проекта «Психолого-педагогические технологии развития виртуальной образовательной среды для межкультурного взаимодействия»



запросами работодателя, как показывает опыт, весьма существенна.

Поэтому в современных рыночных условиях выигрывает тот вуз, занимающийся подготовкой специалистов в сфере рекламы и связей с общественностью, который в состоянии реализовать практико-ориентированный подход – в необходимой степени обеспечить формирование не только знаний, но и умений.

Очевидно, что современный компетентностный подход к образовательной деятельности предполагает изменение роли профессорско-преподавательского состава, определяя переход от репродуктивных форм и методов обучения как простой передачи знаний от преподавателя к студентам к управлению их обучением с целью обеспечить овладение универсальными и профессиональными компетенциями в соответствии с конкретными видами профессиональной деятельности выпускника; к внедрению в образовательный процесс интерактивных форм усвоения информации. Таким образом, одним из способов решения заявленной проблемы является применение педагогами вуза методик обучения, направленных на решение конкретных практических задач.

Если проанализировать списки знаний, умений и навыков, которыми в идеале должен обладать грамотный PR-менеджер, то окажется, что перечень значимых компетенций стремится к бесконечности.

Деятельность PR-специалиста базируется на коммуникации, для которой понятие эффективности (достижения заявленного на начальном этапе результата) весьма значимо. По этой причине достаточно сложно перечислить все те сферы, в которых должен хорошо ориентироваться студент направления «Реклама и связи с общественностью». Важным условием успешной работы такого специалиста становится, по сути, его профессиональная универсальность.

Очевидно, что специфика работы PR-специалистов в современных условиях требует корректировки образовательного процесса в высших учебных заведениях. Одним из интерактивных методов обучения, позволяющих обеспечить конкурентоспособность выпускника направления «Реклама и связи с общественностью» на рынке труда, является метод кейс-стади. В настоящее время кейсовый (ситуационный) метод получил довольно широкое распространение и активно используется преподавателями в процессе подготовки будущих PR-специалистов. Одним из очевидных преимуществ данного метода является формирование не только знаний, но и на-

выков профессиональной деятельности. Акцент при этом делается не на получении готовых знаний, а на их выработке, что обуславливает, если использовать терминологию А. Н. Баранова, более прочную их «приватизацию».

Кроме того технология кейсового метода позволяет использовать его не только в собственно учебной деятельности, но и во внеучебных мероприятиях. В этом случае кейс-стади удачно интегрируется в различного рода игровые формы деятельности и обеспечивает получение значимых профессиональных навыков в развлекательно-соревновательной форме.

Многолетний опыт опроса потенциальных работодателей (по результатам учебно-производственной практики) показал, что для достижения более высокого качества подготовки PR-специалистов необходимо решить ряд задач. Перечислим некоторые из них:

1) создать условия для отработки полученных в форме теории знаний на примере конкретных кейсов;

2) обеспечить совершенствование журналистских навыков и мастерства редактирования;

3) повысить качество владения дизайнерскими программами;

4) обучить студентов когнитивным методам, позволяющим совершать самостоятельную познавательную и инновационную деятельность в сфере связей с общественностью; прогнозировать ее эффективность и вносить в ходе реализации необходимые коррективы.

Поскольку образовательный стандарт подготовки специалистов по рекламе и связям с общественностью не всегда дает возможность сформировать необходимые навыки в рамках академических дисциплин, целесообразным оказалось обращение к тем формам работы со студентами, которые традиционно рассматриваются как разновидность внеучебной деятельности (с интеграцией в них методов обучения, уже ставших традиционными).

С 2009 года кафедра теоретической и прикладной лингвистики (Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского), занимающаяся подготовкой студентов специальности «Связи с общественностью», проводит студенческий фестиваль «Зимние Медиа-игры». В качестве основных задач данного мероприятия можно назвать следующие:

1) создание региональной площадки для обмена опытом высших учебных заведений в области подготовки специалистов по рекламе и связям с общественностью, которая позволит координировать запросы

будущих работодателей и потенциал вузов;

2) профессиональное общение студентов разных вузов, обучающихся по направлениям «Реклама и связи с общественностью», «Журналистика», «Маркетинг» с ведущими специалистами отрасли;

3) воспитание социальной активности студентов и командообразование в молодежной среде.

Мероприятий такого плана в высших учебных заведениях проводится довольно много. Особенностью данного фестиваля стало создание так называемых смешанных команд. Как уже было сказано выше, в фестивале могут участвовать студенты различных медийных специальностей из всех вузов г. Омска. По результатам поданных заявок организаторами фестиваля формируются команды из 8-10 человек (в каждую команду обязательно входят студенты-представители различных специальностей: журналист, маркетолог, специалист по связям с общественностью, рекламист, дизайнер). Команды такого смешанного типа получают индивидуальные задания в виде кейсов, на выполнение которых дается две недели. Подчеркнем, что зачастую студенты, вошедшие в состав команды, либо незнакомы вовсе, либо малознакомы. Такое решение, как показала практика (фестиваль проводится уже третий год), оказалось очень продуктивным по нескольким причинам:

1) данный подход обеспечивает актуализацию и развитие коммуникативных навыков: возникает необходимость в установлении новых контактов, распределении ролей в команде и т.п. (известно, что значительная часть выпускников вузов при вхождении в трудовой коллектив испытывает трудности в адаптации, в усвоении корпоративных норм и правил, в общении с сотрудниками);

2) в результате такого специфического командообразования осуществляется необходимый обмен знаниями, умениями и навыками между представителями разных специальностей;

3) объединение представителей разных вузов в одну команду создает условия для интеграции сообщества молодых PR-специалистов города Омска (как показала практика, после Медиа-игр, которые длятся около двух недель, представители команд продолжают сотрудничество и разрабатывают новые конкурсные проекты).

Кроме того необходимо отметить, что за каждой командой закрепляется эксперт – представитель организации, представляющей кейс, или специалист медиасферы (рекламных агентств, средств массовой информации и т.п.). В данном случае

эксперт выполняет функцию куратора, помогающего студентам сориентироваться в процессе выполнения задания. Таким образом, решается несколько очень важных задач: студенты получают возможность общения с практиками медиаиндустрии, пробуют себя в профессиональной деятельности в условиях, приближенных к реальным, налаживают связи с потенциальными работодателями, которые в свою очередь могут оценить способности будущих PR-специалистов.

Еще одной активно используемой в ОмГУ им. Ф. М. Достоевского инновационной формой подготовки специалистов в сфере рекламы и PR является привлечение практиков медиаиндустрии для проведения мастер-классов.

В 2009 г. Российская Ассоциация по связям с общественностью и Институт международных связей провели экспертный опрос потенциальных работодателей с целью выявить наиболее значимые компетенции молодого PR-менеджера и получить информацию о том, насколько соответствующие выпускники, получившие диплом специалиста по рекламе и связям с общественностью, заявленным экспертами требованиям. Определение такого рода приоритетных компетенций необходимо, в частности, для того, чтобы обеспечить высокую конкурентоспособность выпускников направления «Реклама и связи с общественностью». Перечень ключевых характеристик позволяет в необходимом ключе корректировать учебные планы и диверсифицировать каналы взаимодействия с работодателями.

По результатам исследования в качестве наиболее актуальных респондентами были отмечены следующие компетенции: умение составлять тексты различных рекламных, журналистских и PR-жанров, знание основ проектной деятельности, личные качества специалиста и некоторые другие. В период 2009-2010 гг. осуществлялась разработка образовательных государственных стандартов нового поколения, проекты которых готовились ведущими вузами страны совместно с объединениями работодателей. Это обеспечило применение профессионально-ориентированного подхода к разработке программ подготовки специалистов различных профилей.

ФГОС ВПО по направлению подготовки 131600 «Реклама и связи с общественностью», как и любой другой стандарт третьего поколения, предполагает реализацию компетентностного подхода к обучению, предусматривающего широкое использование в образовательном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий. Мастер-классы экспертов и

специалистов являются неотъемлемой частью такого подхода и представляют собой одну из наиболее эффективных форм профессионального обучения.

Преимущества проведения мастер-классов заключаются в возможности наглядно продемонстрировать различные подходы к решению аналитических и практических задач, показать и прокомментировать конкретные приемы работы в той или иной сфере деятельности, познакомить участников с авторскими технологиями и методами достижения профессиональных целей.

Такие особенности мастер-классов, как мотивированность, деятельностный подход, креативность, наглядность, отсутствие назидательности, нацеленность на результат, помогают учащимся раскрыть свой творческий потенциал, преодолеть неуверенность в себе и подготовиться к решению конкретных задач в соответствии с видами профессиональной деятельности, определенными новым образовательным стандартом: организационно-управленческой; проектной; коммуникационной; рекламно-информационной; рыночно-исследовательской; прогностно-аналитической.

Поскольку мастер-классы, развивающие коммуникативную и личностную активность студентов, являются одной из форм личностно-ориентированного образования, они полностью соответствуют требованиям стандартов нового поколения, направленных не только на достижение предметных образовательных результатов, но и на формирование адаптированной к социуму личности обучающихся.

В ОмГУ им. Ф. М. Достоевского учебный план образовательной программы подготовки бакалавров в области рекламы и связей с общественностью разрабатывался, в частности, с учетом всех преимуществ такой формы обучения, как мастер-класс, и в соответствии с приоритетным для выпускника набором компетенций. В вариативную часть профессионального цикла включены следующие мастер-классы специалистов-практиков (дисциплины «Технологии и практика массовой информации» и «Технологии связей с общественностью»); на мастер-класс каждого специалиста-практика отводится 2-3 зачетные единицы):

1) в рамках дисциплины «Технологии и практика массовой информации» мастер-классы для студентов проводят главный редактор издательского дома «ТРИЭС» О. Н. Ермоленко, главный редактор газеты «Коммерческие вести» М. Ф. Исангазин, шеф-редактор ГТРК «Иртыш» К. В. Савинов, главный редактор РИА «ОмскПресс» А. А. Жиров и др.;

2) в рамках дисциплины «Технологии связей с общественностью» опытом со студентами делятся такие специалисты-практики, как начальник управления информационной политики мэрии г. Омска И. В. Загатова, начальник сектора по связям с общественностью компании «Газпром-нефть-Омск» А. В. Дьяконова, руководитель пресс-службы МУП «Водоканал» (Омск) Е. И. Петрова, директор креативного агентства «АРТ и К» А. А. Касаткин и др.

Как показал опыт привлечения профессионалов-практиков к процессу подготовки будущих специалистов в сфере рекламы и связей с общественностью, мастер-класс как изначально практико- и компетентностно-ориентированная форма обучения позволяет решить ряд актуальных задач:

- обеспечивает эффективное взаимодействие студентов, специалистов-практиков и потенциальных работодателей, возможность для их профессионального общения;

- позволяет студентам в интерактивном режиме получить ответы на актуальные для них вопросы;

- дает студентам возможность получить опыт решения конкретных производственных задач;

- формирует значимые профессиональные навыки.

Однако даже проведение мастер-классов практиками медиасферы не обеспечивает в необходимой степени формирование ряда столь значимых для будущего PR-специалиста навыков. Следовательно, возникла необходимость в дополнительном образовательном ресурсе – системе мастер-классов, проводимых за рамками основного учебного плана.

Результатом этой работы в 2011-2012 гг. стал совместный проект факультета филологии и медиакоммуникаций ОмГУ им. Ф. М. Достоевского и «Омского Медиа-сообщества» – некоммерческого объединения профессиональных участников регионального медиарынка. Для того чтобы студенты получили возможность общения с практиками медиаиндустрии, попробовали себя в профессиональной деятельности в условиях, приближенных к реальным, смогли наладить связи с потенциальными работодателями, а те в свою очередь – оценить способности будущих PR-специалистов, была открыта «Школа медиаменеджера».

Особенностью данной школы является тот факт, что обучение студентов проводят топ-менеджеры ведущих медийных компаний г. Омска. Все занятия проводятся в интерактивном режиме в форме мастер-

классов: после представления теоретической информации обучающимся предлагаются гипотетические и реальные кейсы, которые затем обсуждаются не с преподавателем-теоретиком в академических условиях, а с реальными практиками – специалистами медиаиндустрии.

В 2012 году «Школа медиаменедже-

ра» объявила набор в третий раз (занятия проводятся в весенний и осенний периоды; объем учебной программы – 72 часа). В качестве примера приведем программу 2012 года: назовем спикеров – представителей медиаиндустрии – и темы мастер-классов (Таблица 1).

Таблица 1.

Спикеры и темы мастер-классов в рамках «Школы медиаменеджера»

№ п/п	Преподаватель	Наименование темы (кейса)
1	Ю. Ю. Воробьев, генеральный директор ООО «Зодиак-радио»	Медиабизнес в России: актуальные аспекты. Медиаизмерение
2	В. В. Иссерс, генеральный директор «Видео Интернешнл-Омское агентство»	Медиарынок г. Омска (основные игроки медиа-рынка, сегментация).
		Технологии тайм-менеджмента, или управление временем
3	А. В. Парфун, коммерческий директор «Видео Интернешнл-Омское агентство»	ТВ-сегмент
4	Д. Б. Кузнецов, генеральный директор агентства наружной рекламы «Арт-Мастер»	Сегмент «наружная реклама»
5	Е. Ю. Лазариди, директор ООО «Профэкс» (информационно-аналитический обозреватель «Омский Городовой»)	Специфика печатных СМИ
		Тренинг «Навыки продаж»
6	К. Колясин, исполнительный директор группы компаний «МаркетингPro» (маркетинговое агентство «МаркетингPro», рекламное агентство «Поэт и Мастер», рекламное агентство «ProMedia»)	ВТЛ-рынок Омска: основные понятия, особенности, специфика омской ВТЛ-активности
		1. Спецпроекты (спонсорские мероприятия, имиджевые проекты, перфомансы) 2. Мастер-класс по организации PR-проектов, ориентированных на повышение лояльности к бренду
7	П. Ю. Поминов, директор по развитию РИА ОмскПресс	Интернет-СМИ как бизнес
		Разбор «полетов» (анализ реальных случаев, удачных и неудачных кейсов рекламных и информационных кампаний из истории РИА Омскпресс)
8	Д. Г. Машкин, директор интернет-портала «БилетОмск»	Сегмент «Интернет»
9	Д. Ю. Поминов, генеральный директор ЗАО «Омские городские СМИ»	Развитие печатных СМИ в Омске
10	Н. Ф. Берникова, юристконсульт «Видео Интернешнл-Омское Агентство»	Юридические аспекты рекламной деятельности
11	Ю. И. Шатилов, директор консалтингового агентства «Ладно»	Основы маркетинга. Маркетинговые исследования
12	В. В. Корб, директор «Агентства Региональных Исследований» (АРИ)	Эффективные навыки интернет-пользователя (на примере работы с официальным сайтом «Омского медиасообщества»)
13	О. В. Савченко, директор рекламной группы «Welcome Media»	Креатив в маркетинге, рекламе, жизни. 1. Студент – товар на рынке труда.

		<p>«Разложим» его на 4 Р.                  2. Внешний вид как упаковка нашего товара.                  3. Резюме как главный инструмент продвижения.                  4. Каждый пункт резюме – отличительная особенность товара.                  5. УТП кандидата как способ привлечь к себе внимание работодателя. Способы создания уникальности.                  6. Что добавит ценности кандидату?                  7. Написание резюме как итог полученных знаний</p>
--	--	---

По окончании курса студенты в качестве выпускной работы представляют разработанный ими проект и защищают его перед крупными специалистами медиарынка г. Омска.

Проект «Школа медиаменеджера» оказался обоюдовыгодным. Студенты омских вузов получают возможность общения со специалистами, готовыми поделиться практическим опытом в сфере медиа, шанс реализовать личные медиапроекты, устроиться на работу в ведущие компании г. Омска. Практики медиаиндустрии в свою очередь могут выбирать из выпускников «Школы медиаменеджера» лучших (наиболее мотивированных, талантливых студентов, желающих работать в сфере медиа), чтобы предложить им работу. Опыт двух школ показал: вероятность трудоустройства для студентов, прослушавших курс мастер-классов и успешно защитивших выпускной проект, – 90%. Кроме того спикеры «Школы медиаменеджера», как правило, готовы расширять свой бизнес за счет новых проектов, и работа со студентами обеспечивает генерацию такого рода идей.

Еще одной интерактивной формой обучения, на которой бы хотелось остановиться, является образовательный квест. В переводе с английского квест (quest) – продолжительный целенаправленный поиск, который может быть связан с приключениями или игрой, предполагает нахождение различных подсказок и их использование для достижения цели.

Квест как обучающая технология полезен тем, что развивает критическое мышление, умение сравнивать, анализировать, классифицировать информацию. У учащихся повышается мотивация, они воспринимают задание как нечто «реальное» и «полезное», что ведет к повышению эффективности познавательного процесса.

Квест как игровая форма обучения также способствует развитию воображения, установлению эмоциональных контактов между учащимися, снимает чрезмерное психологическое напряжение, помогая ис-

пытать чувство защищенности, взаимопонимания и собственной успешности.

Квестовые задания могут выполняться и индивидуально, однако групповая работа является более предпочтительной, поскольку совместная деятельность учащихся позволяет не только получать новые знания, но и развивать свои коммуникативные умения: выслушивать мнение другого, взвешивать и оценивать различные точки зрения, участвовать в дискуссии, вырабатывать совместное решение.

Структура обучающего квеста обычно включает в себя следующие компоненты:

- 1) введение (изложение темы, обоснование значимости проекта);
- 2) формулировку задания;
- 3) распределение ролей;
- 4) описание процесса работы;
- 5) руководство к действиям;
- 6) оценку полученных результатов;
- 7) заключение (суммирование познавательных навыков, акцентирование возможности их применения в других областях).

Естественно, что любой образовательный квест не должен быть изолирован от учебного процесса в целом, он нуждается в непосредственной связи с предыдущей и последующей познавательной деятельностью студентов.

Квестовая форма обучения актуальна не только в учебной работе при подготовке специалистов в области рекламы и PR, но и при организации внеучебной деятельности студентов.

Рассмотрим в качестве примера ежегодное межвузовское мероприятие, приуроченное к Международному Дню политконсультанта, – PR-квест «Найди контакт с политиком!». Организаторами конкурса является кафедра философии и социальных коммуникаций Омского государственного технического университета и творческий семинар «ПаРи».

Перед участниками квеста ставится достаточно сложная задача: за ограниченное время (2 часа) они должны получить

комментарий видного политического лидера по поводу актуального события. Так, в 2011 г. политик должен был дать комментарий по поводу Федерального государственного образовательного стандарта среднего образования, в 2012 г. – высказать свое мнение, во-первых, относительно возвращения к процедуре выбора губернаторов и, во-вторых, по поводу упрощенной формы регистрации политических партий.

Помимо собственно комментария, команда должна представить фотографии или видеозапись с места пребывания политика в момент интервью, его контакты, а также аудиозапись разговора с политическим лидером, комментарий которого они получили, если это было сделано с помощью телефонного разговора.

Кроме того за время поиска комментария участники должны составить анкету для экспресс-опроса по указанной в задании теме, а также провести опрос (количество интервьюируемых – не менее 20 жителей г. Омска). Задача для участников усложняется следующим обязательным условием: они должны представить ответы на анкету и фотографии интервьюируемого с участниками команды.

Важно подчеркнуть, что квест как инструмент формирования профессиональных умений и навыков не только позволяет продемонстрировать компетентность участников команды – знание PR-технологий, но и обеспечивает совершенствование наиболее актуальных для политтехнолога качеств: оперативность, находчивость, коммуникативные навыки.

Отметим, что в условиях данного мероприятия так же, как и при организации проектной деятельности в рамках «Зимних Медиа-игр», предполагается создание смешанных команд. В квесте принимают участие студенты различных специальностей

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Краснова Т. И. Инновации в системе оценивания учебной деятельности студентов // Образование для устойчивого развития. Минск: БГУ, 2005.

(«Реклама и связи с общественностью», «Журналистика», «Политология») из всех вузов города Омска. По результатам поданных заявок организаторами конкурса формируется команда из 5 человек, в которую входят студенты разных вузов. О преимуществах такого рода командообразования мы говорили выше.

Еще одним ярким примером использования обучающего потенциала образовательного квеста является PR-квест, проведенный в 2011 году Санкт-Петербургским Государственным Электротехническим Университетом «ЛЭТИ» в рамках ежегодного Фестиваля «PR – профессия третьего тысячелетия». Организаторы предложили командам пятичасовой забег по четырем разным маршрутам, в рамках которого студенты писали пресс-релизы и убеждающие речи, придумывали слоганы, разрабатывали программы продвижения при отсутствии бюджета, находили антикризисные PR-решения.

Подчеркнем, что важной отличительной чертой квеста как механизма, позволяющего активизировать сформированные в академической среде навыки, является необходимость выполнения задачи: генерирование идеи, создание текста, разработка стратегии – в условиях ограниченного времени, что позволяет сформировать навыки *оперативной* профессиональной деятельности.

Таким образом, комбинация различных форм деятельности студентов, использование интерактивных технологий в работе с молодёжью (кейс-стади, деловая игра, мастер-класс, проектная деятельность, образовательный квест) позволяют обеспечить более высокую конкурентоспособность выпускников направления подготовки «Реклама и связи с общественностью» в первую очередь за счет большей вовлеченности в процесс усвоения знаний.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. О. С. Иссерс.

**Шеметова Анна Борисовна,**

специалист по учебно-методической работе отдела Довузовской подготовки и дополнительного образования филиала ФГБОУ ВПО «Удмуртский государственный университет» в г. Воткинске; 427433, Удмуртская Республика, г. Воткинск, Расковой пр-д, 1а; e-mail: achernova86@mail.ru

**ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК НАПРАВЛЕНИЕ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ<sup>1</sup>**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** поликультурность; поликультурное образование; поликультурное воспитание; поликультурная педагогика; мультикультурность.

**АННОТАЦИЯ.** В статье отражена актуальность поликультурного образования, обозначены смыслы понятия «поликультурное образование» и его содержание, описаны взгляды исследователей на данную проблему. Дается понимание специфики поликультурного образования как направления в профессиональной школе.

**Shemetova Anna Borisovna,**

Expert in Educational and Methodical Work, Department of Additional Education, Branch of the Udmurt University in Воткинск.

**POLY-CULTURAL EDUCATION AS TENDENCY OF VOCATIONAL SCHOOL**

**KEY WORDS:** poly-cultural; poly-cultural education; poly-cultural upbringing; poly-cultural Pedagogy; multi-cultural.

**ABSTRACT.** The topicality of poly-cultural education is stated in the article, the essence of the concept "poly-cultural education" is disclosed, its content, as well as the views of scientists on this problem, is described. The specificity of poly-cultural education as a tendency of modern vocational school is stated.

**А**ктуальность поликультурного образования в последнее время проблема культурного многообразия в Российской Федерации стала широко освещаться в средствах массовой информации. Это связано с нарастающими случаями нетерпимости, враждебности к людям другой культуры, непонимания их традиций и ментальности. С другой стороны, Болонский процесс в сфере высшего профессионального образования повышает доступность быстрого и удобного передвижения по миру, системы образования европейских стран, в том числе и России, приобретают интернациональный характер. В связи с тем, что человек, не готов к таким быстрым изменениям в полиэтничности социальной среды, проблема поликультурного образования в настоящее время все более актуализируется.

Значимость развития поликультурного образования отражена в федеральных нормативно-правовых актах: проекте Концепции поликультурного образования в России (2010); Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России (2009); Концепции национальной образовательной политики Российской Федерации (2006). Также поликультурная направленность отражена в федеральных образовательных стандартах.

В общеобразовательных школах нашей страны введены предметы по изучению различных культур, работают проекты по развитию толерантности детей к другим народам, однако в школах профессионального образования такая работа представлена недостаточно: нет понимания важности

поликультурного образования в профессиональной подготовке современного специалиста. Шагом к решению данной проблемы является четкое определение терминологии, с которой предстоит работать. Рассмотрим смыслы и содержание термина «поликультурное образование».

В работе «Личностно-ориентированный подход в управлении поликультурной школой» А. Г. Мафтей отмечает [3. С. 12], что в мировой педагогике феномен поликультурности стал предметом особых исследований с 1960-х годов XX века. С 80-х годов за рубежом активно развивается процесс становления теорий и моделей поликультурного образования: этническая концепция (К. Муули, М. Стоун), концепция культурной депривации (С. Берайтер), языковая концепция (Б. П. Кенпеун), концепция антирасизма (С. Барате) и др. Проблемы поликультурности исследуются русскоязычными учеными в различных направлениях: как феномен культуры, механизм передачи социального опыта, сфера педагогических ценностей, часть педагогической культуры преподавателя, новая информационная среда, парадигма образования XXI века и т.д. (работы Е. В. Бондаревской, В. П. Борисенкова, О. В. Гукаленко, А. Я. Данилюка, Ю. С. Давыдова, А. Н. Джуринского, М. Н. Кузьмина, Л. Л. Супруновой и др.).

В работах М. Ф. Пафовой [4. С. 10] доказано, что поликультурное образование еще не стало самостоятельным объектом управления, в отношении которого осуществляется полный комплекс управленческих действий: собирается и анализируется необходимая информация, выявляются проблемы,

<sup>1</sup> Статья выполнена в рамках проекта «Психолого-педагогические технологии развития виртуальной образовательной среды для межкультурного взаимодействия»

ставятся обоснованные цели, разрабатываются и реализуются целенаправленные решения. Нет должной системности управления поликультурным образованием, полноценного проблемного анализа, согласованности действий на разных уровнях управления. Слаба поддержка в выборе содержания и организационных форм для достижения этих целей; недостаточно ресурсное обеспечение, в том числе научно-методическое.

Исследователь говорит о том, что в самом общем виде цель поликультурного образования состоит в формировании индивида, готового к активной созидательной деятельности в современной поликультурной и многонациональной среде, сохраняющего свою социально-культурную идентичность, стремящегося к пониманию других культур, уважающего иные культурно-этнические общности, умеющего жить в мире и согласии с представителями разных национальностей, рас, верований. Однако при разработке программ эта сложная цель должна быть представлена как комплекс частных, конкретных целей поликультурного образования, которые строятся вокруг следующих основных ориентиров: этнокультурной и социокультурной идентификации личности; освоения системы понятий и представлений о разнообразии культур в мире, стране, территории проживания; воспитания установок толерантного сознания; развития умений и навыков конструктивного взаимодействия с представителями иных культур.

Обобщая, можно констатировать, что поликультурное образование – это процесс, заключающийся в создании условий для формирования у личности мировоззренческой установки на конструктивное сотрудничество на основе приобщения к этнической, российской и мировой культурам [6].

*Развитие поликультурного образования в профессиональной школе России и за рубежом.*

Идеи поликультурности (мультикультурности) наиболее активно проникли в профессиональную школу США и Канады [2. С. 86]. Путем поликультурного образования предлагается поощрять стремления студентов приобретать знания, умения, развивать способности, необходимые для функционирования в рамках других субкультур, национальной и мировой макрокultur. Компонентами поликультурного образования в американских вузах являются особые методы обучения, учебный план, профессионализм преподавателей при отборе учебного материала и преподавании в полиэтнической среде.

Поликультурность нашла отражение в программах и стандартах высшего образования. Так, американский Совет по стандартам высшего образования (CAS) в 90-х гг. XX в. выработал документы, согласно которым образовательные программы должны воспитывать у студентов способности эффективно снимать межнациональные конфликты [2. С. 87]. CAS предлагает снижать остроту разногласий в университетах в духе уважения этнического плюрализма. Жизненно важно, чтобы сегодняшние студенты – завтрашние лидеры учились эффективно воспринимать различные идеи, ценности, культуры. Не следовать этому – значит сохранять ущербный мир, где доминируют распри и межнациональная рознь. Авторы стандартов призывают руководство высших учебных заведений осознать растущее многообразие общества, важность воспитания толерантного отношения к подобному плюрализму во имя общественного блага. Признавая, что значительная часть вузовской администрации без энтузиазма относится к идее поликультурности, авторы стандартов указывают на поликультурное воспитание как источник прогресса высшей школы.

Поликультурное воспитание в США [2. С. 88] предусмотрено также институтами специальной педагогической подготовки: Национальным советом по аккредитации учительского образования (NCATE) и Институтом Монтессори (Montessori Educational Institute of the Pacific Northwest). Национальный совет по аккредитации учительского образования настаивает на дифференцированном подходе в обучении представителей разных национальностей, этнических групп. В стандартах NCATE есть раздел, в котором сформулированы следующие условия обучения:

– учет расового, этнического многообразия студентов и преподавателей, наличия различных языковых, религиозных групп;

– отражение культурного многообразия в учебных планах, при контроле выполнения учебных планов, в действиях профессорско-преподавательского состава, результатах обучения;

– создание в учебных заведениях климата взаимопонимания, поддержки всех этнических групп, представленных в студенческом и профессорско-преподавательском составе.

В Канаде [2. С. 88] профессиональное образование диверсифицировано в значительной мере под воздействием культурно-исторических традиций выходцев из Германии, Италии, Украины, Швеции, Китая и пр. Организация высшего образова-



ния в известной степени отражает интересы подобных этнических групп как носителей собственных образовательных и культурных ценностей, многокультурного этнического сознания.

В западной Европе [2. С. 74] изменения в образовании особенно заметны в последние пятьдесят лет. Если в начале XX в. ответом на возраставшую плюрализацию общества была политика откровенной ассимиляции национальных меньшинств, то в 1940-1950-е гг. движение за совместное обучение представителей различных рас выдвинуло на первый план задачу воспитания терпимости и взаимопонимания. В 1960-1970-е гг. в образовании обозначились новые тенденции, признававшие ценность культурного многообразия; разрабатываются специальные программы поликультурного образования, обучения иммигрантов, этнических и расовых меньшинств.

В вузах России, к сожалению, поликультурное образование внедряется недостаточно широко.

Таким образом, можно сделать вывод, что поликультурное образование широко внедряется в США и Канаде. В программах большинства российских учебных заведений отсутствуют специальные курсы поликультурного воспитания.

*«Поликультурная педагогика» и «поликультурное воспитание»*

Реформирование образования предполагает обновление терминологии, поэтому в дополнение к понятию «поликультурное образование» появляется понятия «поликультурная педагогика» и «поликультурное воспитание».

Поликультурная педагогика – достаточно молодая отрасль научного знания [2. С. 66]. Феномен поликультурности стал предметом особых исследований в мировой педагогике с 60-х гг. XX в. Зарубежной педагогической наукой накоплен солидный научный фонд по поликультурализму. Российские ученые к разработке поликультурной педагогики приступили сравнительно недавно – в 90-е гг. XX в. Так что можно сказать, что отечественная поликультурная педагогика находится в стадии становления. Но, не смотря на это, интерес к данному направлению заметно увеличивается. Современное общество видит неразрешенные проблемы: неравные права между расовым меньшинством и большинством, неразрешенные межнациональные конфликты – и старается найти пути их решения.

«Поликультурное воспитание» – это педагогический ответ многокультурных и полиэтнических обществ, одна из приори-

тетных педагогических проблем, стоящих перед мировой цивилизацией [2. С. 73].

А. Н. Джуринский [2. С. 69] определяет поликультурное воспитание как одновременное приобретение знаний и соответствующее воспитание, «передача более точной и совершенной информации при уважении к группам меньшинств, преодолении предубеждений и поощрении терпимости, улучшении академических достижений учащихся из меньшинств, содействии достижению идеалов демократии и плюрализма».

Н. В. Бордовская и А. А. Реан [1. С. 54] под поликультурным воспитанием понимают учет культурных и воспитательных интересов разных национальных и этнических меньшинств, что предусматривает:

- адаптацию человека к различным ценностям в ситуации существования множества разнородных культур; взаимодействие между людьми с разными традициями;
- ориентацию на диалог культур;
- отказ от культурно-образовательной монополии в отношении других наций и народов.

Поликультурное воспитание, по их мнению, культивирует в человеке дух солидарности и взаимопонимания во имя мира и сохранения культурной идентичности различных народов.

Данная терминология в настоящее время только складывается и, на наш взгляд, нуждается в уточнении и конкретизации, так как каждый автор вкладывает в понятия свой смысл и содержание, в целом термины «поликультурное образование», «поликультурное воспитание» и «поликультурная педагогика» схожи по своим значениям и имеют одни цели.

*Новые аспекты поликультурного образования как направления в профессиональной школе*

Основная задача поликультурного образования в профессиональной школе – развитие способности и готовности к результативной межкультурной коммуникации. Однако вузы не всегда обеспечивают такую подготовку, так как ориентированы на профессиональную деятельность.

Т. Ю. Фадеева отмечает, что студенты вузов России нуждаются в специальном поликультурном образовании как для повышения уровня уважения культурной самобытности, так и для подготовки к межкультурному взаимодействию. [7. С. 2] Высшим образовательным учреждениям необходимо разрабатывать новые программы поликультурного образования, искать модели и условия для решения поставленных задач.

На данный момент профессиональное образование традиционно строится как

процесс передачи заранее известных знаний, что часто приводит к формированию монокультурного мировоззрения.

Образовательный процесс должен быть построен с учетом интересов и планов обучаемых, что невозможно достичь содержанием лишь стандартной учебной программы. Таким образом, одной из целей современного образования является расширение образовательного пространства.

Таким примером является лингвистический клуб [7. С. 7], который успешно работает на базе Удмуртского государственного университета с 2004 г. Деятельность клуба включает в себя проведение бесед, ролевых игр, дискуссий, круглых столов; знакомство с текстами и видеоматериалами культурологической направленности; организация встреч с зарубежными гостями из Австралии, США, Финляндии (например, активное участие в работе клуба принимали стипендиаты программы Fulbright, США) [7. С. 8], участники клуба знакомятся с такими специфическими признаками поликультурного образования, как национальные и общенациональные категории (язык, история, искусство, фольклор, традиции). По мнению Э. Р. Хакимова, лингвистический клуб приводит к расширению образовательного пространства университета за счет такой организации, при которой сочетание неформального и формального образования способствует развитию поликультурной личности и успешной адаптации студенческой молодежи к поликультурной реальности.

Одним из средств глобального расширения образовательного пространства в настоящее время является Интернет. Глобальное информационное пространство формировалось в течение нескольких десятилетий, и Интернет стал последним и самым значимым этапом формирования глобального информационного пространства. Посредством Интернета работает одна из программ Удмуртского государственного

университета: студенты Института социальных коммуникаций обучаются иностранным языкам через использование новых информационно-коммуникационных технологий глобального расширения образовательного пространства [7. С. 10].

Под руководством преподавателей студенты связывались через Интернет с представителями другой культуры, и получали у них необходимую информацию. Кроме того их общение могло проходить не только устно, но и в виде переписки. В ходе работы студенты изучали не только грамматику, но и культурные ценности страны. Данная технология изучения иностранных языков, размещена на сайте [www.busuu.com](http://www.busuu.com) [7. С. 11].

Представленные технологии обучения иностранным языкам являются моделями расширения образовательного пространства и дают возможность сделать обучение интересным и доступным каждому.

Подводя итог, можно отметить, что поликультурное образование – это процесс, заключающийся в создании условий для формирования у личности мировоззренческой установки на конструктивное сотрудничество на основе приобщения к этнической, российской и мировой культурам.

Наиболее активно процесс поликультурного образования происходит в США и Канаде, в России данная проблема наиболее актуальна в общеобразовательных школах и дошкольных учреждениях.

В вузах России вопросу поликультурного образования уделяется недостаточно внимания, но в некоторых учреждениях успешно разрабатываются и реализуются программы и технологии по данному направлению.

Специфика поликультурного образования как направления в профессиональной школе может быть охарактеризована через глобальное расширение образовательного пространства силами студентов при руководстве и сопровождении педагогов.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика : учебник для вузов. СПб: Питер, 2000.
2. Джурицкий А. Н. Воспитание в России и за рубежом. М.: Просвещение, 2004.
3. Мафтей А. Г. Личностно-ориентированный подход в управлении поликультурной школой: дисс. ... канд. пед. Наук. Тирасполь, 2007.
4. Пафова М. Ф. Управление развитием поликультурного образования в полиэтническом регионе: дисс. ... докт. пед. наук. М., 2006.
5. Садыкова Л. Р. Поликультурное воспитание: принципы, функции, содержание, способы. URL <http://psy-book.ru/?p=642> (дата обращения: 05.07.2012).
6. Словарь по общественным наукам Глоссарий.ру. URL <http://www.glossary.ru/> (дата обращения: 13.06.2012).
7. Хакимов Э. Р. Модель условий поликультурного образования студентов вузов Удмуртии // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. №4. 2011.
8. Шакурова М. В. Социальное воспитание в школе: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. А. В. Мудрика. М.: Академия, 2004.

УДК 784.4  
ББК Ч 426.853

ГСНТИ 18.41.85

Код ВАК 17.00.02

### **Щербинина Светлана Витальевна,**

аспирант кафедры музыкального образования, ФГБОУ «Уральский государственный педагогический университет»; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 41; e-mail: formantaz@gmail.com

#### **ВОКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЕ МАСТЕРСТВО НАРОДНЫХ ПЕВЦОВ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** народное пение; метод «речепения»; аутентичные исполнители; региональные стили пения; диалектное пение; жанры народной песни; народные обряды.

**АННОТАЦИЯ.** Анализируется проблема обучения сольному и хоровому народному пению студентов средних профессиональных учебных заведений. Обосновывается технология освоения народной манеры пения. Раскрываются особенности речевой манеры интонирования. Дается характеристика народно-певческих стилей и жанров. Объясняется способ освоения певческого разнорегионального фольклора.

### **Sherbinina Svetlana Vitalievna,**

Post-graduate Student of the Chair of Musical Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

#### **VOCAL SKILL OF THE NATIONAL SINGERS**

**KEY WORDS:** national singing; method of singing in a speech manner; authentic executors; regional styles of singing; dialect singing; genres of national songs; national holidays.

**ABSTRACT.** The problem of training solo and choral national singing of the students of professional educational institutions is analyzed. The technology of development of a national manner of singing is proved. The features of singing in a speech manner are explained. The styles and genres of a national manner of singing are characterized. The way of development of folklore singing of different regions is explained.

**С**овременный исполнитель народных песен должен быть разносторонне образованным человеком, музыкально и художественно грамотным, хорошо разбирающимся в проблемах искусства, знающим и глубоко понимающим фольклор и процессы развития народного творчества. В настоящее время народно-певческое образование находится в состоянии глубоких эволюционных преобразований: ведется активная научно-исследовательская практическая (педагогическая) работа в области народного музыкального искусства; в свете современных требований к подготовке народных певцов подвергаются изменениям структура и содержание образовательного процесса; в учебно-педагогическую практику внедряются новые методические разработки и методологические подходы. В этом ряду особое место занимают изменения, происходящие непосредственно в учебном процессе вокальной подготовки народных исполнителей. Министерством образования и науки РФ в 2010 году был утверждён и введён в действие Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования (ФГОС СПО). Анализ данного документа показал, что государство стремится к качественному изменению профессиональной подготовки будущего специалиста. Одной из особенностей нового стандарта является система профессиональных модулей, обеспечивающая широкую сферу деятельности выпускника.

Специальность «Сольное и хоровое

народное пение» в среднем профессиональном образовании существует около сорока лет, и можно говорить о продолжающемся процессе развития специальности: меняется название специальности, появляются новые дисциплины, существенно изменилась структура профессиональной образовательной программы, особенно в части профессионального цикла. Поэтому наиболее актуальной проблемой сегодня является совершенствование процесса обучения по основному профессиональному модулю 01. «Исполнительская деятельность» [6]. Выпускники учебных заведений должны по сути владеть умениями и навыками, необходимыми для выполнения многообразной профессиональной певческой работы в народно-певческих коллективах традиционного фольклорного направления, хоровых коллективах академического (народного) направления, в сольной исполнительской деятельности на концертной эстраде. Поэтому цель нашего исследования – теоретически обосновать и фактически проверить эффективность технологии формирования вокальной компетенции у студентов «Сольное и хоровое народное пение» в условиях реализации нового государственного стандарта.

В профессиональной подготовке народного певца по модулю 01. «Исполнительская деятельность» дисциплины «Сольное пение» важным звеном является овладение вокально-техническими знаниями.

Ф. И. Шаляпин отмечал: «Надо овладеть искусством владения голосом... Мо-

лодые годы уходят – должны уйти – на изучение техники, на базе которой строится искусство пения» [7]. Приведем высказывание Д. Л. Аспелунда, который отмечал, что «...для достижения подлинного мастерства исходные данные, в виде наличия опыта и даже таланта, далеко не достаточны, они должны быть помножены на огромную работу» [3]. Соответственно, главной задачей на начальном этапе обучения является физическое развитие голоса на основе тренировки органов дыхания и осмысления законов акустики, освоение и практическое закрепление правильной певческой установки, выработки основных певческих навыков и овладение способом открытого звукообразования в высокой певческой позиции при мягкой атаке звука. Теоретическое и практическое усвоение понятия вертикали, по словам Л. В. Шаминой, представляет собой «совпадение точек – фокусов резонирования (головного, грудного и произносительного), точно найденных и настроенных на одну фонационную волну, «вертикально» программируемую (в мыслях певца) и физически озвученную звуковым потоком – «столбом»» [8]. Кроме работы над техникой пения и основными навыками звукоизвлечения студенту необходимо осваивать специфические народные элементы пения: открытый способ голосообразования, интенсивное грудное резонирование, естественное вибрато, а самое главное – речевую манеру интонирования. Речевая манера интонирования определяет методы обучения народному пению, например, метод «речепения» [5], предложенный Б. В. Асафьевым, который открыл путь «вхождения» в технологию освоения народной манеры пения, по Б. В. Асафьеву «через музыкально-речевое мышление к музыкально-речевому интонированию и освоению национального интонационно-попевочного словаря, и, наконец, выхода на кантиленное пение в речевой манере» [2]. Данный метод составляет суть обучения народному пению в «гнездинской школе».

По данным исследователей (Б. В. Асафьева, И. И. Земцовского, Л. Л. Христиансена, В. Н. Щурова), с течением времени, на протяжении веков, под воздействием объективных и субъективных причин эталон звучания голоса как в сольном, ансамблевом, так и в хоровом пении изменялся. В процессе развития певческого (вокального) искусства сложились три основных народно-певческие культуры.

В настоящее время на отделениях сольного и хорового народного пения в средних учебных заведениях обучение вокальному искусству осуществляется на основе профессиональной «школы» русского

народного пения. Однако, несмотря на это, все народно-певческие культуры имеют свои специфические особенности. В связи с этим, обратимся к сравнительной характеристике одной из них – *традиционно-крестьянской (диалектной) певческой культуры*. Все средства художественной выразительности песен традиционной культуры во многом обусловлены двумя основными факторами – регионально-стилевой (историко-генетический) и жанровый. Это многообразие региональных стилей и певческих жанров необходимо учитывать в процессе обучения по вокальным дисциплинам профессионального модуля 01. «Исполнительская деятельность».

Обратимся к первому фактору – *регионально-стилевой* особенности (признаку) народной песни. Исполнитель песен традиционной культуры должен понимать и знать, что традиционное пение, как известно, бытует лишь в конкретных диалектах. При этом каждая певческая традиция согласно своим неписанным, но стойким законам имеет свой набор предпочитаемых песенных жанров, свою эмпирическую классификацию песенного материала, сопровождаемого своей терминологией, варьируемой по диалектам, свой певческий стиль, диалектную фонетику, лексику и синтаксис, диалектные черты напева. Идеальным условием обучения является живое общение студентов с диалектной средой, в которой бытует та или иная песня. Если же нет такой возможности, необходимо организовать многократное прослушивание диалектных фонозаписей. Пренебрегать диалектным пением означает лишать народное пение существеннейшего признака – характерности. Отсюда вытекает серьезная педагогическая проблема – воспитание певцов, способных передавать специфические особенности музыкально-поэтического языка конкретных местностей, областей России. К этим особенностям относятся специфические народные выразительные приемы: «гуканья», глиссандирования, «ахи», «охи», огласовки согласных, мелизматика (короткий и двойной форшлаг, простой мордент), скаты, скольжения голоса, приемы маркато (скандирования), пульсирования («вздрагивания»), «качания» звука.

Каждый диалект имеет свою артикуляционную базу в виде комплекса артикуляционных привычек – «акцента» языка. Эта артикуляционная база включает в свои показатели: положение гортани, губ, языка, мягкого неба, раскрытия рта (челюстного угла) и др. В настоящее время лингвисты различают основные три группы диалектов: северный, южный, среднерусский. В про-

должение в народно-певческой педагогике принята (условно) более детализированная классификация певческих стилей, соответствующая восьми территориальным регионам России (северорусский, западнорусский, центральный, южнорусский, поволжский, уральский, сибирский, дальневосточный).

*Южнорусская певческая традиция* отличается зычной открытой манерой исполнения. Фонетическая окраска гласных прослушивается в призме открытого Е (Э). Это связано с формой раствора губ (в полуулыбке) и намеренным сужением ротовой полости в положении гласных Е – Э. Женские голоса звучат плотно (даже жестко) и прямолинейно в нижнем (грудном) регистре. Мужчины, как правило, поют в предельно высоком диапазоне голоса, приближаясь (по абсолютной звуковысоте) к женским голосам. Такое зычное, сильное, насыщенное грудными обертонами пение объясняется, во-первых, спецификой пространства широких южно-русских степей и равнин, по которым разносятся вольные песни, и, во-вторых, предельно открытым темпераментным характером южан, исполняющих свои песни подчеркнуто эмоционально, азартно, с внешне активным выражением чувств. У южан наблюдается слабая артикуляция (колоссальная редукция), губы с зубами слабо или почти не контактируют, согласные переходят в гласные замедленно, границ перехода не слышно. Три основные гласные – А, О, Э – по своей сути открыты, звучат (благодаря редукции) широко; по произносительному ряду артикуляционного расстояния гласные звуки сблизилась (А (О) – О (У) – Э (И, Е)), усреднилось звучание фонем. Некоторые из характерных признаков южнорусского диалекта:

а) смягчение согласных в конце слова на «ять» (идѣть, лятить);

б) замена согласных Щ – Ш (шавель, дош);

в) смягченная произношение согласной Г.

В. Щуров указывает время формирования «акающего» диалекта (с XII по XIV век) и его некоторые общие черты с украинским и белорусским языком [9].

*Западнорусская певческая традиция* обнаруживает еще большее украинско-белорусское влияние. В ней тоже проявляется в основном «акающий» диалект. Некоторые из характерных признаков западнорусского диалекта:

а) отсутствие звука Ф (Хвѣдор, хвартук);

б) звуки В и Л переходят в неслоговое у (v) (лаука, сказау)

в) смягчение гласной после Г, К, Х

(Володья, чайкю)

г) «цоканье» – замена согласных Ч, Т, Ж, Ц, С (сумацька, цюжой, мусьцина);

д) смягчение окончаний (вылетить, няумеюць);

е) элизия («на вместо она»).

Примечательны для региона «гукальные» песни, каждая строфа в которых заканчивается высоким звуком на возгласе «Гу!» или «У!». Гукать – означает звать, призывать, этот эхообразный специфический прием употребляется в песнях, исполняемых на краю деревни, как правило, группой певцов. Когда собирается, скажем, около 30 «гукальщиц», достигается потрясающий акустический эффект звучного эха.

*Северорусская певческая традиция* отличается «окающим» говорком, сдержанностью исполнения, его внутренним эмоциональным наполнением. Жизнь в трудных климатических условиях наложила отпечаток на характер северян и их песни: они такие же строгие, подчас даже суровые, волевые и очень мелодичные, подвижные в вокальном рисунке. Некоторые из характерных признаков северорусского диалекта:

а) стойкое О вместо А, Ы; Ё вместо Е (зоря, доброй, невѣста).

б) смягчение согласной Ч на Ц или Т (вцера, тьяник);

г) изменение окончаний СЯ на СЕ (распоемсе).

В целом речь очень напевная, выразительная, с вопросительной интонацией в конце предложения. Необыкновенно красиво звучат северные голоса в головном регистре: очень чисто, прозрачно, светло и вместе с тем интонационно остро. Мелодическое развитие северных песен изобилует форшлагами, мордентами, глиссандо и другими вокальными «украшениями», придающими пению удивительное изящество, утонченную красоту. Использование высокой tessitura головного регистра наводит певцов на инструментальный характер (тип) интонирования.

*Поволжская певческая традиция* представляет собой весьма пеструю картину диалектного пения [1]. Её можно отнести к смешанному типу певческих традиций. Здесь «акают» и «укают» (усенний), окают, якают (вяска) и ёкают (вѣсна). В одних селах смягчают согласные (дурощка), в других – Ц заменяют на ТЬ (тьвяты), Ч заменяют на Ц (цяво) или, наоборот, шипящие произносятся твердо (ишшо, дожжа). Характер говоров оказывает влияние на манеру интонирования местных певцов, окраска звука, его интенсивность зависит от условий, в которых исполняется песня, от её предназначения. Так, «кричат» во время колядования и оповещения односельчан о готовящейся

свадьбе и т.д. Сами певцы хорошо различают свои манеры (тип) интонирования и настраиваются на них (например, «Будем петь резко»). В отдельных местах бытует экспрессивная манера. В пении наравне с женщинами участвуют мужчины. В исполнение употребляются постоянные словооборы, деташе, скольжение, спады. Различна и местная певческая терминология: в одних селах песни «поют», в других – «играют», невеста «причитает», в других – «вопит», в третьих – «голосит».

Итак, в процессе освоения певческого разнорегионального фольклора студенты должны прислушиваться к диалектным особенностям аутентичного пения и научиться передавать их в собственном исполнении. Смысл сохранения музыкальных диалектов (региональных черт) в особой характеристической краске, которая придает сценическому исполнению национальное своеобразие и колорит.

Следующий фактор – *жанровая специфика* народной песни. Для понимания образного содержания произведений народной музыки и их роли в жизни народа необходимо знать их жанровую природу. Жанровая природа песни складывалась благодаря нескольким факторам: обстоятельствам, при которых она исполнялась (во время обряда, жизненной ситуации и т.д.); словесному содержанию и музыкальной структуре; социальной принадлежности. Соответственно каждому народно-песенному жанру требуется свой режим певческой фонации, свои исполнительские приемы. Например, особенности артикуляции, певческое дыхание, способы исполнения, качество звука, трудовых припевок, календарной и плясовой песен сильно различаются.

Трудовые припевки – это специфический тип пения, который помогал организовывать коллективный труд и способствовал выходу (выбросу) из человека психического и физического напряжения. Запевала готовил трудовую артель к ритму и темпу труда. Купцы специально нанимали запевал с мощным, полетным голосом, способным зажечь работников и предать им силы. Подхват артели звучал динамически ярко, грубо, «тулко». Певческое дыхание было подчинено ритму действий (физической работе), активное, глубокое. В пении использовались твердая и придыхательная атаки. Текст трудовых песен произносился активно, со смещением акцента на последний слог фраз.

В календарных жанрах самые яркие и показательные – весенние заклички. Они поются на открытом пространстве, веснянки «кричатся», призывая мистические при-

родные силы к действию. Заканчивается этот процесс гуканьем – взлетом голоса (на октаву) в область головного резонирования, что достигается благодаря мощному вертикально направленному «воздушному столбу» и артикуляционной фиксацией фонемы. Монолитная зычность попевки «вспарывается» пронзительным кличем – сигналом. Артикуляция в календарных песнях близка к скандированию, нижняя челюсть и язык активны в быстром темпе. Певческая атака – твердая. Дыхание – активное, ритмически организованное, подчинено ритму стиха, охватывает короткие фразы в гуканьях – резкий сброс.

Плясовые песни – исполняются во время народных гуляний, праздников, являются способом общения и выражения коллективного настроения радости, веселья, эмоционального подъема. Особая роль здесь отводится пляске, подчеркивающей чеканность ритма и усиливающей эмоциональность исполнения. Исполнение плясовых песен артикуляционно и тесситурно наиболее приближено к разговорной речи, отсюда небольшой мелодический диапазон и преимущественно грудное резонирование. В «иханьях» – яркое звучание головного резонирования. Характер звука выражает удаль, задор, повышенный тонус, для артикуляции плясовых песен также характерны активность произношения, четкость дикции и акцент на слабую долю. Дыхание активно и подчинено ритму стиха и танца, охватывает короткие фразы. Применяются типы дыхания: спорадическое и цепное; типы певческих атак – мягкая, твердая, придыхательная.

Художественно-образный строй народного песнетворчества для аутентичных исполнителей является жизненной реальностью, которой пропитано их сознание. Е. Э. Ленева видела пути овладения искусством передачи подлинно народного исполнения в методе «вживания в песню» (как вживается «настоящий артист») в свою роль, в теоретическом познании народного песнетворчества и в безыскусной передаче глубины и искренности чувств [4].

Каждый народный песенный жанр требует своей техники исполнения, которой следует обучать. Дидактический принцип развития от простого к сложному распространяется, безусловно, и на развитие жанрового мышления. Мы можем предложить следующий порядок прохождения народно-певческих жанров: календарные, плясовые, шуточные, колыбельные, лирические, протяжные, духовные стихи и плачи. Также студентам необходимо овладеть определенными исполнительскими приемами, характерными для данного песенного жанра. На-

пример, «гуканье» в веснянках или скороговорочный тип артикуляции в быстром темпе в частушках и т.д.

Народная музыка также неразрывно связана с обрядовым действием, хореографическим движением. Полезно познакомиться с национальными костюмами аутентичных исполнителей, пластикой движения, манерой поведения и т.д. Все это важно для профессиональной подготовки исполнителя народной песни. Поэтому в государственном образовательном стандарте среднего профессионального образования в состав профессионального модуля входят несколько междисциплинарных курсов, таких как: «Народное творчество и фольк-

лорные традиции», «Региональные певческие стили», «Народная музыкальная культура», «Расшифровка народной песни» и т.д.

Таким образом, спецификой подготовки будущего исполнителя народной песни является то, что, с одной стороны, у студента происходит становление вокально-исполнительского мастерства, формируются навыки сольного, ансамблевого и хорового пения. А с другой стороны, для будущей профессиональной деятельности студента необходимо иметь высокий уровень вокальной культуры, выражающейся в знании российской истории и народно-песенной культуры.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ананичева Т. М., Суханова Л. Ф. Песенные традиции Поволжья. М.: Музыка, 1991.
2. Асафьев Б. В. О народной музыке : сб. статей / сост. И. И. Земцовский, А. Б. Кунанбаева. Л.: Музыка, 1987.
3. Аспелунд Л. Д. Развитие певца и его голоса. М., Л.: Музгиз, 1952.
4. Линева Е. Э. Великорусские песни в народной гармонизации. Вып. 1. СПб.: Академия наук, 1904.
5. Мешко Н. К. Искусство народного пения: Практическое руководство и методика обучения искусству народного пения. Ч. 2. М., 2000.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности «073403 – Сольное и хоровое народное пение». М., 2010.
7. Шаляпин Ф. И. Маска и душа. М.: Музыка, 1989.
8. Шамина Л. В. Школа русского народного пения. М.: Русская песня, 1997.
9. Щуров В. М. Южная песенная традиция. М.: Сов. Композитор, 1987.

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

УДК 376.37-053:465.00/06  
ББК 441 + 4457

ГСНТИ 14.01.07

Код ВАК 13.00.03

**Дмитриевских Людмила Сергеевна,**

ассистент кафедры дефектологии факультета психологии валеологии и спорта, ФГБОУ ВПО «Курганский государственный университет»; 640000, г. Курган ул. М. Горького 70-4; e-mail: luda-607@mail.ru

### ИЗУЧЕНИЕ ЯЗЫКОВОЙ И КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КАК КОМПОНЕНТОВ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ<sup>1</sup>

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** речевое общение; языковая способность; коммуникативная способность; языковая компетентность; коммуникативная компетентность.

**АННОТАЦИЯ.** Представлен анализ существующих подходов к определению понятий языковая способность и коммуникативная способность, языковая компетентность и коммуникативная компетентность. Представлено содержание изучения коммуникативных и языковых умений и навыков как структурных компонентов речевого общения.

**Dmitrievskih Lyudmila Sergeevna,**

Assistant Lecturer of the Chair of Defectology, Faculty of Psychology, Culture and Sports, Kurgan State University, Kurgan.

### STUDY OF LINGUISTIC AND COMMUNICATIVE COMPETENCES AS COMPONENTS OF VERBAL COMMUNICATION OF PRE-SCHOOL CHILDREN WITH SPEECH DISTURBANCE»

**KEY WORDS:** verbal communication; language ability; communicative ability; language competence; communicative competence.

**ABSTRACT.** The article presents the analysis of existing approaches to defining the notion of language ability and communicative ability, linguistic competence and communicative competence. Presented is the content of the study of communication and language skills as structural components of verbal communication.

Согласно взглядам отечественных психологов (Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, М. И. Лисина, В. С. Мухина, С. Л. Рубинштейн, А. Г. Рузская, Е. О. Смирнова, Д. Б. Эльконин и др.) речевое общение выступает в качестве одного из основных условий развития ребенка, как важнейший фактор формирования его личности, как ведущий вид человеческой деятельности, направленный на познание и оценку самого себя через других людей. Понятие «общение» достаточно активно рассматривается и развивается в зарубежных и отечественных гуманитарных науках. В силу своих многоаспектных свойств общение вводится в понятийный аппарат многих наук и является объектом изучения философии, социологии, психологии, психолингвистики [2; 8; 9].

По мнению О. М. Казарцевой, **речевое общение** – это мотивированный живой процесс взаимодействия между участниками коммуникации, который направлен на реализацию конкретной, жизненной целевой установки, протекает на основе обратной связи в конкретных видах речевой деятельности, органически включающееся во все другие виды деятельности человека (трудовую, общественную, познавательную и др.) [5].

В настоящее время общепризнанным является мнение о языковой и коммуникативной составляющих речевого общения.

Рассмотрим психолого-лингвистические положения, лежащие в основе проблемы формирования коммуникативных и языковых умений и навыков.

Значимым для исследования, с нашей точки зрения, является рассмотрение понятия способность. Большой вклад в разработку теории способностей внес Б. М. Теплов, который доказал, что способности проявляются в динамике приобретения и формирования знаний, умений и навыков в условиях конкретной деятельности. Так, автором выделено следующее определение этого понятия: способности – это индивидуально-психологические особенности личности, являющиеся условием успешного выполнения той или иной продуктивной деятельности [14].

Коммуникативные способности – это система социально-психологических свойств личности, определяющих или обеспечивающих ее участие в общении с другими людьми или ее вхождение в сотрудничество, совместную деятельность, а тем самым и в человеческую общность.

Коммуникативные способности исследовали многие авторы. И если толкова-

<sup>1</sup> Статья выполнена в рамках проекта «Психолого-педагогические технологии развития виртуальной образовательной среды для межкультурного взаимодействия»



ние этих способностей у большинства из них примерно одинаково, то заметно различаются подходы к классификации коммуникативных способностей. Проанализировав научную литературу по данному вопросу, можно выделить следующие подходы:

Л. Тайер выделяет два типа коммуникативных способностей:

а) стратегические, выражающие возможности личности понять коммуникативную ситуацию, правильно в ней сориентироваться и в соответствии с этим сформировать определенную стратегию поведения;

б) тактические способности, обеспечивающие непосредственное участие личности в коммуникации.

Наиболее полно, на наш взгляд, структурирует способности А. А. Леонтьев. Он выделяет две основные группы коммуникативных способностей: первая из них связана с умениями коммуникативного использования личностных особенностей в общении, а вторая – с владением техникой общения и контакта. Эти две группы способностей объединяют целый комплекс качеств личности (и своеобразных умений), обеспечивающих успешное участие в общении, например, способности управлять своим поведением в общении, комплекс перцептивных способностей, связанных с пониманием и учетом в общении личностных особенностей другого человека, с умениями моделировать личность другого; способности устанавливать, поддерживать контакт, изменять его глубину, входить и выходить из него, передавать и перехватывать инициативу в общении; способности оптимально строить свою речь в психологическом отношении [8].

На основе анализа различных подходов к определению структуры коммуникативных способностей была выработана структура, объединяющая концепции нескольких авторов. Она делит коммуникативные способности на две составляющие. Это, во-первых, социально-перцептивные способности, умения, навыки. К ним относятся эмпатия, социально-психологическая наблюдательность, социально-психологическая рефлексия, социально-психологическая перцепция, рефлексивно-самооценочные свойства, контактность (способность вступать в психологический контакт, формировать в ходе взаимодействия доверительные отношения). Во-вторых, это перцептивно-рефлексивные способности личности, выражающие способности отражать и понимать социально-психологические характеристики группы, членом которой является личность, а также способности к по-

ниманию места и роли в группе каждого из участников, в том числе и самого себя.

Языковая способность, как отмечает Н. В. Микляева, представляет собой особый род интеллектуальной и речевой активности, направленной на овладение языком как знаково-символической системой и проявляющейся в творческом использовании усвоенных ранее средств языка [10].

Раскроем суть существующих подходов к пониманию языковой способности.

Сторонники психологического подхода (Е. Д. Божович, А. Р. Лурия, Е. Д. Негневицкая, О. С. Ушакова, А. М. Шахнарович) рассматривают языковую способность как совокупность развитых у ребенка речевых умений и навыков, позволяющих ему понимать и строить новые высказывания в соответствии с коммуникативной ситуацией и законами родного языка.

Л. А. Головниц, Л. Н. Ефименкова, Л. П. Носкова исследовали языковую способность в рамках педагогического подхода как интеллектуальную и речевую активность особого рода, проявляющуюся в творческом использовании усвоенных ранее языковых средств. Эти авторы предлагали развивать языковую способность в рамках других познавательных способностей.

Т. Б. Глезерман, Н. И. Красногорский, М. Е. Хватцев рассматривают языковую способность с точки зрения нейрофизиологического механизма, обеспечивающего ее функционирование, развертывание языковой способности задает «верхнюю» и «нижнюю» границы ее развития, пределы, за которые ребенок не сможет выйти даже при условии усиленной коррекционно-развивающей работы.

Е. В. Холодная, В. А. Пищальникова, сторонники лингвистического подхода, характеризуют языковые способности как условие успешного усвоения языков, развития коммуникативных навыков, языковой интуиции. Лингвистические способности тесно связаны с вербальным интеллектом, т.е. со способностью решать задачи на языковом материале [12].

Психолингвист А. А. Леонтьев, восходя к идее Л. В. Щербы о психофизиологической речевой организации индивида как «системе потенциальных языковых представлений», определяет языковую способность как многоуровневую, иерархически организованную функциональную систему, формирующуюся в психике носителя языка в процессе онтогенетического развития [8].

Анализируя языковую способность в контексте современных психолингвистических традиций, Д. Слобин утверждает, что полноценное владение языком возможно

лишь при наличии двух компонентов, составляющих основу лингвистического знания: достаточно развитого чувства языка (семантический компонент «языковой способности») и языкового мышления, одной разновидностью которого является грамматическое мышление (грамматический компонент «языковой способности»).

По материалам исследований П. Я. Гальперина, А. В. Запорожца, А. Н. Леонтьева, Н. С. Лейтес, С. Л. Рубинштейн схему формирования механизма языковой способности можно представить в следующем виде: задатки – деятельность – общение – языковая способность – языковая личность – языковая активность – языковая компетенция – языковая компетентность – языковая одаренность (к изучению иностранных языков, литературная, поэтическая и др.) – литературный или поэтический талант [8].

С точки зрения лингвистики, существует достаточно жесткая корреляция между языковой способностью и коммуникативной способностью, между языковой компетентностью и коммуникативной компетентностью.

Языковая способность, по мнению О. Е. Грибовой, не является социально приобретаемой способностью человека. Результаты длительных исследований детей различного возраста свидетельствуют о наличии у индивидуума врожденных предпосылок к овладению системой языка – потенциальных возможностей осуществлять на неосознанном, интуитивном уровне процессы речевого и языкового анализа, синтеза и обобщения на ранних этапах своего развития. Далее эти предпосылки либо могут получить своё развитие в условиях благоприятного воспитания, либо нет.

Коммуникативная способность – более широкое понятие, чем языковая способность, поскольку включает в себя экстралингвистические факторы, а также подразумевает наличие совпадения мотивационной и познавательной базы у субъектов общения.

Отличие между языковой и коммуникативной способностями заключается также в направленности ориентировочных действий на языковой материал или коммуникативную ситуацию [3].

Если способность – это «обучаемость», то «компетентность» представляет собой «обученность». Компетентность выражается через характеристики поведения, доминирующую форму активности личности, актуальный уровень владения языком и речью. Способности подразумевают потенциальные возможности и задатки, от которых зависят скорость, качество и уровень

сформированности соответствующей компетенции [10].

Одной из структурно-функциональных характеристик общения является – языковая компетентность. Изложим кратко суть нашего понимания данного вопроса. Под **языковой компетентностью** понимается владение всеми сторонами родного языка: его звуковой, лексической, грамматической системами. Показателем языковой компетентности является способность ребенка строить свое языковое общение с другими людьми, учитывая интуитивно или сознательно исторически сложившиеся речевые каноны фонетики, семантики, грамматики, а в неречевых языковых формах общечеловеческие способы выразительного поведения.

В последнее время как в зарубежной, так и в отечественной литературе по педагогике и психологии достижения человека в сфере отношений с другими людьми все чаще отражаются в понятии «коммуникативная компетентность». По мнению Н. А. Песняевой, это умение налаживать речевое взаимодействие с партнером, устанавливать с ним диалогические личностные отношения в зависимости от ситуации общения [11]. Под наличием сформированных коммуникативных навыков подразумевают хорошо развитую речь, умение вступать в диалог, работать в группе, высказывать свою точку зрения и отстаивать ее, принимать чужую точку зрения и т. д. Одним из основных критериев сформированности коммуникативной компетентности личности является рефлексия, когда человек способен оценить свою позицию в соответствии с позицией и интересами партнера. Необходимо, чтобы у человека были также сформированы умения устанавливать связь с собеседником, анализировать его сообщения, адекватно реагировать на них, умело пользуясь как вербальными, так и невербальными средствами общения.

А. Б. Добрович рассматривает коммуникативную компетентность как постоянную готовность к контакту. Это объясняется ученым с позиций сознания, мышления. Человек мыслит, и это означает, что он живет в режиме диалога, при этом человек обязан постоянно учитывать изменчивую ситуацию в соответствии со своими интуитивными ожиданиями, а также с ожиданиями своего партнера.

Большинство исследователей, в частности А. А. Кидрон, Б. М. Теплов, определяя структуру коммуникативной компетентности, выделяют два главных компонента:

- 1) эмоциональный (включает эмоциональную отзывчивость, эмпатию, чувст-

вительность к другому, способность к сопереживанию и состраданию, внимание к действиям партнеров);

2) поведенческий (отражает способность ребенка к сотрудничеству, совместной деятельности, инициативность, адекватность в общении, организаторские способности и т.п.) [14].

Таким образом, речевое общение понимается как совокупность языковой и коммуникативной составляющих, где под языковым компонентом предполагается владение всеми сторонами родного языка: его звуковой, лексической, грамматической системами. Коммуникативный компонент – это способность налаживать речевое взаимодействие с партнером, устанавливать с ним диалогические, личностные отношения в зависимости от ситуации общения.

Представим содержание изучения коммуникативного и языкового компонентов речевого общения.

Задачи обследования условно были поделены на констатирующие и аналитические. Констатирующие задачи – выявить уровень сформированности языкового, коммуникативного компонентов речевого общения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня. Аналитические задачи – выявить существующие связи между выделенными компонентами речевого общения; исследовать характер влияния взрослого и сверстника на компоненты речевого общения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня.

Экспериментальное изучение особенностей речевого общения осуществлялось с использованием следующих методов: лабораторный эксперимент, наблюдение (открытое, невключенное), беседа (стандартизированная и нестандартизированная), анкетирование (шкалированные вопросы), тестирование, методы математической статистики.

С целью изучения коммуникативного и языкового компонентов речевого общения был организован лабораторный эксперимент, процедура которого состояла в последовательном предъявлении каждому ребенку четырех заданий, требующих речевого взаимодействия ребенка со взрослым, затем ребенка со сверстником в меняющихся коммуникативных условиях:

1. Коммуникативная ситуация социально – статусного взаимодействия («Визит в магазин» Л. М. Шипицина) [17].

2. Коммуникативная ситуация ролевого взаимодействия («Телефонный разговор» Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина) [15].

3. Коммуникативная ситуация деятельностного взаимодействия («Раскрась варежки» Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина) [15].

4. Коммуникативная ситуация нравственных взаимоотношений («Поделись игрушкой» В. А. Дубовская) [4].

В первой серии эксперимента ребенок выполнял задания №1 и №2, предполагающие коммуникативные жизненно воображаемые ситуации, максимально приближенные к повседневному общению; во второй серии – №3 и №4 – искусственно коммуникативно обогащенные ситуации (это объясняется необходимостью попарного сравнения для решения аналитических задач исследования).

Таким образом, при помощи лабораторного эксперимента мы оказали влияние на компоненты речевого общения (языковой и коммуникативный) двумя способами:

– через изменение формы взаимодействия (ребенок – взрослый, ребенок – сверстник);

– через изменение условий взаимодействия (ситуации, приближенные к повседневному общению (№1, №2) и искусственно коммуникативно обогащенные ситуации (№3, №4).

Выбор методов и материала исследования определялся следующими факторами. Обозначенные коммуникативные ситуации с заданными для изучения и реализованными в лабораторном эксперименте параметрами (различные формы взаимодействия: ребенок-взрослый, ребенок-сверстник; а также различные условия общения: ситуации, приближенные к повседневному общению (№1, №2) и искусственно коммуникативно обогащенные ситуации (№3, №4), позволили нам на одном и том же диагностическом материале решить не только констатирующие, но и аналитические задачи.

На основе теоретического анализа мы предположили, что изучаемые параметры коммуникативного и языкового компонентов речевого общения при перечисленных особенностях проведения эксперимента будут различными.

Раскроем содержание изучения и оценки каждого исследуемого компонента речевого общения.

Исследование коммуникативных умений проводилось по трем оценочным показателям, каждый из которых включал ряд параметров, выделенных нами на основе методики М. М. Алексеевой, В. И. Яшиной. Рассмотрим их более подробно [1].

*Первый показатель оценки коммуникативных умений – умение вступить в*

речевое взаимодействие – оценивался по двум параметрам: владение речевыми оборотами для установления контакта, легкость или затрудненность контактирования со сверстниками и взрослыми.

Второй показатель оценки коммуникативных умений – умение поддерживать речевое взаимодействие – оценивался по таким параметрам, как владение способами построения речевого взаимодействия, установление взаимодействия во время диалога, инициативность высказываний, умение задавать вопросы и отвечать на них, умение слушать и понимать собеседника, умение своевременно вступать в диалог, контроль над собой и собеседником, понимание предмета общения и умение рассуждать, а также тон общения – доброжелательность, спокойствие, грубость, вежливость, тактичность, умение сопереживать собеседнику и стиль общения, а именно – внимание к речи собеседника, умения ожидать очередь, не перебивать и не мешать общению товарищей.

Третий показатель оценки коммуникативных умений – умение завершить речевое взаимодействие – оценивался по таким параметрам, как использование устойчивых формул общения, речевых шаблонов, речевого этикета для завершения диалога.

Максимальное количество баллов за оценку коммуникативного компонента – 168 баллов. На основе количественной обработки результатов исследования, планировалось распределение детей по уровням сформированности коммуникативных умений:

113-168 баллов – высокий уровень развития коммуникативных умений, который предполагает: самостоятельное, дифференцированное использование этикетных форм приветствия и прощания; доброжелательный взгляд, спокойный, вежливый тон, в любых ситуациях общения; использование вопросных и ответных реплик, соответственно теме и ситуации общения,

способность менять вслед за мыслями собеседника тему речевого взаимодействия

57-112 баллов – средний уровень развития коммуникативных умений, который предполагает: владение многообразными формулами вежливого общения, но использование их не во всех ситуациях речевого общения, либо преимущественно по инициативе взрослого; затруднения в определении типа высказывания и соответствующем построении ответа, необходимость в уточняющих и поясняющих вопросах; затруднения в распознавании реакции собеседника, неспособность контролировать ход беседы, редкое использование уточняющих вопросов.

0-56 баллов – низкий уровень сформированности коммуникативных умений, который предполагает: проявления недоброжелательности, агрессивности или замкнутости; нежелание вступать и поддерживать контакт с собеседником; не использование по своей инициативе слов, вежливо начинающих и завершающих речевое взаимодействие.

С целью изучения состояния языкового компонента на каждого ребенка была заведена речевая карта Н. В. Нищевой. Согласно содержанию карты были зафиксированы анамнез, сведения о перенесенных заболеваниях, детально изучены все компоненты устной речи – степень внятности речи, словарный запас, грамматический строй, произношение звуков, особенности развития фонематического слуха, слоговой структуры слова. На основе данных речевой карты для большей наглядности предполагалось вычерчивание индивидуального профиля речевого развития на каждого ребенка, представленного в исследовании Козиной И. В. [6].

В работе И. В. Козиной предлагается пятибалльная оценка вышеперечисленных параметров, которая с целью единообразия оценки всех компонентов речевого общения была модифицирована нами в трехбалльную и представлена в таблице 1.

Таблица 1.

Оценка языкового компонента речевого общения

	Показатели	Оценка	Автор
1	Общее звучание речи	3. Разборчивость речи не нарушена, дыхание свободное, голос модулированный, темп и ритм соответствуют норме. 2. Разборчивость речи несколько снижена. Возможны незначительные единичные нарушения дыхания и голоса. 1. Речь невнятная, смазанная. Возможны нарушения темпа, ритма, дыхания и голоса.	Козина И. В. [6].
2	Звукопроизношение	3. Безукоризненное произношение всех звуков в любых речевых ситуациях. 2. Нарушено произнесение трех-пяти звуков. 1. Искажения или замены во всех речевых ситуациях подвергается от десяти звуков.	Козина И. В. [6].

3	Слого- структура слова	3. Правильное и точное воспроизведение слоговой структуры слова. 2. Замедленное, послоговое воспроизведение, с запинками, одно-два слова с искажением слоговой структуры слов. 1. Грубое искажение слоговой структуры слов.	Козина И. В. [6].
4	Фонематический слух	3. Смешений и замен нет. 2. Допускаются одна-две ошибки, но исправляются самостоятельно. 1. Ошибки самостоятельно не исправляются.	Козина И. В. [6].
5	Лексика	3. Словарный запас достаточный, соответствует возрастной норме. 2. Словарный запас в пределах обихода. Отмечаются незначительные колебания от нормы выражающиеся в сниженном объеме активного словарного запаса, а также в непропорциональной соотношенности использования частей речи. 1. Словарный запас резко ограничен.	Козина И. В., Поваляева М. А., Корнев А. Н. [6; 13; 7].
6	Грамматический строй речи	3. Безошибочное изменение частей речи по падежам, образование форм единственного и множественного числа, согласование и образование прилагательных от существительных, правильное употребление предлогов, составление и воспроизведение сложных синтаксических конструкций. 2. Незначительные затруднения в грамматическом структурировании высказываний: сложности в изменении существительных по падежам, в согласовании, неточное употребление предлогов. 1. В высказываниях детей отмечались грубые аграмматизмы.	Козина И. В., Поваляева М. А., Корнев А. Н. [6; 13; 7].

Качественная оценка вышеперечисленных компонентов языковой системы, согласно которой нами был определен уровень овладения, выглядит таким образом:

Высокий уровень (49-72 б.) – языковая ориентировка на соответствующем уровне языка.

Средний уровень (25-48 б.) – незначительные нарушения в соответствующих языковых операциях, «недосформированность» конкретных операциональных структур.

Низкий уровень (0-24 б.) – патологическая инертность речевых стереотипов, плохая переключаемость или, напротив, быстрое угасание возникших следов в памяти; как следствие, возникновение трудности актуализации даже хорошо знакомых слов.

Обобщив количественные и качественные результаты изучения коммуникативного и языкового компонентов, мы можем судить об уровне сформированности речевого общения в целом.

*Низкий уровень сформированности речевого общения (0-140 б.):*

Коммуникативный компонент: ребенок не ориентируется в ситуации общения со взрослыми и сверстниками, не выслушивает до конца высказывание собеседника, коммуникативную ситуацию не понимает, не осознает коммуникативную задачу, не улавливает общий смысл того, о чем необходимо говорить, не может высказать свое отношение к информации, сделать выводы, не использует этикетные нормы при включении в общение, продолжении его и завершении.

Языковой компонент: в качестве диалогических средств в основном используются отдельные реплики (вследствие бед-

ного словарного запаса, несформированности грамматического строя речи), недостаточна четкость произнесения высказываний.

*Средний уровень сформированности речевого общения (141-280 б.):*

Коммуникативный компонент: испытуемый не всегда в состоянии до конца внимательно выслушать высказывание собеседника, коммуникативную ситуацию понимает, но не всегда улавливает общий смысл того, о чем необходимо говорить, выражает свое отношение к информации, выводы делает недостаточно правильные, отмечаются отступления от социальных норм при включении в общение, продолжении его и завершении.

Языковой компонент: отмечаются ошибки при отборе синтаксических схем и лексики, высказывания интонированы, но не всегда соответствуют смыслу высказывания.

*Высокий уровень сформированности речевого общения (281-420 б.):*

Коммуникативный компонент: испытуемый полностью владеет коммуникативной ситуацией, до конца внимательно выслушивает высказывание собеседника, правильно понимает коммуникативную ситуацию, выделяет коммуникативную задачу, улавливает общий смысл того, о чем необходимо говорить, умеет выражать свое отношение к информации, сделать вывод, правильно включается в общение, продолжает его и завершает.

Языковой компонент: испытуемый осуществляет адекватный подбор языковых средств: правильно отбирает синтаксические схемы и лексику для создания высказывания, подбирает интонацию, соответст-

вующую смыслу высказывания, громко, четко и быстро произносит высказывание.

Таким образом, резюмируя вышесказанное, отметим, что в ходе анализа литературных источников были выявлены отличительные особенности понятий языковая способность – языковая компетентность, коммуникативная способность – коммуникативная компетентность. Вместе с тем мы пришли к выводу, что общепринятым является мнение психологов и психо-

лингвистов о коммуникативной и языковой природе речевого общения. Детальный анализ основных понятий, проведенный в первой части статьи был положен в основу содержания изучения компонентов речевого общения, предполагающего наличие комплекса диагностических параметров, выделение балльно-уровневой системы оценки языкового и коммуникативного компонентов речевого общения.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева М. М., Яшина В. И. Речевое развитие дошкольников. М.: АCADEMIA, 1999.
2. Выготский Л. С. Мышление и речь. Собрание соч. М.: 1982.
3. Грибова О. Е. Психоллингвистика и логопедия: вопросы, предложения // Дефектология. 1999. №3.
4. Дубовская В. А. Формирование готовности старших дошкольников к речевому общению в игровых формах обучения : дис...канд. пед. наук. Курган, 2000.
5. Казарцева О. М. Культура речевого общения: теория и практика обучения : учеб. пособие. М.: Флинта: Наука, 2001.
6. Козина И. В. Новые подходы в обследовании детей с речевыми нарушениями // Логопед. 2006. №6.
7. Корнев А. Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты. СПб.: Речь, 2006.
8. Леонтьев А. А. Основы психоллингвистики : учебник для вузов. М.: СПб: Смысл, Лань, 2003.
9. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. М.: Педагогика, 1986.
10. Микляева Н. В. Развитие языковой способности у детей с общим недоразвитием речи // Дефектология. № 2. 2001.
11. Песняева Н. А. Эффективность развития речевой деятельности младших школьников в учебном диалоге // Начальная школа. 2005. №5.
12. Пищальникова Н. И. Способность к изучению языков / Русский язык. М. : Астрель, 2001.
13. Поваляева М. А. Справочник логопеда. Ростов н/Д : Феникс, 2001.
14. Теплов Б. М. Избранные труды : в 2 т. М. : Педагогика, 1985. Т. 1.
15. Урунтаева Г. Л., Афонькина Ю. А. Практикум по детской психологии / под. ред. Г. А. Урунтаевой. – М. : Просвещение; Владос, 1995.
16. Халилова Л. Б. Вопросы теории обучения речевой коммуникации учащихся с церебральным параличом // Дефектология. 1990. №1.
17. Шипицына Л. М. Развитие навыков общения у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью: пособие для учителя. СПб. : Союз, 2004.

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

УДК 37.015.3  
ББК Ю984.0

ГСНТИ 15.81.21

Код ВАК 19.00.07

**Мосина Алла Николаевна,**

педагог-психолог, МБОУ СОШ №18; 394043, Россия, г. Воронеж, ул. Ломоносова, д. 42/2; e-mail: qweerts@rambler.ru

**Худякова Татьяна Леонидовна,**

кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой практической психологии, Психолого-педагогический факультет, ФГБОУ ВПО «Воронежский государственный педагогический университет»; 394063 Россия, г. Воронеж, ул. Перевёрткина, д. 37, кв. 49; e-mail: Tanya.dom@list.ru

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ<sup>1</sup>**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** компетентностный подход; модернизация образования; коммуникативная компетентность; старшекласник; модель формирования коммуникативной компетентности.

**АННОТАЦИЯ.** Рассматривается значимость психолого-педагогического сопровождения формирования коммуникативной компетентности старшекласников в контексте модернизации отечественного образования. Авторы предлагают собственную модель формирования коммуникативной компетентности, основанную на теории П. Я. Гальперина.

**Mosina Alla Nikolayevna,**

Teacher-psychologist, Secondary School № 18, Voronezh.

**Khudyakova Tatiana Leonidovna,**

Candidate of Psychology, Associate Professor, Head of the Chair of Practical Psychology, Psychological and Pedagogical Faculty, Voronezh State Pedagogical University, Voronezh.

**PSYCHO-PEDAGOGICAL ASPECTS OF BUILDING COMMUNICATIVE COMPETENCE OF SENIOR PUPILS**

**KEY WORDS:** competence approach; modernization of education; communicative competence; senior pupil; model of building the communicative competence.

**ABSTRACT.** This article focuses on the importance of psycho-pedagogical support of the process of building communicative competence of senior pupils in the context of modernization of Russian education. The authors suggest their own approach to development of the communicative competence, based on the theory of P.Y. Galperin.

Современный этап развития отечественного образования предполагает освоение новой образовательной парадигмы. Модернизация происходит в рамках вступления России в Болонский процесс и введения компетентностного подхода. Компетентностный подход сегодня можно рассматривать как систему, позволяющую оценить эффективность каждого человека в какой-либо деятельности и выработать четкие критерии качества этой деятельности. В. В. Рубцов [10] подчеркивает: в настоящее время можно считать установленным факт, что основным итогом общего среднего образования является овладение учащимися определенным набором ключевых компетентностей. Существует широкий диапазон интерпретаций термина «компетентность». Одной из наиболее распространенных является интерпретация Дж. Равена [9], который определяет компетентность как специфическую способность, необходимую для эффективного выполнения конкретного действия в конкретной предметной области и включающую узкоспециальные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, а также понимание ответственности за свои действия.

На современном этапе развития общества на первый план выходят компетентности социального уровня. Новый образовательный стандарт среднего (полного) общего образования [5], утвержденный Министерством образования и науки РФ в 2012 году, предполагает не только формирование универсальных учебных действий учащихся, но и развитие у них навыков сотрудничества и коммуникативной компетентности. Связано это с тем, что именно школа является одним из основных социальных институтов дотрудовой стадии социализации. Г. М. Андреева [1] отмечает, что школа, с одной стороны, обеспечивает ученику систематическое образование, которое само есть важнейший элемент социализации, а с другой стороны – готовит человека к жизни в обществе. Школа обеспечивает включение учащихся в систему социальных связей, т.е. именно образовательное пространство школы является той средой, в которой происходит становление личности учащихся. Таким образом, новый образовательный стандарт расширяет задачи образования. Он ориентирован не только на предметные результаты и приобретение учащимися конкретных знаний и навыков, но и на становление личностных характеристик выпускника. Предлагаемый нам в качестве эта-

<sup>1</sup> Статья выполнена в рамках проекта «Психолого-педагогические технологии развития виртуальной образовательной среды для межкультурного взаимодействия»

лона «портрет выпускника» [5] включает в себя, наряду с остальными, такие характеристики, как готовность к сотрудничеству, социальная активность, умение вести конструктивный диалог, достигать взаимопонимания и успешно взаимодействовать. Поскольку на первый план выходят психологические характеристики, становится очевидна необходимость психолого-педагогического сопровождения введения новых образовательных стандартов. Нами проведено исследование, включающее как диагностику, так и формирование коммуникативной компетентности старшеклассников.

Анализ научной литературы позволяет выявить соотношение понятий «коммуникативная компетентность» и «компетентность в общении». Выделяются три подхода. Первый подход предполагает рассмотрение коммуникативной компетентности как компонента компетентности в общении. С точки зрения второго подхода коммуникативная компетентность трактуется как самостоятельное образование. Третий подход предполагает рассматривать коммуникативную компетентность как компетентность в общении, что представлено в работах Л. А. Петровской [6], Ю. М. Жукова [4]. Под коммуникативной компетентностью следует понимать совокупность навыков и умений, необходимых для эффективного общения (Л. А. Петровская [6]). Становление коммуникативной компетентности начинается в дошкольном возрасте, когда складывается система межличностных отношений. В подростковом возрасте коммуникативная деятельность становится ведущей, и от ее эффективности напрямую зависит успешность прохождения возрастного этапа. В юношеском возрасте уже не формируются принципиально новые особенности коммуникативной сферы, здесь, скорее, «разворачивается» то, что было заложено на предыдущих этапах развития, и закрепляются устойчивые коммуникативные паттерны. Особенности коммуникативной сферы продолжают оказывать влияние на развитие личности, поскольку формирование эго-идентичности, развитие самосознания и профессиональное самоопределение, являющиеся основными новообразованиями данного возрастного периода, тесно связаны с включенностью субъекта в систему социальных отношений. Таким образом, коммуникативная компетентность является ступенью к личностному и профессиональному самоопределению, к самоидентификации, поскольку предполагает формирование адекватного позитивного представления о себе как о коммуникаторе. В то же время успешное прохождение возрастного кризиса и достижение чувства эго-идентичности

обеспечивает условия для формирования коммуникативной компетентности, поскольку эта категория характеризуется ярко выраженной мотивационно-ценностной направленностью. Проведены исследования, посвященные формированию коммуникативной компетентности студентов [11]. В нашем исследовании рассматриваются возможности формирования коммуникативной компетентности в период ранней юности, а именно у старшеклассников.

Безусловно, важную роль в развитии коммуникативной компетентности играет естественное приобщение индивида к коммуникативной культуре общества и его включенность в систему социальных связей. Однако, признавая важность естественного, спонтанного пути развития компетентности в общении через общее развитие личности, стоит обратить внимание на возможность планомерного и целенаправленного формирования коммуникативных умений. Наиболее эффективными являются активные формы обучения с элементами тренинга. Нами были выбраны групповые формы работы, так как именно малая группа является ресурсом становления компетентности в общении, и развитие коммуникативных компетенций может происходить только при активной включенности в систему социальных связей. То есть наиболее целесообразным представляется использовать те формы занятий, которые предполагают совместные виды деятельности, поскольку компетентность в общении развивается именно в деятельности. В рамках наших занятий основной акцент был сделан на развитии умения активного слушания и умения подавать обратную связь как на неотъемлемых компонентах коммуникативной компетентности.

Можно выделить два основных подхода к методической стороне современного тренинга – компетенциарный (или компетентностный) и экспериентальный. Ю. М. Жуков [4] отмечает, что в рамках компетентностного подхода основной акцент сделан на предмете тренинга, то есть в рамках этого подхода разработана дифференцированная система понятий для описания и оценки того, что подлежит формированию, совершенствованию и развитию. Этим предметом является система компетентностей или компетенций индивидов, групп и организаций. Экспериентальный подход, напротив, сосредоточен на методах обучения, то есть на том, как учить и учиться. В рамках этого подхода разработана внушительная совокупность моделей процесса обучения, или, как предпочитают говорить сторонники подхода, процесса приобретения опыта. Базовым понятием является понятие опыта. Д. Колб [2. С. 209], ав-



тор одной из самых популярных моделей экспериментального подхода, под экспериментальным научением подразумевается «процесс сотворения знания через трансформацию опыта». Модель Д. Колба основана на рассмотрении научения как процесса, состоящего из четырех стадий: конкретный опыт, рефлексивное наблюдение, абстрактная концептуализация, активное экспериментирование. Важнейшей особенностью теории Д. Колба является представление процесса научения в виде циклической модели.

Проведя анализ существующих подходов к формированию коммуникативной компетентности, можно сделать вывод о том, что преимущественно используются зарубежные модели. Наша модель предполагает освоение отечественной психологической науки и расширение возможностей подхода П. Я. Гальперина [3]. Его теория поэтапного формирования умственных действий объясняет процесс перехода внешних действий во внутренний план личности, их усвоение и интериоризацию. По мнению П. Я. Гальперина, «чтобы усвоить новое действие в качестве умственного и не просто требовать этого усвоения, а обеспечить формирование такого действия в его высшей, умственной форме, мы должны проследить путь его становления с самого начала» [3. С. 195]. Для полного и эффективного усвоения нового действия необходимо «развернуть действие в полном составе входящих в него звеньев» [3. С. 182], благодаря чему испытуемый сможет проследить, что именно происходит на протяжении каждой операции и как происходит процесс перехода от одной операции к другой. Это возможно только при соблюдении второго условия – дифференцировке существенных и несущественных признаков. Еще одно важное условие – действие должно выступать именно как внешний объект, а не в умственном плане личности. Наша программа была построена таким образом, чтобы все эти условия были соблюдены. П. Я. Гальпериным были выделены шесть последовательных этапов усвоения новых действий, которые, на наш взгляд, целесообразно положить в основу модели формирования коммуникативной компетентности.

Возможные области приложения теории поэтапного формирования к практике образования рассмотрены М. А. Степановой, которая отмечает, что «П. Я. Гальперин построил такую психологическую теорию, которая выдерживает испытание практикой и, следовательно, позволяет установить с нею продуктивные отношения» [8. С. 97]. Таким образом, М. А. Степанова считает концепцию П. Я. Гальперина образцом ре-

ализованного психотехнического подхода. Возможности применения концепции П. Я. Гальперина в целях повышения социально-психологической компетентности человека были рассмотрены А. И. Подольским [7]. Он уточнил требования к исследованию формирования отдельного познавательного действия, добавив, что оно «в то же время должно обеспечивать контроль за динамикой самодвижения различных форм собственной психической (ориентировочной) активности субъекта», и обосновал эффективность планомерного формирования различных видов познавательных действий у детей и взрослых [7. С. 290].

Таким образом, возможности использования концепции П. Я. Гальперина расширяются, становится понятно, что потенциал этого подхода значительно выше, чем считалось ранее. И мы, опираясь на теорию поэтапного формирования умственных действий, предлагаем деятельностную модель формирования коммуникативной компетентности, которая предполагает освоение коммуникативных действий в соответствии с этапами, выделенными П. Я. Гальпериным. Важным этапом является мотивационный этап, поскольку только собственная мотивация участников может привести к совершенствованию коммуникативных умений. На этапе объективирования осуществляется выполнение коммуникативных действий с опорой на схему ориентировочной основы действия, представленной в специальных раздаточных материалах, включающих параметры эффективного коммуникативного действия. Когда действие начинает протекать более эффективно и безошибочно, материальная опора (информационные листы) убирается. Этот этап заключается в формировании вербальных умений. Анализ результатов проходит в групповом контексте. После освоения действия во внешнем плане и его осознания происходит овладение действием и интериоризация, то есть действие переходит во внутренний план личности.

Таким образом, модель формирования коммуникативной компетентности предполагает включение всех этапов, выделенных П. Я. Гальпериным, и обладает своей спецификой. Теория П. Я. Гальперина описывает формирование новых действий, ранее человеку не знакомых, которые должны пройти путь от экстериоризированной формы к интериоризированной, то есть полностью перейти во внутренний план личности. Коммуникативные действия каждый человек способен освоить самостоятельно, и к юношескому возрасту у старшеклассников имеется определенный набор коммуникативных умений. Эти уме-

ния, однако, не всегда эффективны, и для того чтобы сформировать новые коммуникативные паттерны, необходимо осознать имеющиеся. Это означает, что в нашем случае было необходимо сначала вывести собственные интериоризированные коммуникативные умения участников на уровень осознания, экстерииоризировать, и только потом начать формировать новые коммуникативные паттерны. Подобным средством экстерииоризации стали введенные нами диагностические упражнения, в ходе которых участники смогли провести самооценку собственных коммуникативных навыков и выявить проблемные области. Именно на этапе диагностических упражнений была проведена ориентировка в собственном проблемном поле и рефлексия актуального уровня развития коммуникативных компетенций.

В процессе реализации компетентного подхода главной проблемой становится проблема оценки уровня сформированности компетентности. Федеральный государственный образовательный стандарт задает результаты, которые должны быть достигнуты в ходе освоения образовательной программы, и возникает необходимость разработать диагностический инструментарий, позволяющий оценить эффективность проведенной работы. Необходимо отметить, что при всем многообразии диагностических средств, направленных на выявление особенностей коммуникативной сферы, лишь немногие из них могут служить надежным источником информации о реальном уровне сформированности коммуникативной компетентности. Это касается прежде всего всех стандартизированных опросников. Отвечая на вопросы опросников, респонденты исходят из собственных представлений о себе, своего образа «Я», которые не всегда соответствуют реальному уровню развития тех или иных качеств. Эти ограничения становятся наиболее заметны именно при диагностике компетентности в общении, поскольку общение – это категория, которая реализуется при взаимодействии нескольких людей, следовательно, перспективным представляется получение не только самооценки, но и экспертной оценки других участников процесса взаимодействия. Описанные ограничения не означают невозможность и нецелесообразность применения стандартизированных опросников для диагностики компетентности в общении. Они лишь свидетельствуют о необходимости дополнения стандартизированных опросников другими методами исследования. Поэтому в наше диагностическое исследование был введен метод моделирования конкретных ситуаций.

Диагностика особенностей коммуникативной сферы проводилась с использованием следующих стандартизированных опросников: опросник диагностики эмпатии А. А. Меграбяна, опросник эмоциональных барьеров общения В. В. Бойко, опросник «Юношеская копинг-шкала» в адаптации Т. Л. Крюковой. Стандартизированные опросники были дополнены субъективным шкалированием по выделенным нами параметрам и методом моделирования конкретных ситуаций. Таким образом, был охвачен максимально широкий спектр проявлений особенностей коммуникативной сферы.

В пилотажном исследовании приняли участие 74 учащихся четырех 11-х классов двух общеобразовательных школ города Воронеж, из них 48 девушек и 26 юношей. По результатам этого этапа выявлены наиболее дефицитные области коммуникативной сферы учащихся и сформированы две основные группы и одна контрольная. Участниками организуемых нами занятий стали старшеклассники, имеющие более высокий уровень мотивационной готовности к освоению коммуникативных умений. С участниками основных групп был проведен дополнительный диагностический метод, основанный на моделировании конкретных ситуаций. Подобная организация диагностического этапа преследовала две цели: во-первых, были получены обширные диагностические данные, характеризующие уровень развития различных коммуникативных компетенций участников группы, благодаря диагностическому упражнению появилась возможность оценить изменения не только самооценки, но и поведенческих компонентов компетентности в общении. Во-вторых, подобная диагностика стала для участников своего рода ориентировкой в собственном проблемном поле.

Нами был разработан и использован особый инструментарий, который позволил диагностировать процессы групповой динамики и при необходимости корректировать содержание и форму занятий. Была введена система домашних заданий с целью отработки умений, полученных на занятиях, в реальных жизненных ситуациях и углубления процессов рефлексии.

После окончания занятий был проведен второй диагностический этап, результаты основной группы сравнивались с результатами контрольной группы. Статистическая обработка данных проводилась с помощью программы Statistica 6.0, результаты считались достоверными при  $p < 0,05$ . Применялись критерий Стьюдента для независимых групп и критерий Уилкоксона для парных случаев. Были выявлены следую-

щие эффекты занятий.

Результаты проведенной диагностики позволили сделать вывод о том, что эффективность коммуникативных действий повысилась. Кроме того, были выявлены следующие эффекты занятий: повышение уровня эмпатии (участники основной группы стали чаще проявлять эмпатию по отношению к партнерам по общению, чаще сопереживать и оказывать эмоциональную поддержку); снижение доминирования негативных эмоций (у участников основной группы произошло уменьшение количества негативных эмоций как одного из барьеров, препятствующих эффективному общению); повышение критичности к себе (в ходе занятий снизилась самооценка ряда коммуникативных компетенций участников, это, по всей видимости, связано с углублением рефлексии, с проведенной самодиагностикой и повышением ориентации в собственном проблемном поле); повышение требовательности к себе (у участников увеличился уровень притязаний, увеличилась разница между самооценкой и желаемым уровнем развития коммуникативных компетенций; причиной такого эффекта стало осознание участниками роли общения в нашей жизни); повышение точности восприятия себя в процессе общения (в ходе занятий снизился уровень различий между самооценкой участников и обратной связью от партнеров по общению; это позволяет предположить, что представление участников о собственных коммуникативных качествах стало более реалистичным).

Таким образом, доказана возмож-

ность применения концепции П. Я. Гальперина для формирования коммуникативной компетентности старшеклассников. Проведенное исследование – это лишь небольшой фрагмент всей необходимой работы по оптимизации методов формирования коммуникативной компетентности. Данная работа особенно актуальна в свете введения новых федеральных государственных образовательных стандартов, поскольку новый стандарт направлен прежде всего на обеспечение воспитания и социализации обучающихся. Значимость работы в данном направлении обусловлена также особенностями современной социальной ситуации, затрудняющей процесс социализации старшеклассников. Современные старшеклассники застали эпоху глобальных социальных изменений, в настоящее время большинство ценностей размыты, их иерархия нечеткая. Социальная нестабильность, изменение приоритетов и ценностей затрудняют формирование мировоззрения старшеклассников и порождают трудности современной социализации. Освоение новой образовательной парадигмы и введение новых федеральных государственных образовательных стандартов призвано способствовать улучшению социальной адаптации старшеклассников, овладению ключевыми компетенциями, составляющими основу коммуникации и сотрудничества, формировать коммуникативные навыки в разновозрастной среде и среде сверстников. И основной задачей школы становится подготовка учащихся к новому этапу профессионального становления и социализации.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Г. М. Социальная психология : учебник для высш. учеб. заведений. М.: Аспект Пресс, 2004.
2. Бакли Р., Кэйпл Д. Теория и практика тренинга. СПб.: Питер, 2002.
3. Гальперин П. Я. Лекции по психологии : учеб. издание. М.: АСТ: КДУ, 2007.
4. Жуков Ю. М. Коммуникативный тренинг. М.: Гардарики, 2003.
5. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования. Приказ Минобрнауки от 17.05.2012 № 413 // Вестник образования. 2012. №13.
6. Петровская Л. А. Общение – компетентность – тренинг : избранные труды. М.: Смысл, 2007.
7. Подольский А. И. О некоторых предпосылках анализа возможностей применения психологической концепции П. Я. Гальперина к социально-психологической реальности // Психология общения: тренинг человечности : тезисы междунар. науч.-практ. конф., посв. 70-летию со Дня рождения Л. А. Петровской. 2007.
8. Степанова М. А. Практическая психология образования: перспективы психотехнического подхода // Психология образования: психологическое обеспечение «Новой школы» : мат-лы V Всеросс. науч.-практ. конф. (Москва, 27-29 января 2010 г.). 2010.
9. Равен Д. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. М.: Когито-Центр, 2002.
10. Рубцов В. В. Социально-генетическая психология развивающего образования: деятельностный подход. М.: МГППУ, 2008.
11. Худякова Т. Л., Филатова Л. Э. Формирование компетентности в профессиональном общении у студентов-психологов. Воронеж: Воронежский гос. пед. ун-т, 2012.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Н. И. Вьюнова.

УДК 37.018.523  
ББК 4424.44

ГСНТИ 14.25.09

Код ВАК 13.00.02

### Титова Ольга Сергеевна,

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры математики и экономики, филиал ФГБОУ ВПО «Омский государственный педагогический университет» в г. Таре; 646530, Омская область, г. Тара, ул. Нерпинская, 76; e-mail: OlgaS832007@yandex.ru

## ДИСТАНЦИОННЫЙ КУРС КАК СРЕДСТВО ПРОФИЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ СЕЛЬСКИХ МАЛОКОМПЛЕКТНЫХ ШКОЛ<sup>1</sup>

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** профильное обучение; дистанционный курс; сельская малокомплектная школа.

**АННОТАЦИЯ.** Обосновывается применение дистанционных технологий для решения проблем профильного обучения в сельских малокомплектных школах. Приводится описание разработанного автором дистанционного элективного курса по математике «Решение прикладных задач».

### Titova Olga Sergeyevna,

Candidate of Pedagogy, Senior Lecturer of the Chair of Mathematics and Economics, Branch of Omsk State Pedagogical University in the City of Tara.

## DISTANCE COURSE AS A MEANS OF PUPILS' VOCATIONAL TRAINING IN RURAL UNGRADED SCHOOLS

**KEY WORDS:** vocational education; distance course; rural ungraded school.

**ABSTRACT.** In modern conditions rural ungraded schools suffer great difficulties in organization of vocational education. The article contains the description of the optional course in mathematics "The Solution of Applied Problems" which was created by the author.

Социально-экономические изменения в России вызвали необходимость реформирования системы образования и перехода от устаревших форм к поиску новых эффективных моделей его осуществления. В настоящее время наблюдается тенденция совершенствования процесса подготовки выпускника средней школы с целью развития его способностей и удовлетворения профильных интересов. Этой цели служит введение на старшей ступени школы профильного обучения.

Основными целями перехода к профильному обучению являются: обеспечение углублённого изучения отдельных предметов; создание условий для дифференциации содержания обучения старшеклассников, для построения индивидуальных образовательных программ; установление равного доступа к полноценному образованию разных категорий обучающихся; обеспечение преемственности между общим и профессиональным образованием.

Между тем далеко не каждое образовательное учреждение способно предоставить учащимся свободный выбор профилей, предметов, видов деятельности. В частности, сельские малокомплектные школы (общеобразовательные школы без параллельных классов с небольшим контингентом учащихся) оказались в достаточно трудных условиях. Как отмечает М. И. Зайкин [2], малочисленность контингента затрудняет создание профильных классов на селе, а скудность местных бюджетов, незначительность (или полное отсутствие) внебюджетных средств осложняют финансиро-

вание затрат на обучение профильных групп старшеклассников, организацию образовательного процесса с учётом способностей, потребностей, интересов и склонностей учащихся.

Ключевую проблему перехода к профильному обучению на селе А. А. Филимонов [4] видит в ограниченных образовательных ресурсах отдельной школы, которые не позволяют обеспечить обучение старшеклассников в режиме индивидуальных образовательных программ и, соответственно, обеспечить максимальную свободу выбора образовательной траектории. В качестве решения этой проблемы он рассматривает создание на базе отдельного учебного заведения инфраструктуры по типу сетевой организации, представляющей весь спектр образовательных услуг профильного обучения и обеспечивающей максимальную свободу построения образовательной траектории.

Эту же идею развивает Л. В. Заварзина [1], подчёркивая, что модель школьных территориальных объединений предусматривает возможности для организации дистанционного обучения, процесс которого координируется из ресурсного центра. В качестве ресурсного центра Е. А. Шимко [5] предлагает использовать учебное заведение высшего профессионального образования. Одним из перспективных направлений внедрения технологии профильного обучения на основе сотрудничества средней и высшей школ можно отнести повышение образовательной и методологической компетенции педагогических работников, а также созда-

<sup>1</sup> Статья выполнена в рамках проекта «Психолого-педагогические технологии развития виртуальной образовательной среды для межкультурного взаимодействия»

ние профильных классов, ориентированных на сотрудничество с вузами.

Проанализировав модели профильного обучения, доступные для сельских школ, мы пришли к выводу, что оптимальной является модель сетевой организации, позволяющая каждому ученику взаимодействовать с квалифицированным специалистом. В рамках этой модели все ресурсы (материальные, кадровые и др.) концентрируются в едином центре (крупной школе, учебном заведении дополнительного образования, учебном заведении среднего и высшего образования и др.). Кроме того эта модель имеет большие возможности для организации дистанционного обучения.

В ходе эксперимента учащиеся различных сельских школ, выбравшие физико-математический профиль обучения, были объединены нами в общую группу. Помимо базового курса алгебры и начал анализа им предлагался для изучения дистанционный элективный курс.

Применение дистанционных технологий обусловлено тем, что они позволяют обучаться без отрыва от непосредственного места учёбы. При дистанционном обучении большое внимание уделяется самостоятельной подготовке учащихся, что развивает умение поиска материала, в том числе с использованием возможностей сети Internet. Обучаясь дистанционно, учащиеся имеют возможность устанавливать полезные контакты с учащимися других школ, выбравших такой же профиль обучения. Кроме того школьники имеют возможность постоянно общаться с консультантом (тьютором) по наиболее трудным вопросам.

Мы остановили свой выбор на системе дистанционного обучения MOODLE (Modular object-oriented dynamic learning environment) – Модульная объектно-ориентированная динамическая учебная среда. Эта система является пакетом программного обеспечения и позволяет создавать курсы для дистанционного обучения. В данной системе возможно:

- размещение учебных материалов в гипермедийном варианте;
- общение учителя с учащимися и учащимися между собой посредством форума, чата;
- автоматическая проверка тестовых заданий;
- создание базы данных с разнообразными вопросами (с выбором ответа, на соответствие и др.);
- организация коллективной деятельности учащихся, совместного обсуждения (например, элемент курса «Семинар»);
- просмотр учащимися результатов своей деятельности, оценок.

На основе системы дистанционного обучения MOODLE нами был разработан элективный курс «Решение прикладных задач» для учащихся физико-математического профиля обучения и размещён на базе образовательного портала «Школа», созданного Омским государственным педагогическим университетом.

Элективный дистанционный курс состоит из семи модулей, соответствующих основным содержательно-методическим линиям базового курса алгебры и начал математического анализа.

Профильная подготовка учащихся посредством дистанционного курса включает в себя следующие этапы:

1 этап. Информационный.

2 этап. Ориентационный.

3 этап. Изучение нового материала и закрепление.

4 этап. Промежуточный контроль.

5 этап. Итоговый контроль.

6 этап. Подведение итогов, анализ и рефлексия.

Раскроем более подробно содержание каждого этапа работы с дистанционным курсом.

*1. Информационный этап.* Цель информационного этапа – помочь учащимся адаптироваться в новом для них виде деятельности, определиться с выбором профиля обучения, занять своё место в учебной группе.

*2. Ориентационный этап.* Перед началом обучения проводится вводное занятие, целью которого является ознакомление учащихся с элективным курсом и обучение работе в системе MOODLE.

Знакомство с элективным дистанционным курсом включает в себя следующие этапы: 1) регистрация на портале и запись на курс; 2) особенности работы с курсом, 3) основные элементы курса; 4) обмен сообщениями с учениками и тьютором; 5) промежуточный и итоговый контроль.

Для работы учащимся предлагаются следующие виды ресурсов: веб-страница, задание-ответ в виде файла, рабочая тетрадь, глоссарий, книга, семинар, урок, тест, форум.

*3. Изучение нового материала и закрепление.* Элективный курс для учащихся физико-математического профиля обучения рассчитан на два года (10-11 класс) и изучается параллельно базовому курсу алгебры и начал математического анализа.

Изучение нового материала предполагает выполнение учащимся следующих видов работ:

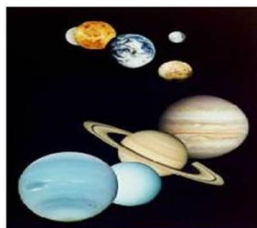
- изучение материала с веб-страниц;
- просмотр роликов, анимаций или подборки графических изображений;

- выполнение заданий из рабочих тетрадей (для модуля «Действительные числа»);  
 - решение задач из раздела «Задачи для самостоятельного решения» и отправка решения в виде файла.

Весь теоретический материал по задаче 1.

Вычислите, скольким километрам равно среднее значение диаметров планет, если они составляют:

Ссылка на глоссарий



для Меркурия 0,38; для Венеры 0,96; для Марса 0,53; для Плутона 0,47 частей от величины диаметра Земли, равного 12757 км.

Сколько километров содержит диаметр Юпитера, Сатурна, Урана и Нептуна, если они соответственно в 11,2; 9,5; 3,9; 4,2 раза больше диаметра Земли?

Решение.

Средний диаметр Меркурия составляет  $0,38 \cdot 12757 = 4847,66$  (км).

Рис. 1 Фрагмент веб-страницы со ссылкой на глоссарий

Для модуля «Действительные числа» содержание веб-страницы представлено задачами из астрономии; для модуля «Степенная функция» – задачами о процессах, описываемых степенной функцией: уравнение состояния идеального газа, исследование движения математического маятника.

При изучении модуля 3 «Показательная функция» учащиеся знакомятся с применением показательной функции для описания быстро растущих процессов реальной действительности. Такими процессами являются остывание тела, падение тела в воздухе (задача о падении парашютиста), взлёт ракеты и радиоактивный распад вещества.

Модуль 4 «Логарифмическая функция» содержит веб-страницы, демонстрирующие применение логарифмической функции в астрономии и использование кривой – логарифмической спирали, а также задачи на применение логарифмов для измерения громкости шума и мощности лампочек.

Модуль 5 «Тригонометрия» содержит веб-страницы с материалами о применении тригонометрических функций в астрономии, физике, технике, авиации, гидравлике. В модуле 6 «Дифференциальное исчисление» рассматриваются вопросы об использовании производной при решении задач.

Модуль 7 «Интегральное исчисление» содержит пять веб-страниц, в которых

ждому модулю оформлен в виде веб-страницы. Каждая веб-страница содержит информацию о применении математики в физике и технике и пример разобранной прикладной задачи (рис.1).

рассматриваются различные применения интегралов:

- для вычисления пути, пройденного точкой при неравномерном движении по прямой с переменной скоростью;
- для вычисления работы, совершённой переменной силой, при перемещении по оси  $Ox$  материальной точки;
- для вычисления массы однородного стержня при известной его плотности;
- для вычисления электрического заряда, переносимого в указанный интервал времени через сечение проводника;
- для вычисления объёма воды, вытекающей из сосуда.

При ознакомлении с веб-страницами учащиеся могут связаться с глоссарием и ознакомиться с информацией о физических процессах, выдающихся учёных, технических терминах, встречающихся в задачах и требующих дополнительных разъяснений.

Для демонстрации физических процессов, описываемых в задачах, в курсе применяются ролики, анимация и подборка графических изображений. С помощью роликов и анимации показаны изотермический процесс, радиоактивный распад, колебания маятника, дальность полёта тела и т.д. Подборка графических изображений использована в модуле 4 «Логарифмическая функция» для демонстрации примеров логарифмической спирали (рис. 2).



Рис. 2 Фрагмент подборки графических изображений

Для закрепления изученного учащимся предлагается решить прикладные задачи и загрузить файл с решением на портал.

Для модуля 1 «Действительные числа» комплекс задач содержит задачи, связанные с астрономией. Блок заданий для самостоятельной работы модуля 2 «Степенная функция» содержит задачи, затрагивающие следующие темы: расход воды, глубина заделки семян, зависимость объёма идеального газа от давления, зависимость силы тока от сопротивления, период и частота колебаний математического маятника.

Задачи для самостоятельной работы модуля 3 «Показательная функция» посвящены в основном процессам радиоактивного распада. Блок «Задачи для самостоятельного решения» модуля 4 «Логарифмическая функция» содержит набор задач на вычисление времени движения тела под действием силы сопротивления среды, на отыскание коэффициента изоляции.

Задачи для модуля 5 «Тригонометрия» разделены на четыре группы: радианная мера угла; тригонометрические формулы из курса геометрии; тригонометрические функции; обобщающие задачи по тригонометрии.

Задачи модуля 6 «Дифференциальное исчисление» представлены двумя группами «Применение производной в физике и технике» и «Прикладные задачи на экстремумы». Модуль 7 «Интегральное исчисление» содержит задачи на вычисление пути, пройденного телом, работы, совершённой телом и других приложений интеграла.

При выполнении заданий учащиеся в случае затруднения могут обращаться к справочному материалу, оформленному в виде книги и содержащему основные формулы и понятия из базового курса алгебры и начал анализа.

**4. Промежуточный контроль.** Цель данного этапа состоит в проверке, контроле и оценке полученных знаний по каждому модулю. Промежуточный контроль складывается из двух составляющих: самостоятельное решение задач и выполнение тестовых заданий.

В первом случае учащиеся загружают на портал решения задач, тьютор проверяет работы учащихся, оценивает их и анализирует ошибки. Затем тьютор составляет отчёт по результатам анализа типичных ошибок и рассылает учащимся. После проверки заданий учащиеся выполняют работу над ошибками.

Тестирование осуществляется по темам

«Функции», «Тригонометрия», «Дифференциальное исчисление» и проводится в определённый день, до которого учащиеся не имеют возможности ознакомиться с тестом (он скрыт для просмотра). Каждый учащийся имеет одну попытку для прохождения теста, по окончании которой он видит количество верных ответов и набранных баллов.

Тест по теме «Функции» является комплексным и включает в себя задания для закрепления разделов «Степенная функция», «Показательная функция» и «Логарифмическая функция». Тест содержит как математические задания (на чётность / нечётность функции, область определения и множество значений функции и др.), так и задания межпредметного характера.

**5. Итоговый контроль.** В качестве итогового контроля учащимся предлагается выполнить обобщающее задание в виде презентации. По окончании 10-го класса темой презентации является «Применение функций в различных областях науки», по окончании 11 класса – «Применение производной и интеграла в различных областях науки».

Учащиеся загружают презентацию на портал, участвуют в обсуждении и оценивании других презентаций. Элемент курса «Семинар» позволяет учащимся самим принимать участие в оценивании и обсуждении презентаций.

**6. Подведение итогов, анализ и рефлексия.** Данный этап можно представить как два взаимодополняющих процесса: анализ деятельности учащихся со стороны тьютора и других учеников и рефлексия (анализ собственной деятельности) учащихся. Тьютор подводит итоги обучения, выставляет итоговые оценки (школьный учитель учитывает их в процессе аттестации учащихся), анализирует деятельность учащихся.

Разработанный нами дистанционный учебный курс [3] зарегистрирован в объединённом фонде электронных ресурсов «Наука и образование».

**Л И Т Е Р А Т У Р А**

1. Заварзина Л. В. Организация деятельности муниципальной образовательной сети // Профильная школа. 2009. № 4.
2. Зайкин М. И. Сельская школа: инновации в содержании образования // Школьные технологии. 2004. №6.
3. Титова О. С. Дистанционный учебный курс «Профильный курс по алгебре и началам анализа» для учащихся физико-математического профиля малокомплектных сельских школ. Омск, 2011. URL: <http://school.omgru.ru/course/view.php?id=363>. Свидет. о гос. рег. № 5020110064 от 20.01.2011.
4. Филимонов А. А. Сетевое профильное обучение в условиях сельской местности // Профильная школа. 2008. № 1.
5. Шимко Е. А. Технология профильного обучения как основа образовательного сотрудничества средней и высших школ // Профильная школа. 2007. № 5.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. В. А. Далингер.



УДК 372.862  
ББК 4424.43

ГСНТИ 14.25.09

Код ВАК 13.00.02; 13.00.01

### Шимов Иван Владимирович,

старший преподаватель кафедры информатики, вычислительной техники и методики обучения информатике института Информатики и информационных технологий ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет»; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: IvanShimov@Gmail.com

## ПРИМЕНЕНИЕ РОБОТОТЕХНИЧЕСКИХ УСТРОЙСТВ В ОБУЧЕНИИ ПРОГРАММИРОВАНИЮ ШКОЛЬНИКОВ<sup>1</sup>

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** образовательная робототехника; программирование; формы и методы обучения.

**АННОТАЦИЯ.** Обосновывается целесообразность применения инновационных технологий при обучении программированию школьников. Рассматриваются возможные варианты форм обучения программированию с использованием робототехнических устройств.

### Shimov Ivan Vladimirovich,

Senior 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.

## USE OF ROBOTIC DEVICES IN TEACHING PUPILS PROGRAMMING

**KEY WORDS:** educational robotics; programming; forms and methods of teaching.

**ABSTRACT.** The feasibility of application of innovative technologies for teaching pupils programming is discussed. Possible variants of the forms of teaching programming using robotic devices are listed.

Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) основного общего образования второго поколения, учитывая развитие современных технических средств обучения, вносит изменения в содержание современного образования школьников. Эти изменения неизбежно сопряжены с требованиями к материально-техническим условиям реализации основной образовательной программы, одним из которых является обеспечение возможности «проектирования и конструирования, в том числе моделей с цифровым управлением и обратной связью, с использованием конструкторов; управления объектами; программирования» [4].

В рамках уроков информатики (предметная область «Математика и информатика») эти требования, по нашему мнению, могут быть реализованы с помощью внедрения особой образовательной технологии – образовательной робототехники. Являясь сравнительно новой технологией обучения, образовательная робототехника позволяет вовлечь в процесс инженерного творчества детей начиная с младшего школьного возраста [1].

Одним из ключевых вопросов при реализации данной технологии является подбор конструктора, позволяющего решать современные образовательные задачи. Среди имеющихся сегодня на рынке образовательных конструкторов бесспорным лидером, с нашей точки зрения, являются конструкторы, разработанные датской фирмой LEGO. Заметим, что линейка конструкторов разработанных отделением Lego Education охватывает дошкольное, началь-

ное и среднее образование [6], однако поскольку наш исследовательский интерес сосредоточен вокруг основного общего образования (средняя школа), мы акцентируем свое внимание на конструкторе «Перворобот NXT. Базовый набор».

Использование в процессе обучения программированию конструктора «Перворобот NXT. Базовый набор» позволяет познакомить школьников с моделями, имеющими цифровое управление и обратную связь, отработать навыки самостоятельного построения моделей. Основой управления моделями является блок с микрокомпьютером NXT, имеется возможность использования электрических сервомоторов и лампочек, а также датчиков (звука, касания, расстояния, освещенности). С помощью программного обеспечения школьники могут планировать, тестировать и изменять набор последовательных команд, выполняемых роботом.

Основные принципы обучения:

- развитие навыков выбора и принятия решений, моделирования, тестирования и оценки;
- организация мозгового штурма для поиска креативных альтернативных решений;
- навыки общения, совместного обсуждения идей и работы в группе;
- практика работы с датчиками, двигателями и интеллектуальными устройствами.

Другим не менее важным вопросом при реализации технологий образовательной робототехники является *подготовленность педагога*, которая, на наш взгляд, должна быть сосредоточена вокруг следующих содержательных моментов: знание основ конструирования и механики; про-

граммирование робототехнических устройств; выбор форм и методы обучения. Остановимся на каждом из названных моментов подробнее.

Раздел «*Основы конструирования и механики*» направлен на изучение базовых механических принципов и элементарных технических решений, лежащих в основе всех современных конструкций и устройств (устойчивость и прочность конструкции, зубчатые и ременные передачи, рычаги, колеса, оси, блоки, преобразование движения). Освоение этих знаний дает учащимся возможность разработки и сборки модели для реализации поставленной задачи.

Раздел подготовки «*Программирование робототехнических устройств*» должен основываться на требованиях к результатам изучения предметной области «Математика и информатика», включающих в себя «развитие алгоритмического мышления, необходимого для профессиональной деятельности в современном обществе; развитие умений составить и записать алгоритм для конкретного исполнителя; формирование знаний об алгоритмических конструкциях, логических значениях и операциях; знакомство с одним из языков программирования и основными алгоритмическими структурами – линейной, условной и циклической» [4]. Любая робототехническая конструкция выступает в роли исполнителя программы (алгоритма).

Данный раздел подготовки требует знаний по конкретной среде программирования. И именно в этом тоже необходимо сделать выбор. Существует несколько сред программирования, используемых для разработки программы управления микрокомпьютером NXT [5. С. 21]:

- Lego Mindstorms NXT Software:
  - язык программирования – NXT-G;
  - возраст – 8-12 лет;
  - назначение – самостоятельное изучение, изучение основ программирования на уроках в школе, использования на соревнованиях роботов;
- Robolab 2.9.4:
  - язык программирования – Robolab;
  - возраст – 8-16 лет;
  - назначение – изучение программирования на уроках в школе, использование на соревнованиях роботов;
- RobotC for Mindstorms:
  - язык программирования – RobotC;
  - возраст – 14-99 лет;
  - назначение – изучение программирования на уроках в школе, разработка программ для управления роботами с широкими возможностями;

Выбор педагогом среды программирования должен основываться и на других

факторах [3. С. 22]:

- NXT-G
    - Преимущество:*
      - быстрый старт;
      - прост в освоении;
      - поддерживает все новые датчики;
      - поддерживается фирмой LEGO;
      - развивается;
      - идет в комплекте с набором.
    - Недостатки:*
      - нестабильная работа;
      - наличие монитора с разрешением от 1024x768;
      - огромный объем программ;
      - низкая скорость работы;
      - сложная работа с переменными;
      - не поддерживает RCX.
  - Robolab
    - Преимущества:*
      - имеет большие возможности;
      - быстрый старт;
      - прост в освоении;
      - высокая скорость работы;
      - поддерживает 2 контроллера.
    - Недостатки:*
      - не поддерживаются некоторые датчики.
  - RobotC
    - Преимущество:*
      - имеет очень широкие возможности;
      - поддерживает все имеющиеся датчики;
      - поддерживает несколько платформ;
      - наличие помощи, форума технической поддержки;
      - имеет высокую практическую значимость.
    - Недостатки:*
      - не разрешен на официальных соревнованиях WRO (World Robot Olympiad);
      - дорогая лицензия;
      - сложен для освоения.
- Анализ сред и языков программирования позволяет сделать вывод о том, что наиболее подходящей средой программирования на начальном этапе в средней школе является Robolab 2.9.4.
- Содержание обучения по данному разделу должно включать в себя следующие темы:
- *Введение в язык программирования роботов.*
    - Конструирование робота, для его программирования; установка программного обеспечения.
    - Основные команды языка. Палитра простейших функций.
    - Структура и технология построения программы.
    - Команды действия. Команды ожидания времени. Движение робота на заданное время.
    - Использование датчиков: датчик ультразвука, датчик света. Программная реализация реакции на датчик. Переменные и кон-

<sup>1</sup> 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»

тейнеры языка: виды, типы. Организация управления потоком данных.

• *Базовые конструкции языка при решении задач.*

– Использование датчиков. Разработка и анализ алгоритмов в зависимости от комплекта используемых датчиков.

– Реализация поэтапной отладки программы.

– Использование циклической конструкции.

– Тестирование программы и анализ алгоритма в различных условиях. Выявление недостатков алгоритма и их исправление.

– Алгоритм движения по черной линии с одним датчиком света. Конструкция ветвления в среде программирования.

– Алгоритм движения по черной линии с двумя датчиками света. Использование вложенного ветвления.

– Разработка алгоритма подсчета перекрестков при движении по черной линии с двумя датчиками света. Использование контейнеров. Арифметические операции в контейнерах.

– Алгоритм движения с использованием регулятора для одного и двух датчиков света. Пропорциональный регулятор: подбор коэффициента.

– Алгоритм движения с использованием пропорционально-дифференциального и кубического регуляторов для одного и двух датчиков света. Подбор коэффициентов.

– Разработка алгоритма управления с использованием подпрограмм.

– Параллельный процесс. Особенности разработки алгоритма с параллельным процессом управления.

Раздел «*Формы и методы обучения*» в первую очередь направлен на знакомство с существующим мировым и российским опытом использования образовательных конструкторов в учебном процессе.

Наиболее распространенным является опыт использования конструкторов во внеурочной деятельности [2]. На современном этапе в соответствии с требованиями ФГОС уделяется внимание использованию образовательных конструкторов на уроках естественнонаучного цикла.

Практика использования образовательных конструкторов в учебном процессе показала, что наиболее эффективным методом обучения является метод проектов, который позволяет ученикам не только осваивать предметные знания и применять их на практике, но и овладевать междисциплинарными умениями и улучшать свои коммуникативные способности.

линейными умениями и улучшать свои коммуникативные способности.

Метод проектов имеет ряд преимуществ перед традиционными методами обучения. Во-первых, он дает возможность организовать учебную деятельность учащегося, соблюдая разумный баланс между теорией и практикой, между академическими знаниями и прагматическими умениями. Во-вторых, реализуется идея профессиональной ориентации на всех уровнях обучения, так как создание системы проектов в средней школе обусловлено стремлением найти такие формы организации учебного процесса, которые позволяли бы погрузить учащихся в учебно-профессиональную деятельность с первых дней обучения, повышая тем самым уровень мотивации учащихся к процессу обучения и эффективность учебного процесса, создавая возможности реализации личностно-ориентированного, проблемно-ориентированного подхода в обучении. В-третьих, проектный метод – один из тех, что относятся к педагогическим технологиям, которые могут успешно интегрироваться в учебный процесс.

В качестве тем проектов удачно вписывается подготовка учащихся к различным соревнованиям по робототехнике. Существует множество различных категорий соревнований, к которым могут быть допущены учащиеся разных уровней подготовки. Такие соревнования являются своеобразным смотром достижений, показателем уровня развития соответствующей учебной деятельности. Подобные соревнования направлены прежде всего на повышения уровня мотивации учащихся к занятиям. Для школьников даже само участие в таких соревнованиях уже является «выходом на результат» [2. С. 47].

Таким образом, обеспечить требования ФГОС к содержанию и организации учебного процесса на уроках информатики (предметная область «Математика и информатика») возможно посредством внедрения образовательной робототехники. Не претендуя на детальное описание данной инновационной технологии, в качестве наиболее важных моментов, связанных с ее реализацией на уроках информатики считаем выбор конструктора, позволяющего решать современные образовательные задачи, а также разработку и апробацию методики подготовки педагогов к использованию образовательной робототехники в учебном процессе.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гребнева Д. М. Изучение элементов робототехники в базовом курсе информатики // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». URL: <http://festival.1september.ru/articles/623491>.
2. Злаказов А. С., Горшков Г. А., Шевалдина С. Г. Уроки Лего-конструирования в школе. М. : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2011.

3. Мустафин С. В. Курс «Робототехника» в урочной и внеурочной деятельности // Международные состязания роботов : мат-лы семинара по ФГОС. URL: [http://www.wroboto.ru/netcat\\_files/711\\_139.pdf](http://www.wroboto.ru/netcat_files/711_139.pdf).
4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/938>.
5. Филиппов С. А. Робототехника для детей и родителей. СПб. : Наука, 2011.
6. LEGO Education. Продукция. URL: <http://education.lego.com/ru-ru/products>.

Статью рекомендует канд. технич. наук, доцент М. В. Лапенюк.

УДК 373.24  
ББК Ч 410.051

ГСНТИ 14.25.05

Код ВАК 13.00.02; 13.00.01

### **Царегородцева Елена Анатольевна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии детства, ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет»: 620039, г. Екатеринбург, бульвар Культуры, д. 25, кв. 349; e-mail: elena-carik@rambler.ru

#### **ОЦЕНОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА КАК ФАКТОР ОБЕСПЕЧЕНИЯ ЛИЧНОСТНОГО РОСТА ДОШКОЛЬНИКА**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** личный рост; оценка; оценочное суждение; значение оценки педагога на личностное развитие ребенка дошкольного возраста.

**АННОТАЦИЯ.** Рассматривается процесс личностного роста ребенка дошкольного возраста. Раскрывается влияние оценочных высказываний воспитателей в зависимости от цели педагогического взаимодействия с дошкольниками.

### **Tsaregorodtseva Elena Anatolievna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Chair of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

#### **EVALUATION BY THE TEACHER AS A FACTOR OF PERSONAL GROWTH OF PRESCHOOLERS**

**KEY WORDS:** personal growth; evaluation; value judgment; the impact of teachers' evaluation on personal development of preschoolers.

**ABSTRACT.** The process of personal growth of a child of preschool age is discussed. The impact of assessment statements is revealed, depending on the purpose of pedagogical interaction with preschool children.

**Ц**елостное развитие ребенка является основным смыслом всего дошкольного образования и во всех направлениях должно быть пронизано заботой о его психологическом благополучии и физическом здоровье. В «Концепции непрерывного образования: дошкольное и начальное звено» подчеркивается важность и необходимость индивидуального подхода к каждому ребенку, а педагогическая поддержка признается одним из основополагающих моментов дошкольного образования: только на ее основе может осуществляться полноценное развитие дошкольника, раскрываться его личностные качества и уникальные способности.

В настоящее время приоритетным направлением в сфере дошкольного образования является развитие личности ребенка, подразумевающее формирование компетенций, инициативности, самостоятельности, любознательности, способности к творческому самовыражению, а также приобщение к общечеловеческим ценностям (Л. Г. Голубева, Л. Н. Галигузова, Т. И. Гризик, Л. В. Запорожец, В. Т. Кудрявцев, Д. И. Фельдштейн и др.).

Современные педагоги и психологи – Г. С. Абрамова, А. А. Бодалев, А. В. Запорожец, А. Д. Кошелева и другие – отмечают, что в дошкольном детстве ребенок начинает все больше и больше обращать внимание на свои действия, индивидуальные особенности, те или иные способности, пытается оценить свое поведение и результаты собственных действий. Другими словами, ребенок начинает осознавать свое развитие. Этот этап чрезвычайно важен для

формирования и развития Я-концепции индивида.

Процесс расширения перспектив индивидуального опыта в разных сферах жизнедеятельности Т. В. Кудрявцев определяет как «личностный рост». А. Адлер рассматривал личностный рост как «движение от центрированности на самом себе и целей личностного превосходства к конструктивному овладению средой и социально полезному развитию» [2]. А. Маслоу определял личностный рост как последовательное удовлетворение «высших» потребностей на основании достигнутых базовых потребностей. Расти, по Маслоу, это значит не оставаться в потенциальности. «Лучший выбор жизни всегда находится в нас. Личностный рост не заключается в единичном достижении, это особое взаимоотношение с миром и самим собой» [6].

– Исследования психологов в области дошкольной психологии (А. Г. Асмолов, К. А. Абульханова-Славская, П. В. Брушлинский, П. И. Зинченко, В. А. Петровский, Д. И. Фельдштейн и др.) показывают, что главной внутренней целью детства является взросление, которое понимается как освоение, присвоение, реализация взрослости. Детство – период активного социального «развертывания» растущего человека, его личностного «вызревания», которое протекает при непосредственном участии взаимодействующего с ним взрослого. Через общение, познание и учение, всевозможные формы художественного творчества, различные виды детской деятельности формируется значимый субъективный опыт ребенка, дифференцируются и совершенст-

вуются его личностные качества, что определяет процесс личностного роста.

Очевидно, что характер личностного роста определяется направленностью взаимодействия со значимыми людьми (педагогами, родителями и сверстниками). Взаимодействие опосредуется различными факторами, в том числе оценочной деятельностью педагога – воспитателя, специалистов ДОУ.

Обычно оценивание определяется как процесс «соотнесения хода или результата деятельности с намеченным в задаче эталоном» (Ш. А. Амонашвили) [1], как действие (А. А. Вегнер), как деятельность (С. П. Безносков), как совокупность специальных умений (Л. И. Мнацаканян), как функция (К. К. Платонов). Б. Г. Ананьев в фундаментальном исследовании «Психология педагогической оценки» утверждает, что развитие ребенка в процессе обучения «осуществляется учителем не только через предмет и методы обучения, но и посредством оценки, которая представляет собой факт самого непосредственного руководства учеником» [3].

Любая оценочная деятельность осуществляется на определенных основаниях; имеет свой объект оценивания и оцениваемого субъекта, где под объектом понимается «фрагмент реальности, на которую направлена активность взаимосвязанного с ним субъекта»; объект становится адресатом воздействий субъекта оценочной деятельности, т.е. педагога [5]. В этом случае объектом педагогического оценивания становится ребенок, его действия, состояния, личностные характеристики. Мы понимаем, что это условный объект – это ребенок в «объект-субъектной позиции», где он в значительной степени зависит от оценочных воздействий педагога, т.е. оценочных высказываний, отметок и других оценочных проявлений.

Как показывает анализ современной психолого-педагогической литературы, оценка, оценочное высказывание, оценочная деятельность педагога исследуется чаще всего по отношению к школьному периоду обучения (Ш. А. Амонашвили, Б. Г. Ананьев, Г. Ю. Ксензова, В. М. Полонский и другие авторы). При этом педагогическая оценка обычно рассматривается обычно в качестве инструмента фиксации, установления соответствия или несоответствия некоторым социальным требованиям внешних проявлений ребенка (оценка предметных знаний, умений, способов действий и поведения и пр.).

Между тем в дошкольный период детства оценка «извне» имеет существенное значение. На основании педагогического

анализа должна осуществляться оценка условий жизни ребенка «или, точнее, тех воздействий среды, которые либо способствовали, либо тормозили его развитие» [7]. Такая оценка позволяет определить наиболее оптимальные психолого-педагогические условия, обеспечивающие зону ближайшего развития, которая соответствует индивидуальным особенностям каждого воспитанника и определяется как область потенциальных возможностей ребенка. Следовательно, педагогическая оценка дает основания для преобразований, коррекций форм и характера педагогического взаимодействия с воспитанниками и, соответственно, содержательно-организационных условий образовательного процесса в ДОУ.

Под влиянием оценок взрослого ребенок все чаще начинает обращать внимание на процесс и результат своих действий, стремится достигать желаемых социально и лично значимых результатов. Оценка взрослого становится регулятором действий ребенка. Под воздействием этой оценки развивается умение действовать сознательно, формируются волевые процессы, характер. Старшего дошкольника волнует оценка не только конкретных умений, но и оценка себя как личности. У дошкольников 5-7 лет проявляется обостренная чувствительность к оценкам взрослого и неуважительное отношение к себе, любое замечание может вызвать обиду.

Ребенок стремится к тому, чтобы оценки взрослого совпадали с его собственными. Ему важно понять сущность требований, оценок взрослых для того, чтобы увидеть себя «как бы со стороны», сознательно следовать предъявляемым нормам, т.е. управлять своим поведением, по-разному строить свои отношения с окружающими. Ребенок усваивает ценностное отношение к долженствованию, к тому, что «надо», к нравственным нормам [4].

Однако анализ существующей практики педагогической деятельности в ДОУ показал, что оценки воспитателей чаще всего носят «безликий» характер, определяются предметные и некоторые деятельностные качества дошкольников; отсутствует ориентировка педагогических высказываний на относительные показатели успешности в разнообразных видах детской активности в разных компонентах образовательного процесса ДОУ (например, как сравнение сегодняшних достижений ребенка с его собственными вчерашними достижениями).

Опираясь на исследования Е. В. Коротаевой в области педагогики взаимодействия [5], мы предлагаем иной подход к определению и структуре оценочных высказываний педагога-воспитателя. Так, оце-

ночное высказывание педагога представляет собой вербализованное законченное мнение взрослого, содержащее отношение говорящего к ребенку и ситуации и обеспечивающее в зависимости от цели взаимодействия с дошкольником: деструктивное (разрушающее), рестриктивное (ограничивающее), реструктивное (поддерживающее), конструктивное (развивающее).

Деструктивная (разрушающая) педагогическая оценка содержит критическое мнение о ребенке, его личностных качествах, поведенческих актах, действиях и их результатах. Она оказывает деструктивное (разрушающее) действие на дошкольника, «искажает» ценностно-целевые ориентиры педагогического взаимодействия, направленного на личностный рост каждого ребенка в соответствии с его возможностями, потребностями, способностями. Примерами деструктивных оценочных высказываний могут быть следующие характеристики дошкольника: «Я все равно вижу, что ты меня обманываешь», «Опять все сделала не так!», «Соберись, сейчас же. Что ты раскис!» и другие. Такие оценочные высказывания влияют на возникновение у ребенка боязни действовать, способствуют ограничению его самостоятельности, приводят к уходу от деятельности и избеганию любых оценок. Чаще всего данные высказывания педагога сопровождаются раздраженной интонацией, соответствующей выраженной «агрессивной» мимикой и пантомимикой, в некоторых случаях сопровождаются угрозами, предупреждениями, предостережениями.

Оценочные высказывания ограничивающего (рестриктивного) характера выносятся при соотнесении действий и результатов ребенка с некоторым эталоном, «образцом», правилом поведения, который хорошо знает педагог и «как бы» должен знать ребенок. В большинстве случаев оценивание осуществляется аспектно, без учета целостного подхода к процессу развития и формирования личности дошкольника. Примерами ограничивающих оценочных высказываний являются следующие высказывания: «Сегодня у тебя неплохо получилось, но...»; «В таком растрепанном состоянии ты не можешь хорошо делать...» и др. Данный тип педагогической оценки ограничивает экспрессивность проявлений дошкольника, ведет к угасанию инициативности, самостоятельности; приводит к формированию установки ребенка все действия осуществлять только по образцу педагога. Воспитанник в процессе педагогического взаимодействия старается выделить и удержать множественные ограничения воспитателя, для того чтобы получить его по-

зитивные оценки.

Поддерживающая (реструктивная) педагогическая оценка обеспечивает эмоциональное благополучие ребенка, развитие его положительного самоощущения, уверенность в себе и успешности в разных видах деятельности; в большинстве случаев эти оценки сопровождаются похвалой, одобрением. Например: «Ты – умный, отзывчивый, добрый, ответственный», «Я очень рада за тебя! У тебя так замечательно стали получаться эти узоры», «Ты все сделал просто замечательно» и пр. Этот вид оценки обеспечивает условия, необходимые для сохранения целостности личности ребенка на определенном уровне достижений. Однако, усиливая только подкрепляющую составляющую, такая оценка порой может давать ложное чувство уверенности в достигнутом, что не показывает перспективу и тактику индивидуального развития в дальнейшем.

Конструктивная (развивающая) педагогическая оценка предполагает не только позитивную оценку качеств, действий, достижений воспитанника, но и проецирует возможность дальнейшего приобретения, обогащения субъективного опыта на основе совершенствования, самоизменения дошкольника. Этот тип педагогических оценок должен «пробуждать и вызывать к жизни много других функций, лежащих в зоне ближайшего развития» (Л. С. Выготский). Примером являются следующие речевые высказывания: «Ты уже так много умеешь делать. Ты молодец. Я уверена, что и этому... ты научишься»; «Какие замечательные работы. Наверное, ты сможешь научить этому других ребят?», «Ты быстро нашла решение этой задачи, а другие способы сможешь найти?» и т.п.

Во всех этих высказываниях представлено оценивание дошкольника как субъекта и как объекта познавательной, игровой и коммуникативной ситуации. Если воспитатель в оценивании больше ориентирован на предметный результат, тем явственнее объективные характеристики, касающиеся ситуации, процесса учебно-познавательной деятельности и пр. Если же педагог придает значение личностным проявлениям дошкольника, тогда оцениванию подлежат его проявления как субъекта, как индивидуальности.

Отсюда целенаправленное оценочное высказывание педагога должно быть выстроено в соответствии со следующей структурой: обращение к ребенку, обращение к ситуации, отношение к ситуации, отношение к ребенку. В этом случае педагог может обратиться к позитивным моментам или в оценке ситуации, или в оценке лично-

стных качеств дошкольника. Именно такое высказывание действительно может определять позитивную динамику личностного роста детей дошкольного возраста.

Таким, образом, подведем некоторые итоги.

На основе педагогической оценки формируются отношения ребенка-дошкольника к объектам, предметам, явлениям окружающего мира и к себе, что, собственно и составляет базис Я-концепции. Осознанные и осознаваемые на этом базисе оценки и самооценки придают ей устойчивость и действенность, поскольку именно они определяют в дальнейшем направленность поведения и деятельности индивида.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Амонашвили Ш. А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников. М.: Педагогика, 1984.
2. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. / Пер. с нем. М.: Фонд «За экономическую грамотность», 1995.
3. Ананьев Б. Г. Избр. психол. тр.: в 2 т. М.: Педагогика, 1980. Т. 2.
4. Дневник воспитателя: развитие детей дошкольного возраста / под. ред. О. М. Дьяченко, Т. В. Лаврентьевой и др. М.: Детский центр Венгера, 1996.
5. Коротаева Е. В. Педагогические взаимодействия и технологии. М. : Academia, 2007.
6. Маслоу А. Г. Мотивация и Личность / пер. с англ. Т. Гутман. СПб. : Питер, 2003.
7. Психология: словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1990.

Оценочная деятельность педагога оказывает достаточно сильное влияние на формирование субъективного опыта дошкольника. Именно оценочные высказывания педагога и других взрослых опосредуют проявление (или нивелирование) положительных эмоций в процессе и результате выполняемых действий, способствуют развитию ответственности, инициативности, возникновению личностных смыслов, разносторонней мотивации, обеспечивают в среде ДОО условия для полной реализации способностей и потенциальных возможностей ребенка, т.е. в итоге служат стимулом для дальнейшего личностного роста.

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



## ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

УДК 364.01  
ББК 4466.02

ГСНТИ 14.01.33

Код ВАК 13.00.01, 13.00.02

### **Приступа Елена Николаевна,**

доктор педагогических наук, доцент, профессор, заведующий кафедрой социальной работы, ГБОУ ВПО «Московский городской педагогический университет»; 143500, Московская область, г. Истра, ул. Ленина, д. 89, кв. 51; e-mail: pristupa-mhpi@yandex.ru

### **ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В СИСТЕМЕ МЕЖДУНАРОДНОЙ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ<sup>1</sup>**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** международная социальная работа; транснациональный уровень социальной работы.

**АННОТАЦИЯ.** В статье дан обобщающий анализ представлений в России нового направления – международной социальной работы. Представлены десять авторских характеристик понятия «международная социальная работа».

### **Pristupa Elena Nikolaevna,**

Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Head of the Chair of Social Work of the Moscow City Pedagogical University (Moscow State Pedagogical University), Moscow.

### **INTERACTION IN THE SYSTEM OF INTERNATIONAL SOCIAL WORK**

**KEYWORDS:** international social work; transnational level of social work.

**ABSTRACT.** The article presents a summary analysis of the representations of a new direction in Russia – the international social work. Ten copyright characteristics of the term «international social work» are given.

**П**рактика развития международной социальной работы активно развивается в последние десятилетия. Термин «международная социальная работа» используется в теории и практическом опыте в Великобритании, в других европейских странах, вошел в научный аппарат отечественных исследований [10]. В работах американских исследователей Дж. Мидгли (J. Midgley), С. К. Киндука (S. K. Khinduka), М. С. Хокенстада (M. C. Hokenstad) отмечается, что термин «международная социальная работа» вошел в научный оборот в начале сороковых годов XX века. Линн М. Хили (Lynne M. Nealy, Центр социальных исследований Международной работы, Университет штата Коннектикут Школы социальной работы, США) дает следующее определение [9]: «**Международная социальная работа** – это международная профессиональная деятельность по четырем направлениям: внутренняя практика, соответствующая международным стандартам; профессиональный обмен, практика на международном уровне, а также международная политика, ориентированная на социальное развитие и защиту клиента» [8].

Имеются исследования по вопросам развития практики международной социальной работы в мире таких специалистов из Великобритании, как Сью Лоуренс, Карен Лайоне, Грэм Симпсон, Натали Хьюлер (Introducing International Social Work by Sue Lawrence, Karen Lyons, 2010). Социальная работа рассматривается в рамках про-

цессов глобализации на общемировом пространстве.

В исследованиях Лены Доминелли (Introducing Social Work by: Lena Dominelli (Southampton University), 2009; Lena Dominelli is Head of Social, Community and Youth Work, Durham University) рассматриваются направления работы с разными группами населения на международном уровне: с детьми, семьями, молодежью, а также с пожилыми людьми, с лицами с ограниченными возможностями здоровья, с лицами с ментальными проблемами, с бездомными.

В исследованиях Тони Триподи и Мириам Потоцки-Триподи (International Social Work Research, издательство «Oxford Academ», 2006 г.) социальная работа рассматривается на наднациональном, внутринациональном и транснациональном уровнях. Транснациональный уровень социальной работы соответствует задачам международной социальной работы.

В отечественных исследованиях проанализированы уровни и формы международной социальной работы (И. В. Наместникова, 2011):

- региональная деятельность социальных работников по решению общих или схожих проблем;
- форма проектов по обмену экспертами между регионами на уровне местных сообществ;
- деятельность, нацеленная на повышение знаний о международных конвен-

<sup>1</sup> Статья выполнена в рамках проекта «Психолого-педагогические технологии развития виртуальной образовательной среды для межкультурного взаимодействия»

циях и, следовательно, повышение правового сознания простых людей;

– деятельность, влияющая на национальную социальную политику путем внедрения в местную жизнь и законодательство международных конвенций, принципов прав человека, тендерного равенства и демократических идеалов;

– проекты помощи социальному развитию, проекты социального обучения; проекты социальных исследований, проекты помощи жертвам стихийных бедствий и чрезвычайных обстоятельств;

– деятельность по укреплению мира и предупреждению конфликтов [5].

В июне 2010 года в Гонконге (Китай) состоялась Международная конференция, посвященная вопросам развития социальной работы в мире, процессам социального развития общества. В работе конференции приняли участие Международная федерация социальных работников (МФСР), Международная ассоциация школ социальной работы (МАШСР) и Международный совет по социальному обеспечению (МССО). Были выделены четыре основные стратегические направления работы: достоинство и ценность человека, социально-экономическое неравенство внутри стран и между регионами, человеческие взаимоотношения, экологическая устойчивость [15]. «Социальная работа, как на локальном, так и глобальном уровне, вносит большой вклад в решение проблем человека, поддержку людей, испытывающих огромные трудности...», – сказал Бейли, член комитета МФСР.

Таким образом, направление международной социальной работы начинает активно развиваться во всех странах с учетом практики социальной помощи наиболее уязвимым слоям населения.

Обобщая вышеуказанные исследования, мы предлагаем следующие *десять ключевых проблем* научного рассмотрения феномена социальной работы на транснациональном уровне.

1. Использование Международного законодательства в системе социальной защиты населения (с учетом ратифицированных документов).

2. Международная практика защиты детей (усыновление иностранными гражданами, образовательная инклюзия детей с ограниченными возможностями здоровья, социальная защита детей с социально опасными заболеваниями, социальная реабилитация детей с ментальными заболеваниями др.).

3. Международный опыт работы с мигрантами и безработными гражданами с

учетом международного и федерального законодательства.

4. Создание безбарьерной среды для пожилых людей и лиц с ограниченными возможностями здоровья, инвалидностью.

5. Социальная помощь в повышении потенциала положительной социальной мобильности граждан в трудной жизненной ситуации.

6. Минимизация всех форм социальной эксклюзии всех групп населения (маргинальные слои, лица с девиантным поведением, лица, вышедшие из мест лишения свободы, граждане из экономически депривированных регионов и др.).

7. Создание международных профессиональных стандартов в системе социальной работы.

8. Развитие академической мобильности преподавателей, студентов (бакалавров, магистров) факультетов социальной работы для максимального развития общекультурных и профессиональных компетенций специалистов для обмена опытом.

9. Приведение к единому знаменателю терминологии в социальной работе (например, транслитерация термина или четкий перевод).

10. Проведение международных исследований социальных проблем в теории и практике социальной работы в разных странах.

Остановимся более подробно на применении международного законодательства в практике социальной работы (на примере Российской Федерации).

**1. Использование Международного законодательства в системе социальной защиты населения (с учетом ратифицированных документов).**

*Международные документы универсального характера:*

1. Устав Организации Объединенных Наций (1945 г.).

2. Всеобщая декларация прав человека (1948 г.).

3. Международный пакт об экономических, социальных и культурных правах (1966 г.).

4. Международный пакт о гражданских и политических правах (1966 г.).

5. Факультативный протокол к Международному пакту о гражданских и политических правах (1966 г.).

6. Второй Факультативный протокол к Международному пакту о гражданских и политических правах, направленный на отмену смертной казни (1989 г.).

7. Воззвание Тегеранской Конференции (1968 г.).

8. Резолюция Генеральной Ассамблеи ООН 48/141. Верховный комиссар по

поощрению и защите всех прав человека (1993 г.).

9. Декларация о предоставлении независимости колониальным странам и народам (1960 г.).

10. Декларация социального прогресса и развития (1969 г.).

11. Всеобщая декларация о ликвидации голода и недоедания (1974 г.).

12. Декларация о праве народов на мир (1984 г.).

13. Декларация о праве на развитие (1986 г.).

14. Декларация о правах лиц, принадлежащих к национальным или этническим, религиозным и языковым меньшинствам (1992 г.).

15. Декларация о расе и расовых предрассудках (1978 г.).

16. Конвенция о коренных народах и народах, ведущих племенной образ жизни в независимых странах (1957, 1989 гг.).

17. Декларация о ликвидации всех форм нетерпимости и дискриминации на основе религии или убеждений (1981 г.).

18. Декларация об основных принципах, касающихся вклада средств массовой информации в укрепление мира и международного взаимопонимания, в развитие прав человека и в борьбу против расизма и апартеида и подстрекательства к войне (1978 г.).

19. Международная Конвенция о ликвидации всех форм расовой дискриминации (1965 г.).

20. Международная конвенция о пресечении преступления апартеида и наказания за него (1973 г.).

*Права отдельных социально-демографических групп и категорий населения:*

21. Декларация о защите женщин и детей в чрезвычайных обстоятельствах и в период вооруженных конфликтов (1974 г.).

22. Декларация о ликвидации дискриминации в отношении женщин (1967 г.).

23. Конвенция о ликвидации всех форм дискриминации в отношении женщин (1979 г.).

24. Конвенция о политических правах женщины (1952 г.).

25. Конвенция о согласии на вступление в брак, минимальном брачном возрасте и регистрации браков (1962 г.).

26. Рекомендация о согласии на вступлении в брак, минимальном брачном возрасте и регистрации браков (1965 г.).

27. Конвенция о равном вознаграждении мужчин и женщин за труд равной ценности (1951 г.).

28. Декларация о социальных правовых принципах, касающихся защиты и благополучия детей, особенно при передаче

детей на воспитание и их усыновлении на национальном и международном уровнях (1986 г.).

29. Руководящие принципы Организации Объединенных Наций (Эр-Риядские руководящие принципы) (1990 г.).

30. Минимальные стандартные правила Организации Объединенных Наций, касающиеся отправления правосудия в отношении несовершеннолетних (Пекинские правила) (1985 г.).

31. Конвенция о правах ребенка (1989 г.).

32. Конвенция о статусе беженцев (1951 г.).

33. Декларация о территориальном убежище (1967 г.).

34. Декларация о правах человека в отношении лиц, не являющихся гражданами страны, в которых они проживают (1985 г.).

35. Конвенция о гражданстве замужней женщины (1957 г.).

36. Конвенция о сокращении безгражданства (1954 г.).

37. Конвенция о статусе апатридов (1954 г.).

38. Протокол, касающийся статуса беженцев (1967 г.).

39. Устав Управления Верховного комиссара Организации Объединенных Наций по делам беженцев (1950 г.).

40. Международная конвенция о защите прав всех трудящихся-мигрантов и членов их семей (1990 г.).

41. Декларация о правах инвалидов (1975 г.).

42. Декларация о правах умственно отсталых лиц (1971 г.).

43. Конвенция о борьбе с торговлей людьми и с эксплуатацией проституции третьими лицами (1949 г.).

44. Устав Международной организации труда (МОТ) (1919, 1944 гг.).

45. Декларация о целях и задачах МОТ (1944 г.).

46. Декларация МОТ об основополагающих принципах и правах в сфере труда и механизма ее реализации (1998 г.).

47. Конвенция № 102: Минимальные нормы социального обеспечения (1952 г.).

48. Конвенция № 118: Равноправие в области социального обеспечения (1962 г.).

49. Конвенция № 157: Сохранение прав в области социального обеспечения (1982 г.).

50. Устав Содружества Независимых Государств (1993 г.).

51. Соглашение о безвизовом передвижении граждан Содружества Неза-

висимых Государств по территории его участников (1992 г.).

52. Положение о Комиссии по правам человека Содружества Независимых Государств.

53. Соглашение о помощи беженцам и вынужденным переселенцам (1993 г.).

54. Конвенция об обеспечении прав лиц, принадлежащих к национальным меньшинствам (1994 г.).

Приведенный обширный список нормативно-правовых актов международного характера является базой реализации основных направлений социальной работы на транснациональном уровне.

55. Конвенция Содружества Независимых Государств о правах и основных свободах человека (1995 г.).

56. Хартия социальных прав и гарантий граждан независимых государств (1994 г.).

## **2. Международная практика защиты детей.**

Исторической вехой, оказавшей большое влияние на становление прав детей, стала Женевская декларация прав ребенка, принятая Генеральной Ассамблеей Лиги Наций 24 сентября 1924 года, четко определившая стратегическое направление – «человечество должно дать ребенку все лучшее, что у него есть».

Документ провозгласил семь основных принципов, согласно которым:

- ребенок имеет право на защиту и покровительство независимо от его расы, национальности и веры;

- ребенку нужно оказывать помощь, уважая неприкосновенность семьи;

- ребенку должно быть гарантировано нормальное физическое, моральное и умственное развитие;

- голодного ребенка следует накормить; больного ребенка – лечить; ребенку, страдающему каким-либо недостатком, следует помочь; «трудного» ребенка следует перевоспитать; сироту и покинутого ребенка следует приютить;

- ребенок первым должен получать помощь во время бедствий;

- ребенку должны быть полностью гарантированы все меры, предусмотренные социальным обеспечением и страхованием; ребенок должен иметь возможность по достижении соответствующего возраста зарабатывать себе на жизнь, и закон должен охранять его от эксплуатации;

- ребенку следует прививать сознание того, что лучшие его качества должны быть поставлены на службу его собратьям.

Идея международного сотрудничества в области защиты прав детей и возложения на государства обязанностей по их

обеспечению проявила себя при создании новых международных правовых актов. Так, особые меры охраны и помощи в отношении всех детей и подростков без какой бы то ни было дискриминации по признаку семейного происхождения или по иному признаку, а также их защита от экономической и социальной эксплуатации были закреплены в первом международном обязывающем правовом акте в области прав человека – Международном пакте об экономических, социальных и культурных правах, принятом 16 декабря 1966 года Генеральной Ассамблеей Организации Объединенных Наций. Согласно документу, применение детского труда в области, вредной для их нравственности и здоровья, или опасной для жизни, или могущей повредить их нормальному развитию, должно быть наказуемо по закону. Кроме того государства должны установить возрастные пределы, ниже которых пользование платным детским трудом запрещается и карается законом. Забота и воспитание о несамостоятельных детях подчеркивается в пакте, возлагается на семью, которая рассматривается как естественная и основная ячейка общества. Семье должна предоставляться по возможности широкая охрана и помощь, особенно на этапе ее образования и до тех пор, пока на ее ответственности лежит забота о несамостоятельных детях и их воспитании [2. С.6].

## **3. Международный опыт работы с мигрантами и безработными гражданами с учетом международного и федерального законодательства.**

Согласно официальным статистическим данным о деятельности УФМС России по г. Москве по состоянию на 01.04.12 поставлено на миграционный учет 437834 человек [14]. Это составляет почти 2% от общего количества москвичей. Следует отметить, что необходимо обеспечивать реализацию прав соотечественников и иностранных граждан на образование, медицинское обслуживание, социальное обеспечение. Данная деятельность, безусловно, базируется на опыте международной социальной работы.

## **4. Создание безбарьерной среды для пожилых людей и лиц с ограниченными возможностями здоровья, инвалидностью.**

Социальная работа с сообществом (community social work) в рамках конкретной территории осуществляется с учетом реализации функций по минимизированию физических барьеров для передвижения для лиц с нарушениями зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата. «*Безбарьерность*» – это возможность лицам с огра-

ниченными возможностями здоровья участвовать в общественной, производственной, творческой, спортивной жизни страны, получать образование, возможность трудиться и зарабатывать деньги, быть социально активным.

*Зарубежные нормативные документы в сфере создания безбарьерной среды для лиц с инвалидностью:*

1. British Standard 8300, Part M (Британский стандарт 8300, Часть М) Великобритании, 2001;

2. Irish National Disability Authority IT Accessibility Guidelines (IRE) 2001 (Ирландские национальные законы о специальном оборудовании);

3. National Standard UNE 41500 (E) (Национальный Стандарт UNE 41500 (E)), 2001;

4. Americans with Disabilities Act Accessibility Standards (US), 2002;

5. Стандарт ANSI/ICC A117.1-2003 Standard for Accessible and Usable Buildings and Facilities (Специально оборудованные и удобные здания и приспособления), 2003;

6. Guidelines: for Accessible & Useable Buildings & Facilities (ICC/ANSI). (Руководство «Специально оборудованные и удобные здания и приспособления»), 2003;

7. IBC – International Building Code (Международные строительные нормы и правила), 2003;

8. ABAAS – Architectural Barriers Act Accessibility Standards (Архитектурные стандарты специального оснащения зданий), 2004;

9. Доступные стадионы (Accessible Stadia) – Национальная Ассоциация поддержки болельщиков инвалидов (NADS) / Фонд улучшения футбольных стадионов (FSIF), 2007 (рассматриваются все процедурные вопросы, касающиеся создания безопасных и комфортных условий для посещения спортивных объектов инвалидами и сопровождающими их лицами), 2007;

10. Руководство по обеспечению безопасности на спортивных объектах (Guide to Safety at Sport Grounds). – Государственная канцелярия Соединенного Королевства Великобритании, 2008. (5-я версия).

Президент Международного Паралимпийского комитета сэр Филипп Крейвен обозначил стандарты доступности сооружений для спорта и отдыха: «В наши дни все больше и больше сообществ осознают, что они ответственны за продвижение, защиту и обеспечение полного и равного использования всех прав человека и основных свобод всеми людьми, независимо от наличия у них инвалидности или любых других ограничений двигательных,

сенсорных или интеллектуальных способностей. ... Возможность доступа является основным правом человека и фундаментальной основой социальной справедливости, поскольку это позволяет каждому принять полноправное участие в общественной жизни» [4].

Население Российской Федерации переживает устойчивый период демографического старения. По прогнозам Росстата к 2020 году в стране будет 35,78 млн. человек (26,1%) в возрасте старше трудоспособного, что на 4,3 млн. человек больше, чем в 2006 году. К 2031 году уже почти каждый третий житель нашей страны будет старше трудоспособного возраста (29% от общей численности населения). Прогноз демографического развития Российской Федерации (Федеральная служба государственной статистики) [11].

Статистические данные по количеству пожилых людей в стране, мире, лиц с ограниченными возможностями здоровья свидетельствуют о необходимости усилий социальных работников на внутринациональном и транснациональном уровнях.

### **5. Социальная помощь в повышении потенциала положительной социальной мобильности граждан в трудной жизненной ситуации.**

Социальной мобильностью называется перемещение отдельных индивидов или социальных групп от одной позиции в иерархии социальной стратификации к другой. Для осуществления положительной вертикальной социальной мобильности существуют несколько способов, к которым прибегают индивиды в процессе социальной мобильности: 1) изменение образа жизни, принятие нового материального статусного стандарта (покупка новой, более дорогой машины, переезд в другой, более престижный район и т. п.); 2) развитие типичного статусного поведения (изменение манеры общения, усвоение новых словесных оборотов, новые способы проведения досуга и т. п.); 3) изменение социального окружения (индивид старается окружить себя представителями того социального слоя, в который он стремится попасть). Положительные и отрицательные последствия социальной мобильности сказываются не только на индивиде, но и на обществе [9].

### **6. Минимизация всех форм социальной эксклюзии всех групп населения (маргинальные слои, лица с девиантным поведением, лица, вышедшие из мест лишения свободы, граждане из экономически депривированных регионов и др.).**

Термин «социальная эксклюзия», по свидетельству Ч. Гора, впервые стал ис-

пользоваться в 1974 г. во Франции для обозначения социально незащищенных категорий населения [7]. Речь идет об умственно и физиологически зависимых, склонных к суициду, одиноких родителях, пожилых инвалидах, маргиналах, детях-сиротах, делинквентах, асоциальных личностях и других «неудачниках». Существуют два подхода к интерпретации социальной эксклюзии – французский и англосаксонский. Французский подход ориентирован на социальную солидарность, интеграцию (инклюзию) граждан в общественную жизнь. С одной стороны, такой подход предполагает признание преимущественных прав общностей на защиту их целостности, с другой – требует уважения прав любых меньшинств, не покушающихся на целостность сообщества. Эксклюзия рассматривается преимущественно как следствие групповой монополии, принудительности социального порядка, который служит интересам инклюзивированных. В англосаксонской традиции акцентируется индивидуальная свобода, равные права для всех граждан. Социальная интеграция трактуется преимущественно как результат свободного выбора отношений как между индивидами, так и между индивидами с одной стороны и обществом и государством – с другой. Европейская комиссия и Совет Европы связывают социальную эксклюзию с неадекватной реализацией социальных прав [3]. В англо-американском либерализме эксклюзия рассматривается как следствие специализации: социальной дифференциации, экономического разделения труда и общественных сфер. Это все предполагает, что основой специализации на рынке и между социальными группами являются индивидуальные различия. Таким образом, основополагающим принципом здесь выступает индивидуализм, хотя причины этого явления заключаются не только в индивидуальных предпочтениях, но и в структурах, созданных путем кооперации и конкуренции индивидов – рынках, ассоциациях и т.п.. Именно в данном смысле социальная эксклюзия используется европейскими правозащитными общественными движениями. При таком подходе социальная эксклюзия оказывается тесно связанной с проблемами бедности и минимального жизненного стандарта, хотя ими не ограничивается [12].

М. Вольф предлагает следующую классификацию ситуаций социальной эксклюзии [12]: *эксклюзия от существования, эксклюзия от социальных услуг, благосостояния и сетей социальной безопасности, эксклюзия от культуры потребления, эксклюзия из политического выбора, эксклюзия от массовых органи-*

*заций и солидарностей, эксклюзия от возможности понимания происходящего.*

### **7. Создание международных профессиональных стандартов в системе социальной работы.**

*Профессиональные стандарты* (ПС) – это минимально необходимые требования к профессиональному уровню работников с учетом обеспечения производительности и качества выполняемых работ в определенной отрасли экономики. Они включают в себя наряду с другими данными наименование должностей и соответствующие им квалификационные и образовательные уровни, перечень конкретных должностных обязанностей (рассматриваемых с точки зрения знаний, умений и навыков), выполнение которых позволит работнику реализовать трудовые функции в границах его компетенции (Н. Д. Машукова, Э. Ф. Зеер). Таким образом, ПС включают нормативные требования к исполнителю профессиональной деятельности. Для различных видов деятельности в настоящее время разработаны ПС (риэлторов, консультантов, менеджеров и т.д.). ПС интегрируют в себя также описание этических норм деятельности, обязательных к принятию и соблюдению всеми членами профессионального сообщества. Особое значение ПС обрели в связи с интеграцией национальных рынков в систему единого мирового рынка. Специалист, сертифицированный в соответствии со стандартом профессионального сообщества, становится конвертируемым (приобретает конкурентоспособность) [6].

### **8. Развитие академической мобильности преподавателей, студентов (бакалавров, магистров) факультетов социальной работы для максимального развития общекультурных и профессиональных компетенций специалистов для обмена опытом.**

*Академическая мобильность* (Academic mobility) – «перемещение кого-либо, имеющего отношение к образованию, на определенный (обычно до года) период в другое образовательное учреждение (в своей стране или за рубежом) для обучения, преподавания или проведения исследований, после чего учащийся, преподаватель или исследователь возвращается в свое основное учебное заведение. Данное понятие не связано с эмиграцией или длительным периодом обучения (работы) за рубежом» (рекомендации Комитета министров Совета Европы, 1996 г.).

### **9. Приведение к единому стандарту терминологии в социальной работе (например, транслитерация термина или четкий перевод).**

В России проведен ряд исследований относительно тезауруса по социальной работе на основе русского и английского языка (А. В. Большак). Социальные действия и решения по их осуществлению напрямую зависят от характера декодирования и анализа соответствующей информации, то есть непосредственно связаны с понятийно-категориальным аппаратом языковой системы, обслуживающей данную социальную область. Изучение терминологии социальной работы также важно для создания и дальнейшей корректировки нормативно-правовой базы данного вида деятельности, что сейчас представляется наиболее актуальным для нашей страны. Кроме того, наличие четкой терминосистемы отрасли способствует более активному участию ее специалистов в международных проектах, грантах и программах, имеющих своей целью продвижение в обществе принципов социальной справедливости. Развитие теории и практики социальной работы неизбежно сопровождается изменением языка науки и ее понятийно-категориального аппарата. К терминологии как основному языковому инструменту выражения научной мысли выдвигаются особые требования, основанные на синтезе междисциплинарного подхода и лингвистических норм создания терминологических единиц. Автором (А. В. Большак) предложены следующие идеи:

1. Терминология социальной работы – активно развивающаяся социально-гуманитарная область, обусловленная постоянно происходящими изменениями всех сторон жизнедеятельности общества. Каждый термин социальной работы содержит в себе не только информацию узкоспециального характера, но и наполнен определенным социокультурным смыслом.

2. «Язык социальной работы» отражает междисциплинарные комплексные знания как практической, так и теоретиче-

ской базы данной сферы, отражая особенности ее функционирования в каждом конкретно взятом историческом периоде.

3. Процесс формирования терминологии социальной работы в русском языке в значительной степени опирается на уже разработанную и упорядоченную английскую терминосистему данной отрасли. Однако полный перенос терминологических единиц из одного языка в другой в силу их социально детерминированного характера далеко не всегда возможен, вследствие чего возникает насущная необходимость создания терминологической базы социальной работы с учетом российской действительности.

4. Одним из важных этапов пополнения терминологического корпуса социальной работы является перевод специализированной иностранной литературы, в процессе которого и происходит становление и закрепление термина. Как известно, переводчики во многом способствуют вхождению иноязычной лексики в состав любого литературного языка. Но при этом следует учитывать и субъективный фактор переводческой деятельности, поскольку именно переводчик отвечает за адекватность и качество всей лингвопонятийной сферы переводимых им текстовых источников [1].

#### **10. Проведение международных исследований социальных проблем в теории и практике социальной работы в разных странах.**

Исследования ученых разных научных школ должны явиться тем стимулом развития международной социальной работы, которая станет формой единого общемирового научного пространства.

Подводя итог, скажем, что развитие международной социальной работы – это перспективное направление как для теории, так и для практики работы.

#### **Л И Т Е Р А Т У Р А**

1. Большак А. В. Функционально-семантические основы терминологии социальной работы: на материале английского и русского языков : автореф. дис. ... кандидата филол. наук. Кубан. гос. ун-т. Краснодар, 2005.
2. Бондаренко О. А. Международные документы о правах ребенка: научно-практическое пособие. Волгоград: изд-во Волгогр. ин-та экономики, социологии и права, 2011.
3. Бородкин Ф. М. Социальные эксклюзии. URL: <http://www.nir.ru/sj/sj/sj3-4-0obrod.html>
4. Гомьен Д., Харрис Д., Зваак Л. Европейская конвенция о правах человека и Европейская социальная хартия: право и практика. М.: изд-во Московского независимого института международного права, 1998.
5. Крейвен Ф. Стандарты доступности сооружений для спорта и отдыха // Sport facilities and swimming pools. 2008. апрель. № 2.
6. Наместникова И. В. Социальная работа как профессия международного уровня // Педагогическое образование и наука. 2011. № 1.
7. Тукачев Ю. А. Образовательные и профессиональные стандарты: поиск теоретико-методологических оснований // Психология профессионально-образовательного пространства личности : сб. науч. ст. Екатеринбург, 2003.

8. Gore Ch. Introduction: Markets, citizenship and social exclusion // Social Exclusion: Rhetoric Reality Responses / International Institute for labour studies. United Nations development program; Ed. by G. Rodgers, Ch. Gore, J. Figueiredo. Geneva, 1994.].

9. Healy L. International Social Work: Professional action in an independent world. N. Y.: Oxford University Press, 2001.

10. International Social Work 2008. URL: [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Pravo/Klim/index.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pravo/Klim/index.php)

11. Issues in International Social Work. Washington: NASW Press, 1997.

12. URL: [http://www.gks.ru/free\\_doc/new\\_site/population/demo/progn3.htm](http://www.gks.ru/free_doc/new_site/population/demo/progn3.htm)

13. URL: <http://www.fmsmoscow.ru/pr/stat/>

14. URL: <http://ifsw.org/news/ambitious-global-agenda-to-promote-social-work-and-social-development-was-welcomed-by-the-world-conference-in-hong-kong/>

15. Wolf M. Globalization and social exclusion: Some paradoxes // Social Exclusion: Rhetoric Reality Responses / International Institute for labour studies. United Nations development program; Ed. by G. Rodgers, Ch. Gore, J. Figueiredo. Geneva, 1994.

Статью рекомендует д-р психол. наук, проф. С. А. Минюрова.



УДК 37.091.26  
ББК 4440.9

ГСНТИ 14.35.01

Код ВАК 13.00.02; 13.00.01

### Brighton Christopher,

Dr., Lecturer in English, Department of English Philology, Institute of Humanities, Krosno State College; 38-400, Poland, Krosno, Rynek 1; e-mail: cwbrighton@yahoo.co.uk

#### ASSESSING INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE

**KEY WORDS:** Assessment of ICC; Self-Awareness Inventories; Intercultural Training Methodology

**ABSTRACT.** The use of self-awareness inventories and self-reflection journals or blogs is an important part of modern intercultural communication training. The number of methodological approaches is imprecise as there is no detailed knowledge. There is an overall lack of guidelines and framework for developing individual assessment tools.

This paper concerns the methodology applied when assessing intercultural communication competence. The use of the term 'competence' implies that what are being assessed are the skills and abilities a learner can draw upon when faced with an intercultural encounter. The use of the term 'communication' implies that the competences are expressed in an attempt to foster a successful outcome of the encounter. As assessment of these competences becomes more essential in the development of globalised business, educational and social contact, it is important that there is an attempt to understand the methodology of evaluation. The foundation of this paper is taken from the author's experience of constructing an assessment to examine the socio-cultural values in the development of a learner's intercultural communication competence. The focus of this paper is to release the methodological framework the author applied in the development of their own research tool for analysing ICC issues. The hope is that the guidelines and suggestions presented in the paper will inspire other researchers to build analytical tools and compose methodological frameworks to broaden the scope and understanding of ICC.

It would appear that there is a plethora of tools available for the trainer to measure an individual's Intercultural Communicative Competence (ICC). Michael Paige [10; 94] lists 35 different tools, often called Self-Awareness Inventories (SAI), which have been developed over the past 30 years and are used by organisations and institutions to measure individual ICC. The wide number of tools reflects the difficulty in measuring ICC. Paige categorises the tools in two broad categories – Organizational Assessment and Development and Personal Assessment and Development – with two sub categories for the former and nine sub categories for the latter. Each of the tools is adjudged, by Paige, to evaluate different – yet overlapping – aspects of ICC. Moreover, as the tools approach the same issue from different angles they also apply different methodology – some are pen and paper; others are portfolio; further, some are index and inventory based while

others are survey centred creating difficulties in comparison.

Undoubtedly, there are more tools available and in circulation than those listed by Paige. However, the situation is that given the field of evaluating ICC has been with us for over 30 years, there appears to be a small number of available and published assessment tools and methodology. The issue which is highlighted is the difficulty in developing and utilising assessment methods in ICC. As Paige [10; 85] states: "... surprisingly little has been written about instruments [assessment methods] as a component of intercultural training design and training pedagogy". Chris Brown and Kasey Knight [3] in their chapter "Introduction to Self-Awareness Inventories" in the *Intercultural Sourcebook (vol.2)* [7] is an attempt to close this gap as it discusses some basic principles and applications for self-awareness inventories (SAI) in ICC research.

The following chapters of the same book [7; 31-72] present several SAI including the Four Value Orientation Exercise (F-VOSAI) by Pierre Casse (1982, 1999), the Overseas Assignment Inventory (OAI) by Michael Tucker (1999), the Cross-Cultural Adaptability Inventory (CCAI) by Colleen Kelley and Judith Meyers (1999) and the Intercultural Development Inventory (IDI) by Mitchell Hammer. These SAI are amongst the most well known and most frequently applied assessment tools. They are pen and paper styled with respondents indicating their preference for a given statement or pair of statements. The results are calculated by assigning scores to each response and provide a fast and immediate indication of the respondent's ICC.

Another approach to the issue of evaluating ICC is conducted through the use of journals, logs, blogs and other written self-reflections of intercultural events. This approach is employed by Michael Byram and others [4] in the development of the INCA project. The structure of Byram's analysis is a combination of a short SAI and detailed self-reflection written after intercultural events. Byram's approach indicates that ICC is a long-term and continuous process.

What is it that we assess? To begin with, critical evaluation of the most widely used and available assessment tools leads to the conclusion that many of the available testing material and approaches blur the overall vision of what ICC is. As Darla Deardorff [5; 65-66] states: “There is no consensus on the terminology around intercultural competence. The terms used to refer to this concept vary by discipline (for example, those in social work use the term cultural competence, while those in engineering prefer to use global competence) and approach (the diversity field uses such terms as multicultural competence and intercultural maturity).”

The implication is that the terminology connected with “Intercultural” belongs to a variety of disciplines and because of its multidisciplinary membership it will, inevitably, have a multidisciplinary definition. Researchers have to initially acknowledge and define their own concept of intercultural which they will be analysing. This will require a discussion of theory which is connected directly with the discipline approach, but also draws from other approaches as applied to other disciplines. It is essential that the definition of intercultural which is developed by the researcher is inclusive of established understandings of the term and not exclusive for the planned project. This will ensure that there is an element of comparability between intercultural researches conducted in different academic disciplines. Even if the usage of the term is different, the understanding of what intercultural means should at least be based on similar foundations.

However, it is essential that we do not lose sight of the main aim of evaluating intercultural competence through discussions and arguments over semantics. A central point of intercultural research is to understand the abilities and skills an individual has to deal with other individuals and situations presented in different cultures. What is being evaluated is the individual’s ability to deal with multicultural situations.

As Stanley Fish [6; 378] illustrates, the term multiculturalism comes “in at least two versions, boutique multiculturalism and strong multiculturalism.” He continues to argue that the idea of boutique multiculturalism is characterised by ethnic restaurants, weekend festivals and the individual’s superficial and cosmetic relationship to the objects of multiculturalism. This relationship is demonstrated by the limit of the individual with regards to affirmative action programmes and rap music, for example, as well as other cultural crossover that affects or offends the individual’s “canons of civilized decency as they have either declared or assumed.” [ibid.] In contrast, “a strong multiculturalist will want to accord a

deep respect to all cultures at their core” [6; 382]. Boutique multiculturalism or ‘Boutique Interculturalism’, to borrow Fish’s phrasing, sees intercultural communication as something worth developing and investing time in as long as the outcomes do not impact upon their worldview or political opinion. Whereas strong multiculturalism or ‘Strong Interculturalism’ views the development of intercultural competence as an essential part of the process in moving towards an understanding of cultures, differences and working towards overcoming the potential problems and conflicts caused when two cultures meet.

Despite different academic disciplines employing a multitude of terms connected with intercultural competence the central tenant of evaluation is to explore multicultural attitudes and associated skills. It is essential to note that the skills and attitudes employed in intercultural events are very similar, if not identical, regardless of the academic approach. Gudykunst and Kim [8] as well as Ruben and Kealy [11] provide a nearly identical set of seven skills which are essential to ICC. The author’s research and investigation of skills in ICC led to the proposal of six core competences: (1) Knowledge of Society; (2) Intercultural Awareness; (3) The Ability to Learn and Adapt to New Cultural Information; (4) Mindfulness of Identity in Intercultural Events; (5) Flexibility to New Situations; and (6) Empathy to Different Cultural Communicators. The author’s competences, as well as those listed by others, are universal and applicable to all academic disciplines and approaches to ICC.

Methodological Approaches. The questioning and analysing of the developed concept of intercultural data will involve aspects of psychology, sociology and intrude upon some sensitive issues which many respondents are unwilling to share or talk about. Through our research we collect databases of information on our respondents, much of which is personal and private dealing with emotions. This information has to be dealt with ethically and stored in such a manner as to protect the identity of the individual(s). Our questioning also has to be ethical and at the same time balance our desire to investigate the mentality of the respondent in intercultural situations. Betina Szkudlarek [12; 976] from the University of Rotterdam considers: “[...] Without any sort of peer review, the critical issue of the ethical and moral responsibilities of intercultural trainers and their work remains mostly underplayed or unaddressed.”

Michael Tucker, the creator of the very popular Overseas Assignment Inventory which is widely seen as among the first ICC tools, highlights that there is the tendency to answer SAI questions in a “Socially Desirable” manner

or to feel singled out by management to undertake the test. [13; 51] The respondent in any questionnaire or research process is the focus of our attention and our aim is to gather as much information as possible for our own purposes. Yet, we have to consider that the individual may be performing a role rather than reflecting deeper held views and that the respondent may pre-empt the questions and respond in a manner they feel is desired by the researcher and/or society at large. Unfortunately, the traditional pen and paper Self-Awareness Inventory (SAI) often falls into this trap. Although it is a useful and necessary tool, there has to be an acknowledgement by the researcher that the information gained through such a tool could be biased.

In this respect pen and paper SAIs focus on the theoretical framework whilst ignoring the practical dimension required. As stated, a trainee may possess the theory, yet the important factor is having the ability to put the theory into practice. What needs to be acknowledged is that intercultural competence is a 'doing' exercise that involves real life events and interactions. This is where surveys, which can be conducted over a long period of time, and self-awareness portfolios, such as the INCA project developed by Michael Byram et al. [4], can provide a greater understanding and illustration of the processes, skills and attributes employed by individuals in ICC. However, the length of time surveys and portfolios can take to gather data is prohibitive to some who see interculturalism as an exercise which can be learnt in the same way as maths or history (For further discussion on this topic see the author's articles [1] and [2]).

The ASSESS Framework. The various dimensions of intercultural competence should not present a problem to more researchers designing evaluation tools and working to develop different methodological frameworks to examine the issues connected with ICC. The author's own experience of creating a specific evaluation tool and methodology to assess the role of socio-cultural values in the development of intercultural communication competence has led to an understanding of why so few evaluation tools and methodologies for ICC exist on the market, but also a realisation of several key steps that should be considered in the development of evaluation tools. The author terms the three steps using the acronym ASSESS:

1. Aim – what is the purpose of the evaluation process and what is it that we desire to measure?

2. Structure and Style – which approach do we take towards the evaluation: a pen and paper inventory or long term portfolio?

3. Evaluation, Statistics and Show – how do we translate our interpretation of the score into a visual method which trainees can easily understand and react to?

1. *Aim.* As has already been stated, the nature of ICC is that it belongs to and draws from a wide variety of academic disciplines. Additionally, ICC research and evaluation is used for a multitude of reasons, but not always are these reasons academic research. In the current global climate of business and international connections, ICC is often used as an evaluation tool for managerial and professional development. As such ICC research is often associated with business training which results in the development of research and evaluation tools for commercial application. The upshot is that the aim of the commercial training tool is often different to that of the academic as the trainer's desire is to teach and produce results rather than investigate reasons and issues. In simple terms, the commercial tools are frequently designed with obtainable goals and objectives for the learners rather than delving deeper into the factors which cause intercultural communication problems or other research orientated problems.

This should not be taken as a criticism, but merely an acknowledgement of the variety of aims which an evaluation tool may have. As academics, we are free to use which ever tool we feel suits our purposes and a commercial tool may have more applicable results than a research tool if what we are looking for is an evaluative score of how well an individual shows intercultural competences. What is important is that the tool is designed to focus upon an aspect of intercultural competence relevant to the academic discipline or the designed outcome of the research programme. Essentially, it is better for researchers and professional associated with ICC to utilize an evaluation tool which is designed to fulfil the stated goals of the project.

In the author's experience it is also essential that we understand exactly what we are evaluating. ICC is seen as a set of skills which are numerous, overlapping and developed through experience, socialization and education. Evaluating ICC involves asking questions about opinions and attitudes towards certain intercultural phenomena, such as communicating with others and negotiating cultural differences. But it is also about evaluating the knowledge of cultural and social environments plus evaluating the individual's character and personality as well as experience and practical ability to deal with different events. In essence evaluating ICC is about evaluating the individual as a cultural being and understanding not only their current skills and abilities but also

about understanding what factors have helped to develop their ICC.

The Aim of the author's evaluation tool was to develop a profile of the socio-cultural values of individual intercultural communicator and the impact these values have upon developing ICC. The questions contained in the evaluation were designed to provide a score for the respondent's current ICC skills and abilities as well as being able to provide a history of events, experiences and education that have led to the present skills. This enables the research to narrate to the respondent the influence of their personal background and to be able to highlight significant intercultural events which have led to the respondent's current ICC skills and abilities. The goal of the research led to a two part evaluation tool with the first part creating a profile of the individual as an intercultural learner and the second part leading to an understanding of the issues which led to the development of the respondents' current ICC skills. For the author, the goal of the research made it impossible to evaluate ICC without asking questions which are sociological in nature.

The specific goal of the author's research was not covered by any pre-existing evaluation methodology which led to the necessity to adapt, modify and create a framework which was focused on the overall research objective. Several existing tools could have been used to generate data, but none were available which allowed the combination of current ICC skills with socio-cultural values. This is what led to the creation of a new evaluation methodology and tool. And in the process of working upon a new evaluation tool the author became quickly aware of how essential the Aim was in generating useful and applicable data. Therefore, in the author's opinion, an appropriate methodological framework in evaluating ICC it is essential for the research tool to have a clear and unambiguous Aim.

*2. Structure and Style.* Surveys, questionnaires and the like can be very daunting for respondents to complete as they are very much aware that they are being analysed. With specific regard to ICC it is important that we acknowledge that the process of evaluation is going to be a continuous event and that each evaluation exercise should not be considered as providing a right or wrong answer. Ideally, the author believes that observation and respondent's self-reflection is the most appropriate and least stressful methodology for gathering ICC data. However, such a process is lengthy and beyond the time limit of the majority of research projects.

Firstly, the use of a self-awareness inventory, or similar survey tool, is essential. Such tools are a standard part of any data

gathering exercise and a socially acceptable tool. They are also a very good method to introduce key terms, concepts and ideas which are part of ICC research. Yet, this is a double-edged sword as many of the terms and concepts used in research may not be understood by the layman. This issue came to the author's attention with the use of the term "Worldview". The author asked if the respondents were able to understand other people's Worldview and a majority of the respondents answered that this was an ability they possessed. However, during interview and further analysis it became clear that the respondent's Worldview was mostly connected with geography rather than socio-political and cultural factors which impact upon intercultural communication. Therefore, a lot of work has to be undertaken in ensuring that the structure of questioning is appropriate to the respondents and uses terminology that it is also within the general lexis of the society.

Secondly, the author believes that very often one SAI or survey is not sufficient. In terms of evaluating ICC development it is important to evaluate the respondents at several stages of their development. This presents problems with the structure and style of the SAI as it is possible that after taking several SAIs the respondents might begin to identify question types and patterns. Such a situation may lead to the data gathered informing the research more about how the respondents have learnt how to answer the survey rather than how to develop their ICC skills. The conclusion is that the researcher needs to vary techniques and draw from both qualitative and quantitative research methodology. Techniques such as participant observation, discussion and interviews as well as using a variety of SAIs and surveys are of value to ensuring that the gathered data is valid.

A frequently used method which is part of a lifelong learning approach to ICC but can be applicable to short term research goal is the development of personal journals or logs. Each respondent should be encouraged to record each intercultural encounter and be asked to reflect on the successes and failures of the event. In such a way the participant will be made to consider the communication event from a variety of stand points, not just their own view but also that of their partner. This will enhance the participant's empathy and mindfulness of the different elements which can influence successful intercultural communication.

The author's methodological approach involved the creation a 36 question SAI specifically focussing on ICC skills and abilities which was combined with 20 question personal background survey, addressing issues connected with the socio-cultural values of the respon-

dent. Additionally, the author acted as a participant observer by creating role play and discussion situations in which highlighted intercultural issues and allowed for evaluation of the manner in which the respondents behaved. Most importantly, and the most informative, was the utilization of interviews which allowed questioning of the respondents based on analysis of the data from the SAI and background survey as well as from the participant observation phase. Overall, the study took over 2 years to gather the data and provide sufficient information to proceed to analysis. However, the majority of that time was occupied by the participant observation and interview phase. The administering of the SAI and survey was completed in a short space of time.

3. *Evaluation, Statistics and Show.* The process of evaluating data is often a lonely, tedious and monotonous task for the researcher. However, we should not consider the process of evaluation being solitary. The process of conducting ICC research involves several partners: the researcher/instructor, the participant/learner and the target audience. It is essential that we do not lose focus or sight of the various interested partners during the process of judging the data we have gathered.

One of the stated goals of ICC is to develop learner self-awareness and the inclusion of the learner in evaluating their own responses and data is an important part of the process. The learner should be included in the analysis of their data and drawing conclusions and suggestions for further action. As a researcher we can provide an interpretation of the data through use of statistical analysis and other database software. However, the only person who is able to fully understand and respond to the data is the respondent as they understand why they responded to each question as they did. They are the only people who can explain the rationale behind their replies and actions. As such, we as researchers should listen and incorporate their explanation into our process. We should not keep the data hidden from the respondent.

In the author's experience it was invaluable to ask each respondent to explain their rationale for answering the questions in the SAI relating to specific ICC skills. Often, the respondent was able to provide an illustrative example from their past experience or acknowledge they were expressing a socially accepted view. This allowed the author to gain further understanding in the processes which influenced the development of ICC within the study group. However, the author never felt that it was their duty to provide an evaluation which indicated the respondent's ICC level as each respondent was reacting to intercultural

events in a way that they believed was appropriate.

Participants need to grasp the numbers and data as quickly as possible and not have many different categories to compare, evaluate and process. This is why broad categories outweigh multiple categories. Importantly, the data is for the participant and should be made available immediately with an interpretation. This interpretation will provide the narrative for the student as they continue and develop throughout the course programme. It will also provide key areas in which the participant needs to develop and gain practical experience.

The evaluation has also to stress that there are no perfect scores and that the students are not trying to achieve a target percentage or total. It must be understood that ICC is a development of skills and these are enhanced and changed over time. This is why self-reflection and self-awareness through the use of journals or logs is important. In the SAI the instructor or the online programme can produce an instantaneous result. But for the evaluation of the journals or logs, the participants must be encouraged to share their thoughts and findings with others in the group in order to work towards a realization of how to practically apply the skills and abilities they are developing.

*Conclusions.* Despite a wide variety amongst academic disciplines of what the term Intercultural means the basic fact is that any assessment methodology is focused on the examination of the skills and abilities a learner brings to an intercultural event. Whether our assessment is for an intercultural training programme or academic research, the aim is for the evaluation to uncover the competences being used.

The evaluation of ICC is a balancing act between our desires as trainers and researchers to produce immediate results for our own purpose or the learners benefit. In academia there is a need to fit the research into a given timeframe and the use of an SAI is of clear benefit. Also, for the learner often the need is to have quick results to show progress and the advantages of undertaking the study programme. Yet at the same time, it is important that we acknowledge that ICC is a lifelong learning process and that it cannot always be taught in a short training course. The most a classroom environment can attain is the outline of problems, concepts and an increased self-awareness for the learner. That is why there is a clear need to balance and combine different assessment tools – such as an SAI with interviews and discussions – with the aim to elicit further details and information connected with the respondent's competences.

A further point has been raised by the discussion in this article. The definition of ICC is yet to be codified and is applied differently by academic disciplines. At one level this fact can be seen to be a problem which needs to be addressed with a single and accepted definition. However, as has been illustrated, the concept of ICC draws upon a multidisciplinary origin and different intercultural situations require different competences. Therefore, there is a need for each academic approach to work towards a broadening of the concepts of ICC and the competences needed for successful communication. This requires a sharing of data of academic and training methodology.

The final conclusion is the necessity for a greater number of approaches and a greater development of intercultural assessment tools. With access to more information it would be possible to develop different and more specialised tools which are applicable to specific competences or concepts of ICC. At present the lack of literature and the lack of widely available knowledge of the approaches being taken in regards to ICC assessment is an area which has to be addressed. I hope that the information in this article can go some way towards opening a discussion on ICC assessment and encourage more researchers to develop their own ICC assessment tools and then share them with others.

### REFERENCES

1. BRIGHTON C. Evaluating Intercultural Competence : a review of selected self-assessment tools. In A. Witalisz (Ed.), *Papers on Language, Culture and Literature 3*. Krosno : Multigraf, 2011.
2. BRIGHTON C. The Challenge of Intercultural Communicative Competence for Polish Learners of English. In A. Akbarov (Ed.), *Languages for Specific Purposes in Theory and Practice*. Newcastle : Cambridge Scholars Publishing, 2011.
3. BROWN C., & KNIGHT K. Introduction to Self-Awareness Inventories. In S. M. Fowler, *Intercultural Sourcebook: Cross-Cultural Training Methods*. Boston, MA : Intercultural Press, 1999.
4. BYRAM M., KÜHLMANN T., MÜLLER-JACQUIER B., & BUDIN G. *INCA The Theory*. Retrieved from Inca project. URL: [http://www.incaproject.org/en\\_downloads/24\\_INCA\\_THE\\_THEORY\\_eng\\_final.pdf](http://www.incaproject.org/en_downloads/24_INCA_THE_THEORY_eng_final.pdf) (дата обращения: 21.01.2005).
5. DEARDORFF D. Assessing Intercultural Competence // *New Directions for Institutional Research*, 2011. №149.
6. FISH S. Boutique Multiculturalism, or why liberals are incapable of thinking about hate speech // *Critical Inquiry*. 1997. № 23(2).
7. FOWLER S. M. *Intercultural Sourcebook: Cross-Cultural Training Methods*. Vol. 2. Boston : Intercultural Press, 1999.
8. GUDYKUNST W. & KIM Y. *Communicating with Strangers*. New York : McGraw-Hill, 1992.
9. HOFSTEDE G. *Cultures Consequences: International Difference in Work Related Values*. Beverly Hills, CA : Sage, 1980.
10. PAIGE R. M. Instrumentation in Intercultural Training. In D. Landis, J. M. Bennett, & M. J. Bennett (Eds.), *Handbook of Intercultural Training: Third Edition* (pp. 85-128). Thousand Oaks, CA : Sage Publications, 2004.
11. RUBEN B. & KEALY D. Behavioural Assessment of Communication Competency and the Prediction of Cross-Cultural Adaption // *International Journal of Intercultural Relations*. 1979. № 3 (1).
12. SZKUDLAREK B. (). Through Western Eyes: Insights into the Intercultural Training Field // *Organization Studies*. 2009. № 30(9).
13. TUCKER M. F. Self-Awareness and Development Using the Overseas Assignment Inventory. In S. Fowler (Ed.) // *Intercultural Sourcebook: Cross-Cultural Training Methods*. Boston, MA : Intercultural Press, 1999.

Статью рекомендует dr hab., prof. UJ A. Lubecka.

УДК 37.091.26  
ББК 4440.9

ГСНТИ 14.35.01

Код ВАК 13.00.02; 13.00.01

### **Брайтон Кристофер,**

преподаватель английского языка отделения английской филологии Института гуманитарных наук, Государственный университет Кросно; 38-400, Польша, Кросно, Райнек 1; e-mail: cwbrampton@yahoo.co.uk

### **Перевод: Руденко Надежда Сергеевна,**

ассистент кафедры английского языка Института иностранных языков, ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет», 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 379; e-mail: nadya\_rogotneva@list.ru

## **ОЦЕНИВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** оценивание МКК; опросники самооценивания; методология межкультурного обучения.

**АННОТАЦИЯ.** Использование опросников самооценивания и дневников саморефлексии или журналов является важной составляющей межкультурного коммуникативного обучения. Количество существующих методологических подходов остается неопределенным, они не обеспечивают единый детальный подход к исследованию межкультурной коммуникативной компетенции. В целом, наблюдается недостаток рекомендаций и концепций для разработки конкретных инструментов оценивания межкультурной коммуникативной компетенции.

### **Brighton Christopher,**

Dr., Lecturer in English, Department of English Philology, Institute of the Humanities, Krosno State College; 38-400, Poland, Krosno.

### **Rudenko Nadezhda Sergeevna,**

Assistant Lecturer of the Chair of the English Language, Ural State Pedagogical University, Institute of Foreign Languages, Ekaterinburg.

## **ASSESSING INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE**

**KEY WORDS:** Assessment of ICC; Self-Awareness Inventories; Intercultural Training Methodology.

**ABSTRACT.** The use of self-awareness inventories and self-reflection journals or blogs is an important part of modern intercultural communication training. The number of methodological approaches is imprecise as there is no detailed knowledge. There is an overall lack of guidelines and framework for developing individual assessment tools.

**Н**астоящая статья посвящена проблеме методологии оценивания межкультурной коммуникативной компетенции. Использование термина «компетенция» подразумевает, что оцениваются умения и способности, которые обучающийся может продемонстрировать в условиях межкультурного взаимодействия. Применение термина «коммуникация» предполагает, что компетенции проявляются в процессе реализации усилий, направленных на достижение успешного результата этого взаимодействия. В связи с тем, что оценивание данных компетенций приобретает все большую значимость в контексте глобализации деловых, образовательных и социальных контактов, представляется необходимым исследование методологии данного оценивания. Базой для настоящей статьи послужил опыт автора по разработке инструментария оценивания социокультурных ценностей обучающихся в процессе развития их межкультурной коммуникативной компетенции (МКК). Цель статьи – осветить методологические принципы, которыми руководствовался автор статьи при разработке собственного исследовательского инструмента для анализа вопросов, связанных с МКК. Автор выража-

ет надежду на то, что изложенные в статье рекомендации и предложения вдохновят других исследователей на разработку аналитических инструментов оценивания и методологических принципов для дальнейшего исследования МКК.

На данный момент существует разнообразие инструментов по оцениванию межкультурной коммуникативной компетенции (МКК), доступных для преподавателя. Майкл Пейдж [10. С. 94] насчитывает 35 различных инструментов, так называемых опросников самооценивания, которые разрабатываются на протяжении последних 30 лет и используются организациями и институтами для оценивания индивидуальной МКК. Большое количество данных инструментов свидетельствует о трудностях оценивания МКК. Пейдж выделяет две основных категории инструментов – организационное оценивание и развитие и личное оценивание и развитие, которые далее подразделяются на две и девять подкатегорий соответственно. По мнению Пейджа, каждый инструмент имеет целью оценивание отдельного аспекта МКК, но при этом данные аспекты частично совпадают в содержательном плане. В связи с тем, что данные инструментариумы рассматривают те

же самые аспекты с разных углов, они предполагают использование отличной методологии: некоторые предлагают использовать традиционные тесты, другие – портфолио, более того, некоторые ориентированы на систему критериев и показателей, в то время как другие имеют целью опрос мнений, тем самым создавая трудности в сравнении и сопоставлении результатов.

Без сомнения, помимо перечисленных выше существует еще большее количество инструментов, используемых исследователями. Однако, хотя традиция оценивания МКК насчитывает более 30 лет, можно говорить лишь об ограниченном числе опубликованных инструментов оценивания МКК, которые имеются в свободном доступе, что еще раз подчеркивает факт существования трудностей, связанных с разработкой и использованием методов оценивания МКК. Пейдж отмечает: «...Удивительно, как мало написано об инструментах [инструментах оценивания] как составляющей межкультурного обучения» [10. С. 85]. В главе «Знакомство с опросниками самооценивания» в книге *«Антология исследований межкультурной коммуникации» (том 2)* [7] авторов Криса Брауна и Кейсли Найт [3] представлена попытка восполнить существующий дефицит посредством обсуждения основных принципов и способов применения опросников самооценивания в исследовании МКК.

В последних главах данной книги [7. С. 31-72] представлены несколько опросников самооценивания, включая Опросник Четырех Ценностных Ориентаций (F-VOSAI) Пьера Касса (1982, 1999), Опросник Межкультурной Готовности к Работе за Границей (OAI) Майкла Такера (1999), Опросник Кросс-культурной Адаптивности (ССAI) Коллин Келли и Джудит Мэйерс (1999) и Опросник Межкультурного Развития (IDI) Митчелла Хаммера. Перечисленные опросники самооценивания являются наиболее известными и часто используемыми инструментами оценивания. Они представляют собой традиционные опросники, в которых респонденты указывают их предпочтения относительно предложенного утверждения или пары утверждений. Результаты оцениваются посредством подсчета баллов за каждый ответ, что позволяет произвести незамедлительную оценку МКК респондента.

Другой подход к проблеме оценивания МКК реализуется через использование дневников, журналов и других средств письменной фиксации саморефлексии межкультурного опыта. Данный подход был предложен Майклом Байрамом и рядом других исследователей [4] в условиях про-

екта INCA. Структура анализа Байрама представляет собой сочетание короткого опросника самооценки и подробной саморефлексии опыта межкультурного взаимодействия. Подход Байрама свидетельствует о продолжительном и долгосрочном характере становления МКК.

Что именно мы оцениваем? Критический анализ существующих на данный момент и широко используемых инструментов оценивания МКК позволил прийти к выводу о том, что многие из них не приносят ясность в понимание сущности МКК. Как подчеркивает Дарла Диардорфф, «не наблюдается единства подходов к интерпретации понятия «межкультурная компетентность» [5. С. 65-66]. Предлагаемые термины варьируются от дисциплины к дисциплине (например, в социальной работе используется термин «культурная компетентность», в то время как в инженерии предпочитают термин «глобальная компетентность»), а также от подхода к подходу (в различных областях используются такие термины, как «мультикультурная компетентность» и «межкультурная зрелость»).

Сложившаяся ситуация объясняется разнообразием дисциплин, в которых используется термин «межкультурный», и соответственно данное понятие требует мультидисциплинарной интерпретации. Исследователи должны изначально определиться с тем, какой смысл будет вкладываться в понятие «межкультурный», что потребует изучения теоретических положений конкретной области знаний, а также подходов, существующих в других науках. Определение термина «межкультурный», предложенное исследователем для целей своего проекта, должно опираться на существующие трактовки и не противоречить им. Такой подход обеспечит возможность сравнения результатов межкультурных исследований, проводимых в разных научных областях. Даже если само использование термина «межкультурный» будет различаться, концепции, на которых основывается интерпретация данного понятия, должны быть схожи.

Однако не будем уходить от темы, перейдем от дискуссии о семантике понятия «межкультурный» к вопросу оценивания межкультурной компетенции. Основная цель межкультурного исследования – выявить способности и умения, которые человек демонстрирует в процессе взаимодействия с представителями других культур, а именно оценить способность человека справляться с межкультурными ситуациями.

Как отмечает Стэнли Фиш, термин «мультикультурализм» используется «по



крайней мере, в двух разновидностях, бутиковый мультикультурализм и сильный мультикультурализм» [6. С. 378]. Он также подчеркивает, что идея бутикового мультикультурализма характеризуется этническими ресторанами, воскресными праздниками и поверхностным косметическим отношением человека к объектам мультикультурализма. Это отношение проявляется через ограниченность взглядов человека, например, на программы правовой защиты интересов и рэп музыку, так же как и на другие столкновения культур, которые оказывают влияние на «каноны приличия, принятые в цивилизованном обществе в той форме, в которой они заявляются или подразумеваются», или нарушают их [там же]. И, наоборот, «сильный мультикультуралист оказывает глубокое уважение всем культурам» [6. С. 382]. «Бутиковый мультикультурализм», или «бутиковый интеркультурализм», перефразируя С. Фиша, рассматривает межкультурную коммуникацию как процесс, который требует развития и временных затрат только до тех пор, пока результаты не затрагивают мировоззрение или политические взгляды. В то время как «сильный мультикультурализм», или «сильный интеркультурализм», рассматривает развитие межкультурной компетенции как важную составляющую процесса движения навстречу к пониманию культур, различий, а также работы по преодолению потенциальных трудностей и конфликтов, возникающих при взаимодействии двух культур.

Несмотря на существование в различных дисциплинах большого количества терминов для обозначения межкультурной компетенции, в центре внимания остается оценивание мультикультурного отношения и связанных с ним умений. Важно отметить, что умения и отношения, которые проявляются в межкультурных событиях, во многом похожи, даже идентичны, независимо от академического подхода. Гудикунст и Ким [8], а также Рубен и Кили [11] описывают почти одинаковый список, состоящий из семи умений, важных для МКК. Исследование автора данной статьи и анализ умений в составе МКК привели к выводу о существовании шести ключевых компетенции: (1) знание общества; (2) межкультурная осведомленность; (3) способность усваивать новую культурную информацию и адаптироваться к ней; (4) внимательность к идентичности в межкультурных событиях; (5) гибкость в новых ситуациях и (6) эмпатия по отношению к коммуникантам из других культур. Компетенции, выделенные автором, так же как и компетенции, предложенные другими исследователями, яв-

ляются универсальными и применимы ко всем академическим дисциплинам и подходам к исследованию МКК.

**Методологические подходы.** Существующий подход к сбору и анализу межкультурной информации включает изучение психологических и социологических аспектов, а также исследование сенситивных тем, по которым респонденты не желают высказывать свое мнение. В рамках нашего исследования мы ведем сбор информации, получаемой от наших респондентов, большая часть которой носит личный характер и связана с эмоциями. Такого рода информация требует этического подхода, а также предполагает конфиденциальность относительно личности респондента(ов). При конструировании опросников мы руководствуемся этическими принципами, и в то же время вынуждены балансировать между нормами этики и желанием исследовать менталитет респондента в межкультурных ситуациях. Бэтина Шкудларек [12; 976] из Роттердамского Университета считает: «Без какого бы то ни было взаимного рецензирования, острый вопрос этической и моральной ответственности тренера по межкультурной коммуникации и его работы остается по большей части недооценен или без должного внимания».

Майкл Такер, автор широко известного Опросника Межкультурной Готовности к Работе за Границей, который считается одним из первых инструментов оценивания МКК, отмечает, что наблюдается тенденция отвечать на вопросы в «социально одобряемой» манере, таким образом, чтобы соответствовать ожиданиям руководства. [13. С. 51] В условиях анкетирования или исследования респондент находится в центре внимания, и наша цель заключается в сборе максимального количества информации в соответствии задачами, которые перед нами стоят. Тем не менее необходимо принимать во внимание тот факт, что человек может примерять на себя определенную роль, не выражая истинных взглядов и что респондент может предвосхищать вопросы и давать ответы, которые, как ему кажется, наиболее благоприятны для исследователя или общества в целом. К сожалению, традиционные опросники самооценивания не застрахованы от такой ситуации. И хотя это важный и необходимый инструмент, исследователь должен признавать тот факт, что сведения, полученные данным способом, могут быть предвзятыми.

В этом отношении традиционные опросники принимают во внимание теоретические основы, игнорируя требования практических целей. Как было сказано выше, обучающийся может владеть теорией,

хотя важно также уметь применять знания на практике. Необходимо признать, что межкультурная компетенция – это «активная» деятельность, которая включает события и взаимодействия из реальной жизни. В этой связи представляется наиболее эффективным использование опросов, которые проводятся на протяжении продолжительного временного отрезка, а также портфолио саморефлексии, такие как проект INCA Майкла Байрама [4], так как данные инструменты дают возможность более глубокого понимания процессов, умений и отношений в составе МКК. Однако временные затраты, необходимые для сбора информации посредством опросов и портфолио, являются неприемлемыми для тех, кто рассматривает интеркультурализм в качестве задания, которое можно выучить так же, как математику или историю (дальнейшее обсуждение проблемы представлено в работах автора [1] и [2]).

**Подход ASSESS.** Различные подходы к интерпретации межкультурной компетенции не должны представлять трудности для исследователей на пути разработки инструментов оценивания и разработки методологических подходов к исследованию вопросов, связанных с МКК. Опыт автора по разработке специального инструментария оценивания роли социокультурных ценностей в процессе развития межкультурной коммуникативной компетенции привел к мысли о том, почему на рынке предлагается так мало готовых инструментов оценки МКК, а также к пониманию нескольких шагов, которые необходимо принимать во внимание при создании такого рода диагностического инструментария. Автор предлагает следовать трем этапам, под аббревиатурным названием ASSESS:

1) Цель (Aim) – в чем заключается цель оценивания, и что мы хотим измерить?

2) Структура и стиль (Structure and Style) – какой подход мы используем при оценивании: традиционный опросник или долгосрочное портфолио?

3) Оценка, статистика и репрезентативность (Evaluation, Statistics and Show) – как мы осуществляем переход от интерпретации баллов к визуальной демонстрации результатов, доступной для понимания обучающихся?

1. *Цель.* Как уже было сказано, особенность МКК заключается в том, что она является предметом исследования ряда академических дисциплин. Кроме того исследование и оценивание МКК не всегда проводится в исследовательских целях. В условиях глобализации бизнеса и на уровне международных отношений МКК часто рас-

сматривается как инструмент оценивания профессионального роста и развития управленческих качеств. В таком контексте исследование МКК ассоциируется с деловым обучением, результатом которого становится разработка исследовательских и оценочных инструментов для использования в коммерческих целях. Вывод заключается в том, что цель инструментария делового обучения во многом отличается от академических задач, так как деятельность бизнес-тренера направлена на обучение и получение результатов, нежели на исследование причин и последствий. Другими словами, коммерческие инструменты часто разрабатываются с учетом задач, заведомо достижимых обучающимися, а не с целью более глубокого изучения факторов, которые ведут к проблемам межкультурной коммуникации, или других исследовательских вопросов.

Не следует воспринимать вышесказанное как критику, а только лишь как признание факта существования различных целей использования того или иного инструмента оценки. В качестве исследователей мы свободны в выборе любого инструмента, который подходит для наших целей, и коммерческий инструментарий может быть более показательным по сравнению с исследовательским, если мы заинтересованы в репрезентативной системе оценок уровня владения межкультурными компетенциями. Что действительно представляется значимым, так это соответствие нацеленности инструментария на исследование определенного аспекта межкультурной компетенции академической дисциплине или ожидаемому результату программы исследования. Исследователям и специалистам, связанным с МКК, представляется целесообразным использовать инструмент оценивания, который специально разработан с учетом заявленных целей проекта.

Опыт автора также подтверждает необходимость точного понимания того, что мы оцениваем. МКК рассматривается как набор умений, которые многочисленны, частично совпадают и развиваются в процессе приобретения опыта, а также путем социализации и образования. Оценка МКК включает опрос мнения и отношений к определенным межкультурным явлениям, таким как общение с другими или обсуждение культурных различий. Оно также включает оценку знания культурного и социального окружения, оценку характера и личности индивида, опыт и практические умения справляться с различными ситуациями. Суть оценивания МКК заключается не только в оценивании человека как носителя культуры и в понимании умений и

способностей, которыми он на данный момент обладает, но и в осознании тех факторов, которые способствовали развитию его МКК.

Цель инструмента, разработанного автором, заключалась в создании профиля социокультурных ценностей отдельно взятого межкультурного коммуниканта и влияние этих ценностей на развитие его МКК. Вопросы инструментария были оставлены таким образом, чтобы отражать действительный уровень развития умений и способностей МКК респондента, а также его способность предоставить историю событий, проследить опыт и образование, которые привели к данным умениям. Такой подход позволяет в ходе исследования продемонстрировать респонденту, как его личный опыт и важные межкультурные события привели к становлению настоящего уровня развития МКК. Цель исследования привела к разработке инструмента оценки, который состоит из двух частей: первая часть представляет собой профиль студента как межкультурного обучающегося, вторая имеет целью осознание студентом опыта, который привел к владению определенным уровнем МКК. Цель исследования сделала возможным для автора оценить МКК, не прибегая к вопросам, которые являются социологическими по своей сути.

Ни одна из существующих методик оценивания не отвечала специфической цели исследования автора, что потребовало их адаптации, модификации, а так же разработки своей концепции инструментария. Некоторые из инструментов могли бы быть использованы для сбора информации, но они не позволяли одновременно измерять действительный уровень МКК и социокультурные ценности. Все это привело к разработке новой методологии и инструментария оценивания. В ходе работы над созданием нового инструмента автор вскоре осознал, насколько важно принимать во внимание Цель при сборе важных и правильных сведений. Поэтому, по мнению автора, для того, чтобы инструмент оценивания отвечал четкой и недвусмысленной цели, необходимо разработать соответствующую исследовательским задачам концепцию оценивания МКК.

2. *Структура и стиль.* Опросы, анкеты и т.д. могут быть пугающими для респондентов, так как они во многом осознают, что именно подвергается анализу. В отношении МКК важно понимать тот факт, что оценивание представляет собой длительный процесс, и каждый раз участие в оценивании не должно рассматриваться с точки зрения верных и неверных ответов. В идеале автор должен понимать, что наблю-

дение и саморефлексия респондента являются наиболее уместным и наименее стрессовым средством сбора сведений относительно МКК. Однако такой подход продолжителен по времени и не отвечает временным ограничениям большинства исследовательских проектов.

Во-первых, использование опросников самооценивания или подобных исследовательских инструментов представляется крайне важным. Такие инструменты являются стандартным и социально-приемлемым средством сбора информации. С их помощью вводятся ключевые термины, концепции и идеи, имеющие отношение к исследованию МКК. Тем не менее, эти термины и концепции могут быть непонятными для неспециалистов. Автор обратил внимание на это несоответствие при использовании термина «Мировоззрение». Автор спросил респондентов, способны ли они понимать мировоззрение других людей, и большинство респондентов ответили, что это была способность, которой они сами обладали. Однако в ходе интервью и дальнейшего анализа выяснилось, что Мировоззрение респондентов в основном связано с географией, нежели с социополитическими и культурными факторами, которые влияют на межкультурную коммуникацию. Из вышесказанного следует, что нужно обращать пристальное внимание на то, чтобы вопросы были доступными для понимания респондентов, а используемая терминология являлась общепотребительной.

Во-вторых, автор убежден, что использование только опросников самооценивания и социологических опросов недостаточно. В процессе исследования развития МКК необходимо оценивать данную компетенцию у респондентов на протяжении нескольких этапов ее становления. Это сопряжено с определенными трудностями относительно структуры и стиля опросников самооценивания, так как представляется вполне вероятным, что после участия в нескольких опросах респонденты начнут распознавать типы вопросов. Данная ситуация может привести к тому, что собранные сведения будут информативны не относительно развития МКК респондентов, а относительно их способности отвечать на вопросы анкеты. Это означает, что исследователь должен варьировать приемы, и сочетать методы количественного и качественного сбора информации. Такие методы, как наблюдение, обсуждение и интервью, а также опросники самооценивания и опросы представляются ценными для обеспечения валидности получаемых сведений.

Метод, который часто используется как составляющая подхода «образование

через всю жизнь» в оценивании МКК, а также может быть использован при краткосрочных исследованиях, это ведение личных дневников или журналов. Необходимо стимулировать каждого респондента к фиксации каждого отдельно взятого факта межкультурного взаимодействия и просить проводить рефлексию успехов и неудач данного события. Таким образом, каждый участник будет вынужден рассматривать коммуникативное событие с разных точек зрения, принимая во внимание кроме своего мнения также позицию партнера. Что будет способствовать повышению уровня эмпатии участника, а также внимания к разным элементам, которые могут оказывать влияние на успех межкультурной коммуникации.

Методологический подход автора включал опросник самооценивания, состоящий из 36 вопросов, нацеленных на выявление умений и способностей МКК, в сочетании с опросником, включающим 29 вопросов о социокультурных ценностях респондента. Также автор выступал в роли включенного наблюдателя, инициируя ролевые игры и ситуации для дискуссий, связанные с межкультурными проблемами и позволяющие оценить поведение респондентов в данных ситуациях. Крайне важным и крайне информативным представлялось использование интервью, которые позволяли опрашивать респондентов, принимая во внимание анализ результатов опросников самооценивания и опросников ценностных ориентаций, а также результаты этапа наблюдения. В общей сложности исследование продолжалось на протяжении 2 лет и имело целью сбор информации, необходимой для дальнейшего анализа. Однако большая часть времени была отведена этапу наблюдения за участниками и этапу интервью. Проведение опроса было завершено за короткий срок.

**3. Оценка, статистика и репрезентативность.** Процедура оценки результатов часто представляется скучной и однообразной задачей для исследователя, которая осуществляется единолично. Было бы не правильно полагать, что в процесс оценивания результатов вовлечен только сам исследователь. В процессе исследования МКК задействованы несколько сторон: исследователь / преподаватель, участник / обучающийся и целевая аудитория. Важно не упускать из виду всех заинтересованных партнеров в ходе оценивания полученных данных.

Одна из целей, заявляемых МКК, – это развитие самосознания обучающегося, а участие обучающихся в процессе оценивания их собственных ответов и данных явля-

ется важной составляющей этого процесса. Обучающийся должен участвовать в анализе данных о нем самом и приходиться к выводам и предложениям для дальнейших действий. В роли исследователей мы можем обеспечить интерпретацию результатов посредством использования статистического анализа и других программных средств для работы с базами данных. Однако единственный человек, который сможет понять и интерпретировать результаты, это респондент, потому что он понимает, почему он ответил на вопрос тем или иным образом. Только сами респонденты могут дать логическое обоснование своим ответам и действиям. По существу, мы как исследователи должны прислушиваться к их мнению и включать их объяснение в наш процесс. Нам не следует скрывать сведения от респондентов.

Логические обоснования респондентами своих ответов на вопросы опросника самооценивания, относящиеся к специальным умениям МКК, оказали неоценимую помощь в исследовательской практике автора. Часто респондент мог проиллюстрировать ответ примером из прошлого опыта или признать, что они высказывали общепринятое мнение. Это позволило автору достигнуть дальнейшего понимания процессов, которые оказывали влияние на развитие МКК в рамках академической группы. Однако автор никогда не считал своей обязанностью давать оценку, которая бы указывала на уровень МКК респондента, так как каждый респондент реагировал на межкультурные события так, как считал уместным.

Участникам необходимо понять числа и сведения так быстро, насколько это представляется возможным, и не сравнивать, оценивать и обрабатывать слишком много разных категорий. Поэтому общие показатели являются более важными по сравнению с многокомпонентными показателями. Важно отметить, что сведения нужны участнику и должны быть доступны сразу после интерпретации. Эта интерпретация должна включать комментарий для студента по мере освоения им курса. Она также должна включать ключевые области, в которых участнику следует развиваться и приобретать практический опыт.

При оценивании результатов нужно принимать во внимание тот факт, что не существует идеальных баллов, и что студенты не должны стремиться достигнуть заданных показателей или итоговых оценок. Необходимо понимать, что МКК – это развитие умений, и уровень владения ими изменяется и повышается с течением времени. Потому важно использовать такие сред-

ства саморефлексии и самооценивания, как журналы и дневники. При использовании опросников самооценивания преподаватель или компьютерная программа могут предоставлять незамедлительный результат. А для оценивания журналов и дневников необходимо стимулировать участников к обмену мыслями и идеями с другими членами группы с целью выработки понимания, как на практике применять умения и способности, которыми они овладевают.

**Выводы.** Несмотря на существование широкого разнообразия подходов к интерпретации термина «межкультурный» в разных академических дисциплинах все методологии оценивания ориентированы на изучение умений и способностей обучающегося в ситуациях межкультурного взаимодействия. Цель любого исследования – программы межкультурного тренинга или академического исследования – заключается в оценивании используемых компетенций.

Оценивание МКК представляет собой балансирование между нашими желаниями в роли преподавателей и исследователей получить незамедлительные результаты для реализации наших целей или на благо обучающихся. В условиях академической среды необходимо учитывать временные ограничения проводимого исследования, и в этом случае использование опросников самооценивания представляется наиболее приемлемым. Также для обучающегося зачастую важно получить быстрые результаты, которые бы демонстрировали его прогресс и преимущества выбранной учебной программы. В тоже время необходимо понимать, что становление МКК происходит на протяжении всей жизни, и что не всегда достаточно краткосрочного курса обучения. В условиях аудиторных занятий можно лишь обозначить круг проблем и понятий, а также добиться более глубокого понимания респондентом своего отношения и взглядов. Поэтому существует необ-

ходимость сочетать различные инструменты оценивания – например, опросники самооценивания с интервью и обсуждениями – с целью получения дальнейшей информации, связанной с компетенциями респондента.

Также в статье затрагивается вопрос об определении МКК, которое требует кодификации и трактуется по-разному академическими дисциплинами. С одной стороны, можно рассматривать этот вопрос как проблему, которая требует признания существования единственного и разделяемого всеми исследователями определения данной компетенции. Однако, как было сказано выше, понятие МКК имеет мультидисциплинарное происхождение, и различные межкультурные ситуации требуют разных компетенций. Таким образом, назрела необходимость расширить интерпретацию МКК и других компетенций, важных для успешной коммуникации, в рамках каждой академической дисциплины. Для этого требуется обмен опытом в области методологии исследования и обучения.

В заключение отметим, что существует необходимость увеличения количества подходов и инструментов исследования МКК. При наличии доступа к большому объему информации представляется возможным разработать разнообразные и более специализированные инструменты, применимые к конкретным компетенциям и компонентам МКК. Следует обратить внимание, что в настоящее время наблюдается недостаток литературы и широко доступных сведений относительно подходов, которые применяются при оценивании МКК. Я выражаю надежду, что материал, изложенный в данной статье, послужит толчком для начала дискуссии об оценивании МКК и воодушевит исследователей на разработку их собственных инструментов оценивания МКК и на последующий обмен опытом.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. BRIGHTON C. Evaluating Intercultural Competence : a review of selected self-assessment tools. In A. Witalisz (Ed.), *Papers on Language, Culture and Literature 3*. Krosno : Multigraf, 2011.
2. BRIGHTON C. The Challenge of Intercultural Communicative Competence for Polish Learners of English. In A. Akbarov (Ed.), *Languages for Specific Purposes in Theory and Practice*. Newcastle : Cambridge Scholars Publishing, 2011.
3. BROWN C., & KNIGHT K. Introduction to Self-Awareness Inventories. In S. M. Fowler, *Intercultural Sourcebook: Cross-Cultural Training Methods*. Boston, MA : Intercultural Press, 1999.
4. BYRAM M., KÜHLMANN T., MÜLLER-JACQUIER B., & BUDIN G. *INCA The Theory*. Retrieved from Inca project. URL: [http://www.incaproject.org/en\\_downloads/24\\_INCA\\_THE\\_THEORY\\_eng\\_final.pdf](http://www.incaproject.org/en_downloads/24_INCA_THE_THEORY_eng_final.pdf) (дата обращения: 21.01.2005).
5. DEARDORFF D. Assessing Intercultural Competence // *New Directions for Institutional Research*, 2011. №149.
6. FISH S. Boutique Multiculturalism, or why liberals are incapable of thinking about hate speech // *Critical Inquiry*. 1997. № 23(2).

7. FOWLER S. M. *Intercultural Sourcebook: Cross-Cultural Training Methods*. Vol. 2. Boston : Intercultural Press, 1999.
8. GUDYKUNST W. & KIM Y. *Communicating with Strangers*. New York : McGraw-Hill, 1992.
9. HOFSTEDE G. *Cultures Consequences: International Difference in Work Related Values*. Beverly Hills, CA : Sage, 1980.
10. PAIGE R. M. Instrumentation in Intercultural Training. In D. Landis, J. M. Bennett, & M. J. Bennett (Eds.), *Handbook of Intercultural Training: Third Edition* (pp. 85-128). Thousand Oaks, CA : Sage Publications, 2004.
11. RUBEN B. & KEALY D. Behavioural Assessment of Communication Competency and the Prediction of Cross-Cultural Adaption // *International Journal of Intercultural Relations*. 1979. № 3 (1).
12. SZKUDLAREK B. (). Through Western Eyes: Insights into the Intercultural Training Field // *Organization Studies*. 2009. № 30(9).
13. TUCKER M. F. Self-Awareness and Development Using the Overseas Assignment Inventory. In S. Fowler (Ed.) // *Intercultural Sourcebook: Cross-Cultural Training Methods*. Boston, MA : Intercultural Press, 1999.

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

## ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ

УДК 37.013.83  
ББК 4446.476

ГСНТИ 14.37.27

Код ВАК 13.00.02; 13.00.01

### **Соколова Ирина Борисовна,**

руководитель аппарата Губернатора Ямало-Ненецкого автономного округа; 629008, г. Салехард, ул. Сандалова, 4а; e-mail: isokolova@apparat.gov.yanao.ru

### **УПРАВЛЕНЧЕСКИЙ МОНИТОРИНГ КАЧЕСТВА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ГОСУДАРСТВЕННЫХ И МУНИЦИПАЛЬНЫХ СЛУЖАЩИХ: ПОНЯТИЕ, ПРИНЦИПЫ, ТЕХНОЛОГИЯ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** управленческий мониторинг качества повышения квалификации государственных и муниципальных служащих; функциональная модель управленческого мониторинга; принципы актуализации функциональной модели; структурно-логическая модель технологии управленческого мониторинга.

**АННОТАЦИЯ.** Представлены методологические аспекты управленческого мониторинга качества повышения квалификации государственных и муниципальных служащих субъекта РФ. Дано определение управленческого мониторинга в контексте объекта отслеживания. Представлена его функциональная модель и принципы ее актуализации, а также системно-деятельностный подход к проектированию технологии управленческого мониторинга.

### **Sokolova Irina Borisovna,**

Head of the Governor's Office of the Yamalo-Nenetskiy Autonomous District.

### **ADMINISTRATIVE MONITORING OF THE QUALITY OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF PUBLIC AND MUNICIPAL SERVANTS: THE CONCEPT, PRINCIPLES AND TECHNOLOGY**

**KEY WORDS:** administrative monitoring of the quality of professional development of public and municipal servants; functional model of administrative monitoring; principles of implementation of the functional model; structural and logical model of the administrative monitoring technology.

**ABSTRACT.** The article focuses on the methodological aspects of administrative monitoring of the quality of professional development of public and municipal servants in the regions of the Russian Federation. The definition of administrative monitoring is given in the context of the object of research. The functional model of the administrative monitoring and principles of its implementation are presented, and systematic and activity-based approach to the designing of the administrative monitoring technology is identified.

С 90-х годов прошлого столетия в практику организации работы образовательных учреждений различного уровня и проектирование педагогических систем стал внедряться мониторинг, выступая, в-первых, как средство получения информации для реализации задач определенного рода или вида деятельности, во-вторых, как условие результативной и качественной деятельности, в-третьих, как способ организации самой деятельности, и, в-четвертых, как системообразующий фактор индивидуальных, организационных, региональных и федеральных (педагогических, образовательных, управленческих и др.) систем.

Интерес к мониторингу не случаен. Постиндустриальная цивилизация, развивающаяся в настоящее время, будет представлять собой информационное общество, отличительной чертой которого станет повсеместное и высокоэффективное использование информации. Исследуя управленческий мониторинг качества дополнительного профессионального образования региональных и муниципальных чиновников, на основе методологии педагогического

мониторинга В. Г. Горба [1], мы рассматривали его как *управленческую технологию повышения качества дополнительного профессионального образования на основе создания условий для конструктивной служебной активности государственных и муниципальных служащих в процессе индивидуального профессионального развития.*

Для обеспечения смысловых характеристик разрабатываемой технологии мы спроектировали ее функциональную модель. В модель включены целеполагающий, процессуальный и праксеологический компоненты.

Целесообразность мониторинговой информации заключается в том, что она должна влиять на развитие объекта управленческого мониторинга. В нашем случае она должна конструктивно влиять на уровень качества повышения квалификации государственных и муниципальных служащих.

К процессуальным характеристикам управленческого мониторинга относится непрерывность мониторинговых процедур. Непрерывность представлена в виде перма-

нентности как функциональной характеристики управленческого мониторинга.

Праксеологический компонент включает следующие функции управленческой информации: диагностико-прогностическая, проективно-плановая, мотивационно-побудительная, организаторско-интегративная, регулятивно-распорядительная.

Целеполагающая и перманентная функции управленческого мониторинга актуализируются в процессе реализации требований следующих принципов:

- профессиональной целесообразности управленческого мониторинга;
- системно-деятельностного характера мониторинговых процедур.

Наличие праксеологических функциональных характеристик управленческой информации зависит от принципов подготовки и проведения управленческого мониторинга. Разработку праксеологических принципов управленческого мониторинга мы осуществляли на основе следующих теоретических положений:

- педагогической диагностики (С. И. Архангельский, А. С. Белкин, В. П. Беспалько, Б. П. Битинас, О. Ю. Ефремов, Н. И. Зверева, Л. И. Катаева, А. И. Кузьмина, М. Л. Левицкий, Н. Н. Нечаев, Е. А. Михайлычев, А. Я. Найн, И. А. Скопцов);

- образовательного прогнозирования (И. В. Бестужев-Лада, А. М. Гендин, Б. С. Гершунский, Э. Г. Костяшкин);

- акмеологии (Л. В. Абдалина, О. С. Анисимов, А. А. Бодалев, А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин, А. А. Касабов, Н. И. Лифинцева, В. Н. Максимова, Г. С. Михайлов, Н. В. Кузьмина, Г. С. Михайлов, В. Р. Орестова, Я. А. Пономарев, В. А. Слостенин, И. Н. Семенов, С. В. Семенов, И. О. Соловьев, Е. А. Яблокова);

- андрагогики (А. С. Белкин, Т. Г. Браже, Т. А. Василькова, Н. О. Вербицкая, В. В. Горшкова, М. Т. Громкова, С. И. Змеев, А. И. Кукуев, И. А. Тикушина);

- информационной деятельности (Р. Ф. Абдеев, А. Беязева, Е. П. Велихов, К. К. Колин, А. И. Ракитов, В. Трайнев, В. А. Уханов).

Основываясь на указанных теоретических положениях, мы определили принципы и требования, которые обеспечат актуализацию диагностико-прогностической, проективно-плановой, мотивационно-побудительной, организаторско-интегративной и регулятивно-распорядительной функций управленческого мониторинга качества повышения квалификации государственных и муниципальных служащих региона.

Указанные функции актуализируются в процессе выполнения следующих

требований принципов:

*Принцип диагностико-прогностической направленности педагогического мониторинга:*

- управленческий мониторинг должен быть основан на теоретических моделях диагностируемых процессов, позволяющих определить класс, тип и уровень выявленных признаков;

- в ходе управленческого мониторинга должна быть получена информация, которая позволит узнать, распознать и понять отслеживаемые процессы, что будет способствовать самоанализу субъектами уровня своей профессиональной компетентности и качества служебной деятельности;

- информация должна отражать соответствие полученных результатов научно-обоснованным и нормативно-определенным тенденциям развития объекта управленческого мониторинга.

*Принцип конструктивно-преобразующей активности субъектов управленческого мониторинга:*

- мониторинговая информация должна способствовать идентификации в процессе перспективной рефлексии государственными и муниципальными служащими своего профессионального уровня и на этой основе мотивации к дальнейшему профессиональному развитию и конструктивному карьерному росту;

- мониторинговая информация должна носить андрагогический характер, создавая условия для проектирования государственными и муниципальными служащими целей развития собственной профессиональной компетентности, планирования индивидуальных форм и методов освоения содержания обучения с учетом профессионального опыта и актуальных служебных задач обучающихся;

- мониторинговая информация должна актуализировать результаты обучения и дополнительного образования государственных и муниципальных служащих, что создаст условие для их конструктивной регулятивно-распорядительной деятельности в отношении индивидуальных планов профессионального развития.

*Принцип интегративности мониторинговой информации:*

- информация должна быть понятна всем субъектам управленческого мониторинга;

- мониторинговая информация должна повышать уровень взаимопонимания государственных и муниципальных служащих в процессе профессионального взаимодействия;

- информация должна носить неаг-



рессивный характер и быть равнодоступной для всех субъектов управленческого мониторинга.

В контексте принципа профессиональной целесообразности управленческого мониторинга и принципов, актуализирующих прагматический компонент его функциональной модели, мы исследовали качество дополнительного профессионального образования как научно-методологическую проблему.

Рассмотрев научно-методологические, нормативно-методические и профессионально-образовательные подходы к определению понятия «качество образования» и проанализировав показатели, по которым определяется уровень качества в представленных подходах, мы пришли к выводу, что применительно к повышению квалификации государственных и муниципальных служащих характеристика качества образования должна состоять из следующих компонентов:

- качество образовательных целей повышения квалификации;
- качество кадровых, финансово-экономических, научно-методологических, учебно-методических и материально-технических ресурсов образовательного учреждения, реализующего программы повышения квалификации;
- качество результатов управленческого и учебно-воспитательного процессов повышения квалификации;
- качество ценностных основ образовательного процесса, отражающих его государственный, общеметодологический, акмеологический и андрагогический характер.

На основе принципа системно-деятельностного характера мониторинговых процедур нами разработана структурно-логическая модель управленческого мониторинга качества повышения квалификации государственных и муниципальных служащих субъекта РФ (Схема 1). В модели отражены технологические периоды управленческого мониторинга и основные задачи каждого из периодов.

Основной задачей организационно-подготовительного периода является проектирование образовательных целей повышения квалификации государственных и муниципальных служащих. При решении этой задачи учитываются нормативные предписания по реализации государственной кадровой политики в сфере государственной и муниципальной службы, объекти-

вированные в процессе аттестации цели профессионального развития государственных и муниципальных служащих, которые обобщаются и конкретизируются на уровне органа государственного и муниципального управления. Конкретные цели профессионального развития интегрируются в направления повышения квалификации по сферам полномочий, категориям и группам должностей государственных и муниципальных служащих, и по каждому направлению кадровыми структурами аппарата Губернатора Ямало-Ненецкого автономного округа проектируются образовательные цели повышения квалификации.

В ходе проектно-организационного периода определяются типы и тематические аспекты программ повышения квалификации государственных и муниципальных служащих, формулируются требования к характеру образовательного процесса, которые наряду с образовательными целями каждой программы отражаются в техническом задании государственного заказа на подготовку и проведение курсов повышения квалификации.

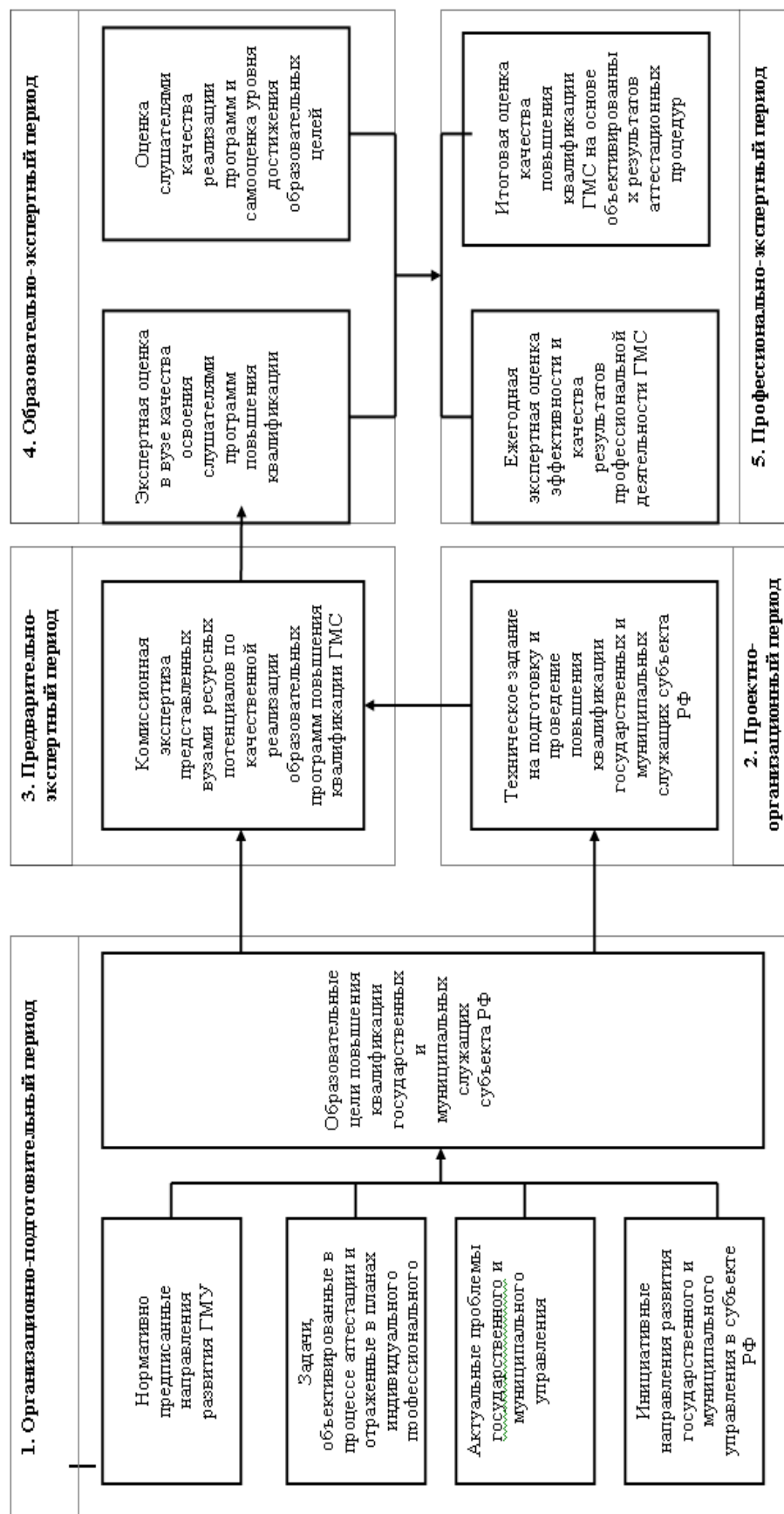
В предварительно-экспертный период проводится оценка образовательного потенциала вузов, принявших участие в конкурсе на право реализации программ повышения квалификации. Экспертиза проводится после вскрытия конвертов с предложениями участников конкурса по качеству реализации программ. Согласно нормативно прописанной процедуре определяется вуз, с которым будет заключен контракт на реализацию дополнительных профессиональных образовательных программ повышения квалификации государственных и муниципальных служащих.

В образовательно-экспертный период качество освоения слушателями программ повышения квалификации оценивается в вузе. Постановлением Правительства РФ от 06.05.2008 г № 362 определены следующие формы итогового контроля по результатам курсов повышения квалификации государственных и муниципальных служащих:

- по краткосрочным программам повышения квалификации – экзамен в форме тестирования;
- по программам повышения квалификации объемом свыше 72 часов – экзамен в форме тестирования и защита итоговой работы.

Схема 1

Структурно-логическая модель  
управленческого мониторинга качества повышения квалификации государственных и муниципальных служащих субъекта РФ



Слушатели в свою очередь проводят самооценку уровня развития профессиональных умений, развитие которых являлось образовательной целью программы повышения квалификации. Кроме этого они оценивают качество образовательного взаимодействия в процессе обучения. Как мы уже отмечали выше, показатели качества взаимодействия проектируются на основе государственных, общеметодологических, акмеологических и андрагогических принципов образовательной деятельности и прописываются в техническом задании в виде качественных характеристик реализации программ повышения квалификации.

В профессионально-экспертный период качество повышения квалификации оценивается непосредственным руководителем государственного или муниципального служащего. Руководитель оценивает уровень проявления умений, развитие которых являлось целью образовательного процесса в ходе решения конкретных служебных задач.

В ходе этой деятельности он руководствуется следующими критериями определения уровня профессиональных умений:

- *уровень представления* – служащий проявляет знание как выполнять то или иное действие, этот уровень может называться уровнем ментального умения;

- *уровень репродуцирования* – слу-

жащий может воспроизвести операции, действия, решить типовые задачи, рассмотренные при обучении;

- *уровень продуктивной деятельности* – служащий умеет выполнять действия, общая методика и последовательность которых изучены на занятиях, но содержание и условия их выполнения новые;

- *уровень творчества (трансформации)* – служащий умеет решать профессиональные задачи на основе преобразования освоенных ранее алгоритмов и технологий.

Оценка производится по разработанной методике, позволяющей определить влияние курсов повышения квалификации на профессиональный потенциал государственного и муниципального служащего.

Практика реализации представленной структурно-логической модели управленческого мониторинга качества повышения квалификации государственных и муниципальных служащих позволяет сделать вывод о том, что подтверждается наше гипотетическое предположение: управленческий мониторинг, основанный на представленной системе принципов, обеспечивает повышение индивидуальной активности служащих в процессе своего профессионального развития и конструктивно влияет на результативность, эффективность и качество их служебной деятельности.

#### Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Горб В. Г. Педагогический мониторинг в вузе: методология, теория, технологии. Екатеринбург: изд-во Урал. Ун-та, 2003.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. В. Г. Горб.

УДК 374(470+57) (09)  
ББК 4427.3(2)6

ГСНТИ 14.09.91

Код ВАК 13.00.01

### **Назаренко Оксана Сергеевна,**

аспирант кафедры дошкольной педагогики, ФГБОУ ВПО «Ульяновский Государственный Педагогический Университет имени И. Н. Ульянова»; 432066, г. Ульяновск, ул. Промышленная д. 84, кв. 43; e-mail: nazarenko-ok@ Rambler.ru

#### **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ГУМАНИЗАЦИИ ВНЕШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ В РОССИИ КОНЦА XIX – НАЧАЛА XX ВВ.**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** гуманизация образования; внешкольное образование; педагогический процесс; внешкольные учреждения; гуманистическая педагогика.

**АННОТАЦИЯ.** Рассмотрены сущность термина «гуманизация образования» и различные точки зрения на его практическую реализацию. Представлен системный подход к рассмотрению гуманизации образования как многоаспектного явления. Проведен анализ становления отечественной гуманистической педагогики конца XIX – начала XX вв.

### **Nazarenko Oksana Sergeevna,**

Post-graduate Student of the Chair of Preschool Pedagogy, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. Ulyanov, Ulyanovsk.

#### **THEORETICAL BASES OF HUMANIZATION OF EXTRACURRICULAR EDUCATION FOR CHILDREN IN RUSSIA IN THE LATE XIX - EARLY XX CENTURIES**

**KEY WORDS:** humanization of education; extracurricular education; teaching process; extracurricular institutions; humanistic Pedagogy.

**ABSTRACT.** The article deals with the essence of the term "humanization of education" and the different points of view on its practical implementation. A systematic approach to the humanization of education as a multidimensional phenomenon is presented. The analysis of the formation of the national humanistic pedagogy in the late XIX - early XX centuries is undertaken.

**И**нновационные процессы, происходящие в сфере образования, ориентированы прежде всего на гуманизацию педагогического процесса, создание вариативных форм образовательных учреждений, обновления содержания образования. В Законе Российской Федерации «Об образовании» в качестве ведущего принципа утверждается гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, свободное развитие личности.

На рубеже веков общество осмысливает суть происходящего, определяет ценностные идеалы, нравственные ориентиры. Всякий раз, замечает М. В. Богуславский, когда человечество вступает в переходный период, усиливается потребность в гуманизации общества и гуманистической педагогике [2]. Изменения в социальной сфере и в сфере образования предполагают обращение к прошлому, его осмысление и анализ.

Гуманизм в толковых словарях определяется как человеколюбие, как проявление человечности в общественной деятельности, в отношениях к людям, как благодушие, любовь к ближнему (В. Даль). В философском энциклопедическом словаре (1990) гуманизм рассматривается как исторически изменяющаяся система воззрений, признающая ценность человека как личности, его право на свободу, счастье, развитие

и проявление своих способностей. Гуманизм как мировоззренческая позиция, как философское течение оказал большое влияние на формирование гуманистической концепции образования. Гуманизация образования определяется как важнейший социально-педагогический принцип, отражающий общественные тенденции в развитии системы образования (Е. А. Нилова).

Сущность гуманизации образования, замечает Н. Б. Ромаева, выступает одновременно и как условие гармоничного развития личности, обогащения ее творческого потенциала, как процесс, направленный на развитие личности как субъекта творческой деятельности, и как важнейшая характеристика образа жизни педагогов и воспитанников, предполагающего установление гуманных отношений между ними в педагогическом процессе.

В конце XIX века на волне обновления и реконструирования российского общества активно обсуждались вопросы создания новой школы, готовой помочь в воспитании и обучении нового человека. Старая школа, в рамках которой ученик рассматривался только как воспринимающий объект, не могла решить задачи, поставленные перед школой самой жизнью, поскольку школа была далека от жизни. Школа в начале XX века, по мнению педагогов, учителей, общественных деятелей, не развива-

ла детей потому, что весь процесс школьного обучения базировался на механическом заучивании и подражании, использовании преимущественно словесных методов. «Голова не кладовая, куда мы укладываем знания в надежде, что пригодятся. Важно не только что и сколько мы дадим, но ещё более значимо, как мы это дадим, насколько это укрепит в сознании ученика» [12. С. 24]. Старая школа, отмечал В. П. Вахтеров, отвечает только на один вопрос: что должен знать и уметь ученик, новая педагогика должна ответить на другой: что больше всего отвечает естественному и нормальному стремлению ребёнка к развитию? [1. С. 522]. Его мысль продолжал С. Т. Шацкий, который отмечал, что неудачи воспитания связаны с пренебрежительным отношением к природе ребенка. Взрослые не учитывали возрастные и психологические особенности детей: сильно развитый «инстинкт общительности», подражательность, стремление к познанию окружающего, его творческого преобразования. «Задача правильной работы с детьми состоит в том, чтобы дать разумный выход этим инстинктам», отмечал С. Т. Шацкий [13]. Анализируя деятельность существующих образовательных учреждений, С. Т. Шацкий подчеркивал, что воспитательные цели не входят в деятельность школы: они в основном занимаются книжным обучением. Зажатые в рамки школьной дисциплины, дети не могли реализовать свой внутренний потенциал, найти занятие по интересам.

Как одно из крайних проявлений негативного влияния образовательного процесса в существующей школе на развивающуюся личность в начале XX века – это участвовавшие случаи самоубийства среди учащихся. Анализируя их причины на страницах журнала «Свободное воспитание» Н. Крупская отметила их возрастающую тенденцию: в 1906 году было 44 самоубийства учащихся, в 1907 – 74, в 1909 уже 143. Безусловно, причины самоубийств разные, но среди них и страх наказания за плохие оценки, «провал на экзаменах». Дети несчастны, потому что, как замечает Н. Крупская, «школа не вносит мира в душу ребёнка, а напротив, усугубляет его мучительное душевное состояние» [5. С. 5]. Школа убивала в ребёнке всякую инициативу, разобщала детей, была далека от жизни. У детей не было общего дела, совместной работы, в ходе которой они бы взаимодействовали друг с другом, договаривались, у них бы развивалось чувство ответственности, товарищества. Воспитательная сторона педагогического процесса была за его рамками.

Процесс обучения в старой школе не соответствовал и духу времени, потребности общества в деловых, энергичных, активных личностях. Нужны были иные формы организации детской жизни, отличные от прежних методы воспитания и познания окружающего мира. На страницах педагогических изданий, на заседаниях педагогических кружков и обществ педагогическая общественность, родители, заинтересованные люди активно обсуждали поставленные самой жизнью задачи.

Как отмечают исследователи, со второй половины девятнадцатого века в отечественной педагогике начинают активно обсуждаться теоретические вопросы гуманизации образования. Разрабатывая новую образовательную систему, русские педагоги опирались на отечественные воспитательные гуманистические традиции, среди которых: уважение личности ребёнка, учёт возрастных и индивидуальных особенностей, приоритет воспитательного процесса, гуманный характер отношений.

Многозначность самого термина «гуманизация», разные точки зрения на его практическую реализацию способствовали появлению различных направлений в отечественной педагогике в русле гуманизации образования.

В зависимости от оснований классификации исследователи выделяют разные направления отечественной гуманистической педагогики конца XIX – начала XX вв. В основу типологии, предложенной Н. Б. Ромаевой, легло соответствие уровня теоретического обоснования гуманизации образования его технологическому обеспечению, а также уровень свободы учителя и ученика в образовательном процессе [10]. В связи с этим она определила три направления в развитии гуманистической педагогики: *абстрактный, практический и универсальный гуманизм*.

М. В. Богуславский на основе таких показателей, как приоритетная направленность на определенные положения гуманистической педагогики, преобладание факторов, обеспечивающих реализацию гуманистических идей в образовательном процессе, реальное воплощение идей гуманистической педагогики в условиях российского образования, выделил образовательно-гуманистическое, социально-гуманистическое, свободно-гуманистическое, духовно-гуманистическое направление [2].

На основе анализа педагогической, философской литературы, учитывая предложенные классификации, мы определяем гуманизацию образования в отечественной педагогике конца XIX – начала XX вв. как многоаспектное, многомерное явление, ко-

торое можно рассмотреть с позиций:

- взаимодействия участников педагогического процесса;
- создания условий для личностного развития;
- учёта возрастных и индивидуальных особенностей детей;
- активизации воспитательных процессов;
- включения в содержание образования дисциплин гуманитарной направленности, общечеловеческих и национальных ценностей.

Гуманизация образования во второй половине XIX века была во многом связана с *антропологическим обоснованием* педагогики (Н. И. Пирогов, К. Д. Ушинский, П. Ф. Лесгафт). Представители этого направления заложили основы специального изучения человека как воспитуемого с целью согласовать педагогику и природу человека. Для достижения цели воспитания необходимо изучать «телесную и душевную природу человека», а для этого важно знание антропологических наук. «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях», – замечал К. Д. Ушинский [11. С. 277]. Большое значение в формировании личности П. Ф. Лесгафт отводил процессу воспитания и самовоспитания. Курсы воспитательниц, организованные П. Ф. Лесгафтом, давали женщинам-матерям уникальное антропологическое образование, в основе которого объединены внутреннее стремление ребенка к развитию и влияние окружающей среды (В. К. Пичугина).

Деятельность членов Симбирского семейно-педагогического кружка была связана с организацией детских площадок, устройством катков. С детьми работали учительницы и последовательницы взглядов П. Ф. Лесгафта. Закончившие курсы воспитатели обогащали образовательную практику активным внедрением подвижных игр, активных методов воспитания с учетом возрастных особенностей детей.

Гуманизацию образования К. Д. Ушинский определял и с позиций внедрения *принципа народности* в педагогический процесс, учёта потребностей и интереса детей, воспитания уважения к народу, его традициям, языку. К. Д. Ушинский считал, что в качестве основы для изучения отечества необходимо развивать у детей «инстинкт местности», где они живут, то есть знание своего непосредственного окружения и умение сопоставлять его с изучаемым материалом. Содержание «отчизновения» К. Д. Ушинский рассматривал как комплексную характеристику края, региона

проживания, где общенаучные знания формируются на основе местных сведений в результате сравнения и обобщения. Данный принцип был положен организаторами внешкольной работы с детьми во многих городах России.

Большое влияние на гуманизацию образования в начале XX века оказали и исследования в сфере педагогической психологии, в частности *экспериментальной психологии* (А. Нечаев, Н. Румянцев, А. Лазурский), в ходе которых было сформулировано знание о психике и физиологии ребёнка, разработаны практические методы изучения. «Развитие экспериментальной психологии привело ко всё более рельефному повороту в сторону личностно-ориентированной педагогики, и гуманизации образовательной деятельности» [2].

Главный постулат экспериментальной педагогики, определивший во многом инновационную деятельность различных детских обществ («Сетлемент», «Детский труд и отдых»), внешкольных учреждений в России – воспитание и образование должно быть основано на самостоятельности, на удовлетворении свободных запросов детей и юношества, на активности детского познания, производительном труде как необходимой основе жизни.

Гуманизацию образования можно рассматривать с позиций реализации *дифференцированного и индивидуального подхода* в процессе обучения (В. П. Кащенко, В. П. Вахтеров). Новая школа не станет требовать одной программы обучения для всех детей, она будет исходить из того, что способности детей различны и что стремления их к развитию не тождественны, замечал В. П. Вахтеров.

*Гуманизация образования была тесно связана с идеей самообразования, с развитием нравственности.* Известный отечественный дидакт П. Ф. Каптерев, рассматривая сущность педагогического процесса, выделял его внешнюю (передача старшим поколением «культурных приобретений») и внутреннюю составляющую. Решающее значение в образовании человека, его развитии принадлежит скрытой от внешнего восприятия внутренней стороне педагогического процесса, связанной с самообразованием и саморазвитием. Именно самообразование и самовоспитание – основа существования школы.

Одна из главных задач школы – оказание помощи в самообразовании, в развитии любознательности детей, отмечал историк, педагог Н. И. Кареев. «Школьное образование и индивидуальное самообразование должны идти рука об руку к одной цели, взаимно одно другому помогая» [1].

Идеи самообразования были высказаны известным педагогом-демократом, редактором журнала «Женское образование» В. Д. Сиповским. Школа, по его мнению, должна не только и не столько дать знания ученикам, сколько возбуждать интерес к познанию, приучать к умственному труду, к разумному критическому осмыслению увиденного и услышанного; к выработке нравственных устоев, к самосовершенствованию.

В работах В. Д. Сиповского красной строкой проходит мысль о тесной связи умственного и нравственного развития личности, что так характерно для гуманистической педагогики. Знания только тогда получают свой смысл и приобретают цену, когда ими руководят разумные принципы, «высокий нравственный идеал» [1].

Таким образом, к началу XX века педагогическая мысль России создала мощную теоретическую базу для реформирования образования в контексте его дальнейшей гуманизации. Многие из этих идей легли в основу создания и работы внешкольных учреждений для детей. Гуманизация внешкольного образования имела широкое социальное и педагогическое значение, поскольку помогала ребёнку в процессе познания, в самореализации, в поиске нравственных и жизненных смыслов. Уже сам процесс создания внешкольных учреждений для детей можно рассматривать как организационную составляющую гуманизации образования.

Проблемы внешкольного образования с самого его возникновения широко обсуждались в педагогической прессе и вызвали широкую научную дискуссию. Анализ статей педагогических изданий начала XX века («Свободное воспитание», «Вестник воспитания», «Воспитание и обучение») позволяет выделить несколько показателей, характеризующих гуманизацию образования, в том числе и внешкольного: учёт возрастных особенностей детей, их стремление к активности, удовлетворение потребности в познании, практической деятельности; обновление содержания за счёт введения естественнонаучных дисциплин, использование активных методов обучения.

Обновление содержания образования проходило на фоне экономического реформирования российского общества, в ходе дискуссий сторонников теорий формального и материального образования. Приверженцы теории материального образования подчеркивали, что изучение реальных предметов развивает органы чувств, познавательные способности учеников; способствует рациональному использованию естественных богатств страны.

Прогресс в обществе и в воспитании, экономическое благосостояние, отмечал один из авторов статьи в журнале «Свободное воспитание», связан с «возвращением к природе», с укреплением здоровья учеников. Новое воспитание должно готовить к жизни; цель новой школы – всестороннее воспитание, физический труд, игры, спорт, экскурсии и путешествия. Достигнуть этой цели, продолжает другой автор, возможно, если предоставить детям свободу в выборе предметов, в удовлетворении детского интереса, поскольку «живое творчество можно проявить только на любимом деле» [3]. Естественно, что программы начальной школы без комплексной модернизации сразу не могли обеспечить данные условия, поэтому внимание педагогов было обращено на организацию работы во внешкольных учреждениях. Ссылаясь на зарубежный опыт, автор статьи «Пора полюбить природу и подружиться с ней» В. Поляков призывает педагогов, родителей, общественность создавать кружки экологической направленности для детей, союзы, общества охраны природы. Несмотря на то, что в школу постепенно было «допущено естествознание», этого для развития активности ребёнка, удовлетворения его потребности в познании, воспитания духовности и ответственности недостаточно. Необходимо предоставить детям возможность прочтения «книги природы» самостоятельно, создавая «майские союзы» – воспитательно-образовательные учреждения по её активному изучению. Особая ценность данных внешкольных форм, по мнению автора, заключается в том, что воспитательное воздействие на детей будет оказываться исподволь, незаметно для самих детей [8].

В России «майские союзы» открывались в некоторых городах России и выполняли просветительную, воспитательную, охранную функции. Так, в г. Курмыше Симбирской губернии было создано подобное общество. Цель этой внешкольной формы организации детей заключалась в защите птиц от истребления, охране их гнезд от разорения, снабжении пищей в зимнее время и вообще в ограждении животных от жестокого обращения. Членами этого союза являлись только мальчики школьного возраста. Каждый принятый в союз мальчик получал особый знак в виде летящей ласточки с правом носить его на фуражке. В одно из майских воскресений все члены союза собирались для празднования годовщины основания «Майского Союза» и под руководством попечителя сажали деревья [6].

Активные методы познания родного края (прогулки, экскурсии) широко применялись при организации детских площадок,

народных садов. Экскурсии оживляли и процесс изучения, способствовали преодолению оторванности преподаваемого материала от жизни, воздействовали на эмоциональную сферу личности, развивали наблюдательность, отзывчивость, внимание [9].

В целях систематизации и закрепления знаний в Российских городах по аналогии с Западом создавались детские музеи, детские лаборатории - «детский улей». Организованный членами симбирского семейно-педагогического кружка музеев помогал в решении общеобразовательных задач. Материально-техническая база музея включала в себя коллекцию бабочек, растений, минералов, птичьих гнезд; чучела экзотических животных, птиц; микроскопические

препараты; микроскопы. Он оказывал дополнительную помощь в «рациональной постановке преподавания», в развитии интереса у учащихся к познанию, в выборе профессии, в получении дополнительных знаний работающих [4].

Изучение педагогических трудов, периодической педагогической печати, современных исследований позволяет утверждать, что активное обсуждение проблем обновления школы на рубеже XIX-XX вв. так же, как и в наши дни в России, связано прежде всего с вопросами гуманизации.

Как локальное проявление данного процесса – организация внешкольных учреждений для детей, в деятельности которых прослеживаются основные показатели гуманизации образовательного процесса.

#### Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в. / сост. П. А. Лебедев. М.: Педагогика, 1990.
2. Богуславский М. В. Генезис гуманистической парадигмы образования в отечественной педагогике начала XX в. // Педагогика, 2000. №4.
3. Исторический очерк возникновения Симбирского областного музея и отчет о его деятельности за 1909 год. Симбирск, 1910.
4. Крупская Н. Самоубийство среди учащихся и свободная трудовая школа // Свободное воспитание 1910-1911. №10.
5. Мартынов П. Город Симбирск за 250 лет его существования: систематический сборник исторических сведений о г. Симбирске. Симбирск: Типо-литогр. А.Т. Токарева, 1898.
6. Накашидзе И. Мысли о свободном воспитании // Свободное воспитание. 1911-1912. №6.
7. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (конец XIX – начало XX вв.) / под ред. Э. Д. Днепров, С. Ф. Егорова. М.: Педагогика, 1991.
8. Поляков В. Пора полюбить природу и подружиться с ней // Свободное воспитание 1912-1913. №9.
9. Попова Н. И., Янковская А. В. Экскурсия как основа преподавания в городской начальной школе // Свободное воспитание 1911-1912. №6.
10. Ромаева Н. Б., Ромаев А. П. Генезис феномена и категории «свобода» в гуманистической педагогике России (антропологический контекст). Ставрополь: СГПИ, 2008.
11. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Педагогическая антропология // Хрестоматия по истории школы и педагогики в России : учеб. пособие / под ред. Ш. И. Ганелина. М.: Просвещение, 1974.
12. Черкизов Г. Первый год обучения в начальной школе (из опыта одной экспериментальной школы) Е. Я. Фортунатовой, Л. К. Шлегер, А. А. Фортунатова // Свободное воспитание 1910-1911. №1.
13. Шацкий С. Т. Задачи общества «Детский труд и отдых» // Пед. соч. Т.1.

Статью рекомендует д-р пед. наук, доцент Л. М. Захарова.



## СТРАТЕГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.6:37  
ББК 4448.00

ГСНТИ 14.35.21

Код ВАК 13.00.01, 22.00.06

### **Мурзина Ирина Яковлевна,**

доктор культурологии, профессор, заведующий кафедрой культурологии Института фундаментального социально-гуманитарного образования, ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет», 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: ekb-ural@yandex.ru

### **Рубина Людмила Яковлевна,**

доктор философских наук, профессор, директор Института фундаментального социально-гуманитарного образования, ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет», 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: roubina@uspu.ru

### **РЕГИОНАЛЬНЫЙ КЛАСТЕР ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ<sup>1</sup>**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** педагогическое образование; региональный кластер; Уральский государственный педагогический университет, региональный центр педагогического образования.

**АННОТАЦИЯ.** Рассматриваются тенденции в развитии современного педагогического образования, раскрываются его специфические особенности как регионального кластера, обеспечивающего инновационное развитие территории. Предложена и обоснована структурная модель регионального центра педагогического образования.

### **Murzina Irina Yakovlevna,**

Doctor of Culture Study, Professor, Head of the Chair of Culture Study, Institute of Fundamental Social-Humanitarian Education, Ural State Pedagogical University.

### **Rubina Liudmila Yakovlevna,**

Doctor of Philosophy, Professor, Director of the Institute of Fundamental Social-Humanitarian Education, Ural State Pedagogical University.

### **REGIONAL CLUSTER OF PEDAGOGICAL EDUCATION**

**KEYWORDS:** pedagogical education; regional cluster; Ural State Pedagogical University; regional center of pedagogical education.

**ABSTRACT.** Tendencies in development of modern pedagogical education are considered, its specific features as the regional cluster providing innovative development of the territory are revealed. The structural model for the regional center of pedagogical education is offered and proved.

**Н**еобходимость региональной организации педагогического образования обусловлена рядом факторов, определяющих развитие страны в целом и ее отдельных территорий в частности. Это развитие основывается на двуединстве общего / глобального и регионального. В современной Европе *доминирующей стратегией становится переход к «Европе регионов»*, реализующей концептуальные идеи интеграции территорий в единое социально-экономическое целое с сохранением специфических черт, свойственных каждой отдельной территории и обусловленных ее культурно-историческим развитием. В декларации Ассамблеи регионов Европы «О регионализме в Европе» (1996 г.) подчеркивается, что «регионы представляют собой важнейший и незаменимый элемент построения Европы и процесса европейской интеграции» [2].

Диалектика глобального и регионального в тех или иных сферах жизнедеятельности мирового сообщества, в цивилизационных процессах проявляется по-разному, со своим соотношением общего и

особенного. Как показывает практика и теоретическое осмысление, интеграция в экономике, политике, в ряде областей социальной жизни (к примеру, в решении проблем демографии, здоровьесбережения, естественнонаучном знании) происходит быстрее и очевиднее, чем в тех сферах, которые непосредственно связаны с историко-корневой системой социума, его культурой, что на уровне регионального развития в любом случае учитывается. Так, в Свердловской области, где реализуется 13 целевых программ развития важнейших сфер жизнедеятельности (от промышленных кластеров и агрокомплексов до различных областей социальной жизни), в каждой из них в качестве соисполнителя выступает Министерство общего и профессионального образования, ответственное за подготовку молодого пополнения человеческого потенциала в регионе и стране.

Современную Россию можно представить как единое культурное пространство, обладающее качествами поликультурности. По сути *Россия – это единство множественности («Россия регионов»)*.

<sup>1</sup> Статья подготовлена в рамках проекта № 12-13-66007 «Региональное культурно-образовательное пространство: структурно-функциональная модель, социокультурный потенциал» при поддержке РГНФ и Правительства Свердловской области.

Для ее устойчивого развития, эффективно-го ответа на «вызовы времени» необходимо обращение к социально-культурному потенциалу регионов, обеспечивающих экономический рост страны в целом.

Развитие регионов сегодня как никогда зависит от демографической составляющей. Преодоление оттока трудоспособного и социально активного населения в мегаполисы и столичные центры становится первостепенной задачей.

Экономическое развитие страны обеспечивается развитием комплекса тесно связанных и взаимодополняющих отраслей, региональных кластеров, способных выступать в качестве лидеров-локомотивов в наиболее конкурентоспособных отраслях экономики и социальной жизни. Эффективность их деятельности повышается, если учитывается исторический опыт развития территории.

Выделяя в этом комплексе педагогическое образование, мы употребляем понятие «кластер» не в качестве статистически выделяемой группы в матанализе, а в более общеупотребительном сегодня смысле – как скопление, объединение по общему признаку однородных объектов на какой-либо территории. В российских регионах интенсифицируется процесс становления образовательных кластеров как особой среды взаимодействия и сотрудничества образовательных учреждений разного уровня и педагогов для реализации идей инновационного развития территорий.

Отметим ряд факторов, которые определяют требования к системе образования как важнейшему элементу, обеспечивающему развитие региона на краткосрочную и долгосрочную перспективу, закладывающему основы будущего.

1. *Реализация на практике идеи «Россия регионов» предполагает учет культурно-исторических особенностей и специфики исторической судьбы каждого региона внутри России.* Уникальный облик, сформировавшийся тип хозяйственно-экономических связей, тип личности, ценностные ориентации, обуславливающие региональную идентичность россиянина, – все это требует не только констатации «Россия – поликультурное единство», но и использования культурно-исторического багажа как фактора социально-экономического развития территории. *Обеспечение преемственности смены поколений, гражданской ответственности за судьбы своего края – задача образования. Возможность осуществления этой задачи – в подготовленных педагогических кадрах, знающих специфику регионального развития, выступающих носителями и трансляторами*

социально-культурных ценностей регионального развития.

2. Для Урала как старопромышленного, сырьевого региона особую значимость имеет обретение новых горизонтов развития, но с неременным учетом того культурного потенциала, который сложился в регионе на протяжении длительного исторического времени и во многом определил устойчивую структуру хозяйственного комплекса, опирающуюся на традиции организации производства, ценности труда и трудовой этики, ответственности за судьбу страны. *Эти ценности опорного края державы не могут воспроизводиться стихийно, важна целенаправленная работа по их формированию и развитию.* Именно эти ценности становятся основой для инновационного развития в период перехода к региону высоких технологий, интеллектуальных открытий и решений, прорывных направлений производственной деятельности.

3. Реализация задачи по созданию и эффективному взаимодействию элементов образовательного кластера территории связана с существованием взаимодополняющих систем глобального и регионального уровней. На территории УрФО действует федеральный университет, миссией которого является «повышение конкурентоспособности и обеспечение реиндустриализации, формирования человеческого и научно-технического потенциала, сбалансированного обновления традиционных и развития постиндустриальных отраслей экономики Уральского федерального округа» [8]. *Условием реализации столь масштабно сформулированной задачи становятся высокие требования к уровню подготовки выпускников школ и обеспечение будущей профессиональной самореализации выпускников вузов в Уральском регионе.* Осознание своей востребованности в рамках региона формируется у человека не в одночасье – это результат планомерной работы по формированию региональной культурной идентичности, признания и приятия ценностей региональной культуры, обусловленных знанием истории края, своих «корней», традиций – всего того, что стоит за словами «культурная оседлость» (Д. С. Лихачев) и «малая родина».

Эту задачу решает региональная система общего образования, сочетающая в себе интеллектуальную составляющую, информационную насыщенность образовательных программ, обеспечивающих единство образовательного пространства России с региональной спецификой. Для развития образовательного кластера на Урале наличие регионального центра педагогического образования представляется необходимым,

поскольку он обеспечивает кадры для системы образования, ориентированные на формирование самодетальной личности, ощущающей свою принадлежность региональному сообществу и ответственность за развитие «малой родины», связывающей свое жизненное самоопределение с Уралом.

4. *Актуализация проблем педагогического образования*, по мнению специалистов-теоретиков и практиков, связана с необходимостью разрешения противоречий между *потребностями* института образования и других социальных институтов в педагогических работниках *новой формации и отсутствии внятной стратегии продолжения модернизационных процессов в образовании*, осознанной и признанной субъектами этих процессов на общефедеральном и региональном уровнях.

Трансформация системы образования на протяжении последних десятилетий требует серьезного анализа с точки зрения социально значимых результатов. Отсутствие качественных изменений в развитии отраслей образования и в статусных позициях специалистов педагогического труда, конечно, можно связать с кризисными моментами в экономике, в функционировании социальных институтов – лифтов мобильности, от которых образование априорно зависит. Но нельзя забывать, что аккумуляция проблем самого педагогического образования в свою очередь не может не влиять на всю систему образования, другие институты социальной сферы, на семью, науку, культуру, политику.

Внимание к перспективам педагогического образования акцентировано еще и тем, что несмотря на расширение базы подготовки педагогических кадров в аккредитованных вузах разных форм динамика выпуска специалистов даже из профильных вузов неутешительна. Статистика такова: без учета филиалов готовят работников педагогического труда 193 вуза, в том числе 67 педагогических, 52 классических, 10 технических университетов и 64(!) вуза – гуманитарных, медицинских, работников искусства, физкультуры. Именно из этих – последних – выпускники меньше всего идут работать в школу. Однако контингент вузов Рособразования с 2007 по 2010 гг. уменьшился, в том числе и за счет сокращения набора, с 60,8 до 53,6 тыс. чел. (на 12%), а выпуск – с 12,5 до 12,0 тыс. чел. (на 4%).

Тенденция в 2011-2012 гг. по известным и озвученным на разных уровнях причинам усугубляется, несмотря на по-прежнему не просчитанную потребность в педагогических кадрах и нестыковку госзаказа с сегодняшним демографическим прогнозом [9].

Говоря о необходимости формирования регионального кластера педагогического образования, необходимо учитывать мировой и отечественный опыт развития этого образования по той или иной модели организационного и содержательного типа.

При высокой частоте и многовариантности употребления понятия «модель» в качестве упрощенного представления реальных устройств, процессов, явлений, говоря о *модели педагогического образования* также в несколько упрощенном виде, *необходимо обозначить и ее принципиально значимые, сущностные характеристики*, позволяющие выделить важные компоненты структуры и специфику данной системы.

Сравнительный анализ педагогического образования в разных странах, осуществленный историками и теоретиками образования, философами, социологами, экономистами, позволил им сосредоточить внимание на двух типологических моделях этого института.

Академическая модель реализуется в большинстве стран, прежде всего – европейских. Ее принципиально значимой особенностью является подготовка педагогических кадров на основе уже имеющегося у студентов академического образования, полученного по программам бакалавриата и магистратуры, причем в любой сфере знаний. К этому – не обязательно профильному знанию – добавляются одно-двухгодичные педагогические курсы и сертификат в качестве допуска к преподавательской деятельности. Для такой исторически проверенной модели является обязательным уровень университетской подготовки (наличие базовых профессиональных и предметных компетенций), плюс разнообразие программ педагогического образования для свободного выбора траекторий обучения самими студентами. Но при этом исчезает системность и целостность педагогической подготовки и затрудняется соответствующая квалификация. Такой системный компонент подготовки, как педагогическая практика, по объему, формам, качеству варьируется даже в рамках образовательных учреждений одной страны. Это, как показал Болонский процесс, затрудняет профессиональную мобильность, ибо в отличие от диплома европейского образца сертификат о готовности к педагогическому труду в одной стране не всегда признается в других.

Отраслевая модель также имеет свои исторические корни. Она была характерна, например, для педагогического образования Германии или Франции, где со второй трети XIX века создавались Нормальные школы подготовки учителей, Реги-

ональные педагогические центры обучения преподавателей колледжей и лицеев, которые существовали до конца века, и после очередной реформы педагогического образования все учреждения были трансформированы в имеющие государственный статус Университетские институты подготовки учителей. Статус давал возможность усилить профессиональную подготовку, оптимально сочетая теоретические и практические компоненты, образование и науку.

Эта модель была преобладающей и в российском образовании с его историческими традициями. Проблемы становления Уральской высшей педагогической школы достаточно исследованы учеными УрГПУ (статьи Б. М. Игошева, М. В. Суворова и др.).

В Уральском крае профильные институты (в Перми, Уфе) действовали с конца XIX века. 5 октября 2012 года отмечалось 100-летие со дня открытия Екатеринбургского учительского института. Деятельность этих учреждений поддерживало государственное казначейство, а также губернские и уездные земства путем выделения стипендий студентам. В феврале 1919 г. институт был преобразован в Уральскую высшую педагогическую школу.

Российский опыт подтверждает «колебания» с определением статуса высших педагогических образовательных учреждений в ряде европейских стран, где их закрытие в силу исторических причин через какой-то период требовало возрождения, что и происходило на практике.

Данная модель в российском образовании предполагает:

– системную подготовку кадров в специализированных образовательных учреждениях, тесно связанных со школой и учителями: педагогических университетах федерального и регионального уровней, социально-педагогических академиях, институтах, колледжах;

– наличие сетевого взаимодействия таких учреждений, накапливающих свои традиции, научно-методические школы подготовки педагогических кадров;

– конкуренцию и сотрудничество между педагогическими учебными заведениями в обеспечении высокого качества подготовки обучающихся;

– возможность полноценной реализации нового профессионального стандарта педагога и подготовки к сдаче профессионального экзамена.

Несмотря на гарантии качества, полноты и целостности подготовки профессионалов в этой модели есть свои «зоны риска», которые специалисты связывают с жесткостью, императивностью ПРОП, осо-

бенно в период перехода к новым госстандартам, что в известной мере также ограничивает академическую мобильность. Не снимается проблемность мотивации молодежи (абитуриентов и студентов) на педагогические профессии и на работу в сфере образования.

Следует отметить, что УрГПУ относится к числу отраслевых вузов, где отлажена система эффективного менеджмента, позволяющего реализовать возможности внешней (региональной, общедолевой) и внутривузовской среды, своевременно выявлять проблемные зоны, корректировать процессы и предупреждать риски. Не случайно более 40% выпускников УрГПУ ежегодно трудоустраиваются в системе регионального образования, закрепляются в этой сфере.

Для утверждения университетского статуса и выполнения требований государственной аккредитации в таком крупном вузе, как УрГПУ, расширяется спектр специальностей непедагогического профиля. Это не означает утраты его специфики. Напротив, это расширение возможностей подготовки по 9 укрупненным группам специальностей выпускников с фундаментальной социокультурной, психолого-педагогической подготовкой и для других учреждений социальной сферы.

При этом универсализация педагогического образования не отменяет и не заменяет отраслевую организацию профессиональной подготовки. *Эта модель позволяет оптимизировать сетевое взаимодействие педагогического образования с образовательными и другими учреждениями социокультурной сферы и заложить основы непрерывности в педагогической подготовке профессионалов-практиков с учетом спроса на них.*

По какой бы модели ни развивалось далее педагогическое образование, его модернизация будет продолжена в условиях изменения требований к профессии педагога, ее (профессии) содержательному, функциональному и технологическому наполнению.

Наиболее значимыми характеристиками такого образования, которые обеспечивает профильный вуз, являются следующие:

1. Качественный менеджмент в образовании на федеральном, региональном и местном уровне.

2. Система менеджмента качества в отдельном учреждении ВПО педагогического профиля, которая обеспечивает должную эффективность управления инновационной деятельностью по всем ее направлениям.

3. Наличие компетентностной модели специалиста, сопряженной с квалификационными характеристиками традиционных и новых педагогических профессий.

4. Развитая система критериев оценки результатов деятельности всех структурных подразделений, специфических институтов образования, совокупность и взаимодействие которых на основе доверия создает особую воспитательно-образовательную среду («школьную»), усиливающую мотивацию на профессиональную подготовку студентов и повышающую трудовой потенциал сотрудников.

5. Диверсификация направлений модернизации педагогического образования, *выделение приоритетов*, среди которых:

– оптимизация кадровой политики в вузе;

– кадровое обеспечение системы образования в Свердловской области и в регионе УрФО на основе научно обоснованного прогноза потребностей территории;

– предотвращение дисбаланса рынков образования и труда, постоянный мониторинг предложения и спроса на специалистов и на оказываемые ими образовательные услуги;

– нормативно-правовая поддержка всех направлений воспитательно-образовательной деятельности, реализация в региональных условиях федеральной целевой программы развития образования до 2020 года;

– модернизация системы управления педагогическим образованием, согласование образовательной политики и контроля над ее реализацией в учреждениях разных форм подчинения; обеспечение прозрачности управленческой деятельности и признания ее эффективности субъектами образовательной деятельности;

– в связи с переходом на многоуровневую модель образования особое внимание к содержанию, структуре, новым технологиям и организационным формам подготовки магистров образования, к усилению их мотивации на научную и инновационную деятельность.

Сказанное ранее дает нам возможность представить в заключение региональный кластер педагогического образования в форме двух схем-моделей. Центральным компонентом предлагаемой и реализуемой в УрГПУ организационно-структурной модели становится компетентностная модель педагогического работника (см. рис. 1).

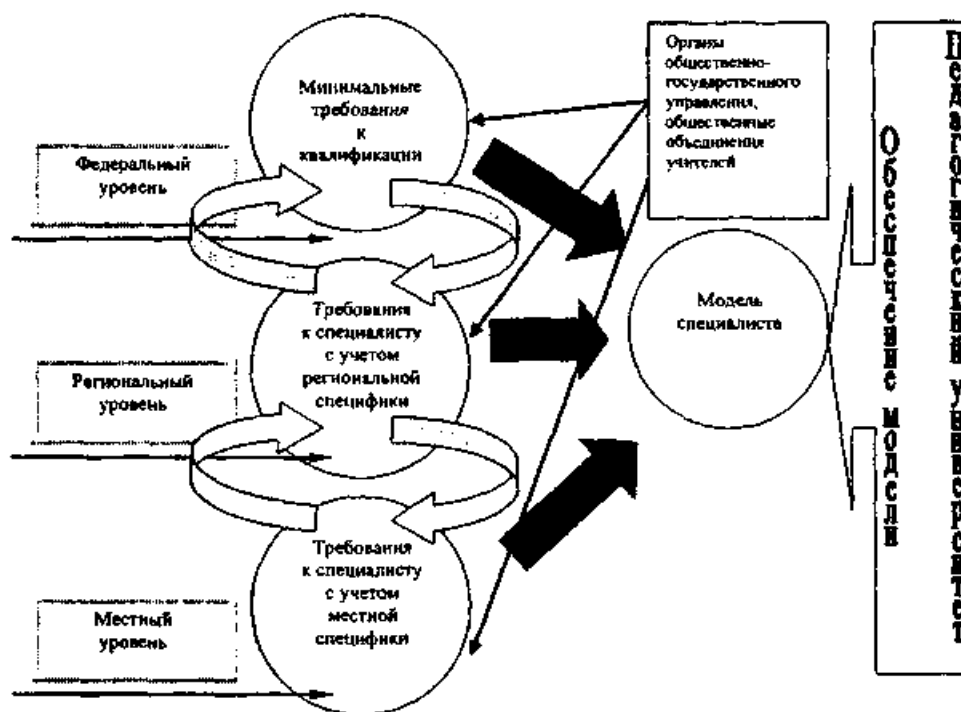


Рис. 1. Схема формирования модели специалиста с педагогическим образованием (по В. П. Засыткину)

На рис. 2 дан один из возможных вариантов взаимосвязи структурных и инфраструктурных

турных компонентов модели кластера педагогического образования.



Рис. 2. Структурная модель регионального центра педагогического образования

В УрГПУ, позиционирующем себя в качестве регионального центра инновационного педагогического образования, профильного педагогического вуза университетского статуса, эта модель успешно реализуется путем стратегических и парадигмальных изменений, всесторонне обеспеченных по всем направлениям инновационного развития, с учетом новых терминальных и инструментальных предписаний и коррекции целей.

В ФГБОУ ВПО УрГПУ действует

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования на 2013-2020 годы» (Проект). URL: [минобрнауки.рф](http://минобрнауки.рф)...Госпрограмма\_Развитие\_образования...
2. Декларация Ассамблеи европейских регионов о регионализме в Европе. URL: <http://www.mid.ru/bdcomp/sbor.nsf/fe3845cof6d9b35443256c8a004e8835/obb87e3076058a9443256c8a0047bc02?OpenDocument>
3. Динамика инноваций. Новосибирск : Тренды, 2011.
4. Засыпкин В. П. Модернизация педагогического образования в зеркале социологии. Екатеринбург. Гуманитарный ун-т, 2010.
5. Игошев Б. М., Суворов М. В. Профессиональное педагогическое образование на Урале // Педагогическое образование. 2011. №3.
6. Комплексный проект модернизации региональной системы образования Свердловской области. М.: Эврика, 2008.
7. Концепция федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2014 – 2020 годы (Проект). URL: [минобрнауки.рф/Документы/.../610/12.05.21-fцп.нк.pdf](http://минобрнауки.рф/Документы/.../610/12.05.21-fцп.нк.pdf)
8. Миссия университета. URL: <http://urfu.ru/home/about/missija/>
9. О педагогических кадрах образовательных учреждений в РФ: Справочные материалы к заседанию Общественного совета при Минобрнауки РФ 16.02.2010. URL: [teacher.org.ru/content/view/747/3](http://teacher.org.ru/content/view/747/3)

программа его стратегического развития на период 2010 – 2020 гг., комплекс целевых программ и планов в качестве механизмов реализации целей педагогического образования, решения задач и достижения прогнозируемых результатов в созданных для этого условиях. Действующая стратегия педагогического университета опирается на идею развития человеческого потенциала и его эффективную реализацию в формате регионального педагогического кластера.

10. Регионы России для устойчивого развития: образование и культура народов Российской Федерации. Материалы международной научно-практической конференции / отв. редакторы И.Граф, Н. В. Дулепова, Н. З. Ляхов, В. Д. Маркова, В. А. Собянин, В. Я. Шатрова. Новосибирск: Офсет, 2010.

11. Стратегия социально-экономического развития Свердловской области на период до 2020 г. URL: [econom.midural.ru>prognoz/gps/472/](http://econom.midural.ru/prognoz/gps/472/)

12. Штомпка П. Доверие – основа общества. М.: Логос, 2012.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. А. А. Симонова.

## Информация для авторов

Редакция журнала «Педагогическое образование в России» принимает к рассмотрению статьи, соответствующие тематике журнала и ранее не публиковавшиеся. Все статьи рецензируются независимыми экспертами. Окончательное решение о публикации принимает редколлегия журнала. В случае отказа в публикации редакция направляет автору мотивированный отказ. Плата за публикацию с аспирантов не взимается.

С 2012 г. все присылаемые материалы обрабатываются в системе «АНТИПЛАГИАТ». В случае заимствования чужих идей без указания источника цитирования в соответствии с принятыми в научном сообществе нормами статьи возвращаются авторам.

Материалы для публикации присылаются в электронном и бумажном виде. Набор должен быть выполнен в текстовом редакторе WORD в соответствии со следующими требованиями: объем текста — **8–12 страниц** (≈ **20 000 знаков** с пробелами); формат страницы — А4; гарнитура — Times New Roman; размер кегля — 14; межстрочный интервал — 1,5. Допустимые выделения — курсив, полужирный.

Отдельными файлами прилагаются: рисунки (только черно-белые, без полутонов): в векторных форматах — AI, CDR, WMF, EMF; в растровых форматах — TIFF, JPG с разрешением не менее 300 точек/дюйм в реальном размере; диаграммы из программ MS Excel MS Visio и т. п. вместе с исходным файлом, содержащим данные.

Статья должна соответствовать требованиям РИНЦ, т. е. помимо основного текста содержать следующие сведения, представленные на русском и английском языках:

- 1) **фамилия, имя, отчество автора** (авторов) полностью;
- 2) **ученая степень, звание, должность;**  
полное и точное **место работы; подразделение организации;**  
**контактная информация** (e-mail, почтовый домашний адрес с указанием индекса, почтовый адрес **организации** с указанием индекса);
- 3) **название статьи;**
- 4) **аннотация** (250–300 знаков с пробелами);
- 5) **ключевые слова** (5–7 слов).

К статье прилагаются также индекс УДК, рубрика ГСНТИ и код ВАК.

Пронумерованный список литературы приводится в конце статьи в алфавитном порядке, ссылки на работы заключаются в квадратные скобки с указанием страницы при цитировании, например: «Текст цитаты...» (24, с. 56). Библиографическое описание оформляется по ГОСТ Р 7.0.5–2008 «Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления». Образцы оформления представлены на сайте научных журналов УрГПУ [journals.uspu.ru](http://journals.uspu.ru)



(343) 235-76-03

Ворошилова Мария Борисовна



E-mail: [pedobraz@uspu.ru](mailto:pedobraz@uspu.ru)

**АДРЕС РЕДАКЦИИ**

620017 Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 221



Научное издание

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ  
2013. № 1

Редактор А. А. Баранова  
Компьютерная верстка А. А. Барановой

Подписано в печать 28.02.13. Формат 60×84/8.  
Бумага для множ. ап. Гарнитура «Georgia». Печать на ризографе.  
Уч.-изд. л. 22,9. Усл. п. л. 28,6. Тираж 500 экз. Заказ № 4069.

Тираж отпечатан в отделе множительной техники  
Уральского государственного педагогического университета  
620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26.  
E-mail: pedobraz@uspu.ru