



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 педагогических наук, профессор И. А. ЛАРИОНОВА

доктор философских наук, профессор В. В. БАЙЛУК

*ответственные редакторы*

**А. И. СУЕТИНА**

*выпускающий редактор*

**И. С. ПИРОЖКОВА**

кандидат филологических наук

*заведующий отделом перевода*

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

## СОДЕРЖАНИЕ

**НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ШКОЛА  
ИНСТИТУТА СОЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ:  
САМОРЕАЛИЗАЦИЯ СУБЪЕКТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ  
В СОВРЕМЕННОМ СОЦИУМЕ**

<b>Байлук В. В.</b> САМОПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК ИНТЕГРАТИВНЫЙ ФАКТОР СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ .....	7
<b>Ларионова И. А.</b> САМООБРАЗОВАНИЕ И САМОВОСПИТАНИЕ КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ СУБЪЕКТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА .....	14
<b>Дегтерев В. А., Балдина М. Ю.</b> ТВОРЧЕСКОЕ САМОРАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА ВУЗА .....	18
<b>Бухарцева Н. Г.</b> САМОПРОЕКТИРОВАНИЕ: ЕДИНСТВО САМОРЕАЛИЗАЦИИ И РАЗВИТИЯ ВНУТРЕННЕГО МИРА ЛИЧНОСТИ .....	22
<b>Майданова Т. В.</b> САМОМЕНЕДЖМЕНТ КАК УСЛОВИЕ САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ .....	27
<b>Славина А. С.</b> ОЗДОРОВИТЕЛЬНАЯ САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ .....	31
<b>Зыскина М. А.</b> ГЕРОНТООБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЦ ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА .....	36
<b>Химичева С. А.</b> КОММУНИКАТИВНАЯ САМОРЕАЛИЗАЦИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА .....	41
<b>Авдюкова А. Е.</b> ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ К САМООБРАЗОВАНИЮ У СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ «РЕКЛАМА» И «СВЯЗИ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ» В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗЕ .....	45
<b>Дорохова Т. С.</b> МЕНТАЛЬНЫЙ ПОДХОД КАК ОСНОВАНИЕ РАЗВИТИЯ САМОПОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ ИСТОРИИ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ .....	49
<b>Минина Е. В.</b> САМООБРАЗОВАНИЕ КАК ФОРМА САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ .....	54
<b>Уфимцева О. В.</b> РАЗВИТИЕ УЧЕБНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ PR .....	58
<b>ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ</b>	
<b>Игошев Б. М., Попов М. В.</b> РЕВОЛЮЦИЯ И УРАЛЬСКАЯ ВЫСШАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ШКОЛА (К 95-ЛЕТИЮ СО ДНЯ СОЗДАНИЯ) .....	63
<b>Попп И. А.</b> МЕСТНЫЙ СУД ПЕРМСКОЙ ГУБЕРНИИ В 1873—1893 ГГ.: К ПРОБЛЕМЕ УРОВНЯ ОБРАЗОВАНИЯ СУДЕЙ .....	68

**Суворов М. В.**

- ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ УРОВЕНЬ  
И СИСТЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ  
УЧИТЕЛЕЙ УРАЛА В 1930-Х ГГ.  
(на материале Свердловской и Челябинской областей) ..... 72

**СТРАТЕГИИ ОБРАЗОВАНИЯ****Моисеева Л. В., Воронина Л. В.**

- ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ  
У МАГИСТРОВ В ОБЛАСТИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ..... 83

**Днепров Т. П., Каргополова О. А.**

- ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ:  
ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ ..... 89

**Иваненко М. А.**

- К ВОПРОСУ О КАЧЕСТВЕ ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ ..... 93

**Ильина Т. Б., Синякова М. Г.**

- РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ ПЕДАГОГОВ  
В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ..... 97

**Муругова Е. Г., Ильиных Е. В.**

- ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ПОДХОД В УПРАВЛЕНИИ ШКОЛОЙ ..... 103

**Швецова А. В.**

- ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ  
ГЕНДЕРНОЙ КУЛЬТУРЫ МОЛОДЕЖИ  
В ВУЗОВСКОМ ОБРАЗОВАНИИ:  
ЭКСПЕРТНЫЙ ОПРОС ..... 109

**ИННОВАЦИИ В ПРАКТИКЕ ОБРАЗОВАНИЯ****Булах В. Н.**

- ПЕРВЫЙ ДИССЕРТАЦИОННЫЙ СОВЕТ  
ПРИ УРАЛЬСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ  
ПЕДАГОГИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ:  
20 ЛЕТ СПУСТЯ ..... 115

**Кондурар М. В.**

- ПРОЦЕДУРА ИНТЕРАКТИВНОГО ПАРНОГО ТЕСТИРОВАНИЯ ..... 118

**Поздняк С. Н., Орехова А. В.**

- ФОРМИРОВАНИЕ ГЕОИНФОРМАЦИОННОЙ  
КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ  
НА ОСНОВЕ ПРИМЕНЕНИЯ ГИС-ТЕХНОЛОГИЙ ..... 121

**ИНФОРМАЦИОННЫЕ И КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ  
В ОБРАЗОВАНИИ****Грушевская В. Ю., Грибан О. Н.**

- ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОНЛАЙН-СЕРВИСОВ  
ПРИ ПОДГОТОВКЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ  
В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ..... 128

**Носкова Т. Н., Яковлева О. В.,**

- СОВРЕМЕННЫЙ СТУДЕНТ В МЕДИАСРЕДЕ:  
ВОПРОСЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ..... 134

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ****Герт В. А., Королева С. В.**

- МОДЕЛИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ..... 139

**Забара Л. И., Якина Л. Н.**

МОДЕЛИРОВАНИЕ ИНТЕГРАТИВНОГО СОДЕРЖАНИЯ  
 ГУМАНИТАРНО-ЭСТЕТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН  
 В РАЗВИТИИ СПОСОБНОСТИ УЧАЩИХСЯ  
 К СМЫСЛООБРАЗОВАНИЮ  
 В ПРЕПОДАВАНИИ ИСКУССТВА И МХК ..... 146

**Краснова О. В.**

СТРУКТУРНО-МОРФОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ  
 В ИССЛЕДОВАНИИ СТРУКТУРНОЙ ДИНАМИКИ  
 СИСТЕМ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ ..... 152

**ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ****Ананьева М. С., Магданова И. В.**

ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕКУЛЬТУРНОЙ  
 И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ  
 БАКАЛАВРА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
 С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ РЕГИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ ..... 165

**Наронова Н. А., Быкова Л. В.**

РОЛЬ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ХИМИЯ»  
 В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ  
 У СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОЙ АКАДЕМИИ ..... 171

**Горбунова М. В.**

К ВОПРОСУ О ФАКТОРАХ ФОРМИРОВАНИЯ  
 ДИСКУРСИВНЫХ УМЕНИЙ УЧИТЕЛЯ ..... 175

**Яремко Н. Н., Краснова О. В.**

КРИТЕРИАЛЬНО-КОРРЕКТНОСТНАЯ ПОДГОТОВКА  
 В ФОРМИРОВАНИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПРОФИЛЯ МАТЕМАТИКОВ:  
 КОНСТАТИРУЮЩЕЕ ИССЛЕДОВАНИЕ  
 И ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ..... 179

**Кутарова Е. И., Самохин А. В.**

ФОРМИРОВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ  
 РАДИОТЕХНИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ ..... 187

**Титова О. А.**

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
 ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ФОРТЕПИАНО  
 КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ  
 СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СФЕРЫ  
 БЕЗ СПЕЦИАЛЬНОЙ НАЧАЛЬНОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ  
 В ВУЗАХ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВ  
 (ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ) ..... 194

**Тоистева О. С.**

СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД:  
 СУЩНОСТНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА И ПРИНЦИПЫ РЕАЛИЗАЦИИ ..... 198

**ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ****Корнилова В. В.**

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ  
 ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ  
 БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ РЕКЛАМЫ И СВЯЗЕЙ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ ..... 203

**Москаленко И. В.**

АКТУАЛИЗАЦИЯ СМЫСЛОВ НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ИХ  
 ФОРМИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ  
 (на примере учебных дисциплин обществознания,  
 русского языка и литературы в 5—6 классах) ..... 207

**Сергеева В. В.**

ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ЧЕРЕЗ ФОРМИРОВАНИЕ ПАТРИОТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ .....	214
--	-----

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА****Власова И. Н., Магданова И. В.**

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЕКТ «ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНЫЙ КОНТЕКСТ ПРЕПОДАВАНИЯ МАТЕМАТИКИ В ШКОЛЕ» .....	223
--	-----

**Забродская С. В.**

РОЛЬ ИГРОВОГО НАЧАЛА В ПРИОБЩЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К МУЗЫКАЛЬНО-ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ .....	228
--	-----

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ****Ларионова С. О., Дегтерев А. С.**

ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТЬ У СТУДЕНТОВ: ВОПРОСЫ ПРОФИЛАКТИКИ .....	232
---	-----

**Нестерова Т. В.**

ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ КОНТРАСТА ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ГРАФИЧЕСКОГО ОБРАЗА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ (КОНСТАТИРУЮЩАЯ СТАДИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ) .....	240
---	-----

# НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ШКОЛА ИНСТИТУТА СОЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: САМОРЕАЛИЗАЦИЯ СУБЪЕКТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ В СОВРЕМЕННОМ СОЦИУМЕ

---

В рубрике представлены статьи, написанные в рамках научно-педагогической школы Института социального образования Уральского государственного педагогического университета. Научные руководители этой школы — доктор философских наук, профессор В. В. Байлук и доктор педагогических наук, профессор И. А. Ларионова. Статьи раскрывают различные аспекты самореализации субъектов социальной сферы в современном социуме. Материалы данной рубрики продолжают серию статей сотрудников Института социального образования, опубликованную в журнале «Педагогическое образование в России» (2011. № 4).

УДК 37.041  
ББК 4400.2

ГСНТИ 14.01.07

Код ВАК 13.00.01

## **Байлук Владимир Васильевич,**

доктор философских наук, профессор кафедры технологий социальной работы, Институт социального образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т. Космонавтов, 26; e-mail: isobr@uspu.ru.

### **САМОПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК ИНТЕГРАТИВНЫЙ ФАКТОР СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** самопознавательная реализация; самообразование; самовоспитание; самореализация; интегративный фактор; система образования.

**АННОТАЦИЯ.** Впервые в педагогической литературе обосновывается, что интегративным фактором в системе образования является самопознавательная реализация обучающегося. Выявлена фундаментальная закономерность образования и деятельности обучающихся: с одной стороны, их образовательная (учебная) деятельность воздействует на их самопознание, а самообразование и самопознание — на самовоспитание, а с другой — самопознание оказывает обратное воздействие на самообразование, а самовоспитание — на самообразование и самопознание. При этом самообразованию принадлежит основополагающая роль, самопознанию — интегративная, а самовоспитанию — определяющая.

## **Bailuk Vladimir Vasilievich,**

Doctor of Philosophy, Professor of the Chair of Social Work Technologies, Institute of Social Education, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

### **SELF-COGNITIVE REALIZATION OF STUDENTS AS INTEGRATIVE FACTOR OF AN EDUCATIONAL SYSTEM**

**KEY WORDS:** self-cognitive realization; self-education; self-upbringing; self-realization; integrative factor; educational system.

**ABSTRACT.** The idea of self-cognitive realization of students in educational system as an integrative factor is proved in pedagogical literature for the first time. The author reveals a fundamental regularity of education and independence of students: on the one hand their educational activity influences their self-cognition and self-education and self-actualization influence self-upbringing; and on the other hand self-cognition gives feedback to self-education and self-upbringing influences self-education and self-cognition. But self-education has fundamental (basic) role, self-cognition — integrative and self-upbringing — determinative.

**С**амопознавательная реализация обучающегося является интегративным фактором системы образования. Важное методологическое значение для доказательства этой идеи имеет осмысление образования через призму духовной деятельности.

В процессе чтения студентами различных книг, статей и т. д. и слушания педагогов происходит потребление ими письменноречевой и устноречевой информации, которое обуславливается их потребностями, интересами, целями и мотивами. В потреб-

лении студентами духовных ценностей представляется целесообразным выделять их непосредственное потребление, опосредованное и конечное. Непосредственное потребление духовных ценностей (теоретических и нормативных знаний) связано с их восприятием, пониманием и усвоением. При этом понимание смысла информации и овладение ею — непременное условие ее последующего потребления (использования).

Роль непосредственного потребления информации может рассматриваться с позиции «коммуникативного близкодействия», а роль опосредованного и конечного потребления — с позиции «коммуникативного далекодействия».

Цель непосредственного потребления информации — формирование у обучающихся научной картины мира, которая является формой систематизации знаний с единством общенаучного (философского) и частнонаучного уровней. Объектом в общенаучной картине мира является мир в целом, общество и природа в их взаимодействии. Объектом познания в частнонаучных картинах мира являются отдельные сферы природы и общества, изучаемые фундаментальными науками (например, физическая и биологическая реальность в природе, политическая, экономическая, педагогическая реальность в виде соответствующих видов деятельности в обществе). В логико-методологическом аспекте научная картина мира является системой мышления, методологической схемой анализа объекта, своего рода матрицей научного творчества, основой преимущества в развитии научного познания. Та или иная частнонаучная картина мира определяет категориальный строй мышления, например биолога, педагога или экономиста, и функционирует в конкретной сфере познания как определенный стиль научного мышления. По отношению к результатам деятельности стиль выступает как функциональный механизм формирования. [4. С. 80—95]. При этом существенно то, что научные картины отдельных видов деятельности включают знание не только теоретическое, но и прикладное (нормативное и проектное). В качестве специфических частнонаучных, или микронаучных картин мира, на наш взгляд, следует рассматривать и отдельные специальности в рамках профессионального образования (например, социального педагога, социального работника, экономиста и т. д.). Микронаучные картины мира выступают в виде государственных образовательных стандартов и представляют собой гносеологические образы конкретных видов профессиональной деятельности и своеобразные общие

нормативные модели Я-концепции будущих специалистов.

В процессе потребления обучающимися духовных ценностей в виде различных научных картин (образов) воспроизводится общественное сознание, и одновременно духовно рождаются, духовно производятся и воспроизводятся сами обучающиеся. Непосредственное потребление знаний, заключенных в различных картинах мира, осуществляется через их репродуктивное познание или самообразование. Результат такого познания — образованность обучающихся. Так как в учебных заведениях обучающиеся усваивают одни и те же знания, то с точки зрения образованности все они являются одинаковыми. Это объясняется тем, что обучающиеся через образованность постигают свою общественную природу, т. е. то общее, что характеризует всех человеческих индивидов, индивидов отдельных этносов, а также индивидов определенных социальных групп, занимающихся той или иной деятельностью или видом труда.

Если бы природа отдельных человеческих индивидов сводилась только к их общественной природе, если бы они характеризовались только своей общностью, универсальностью, то проблемы формирования каждым из них своей субъектности через саморазвитие в виде самовоспитания не существовало бы. Усвоив общественный опыт, все индивиды действовали бы автоматически и одинаково, напоминая одетых в одинаковую форму солдат, марширующих по команде. Однако в реальной жизни так не происходит. Объясняется это тем, что каждый индивид не только общественное существо, не только носитель универсального, общего, того, что присуще всем или многим индивидам, но и носитель уникального, т. е. того, что присуще только ему. Вследствие этого каждый индивид должен формировать свою субъектность для различных видов самореализации на основе не только воздействия на себя внешнего образования и воспитания, но и на основе своей уникальности, неповторимости, отличия от других. Как это происходит? Через промежуточное потребление знаний, которые были потреблены вначале. Оно осуществляется в процессе самопознания обучающегося. Каждый индивид, чтобы стать сознательным субъектом своей самореализации, должен познавать не только внешний мир, но и самого себя. Это закон жизнедеятельности каждого человека. Специально оговоримся, что речь здесь идет о научном самопознании (кроме него существует также обыденное самопознание, религиозное и астрологическое). Отметим также, что на-

учное самопознание — это особый вид духовной деятельности (насколько нам известно, никем из исследователей духовного производства он не выделяется). Его продуктами могут быть как личностные духовные ценности (истинные знания о себе), так и личностные духовные антиценности (искаженные представления о себе в виде, например, завышенной или заниженной самооценки).

Чтобы индивид мог научно познавать себя, он должен опираться на научные знания, существующие на данном этапе развития общества, а точнее на общенаучную и частнонаучные картины мира. Заключенные в этих картинах мира знания в процессе самопознания выступают как его методология, выполняют методологическую функцию. Именно через выполнение указанными знаниями в самопознании методологической функции начинается первый этап их опосредованного, промежуточного потребления.

Самопознание индивидом осуществляется на двух уровнях: 1) «Я» универсального и 2) «Я» уникального. Рассмотрим вначале самопознание индивидом «Я» универсального. Начнем с того, что каждый индивид — это микрокосм, отражающий космос, микромир, который в определенной мере является эхом и зеркалом всего мира, единство всеобщего (универсального), общего или особенного и единичного (уникального). Поэтому все существующие науки, познавая мир, одновременно познают и человека. В отношении наук об обществе (социологии, политологии, демографии и др.) этот тезис сомнений не вызывает. В отношении естественных наук могут возникнуть вопросы. Однако человека в определенной мере изучают и естественные науки (физика, химия, биология и др.). Это связано с тем, что каждый индивид принадлежит как социуму, так и природе. Субстратом жизни индивида является организм, его физическое тело, а в организме человека действуют те же фундаментальные законы, что и в неорганической и органической природе (например, закон тяготения, закон сохранения и превращения энергии, законы электромагнетизма и метаболизма и др.). При этом объект исследования естественных наук намного шире человека (например, исследуются галактики).

К. Маркс, выступая против противопоставления социальных и гуманитарных наук естествознанию, отмечал, что впоследствии «„естествознание“ включит в себя науки о человеке в такой же мере, в какой наука о человеке включит в себя естествознание: это будет одна наука» [5. С. 124].

Таким образом, все науки, создавая картину мира (большой круг), одновремен-

но создают и картину (образ) человека вообще (меньший круг в большом круге), а тем самым и картину того универсального (всеобщего и общего), что присуще каждому человеческому индивиду. В связи с этим каждый обучающийся, изучая различные науки (учебные дисциплины), должен глубоко осознать то, что он одновременно изучает, познает и самого себя, но познает только с точки зрения универсального, общего, присущего всем людям или их большим совокупностям. Затем обучающийся рассуждает следующим образом: «Если человек вообще характеризуется нравственностью, вербальным общением и т. д., а я тоже человек, значит, эти измерения присущи и мне». Поэтому каждый учащийся, постигая различные науки, усваивая научные знания, одновременно разрабатывает и свою личностную картину мира и образ своего «Я» универсального, открывает себя с точки зрения всеобщего. Из этого следует принципиально важный вывод: **«Все науки, которые постигают обучающиеся, являются не только науками о мире, но и науками об их самопознании».** При осознании обучающимся этой истины у него начинает формироваться личный интерес к изучению разных наук, появляется осознание того, что он не занимается абстрактной биологией или этикой вообще, а что посредством их освоения он одновременно познает себя, открывает свое «Я» универсальное. В итоге он осознает свое единство со всем миром, единство со всеми другими жившими и живущими человеческими индивидами, а также единство в самом себе души и тела, социального и биологического. Тем самым самопознание обучающегося, нацеленное на познание своего «Я» универсального, выступает как фактор интеграции знаний различных наук о мире в целостное знание о своем «Я» универсальном. В этом самопознании учащийся открывает для себя то, что, как и все другие индивиды, он есть многомерное «зеркальное» отражение мира. Ему присущи познавательная, нравственная, экономическая, биологическая и многие другие составляющие, которые так же связаны между собой, как и соответствующие науки.

Личный интерес обучающегося к изучению наук (учебных дисциплин) еще более усиливается, когда он осознает, что приобретенные им знания о своем «Я» универсальном выступают методологией познания собственного «Я» уникального, т. е. того специфического, что характерно только для данного индивида. Так, например, обучающийся, овладевший знаниями о способностях людей вообще, знающий, что такое совесть или то, какие требования предъявля-

ются к устной речи, и наблюдающий в этих аспектах за самим собой, может конкретно познать себя с точки зрения указанных характеристик людей вообще. Постоянная самопознавательная работа обучающегося в процессе изучения различных наук (учебных дисциплин) ведет к формированию у него своей научной Я-концепции, которая представляет собой систему предметных, оценочных и проектных самоопределений. Они связаны с ответами на следующие вопросы: 1. Кто я такой и почему я такой? 2. Как я отношусь к себе? 3. Каким я хочу, могу и должен стать? Я-концепция человека — это своеобразная научная картина самого себя. Я-концепция определяет индивидуальный стиль мышления, познавательное и практическое отношение к миру и к самому себе, т. е. сущность человека как конкретного индивида. Интегративная роль самопознания на этом этапе проявляется в том, что оно позволяет личности не только строить образы своих отдельных деятельностных «Я», но и систему образов этих «Я», т. е. целостную концепцию собственного «Я» уникального, которая является основой многомерной целостной самореализации личности [2].

В свете сказанного принципиально важно, чтобы педагогическая общественность осознала следующее:

1. Обеспечение самопознания обучающихся в системе образования далеко не ограничивается чтением отдельного курса или даже ряда курсов по самопознанию на основе психологического подхода к нему (в преобладающем большинстве образовательных учреждений страны, насколько нам известно, курс самопознания не читается вообще).

2. Науками о самопознании обучающихся являются все науки (учебные дисциплины), предметом в которых полностью или в определенной мере является человек.

3. Задача педагогов, читающих те или иные учебные дисциплины, не сводится только к передаче обучающимся относящихся к ним знаний и обеспечению их усвоения (это только непосредственная цель образования). Главные задачи педагога, на наш взгляд, состоят в том, чтобы, во-первых, организовать использование знаний обучающимися для самопознания ими «Я» универсального и «Я» уникального и построения на этой основе частных Я-концепций. Так, например, при изучении этики организуется построение учащимися нравственной Я-концепции, политологии — социально-политической Я-концепции, коммуникативистики — коммуникативной Я-концепции. Назначение проектной части этих Я-концепций — определение целей и

средств самовоспитания в соответствующих областях. А оно возможно только на основе предметного и критически-самооценочного познания обучающимися самих себя. Поэтому вторая главная задача педагогов — оказать содействие обучающимся в организации ими самовоспитания. В связи со сказанным отметим следующее. Всем известно, что одним внешним воспитанием воспитать личность невозможно (к нему можно только приспособиться), что подлинное воспитание — это только самовоспитание, основанное на убеждении личности: «Никто не сможет воспитать человека, если он сам себя не воспитает» (В. А. Сухомлинский). Однако самовоспитание возможно только на основе самопознания, а так как самопознание в организованной форме в современной системе образования практически отсутствует, то в ней фактически отсутствует и самовоспитание (оно существует преимущественно в стихийно-самовоспитательной деятельности обучающихся). Так как воспитание без трансформации в самовоспитание своей функции выполнить не может, то приходится признать, что в современной системе образования оно малоэффективно и поэтому больше декларируется, чем реализуется.

4. Самопознание обучающимися своей уникальности (своих специфических потребностей и возможностей) создает у каждого из них предпосылки избирательного и критического отношения к продуктам общественного духовного производства (опыту предшествующих поколений, в том числе к суждениям самих педагогов и их воздействиям на обучающихся, так как они являются носителями не абсолютной, а относительной истины и могут заблуждаться, ошибаться, в том числе проявлять бездуховность). Все это создает предпосылки для индивидуального творчества обучающихся, их культуросозидательной деятельности. Здесь принципиально важно отметить следующее. Известно, что всякое познание, творчество начинается с осознания неизвестного и постановки проблемы. Но последнее всегда выступает лишь в форме самопознания. Отсюда следует, что самопознание находится у истоков всякого познания и творчества.

5. Самопознание личности, являясь специфическим видом самореализации, одновременно выступает в роли непосредственной основы всех видов самореализации личности. Это связано с тем, что результаты самопознания, прежде всего в виде проектного знания человека о себе (в нем в снятом виде используется предметное и оценочное знание), определяют не только цели различных видов самореализации и средства

их достижения, но и выступают инструментами управления ими, инструментами их сознательной саморегуляции. При этом и самообразование личности, если она к нему относится сознательно, также главным образом зависит от ее самопознания, от сознательно поставленных целей, от знания того, как осуществлять самообразование (как учиться) и для чего получать образование [3].

Из сказанного можно сделать два вывода. Во-первых, взаимосвязь самообразования и самопознания имеет закономерный, диалектический характер. С одной стороны, научное самопознание личности возможно только на основе владения знаниями наук о человеке, а с другой — сознательное построение своей образовательной деятельности возможно только на основе самопознания, построения самопроекта этой деятельности. Во-вторых, сознательное самопознание каждого отдельного человека есть вершина всей системы познания в обществе и ее конечный этап. Этим определяется центральная, системообразующая, интегрирующая роль самопознания не только в репродуктивном познании (в системе образования), но и в продуктивном (научном познании) и в жизни и судьбе каждого человека. Это обуславливается тем, что самопознание, с одной стороны, конечная цель всякого другого познания в обществе (как продуктивного, так и репродуктивного), а с другой — самопознание в виде таких его результатов, как самопроекты, — основа деятельности каждого отдельного человека. Этим, на наш взгляд, определяется и системообразующая роль рефлексивной культуры каждого индивида, выступающая движущей силой его непрерывного самовоспитания и самосовершенствования. Если систему самопознания представить в виде дерева с большой кроной, то стволом (центром) в нем будет отдельный курс «Основы самопознания личности», а ветвями — все те науки (учебные дисциплины), предметом в которых полностью либо в той или иной степени является человек. Овладение знаниями этих наук есть средство, а цель (смысл) данного процесса — познание обучающимися самих себя, индивидуализация себя и развитие своей самобытности.

В свете сказанного событием огромной важности предстает внедрение после 9 лет экспериментов в 2010/11 уч. г. в Казахстане предмета «Самопознание» в учебный процесс на всех уровнях образования (детский сад, школа, ТИПО, вуз, система повышения квалификации) в качестве обязательного [6]. Опыт Казахстана, на наш взгляд, заслуживает всестороннего изучения и использования в системе образования России.

Итак, результатом первичного потребления общественных духовных ценностей (научных знаний) обучающимися является их образованность, а результатом первого этапа промежуточного потребления духовных ценностей в виде образованности (освоенных научных знаний) в процессе самопознания является образ самого обучающегося, его Я-концепции, или Я-познанность. Последний термин целесообразно использовать тогда, когда возникает необходимость соотносить результаты самообразования в виде образованности и результаты самовоспитания в виде воспитанности с результатами самопознания.

Как далее разворачивается образовательный процесс? Овладение обучающимся научными знаниями и производство им знаний о самом себе — это необходимое, но недостаточное для перехода к осуществлению той или иной практической деятельности условие. Таким недостающим условием у обучающегося является сформированная для соответствующих видов деятельности субъектность. Формирование обучающимся своей субъектности происходит в процессе его самовоспитания [3]. Основой самовоспитания личности, с одной стороны, является потребление духовных ценностей в виде знаний о воспитании и самовоспитании, которые освоены в процессе самообразования, а с другой — потребление продуктов самопознания в виде самопроектов различных видов самовоспитания. Тем самым духовной основой самовоспитания являются и самообразование, и самопознание. Непосредственная цель самовоспитания личности — созидание, творение своей субъектности для всех видов самореализации, включая самообразование и самопознание. Предметом самовоспитания является система качеств личности. Качества личности — это сформированные или формирующиеся способности человека тем или иным образом воздействовать на объект или взаимодействовать с ним. К ним относятся 1) терминальные качества, определяющие направленность деятельности (устойчивые потребности, цели, мотивы, идеалы); 2) инструментальные качества, обеспечивающие в деятельности ее технологическую составляющую (умения и навыки); 3) характерологические качества (в них выражается отношение личности к себе, другим людям, к своей деятельности, к ее результатам и т. д.). Все знания личности о мире и себе превращаются в ее производительные силы только через ее качества. В связи с этим качества личности, или ее субъектность как их интеграция, выступают в роли причины во всех видах ее деятельности, а результаты, продукты этих видов деятельности — в роли

следствия (например, на основе знания о честности человек формирует такое качество, как честность, а честность — причина того, что он говорит правду). Нет необходимых качеств — нет причин, а если причины не действуют, то не возникают и следствия. Разумеется, причинами в деятельности людей выступают как их положительные, так и отрицательные качества.

Принципиально важно отметить то, что самовоспитание личностью тех или иных качеств возможно только в той деятельности, для которой формируются эти качества. Поэтому самовоспитание, осуществляемое на основе самообразования (образованности) и самопознания (Я-познанности), оказывает на них ответное воздействие, так как сознательное самообразование и самопознание возможно только на основе определенной воспитанности.

Таким образом, интегральным показателем эффективности системы образования является уровень сформированности в процессе самовоспитания обучающихся их субъектности, системы качеств осуществляющегося на основе образованности и таких продуктов самопознания, как проекты самовоспитания. Внешними детерминантами формирования у обучающихся качеств являются требования к ним общества, государства, стандартов образования, профессиональных сообществ, работодателей, которые полностью никогда не совпадают с внутренними. Сформированная в системе образования требуемая многомерная позитивная субъектность обучающегося — это личностная и социальная фундаментальная ценность.

Конечное потребление всех духовных ценностей осуществляется в процессе всех видов самореализации человека (профессиональной, коммуникативной, семейной, бытовой и др.), в которых его субъектность в виде системы качеств выступает как причина воздействия на объект и взаимодействия с ним, вызывая следствия в виде определенных результатов. Тем самым производство определенных продуктов в различных видах самореализации достигается только за счет потребления в них субъектности индивидов. Духовные ценности (знания) в этом процессе выступают в роли объективирующихся в сменяющихся друг друга отдельных действиях духовных сил, способностей и регуляторов деятельности индивидов. Результаты самореализации личности практически всецело зависят а) от уровня сформированности ее субъектности (ее качеств), б) от содержания духовных ценностей (положительных или отрицательных), которыми регулируется ее деятельность.

Интегрирующая роль самопознания в самореализации личности проявляется в

том, что 1) духовной основой любой самореализации является разработанный в процессе самопознания самопроект, 2) контроль за процессом самореализации осуществляется только на основе рефлексии (самопознания) над этим процессом, 3) оценка результатов самореализации и определение путей ее дальнейшего самосовершенствования также осуществляется на основе самопознания.

Исходя из сказанного, можно сделать вывод о том, что фундаментальной закономерностью системы образования и самостоятельности обучающихся (их самостоятельной работы) является воздействие самообразовательной деятельности на самопознание, а самообразования и самопознания — на самовоспитание и обратное воздействие самопознания на самообразование, а самовоспитания — на самообразование и самопознание. Эта закономерность действует на основе следующих законов: 1) взаимосвязи самообразования и самопознания; 2) взаимосвязи самопознания и самовоспитания; 3) взаимосвязи самообразования и самовоспитания.

В системе самостоятельной работы обучающегося (его саморазвития) и системы образования в целом, на наш взгляд, самообразованию (учебно-познавательной деятельности) принадлежит *основополагающая роль* (всякая деятельность, чтобы быть эффективной, должна основываться прежде всего на научных знаниях), самопознанию — *центральная, интегративная роль* (самопознанием определяются цели и средства их достижения во всех других видах самореализации личности, а также связь образования и самообразования, воспитания и самовоспитания и системы образования в целом со всеми потребителями образовательных услуг в социуме), а самовоспитанию — *определяющая роль*, так как все знания используются в деятельности, превращаются в силу только через воспитанность личности, ее качества (духовность, умения и навыки, целеустремленность, уверенность в себе, ответственность и др.). Воспитанность — непосредственная причина всех видов самореализации, определяющая их успешность.

В свете сказанного следует признать, что в современном образовательном процессе по большому счету не задействовано ни самопознание, ни самовоспитание. Сегодня это две лакуны образования. Если данные компоненты и «работают» в деятельности как педагогов, так и обучающихся, то в основном стихийно.

Исходя из сказанного, можно определить цель и задачи образования в современном обществе. Целью современного образования является воспроизводство и про-

изводство обучающимися своей субъектностью посредством партнерского взаимодействия с педагогами и собственной деятельности, которые направлены на всестороннюю и гармоничную самореализацию учащихся на благо себе и обществу.

Перечислим задачи современного образования.

1. Создание деятельностью педагогов условий для формирования у обучающихся готовности и способности к постоянному самообразованию (учебно-познавательной деятельности) в период получения ими общего и профессионального образования, а также после завершения среднего и высшего профессионального образования. При этом следует исходить из того, что внешнему образованию принадлежит определяющая роль (социальный заказ, требования госстандартов), а самообразованию — решающая.

2. Создание педагогами условий для формирования у обучающихся готовности и способности к постоянному сознательному предметному, оценочному и проектному самопознанию. При этом следует исходить из того, что педагогам в самопознании принадлежит вспомогательно-направляющая роль, а обучающимся — определяющая.

3. Создание педагогами условий для формирования у обучающихся готовности и способности к постоянному сознательному самовоспитанию и перевоспитанию. При этом следует исходить из того, что внешнему воспитанию принадлежит определяющая роль (требования общества к качествам личности), а самовоспитанию — решающая (от личности полностью зависит то, примет ли она внешние требования социума и превратит ли их в свои собственные убеждения или отвергнет). При этом за духовный выбор обучающийся с определенного возраста несет персональную ответственность перед обществом и самим собой.

Таким образом, центром современного образования является саморазвитие личности каждого обучающегося, осуществляемое через диалектику самообразования, самопознания и самовоспитания, которые являются и видами самореализации личности. Мы разделяем мнение В. И. Слободчикова и Е. И. Исаева о том, что саморазвитие — фундаментальная способность человека становиться и быть подлинным субъектом своей жизни, превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования. [7. С. 193].

#### ЛИТЕРАТУРА

1. БАЙЛУК В. В. Человечествознание. Основы самопознания и самореализации личности. В 2 кн. Кн. 1. Основы самопознания личности : моногр. / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2010.
2. БАЙЛУК В. В. Человечествознание. Самореализация личности: общие законы успеха : моногр. / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2011.
3. БАЙЛУК В. В. Человечествознание. Самообразовательная и самовоспитательная реализация личности как законы успеха : моногр. / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2012.
4. ЛАРИОНОВА И. А. Интегративные тенденции в профессиональной подготовке специалистов социальной сферы : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2009.
5. ЛОЙФМАН И. Я. Мировоззренческие штудии. Избр. работы. Екатеринбург : Банк культурной информации, 2002.
6. МАРКС К., ФРИДРИХ Э. Соч. Т. 42.
7. САМОПОЗНАНИЕ: педагогика любви и творчества : материалы междунар. педагогических чтений : в 2 т. Алматы, 2012.
8. СЛОБОДЧИКОВ В. И., ИСАЕВ Е. В. Основы психологической антропологии. Психология человека: введение в психологию субъективности : учеб. пособие. М. : Школа-Пресс, 1995.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. И. А. Ларионова

**Ларионова Ирина Анатольевна,**

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой технологий социальной работы, директор Института социального образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 415; e-mail: Larionova@uspu.ru.

### САМООБРАЗОВАНИЕ И САМОВОСПИТАНИЕ КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ СУБЪЕКТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** субъективизация личности; субъект деятельности; самостоятельная работа; самообразование; готовность к самообразованию; самовоспитание.

**АННОТАЦИЯ.** Рассматриваются основные средства формирования субъектности специалиста — самообразование и самовоспитание. Подробно рассмотрены понятия «субъектность», «самообразование», «самовоспитание» и «самостоятельная работа». Определена специфика самостоятельной работы студентов в процессе профессиональной подготовки специалиста.

**Larionova Irina Anatolievna,**

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Chair of Social Work Technologies, Director of the Institute of Social Education, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

### SELF-EDUCATION AND SELF-UPBRINGING AS MEANS OF BUILDING SUBJECTIVITY OF A SPECIALIST

**KEY WORDS:** subjectivization of a person; subject of the activity; independent work; self-education; readiness to self-education; self-upbringing.

**ABSTRACT.** Basic means of building subjectivity of a specialist, i.e. self-education and self-upbringing are discussed. Concepts of “subjectivity”, “self-education”, “self-upbringing”, “independent work” are studied. Specificity of independent work of students in the course professional training of a specialist is defined.

Человек в процессе личностного становления постепенно обретает *самостоятельность* как способность к автономному существованию и *социальную активность* как способность создавать и поддерживать свои отношения со средой, т. е. речь идет о субъективизации личности. Признать эти качества за личностью, создать условия для их формирования и проявления означает для педагога *объективировать* процессы *воспитания и обучения*. Вне этих условий *интегральная индивидуальность* просто не складывается (В. С. Безрукова).

*Субъективизация личности* — это «состояние личности, при котором она чувствует себя полноправным субъектом учебной деятельности» [4. С. 73], когда наблюдается не только детерминация действий обучающихся воздействием преподавателя, но и обратный процесс: деятельность преподавателя детерминируется действиями, отношением, развитием обучающихся, их состоянием.

*Субъективизация личности* — образование *интегральное*. Осознать себя личностью можно только через активное поведение. Чтобы это качество проявилось, обучающемуся необходимы такие свойствообразующие качества, как освоение *рефлексии* своего поведения, умения отвечать за себя и результаты своей деятельности, осуществлять самопланирование [5].

Есть все основания утверждать, что *субъектная проблематика* занимает сегодня одно из центральных мест в теоретико-

прикладных исследованиях наук о человеке и становится приоритетным направлением в изучении психолого-педагогических механизмов личностно-профессионального развития специалистов.

Отметим, что понятия *субъекта* и *личности* не совпадают: «Совпадение личности и субъекта относительно даже при максимальном сближении их свойств, так как субъект характеризуется совокупностью деятельностей и мерой их продуктивности, а личность — совокупностью общественных отношений» [1].

По Б. Г. Ананьеву и А. Н. Леонтьеву, *субъект деятельности* — это совокупность индивидуальных и личностных свойств. Если осуществляемая субъектом деятельность является проявлением его собственного имманентного свойства, то в структуре субъекта превалируют индивидуальные свойства. Если же субъект включен в деятельность как способ существования действительности, то в его структуре начинают доминировать личностные свойства. Еще более значимое положение человека проявляется в его понимании своей субъектности как равного среди других полюса живого пространства космоса (по В. П. Казначееву), что требует от него проявления свойств индивидуальности — верхней ступени символического восхождения человека к самому себе [12].

С точки зрения В. А. Сластенина, теоретическая модель формирования личности специалиста как субъекта может быть про-

дуктивно выстроена на основе принципов *синергетического* мировоззрения, поскольку они образуют собой методологию изучения личности в любых сферах жизнедеятельности. Такой подход позволяет не просто *переориентировать* образовательную стратегию на личность обучающегося, поскольку *провозглашает его равенство*, но и дает возможность увидеть и реально учесть как неоднородность, незапрограммированность развития личности в педагогическом процессе, так и неоднозначность самих педагогических воздействий [11. С. 157].

Синергетика позволяет методологически усилить модель формирования личности студента как субъекта за счет придания законченного вида следующим важным принципам ее функционирования: центр учебно-воспитательного процесса — личность учащегося; учащийся — *субъект* образования и воспитания, способный влиять на указанные процессы, занимая в них *активно-творческую позицию*; отказ от заранее заданной парадигмы обучения и воспитания, манипулятивной педагогики, исходящей из механистического видения мира — свобода *самовыражения и самореализации личности* в образовательной среде, смещение акцента с накопления знаний, умений, навыков (ЗУНов) на поиск индивидуальной стратегии *самоопределения* учащегося в жизни, на выработку психологических качеств, необходимых для ее реализации; пересмотр традиционных подходов к содержанию, формам и методам учебно-воспитательной деятельности; актуализация принципов *активности, диалогичности, самостоятельности, инициативы, творчества и обучения*: учащийся и учащий — открытые, саморегулирующиеся системы, стремящиеся к развитию *субъектности и субъективности, взаимодополняющие и взаимообогащающие* друг друга в совместном процессе индивидуального самостроительства; свобода выбора стратегии индивидуального жизненного пути, а значит, выбора образовательных программ, курсов, глубины их содержания и самого преподавателя [Там же. С. 157].

Актуальность становления и развития субъектности будущего профессионала просматривается в нескольких плоскостях. Во-первых, в *плоскости саморазвития*: субъектность обеспечивает основу развития личности, индивидуальности, универсности человека; без нее сам процесс саморазвития утрачивает целостность, комплексность, стержневую сущность. Во-вторых, в *плоскости воспитательно-образовательного процесса*: субъектные характеристики студента обеспечивают активность, избирательность,

творческий подход, а следовательно, успешность в овладении профессией и превращают учебный процесс в сотворчество двух субъектов — преподавателя и студента. В-третьих, в *плоскости профессионально-педагогической деятельности: субъектность преподавателя служит детонатором*, пусковым механизмом включения субъектности обучающихся, а значит, формирования их личностного, индивидуально-неповторимого начала в жизнедеятельности и жизнестворчестве [Там же. С. 158].

Обобщая сказанное, В. А. Сластенин выделяет следующие *субъектные функции* образования: развитие сущностных сил и способностей человека, позволяющих ему выбирать оптимальные стратегии жизненного пути; воспитание инициативы и ответственности в природной и социальной сферах; обеспечение возможностей для личностно-профессионального роста, самоопределения, самореализации; овладение средствами, необходимыми для достижения интеллектуально-нравственной свободы; создание условий для самостроительства, саморазвития, творческого подхода, индивидуализации человека, развития его духовных потенций.

Основным средством формирования профессиональной субъектности личности является самостоятельная работа. В. В. Байлук следующим образом определяет ее специфику:

1. Принципиальная особенность самостоятельной работы человека состоит в том, что в процессе ее он выступает одновременно и субъектом, и объектом.

2. Самостоятельная работа — это работа каждого человека над самим собой, над своим телом, духом и душой.

3. Продуктом самостоятельной работы является создание ее субъектом своей профессиональной и личностной субъектности, самоизменение, самопроизводство своих социальных, духовных и физических способностей [2. С. 18].

Ценность самостоятельной работы В. В. Байлук видит в том, что она позволяет студенту стать высококвалифицированным специалистом в избранной профессии, является обязательным условием профессионального и личностного роста, самосовершенствования, решающим условием для создания личности, способной к жизненной самореализации [Там же. С. 18].

Самостоятельная работа студента — это такая деятельность, которая внешне управляется педагогом и одновременно самоуправляется студентом, поэтому одной из ключевых задач самостоятельной работы является развитие стремления студента к самовоспитанию и самообразованию.

Активизация стремления студента к самовоспитанию и самообразованию — неотъемлемая часть подготовки будущих специалистов в вузе. Самообразование личности носит целевой, осознанный характер, основывается на тщательном планировании деятельности человека, его жизненных планах, четко поставленных перед самим собой задач.

*Цель самообразования* И. Н. Кузнецов определяет как «предвосхищаемый личностью уровень знаний, умений и навыков в определенной области, а также успехи в деятельности, которые для личности являются желательными и определяют направление и содержание деятельности, нацеленной на решение поставленных задач и достижение намеченных жизненных планов. Наметив цель самообразования, личность выбирает средства для ее осуществления» [13. С. 357].

Интегральной функцией самообразовательной деятельности, по мнению В. В. Байлука, является познавательная самореализация в ней ее субъекта. Выделяют следующие показатели самообразовательной деятельности:

- а) усвоение разного рода потребляемой информации и понимание ее;
- б) развитие способности мыслить;
- в) перерастание самообразовательной деятельности в научно-исследовательскую или проектную;
- г) формирование устойчивой потребности в самообразовательной деятельности и ее самосовершенствовании;
- д) формирование установки на использование приобретенных знаний для достижения лично и социально значимых целей в других видах деятельности [3. С. 44—45].

Е. С. Рапацевич вводит понятие *готовности к самообразованию*, трактуя его как *интегральное* качество личности, которое характеризуется наличием стремления постоянно расширять диапазон восприятия жизни с целью более глубокого ее понимания и способностью к систематической учебной деятельности (умением свободно ориентироваться в различных источниках информации, критически анализировать их и самостоятельно находить ответы на все актуальные вопросы жизни) [8. С. 101].

Необходимость при подготовке специалистов в системе высшего профессионального образования усиленного внимания к вопросам самообразования П. И. Пидкасистый связывает с высокой скоростью распространения научно-технической информации и темпами практического воплощения научно-технических достижений, а также с перспективами роста числа безработных и новыми требованиями к трудоустройству в

условиях перехода страны к рынку, т. е. с конкурентоспособностью в рыночных условиях, когда от будущего специалиста ожидаются способность и готовность решать научно-технические задачи, внедрять и осваивать новую технику (технологии), профессиональная мобильность [10. С. 41].

Б. Н. Гамидуллаев выделяет два вида самообразования в зависимости от его формы и самостоятельности — системное и автономное. *Системное самообразование* побуждается и направляется учебным заведением. Процесс обучения управляется в основном не обучающимися, а учебными заведениями. Обучающиеся лишь выполняют данное задание или углубляют то, что преподнесено на занятиях [6. С. 49].

Под *автономным самообразованием* понимается такое, когда самосовершенствование, самообучение или изучение какого-либо вопроса побуждается не извне, а потребностями или интересами самой личности. Человек при этом сам определяет цели самообучения и объем знаний (программу занятий), который должен быть освоен. При автономном самообразовании контроль за ходом учебы выступает в виде самоконтроля, самоотчета и т. д., т. е. этот процесс приближает личность к самоуправлению [Там же. С. 50].

При определении программы самообразования представляется необходимым рекомендовать следующее:

- 1) разработать программу с учетом тех вопросов, которые приходится решать в процессе текущей деятельности;
- 2) учесть при ее разработке позитивные изменения, происходящие в последнее время в экономике, науке, технике, а также современные методы управления;
- 3) учесть аспекты практической реализации приобретаемых знаний;
- 4) ориентировать программу на уровень знаний, необходимых личности не только на данном этапе возможного продвижения по службе [Там же. С. 57].

В системе высшей профессиональной школы значительное внимание уделяется и *самовоспитанию*.

*Самовоспитание* — это систематическая сознательная деятельность человека, направленная на саморазвитие и формирование базовой культуры личности. Самовоспитание призвано укреплять и развивать способность к добровольному выполнению обязательств, как личных, так и основанных на требованиях коллектива, формировать моральные устои, необходимые привычки поведения, волевые качества. Самовоспитание — *составная часть и результат* воспитания и всего процесса развития личности [9].

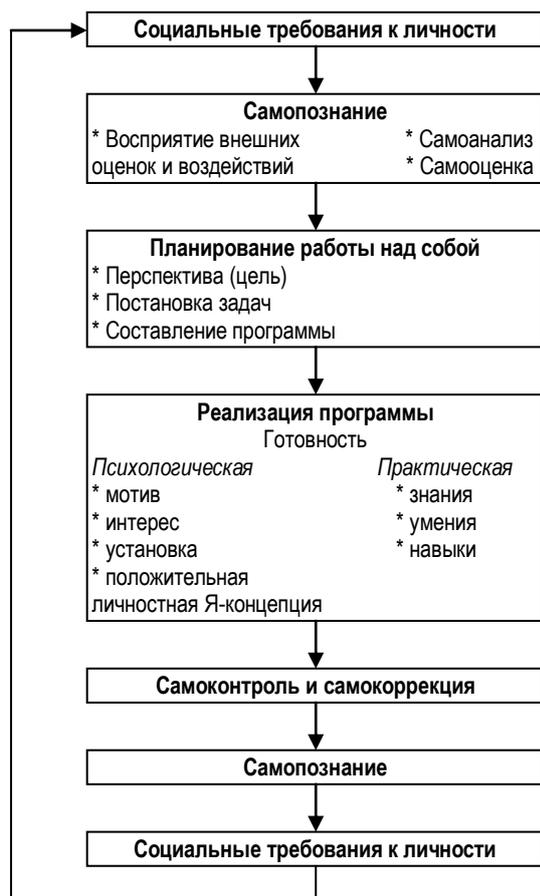


Рис. Этапы процесса самовоспитания

К основным *мотивам* самовоспитания Б. Н. Гамидуллаев относит идеал, сознание несоответствия в данное время собственных сил требованиям деятельности, состоятельность, притязания на признание коллектива, требования общественной морали, критику и самокритику [6].

#### ЛИТЕРАТУРА

1. АНАНЬЕВ Б. Г. Человек как предмет познания. Л., 1969.
2. БАЙЛУК В. В. Природа самостоятельной работы // Самостоятельная работа студентов в современном образовательном учреждении: теория и практика : сб. науч. тр. по итогам Междунар. конф., 17–20 марта 2010 г. В 3 ч. Ч. 2 / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2010.
3. БАЙЛУК В. В. Человеческое знание. Самообразовательная и самовоспитательная реализация личности как закон успеха / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2012.
4. БАРАКОВСКАЯ Н. И. Об интеграции понятия «субъективация» // Прикладные проблемы педагогической интеграции : тез. докл. / Свердлов. инженер.-пед. ин-т. Екатеринбург, 1992. С. 33–34.
5. БЕЗРУКОВА В. С. Интеграционные процессы в педагогической теории и практике. Екатеринбург, 1994.
6. ГАМИДУЛЛАЕВ Б. Н. Самоуправление: потенциал личности. Ростов н/Д : Феникс, 2006.
7. КОДЖАСПИРОВА Г. М. Педагогика в схемах, таблицах и опорных конспектах : учеб. пособие. 3-е изд. М. : Айрис-пресс, 2008.
8. ПЕДАГОГИКА : большая современная энциклопедия. / сост. Е. С. Рапацевич. Минск : Современное слово, 2005.
9. ПЕДАГОГИКА : учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин [и др.]. М. : Академия, 2000.
10. ПИДКАСИСТЫЙ П. И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов. 2-е изд., доп. и перераб. М. : Пед. о-во России, 2005.
11. СЛАСТЕНИН В. А. Субъектно-деятельностный подход в общем и профессиональном образовании // Стратегия воспитания в образовательной системе России: подходы и проблемы / под ред. И. А. Зимней. М., 2004. С. 155–161.
12. ТЮМАСЕВА З. И., БОГДАНОВ Е. Н., ЩЕРБАК Н. П. Словарь-справочник современного общего образования : акмеол., валеол. и экон. тайны. СПб. : Питер, 2004.
13. ЭНЦИКЛОПЕДИЯ студента / сост. И. Н. Кузнецов. Минск : Кн. Дом, 2004.

Г. М. Коджаспирова под *методами* самовоспитания понимает методы воздействия на сферу саморегуляции, направленные на сознательное изменение человеком своей личности в соответствии с требованиями общества и личного плана развития, на формирование навыков психической и физической саморегуляции, и выделяет следующие методы самовоспитания: самонаблюдение, самоанализ, самоприказ, самоотчет, самоодобрение, самоосуждение, самонаказание, рефлексия и др. [7. С. 131].

Условия эффективного самовоспитания заключаются в осознании человеком необходимости самовоспитания и в стремлении овладеть его технологией, во взаимодействии *воспитания и самовоспитания*, в активной деятельности самих воспитуемых.

Процесс самовоспитания выстраивается [Там же. С. 132] от социальных требований к личности через самопознание, планирование работы над собой, реализацию программы, самоконтроль и самокоррекцию, вновь через самопознание; в конце происходит возврат к социальным требованиям к личности (см. рис.).

Итак, самовоспитание — это всегда сознательная деятельность, т. е. самодетельность человека, являющаяся средством самореализации и самоактуализации; это сознательная и системная работа над собой, направленная на развитие своей личности в соответствии со сложившимися идеалами, ценностями и убеждениями. Концентрированным же выражением самообразовательной и самовоспитательной деятельности является становление и развитие субъектности личности.

**Дегтерев Виталий Анатольевич,**

кандидат педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой истории и теории социальной работы, заместитель директора Института социального образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 413; e-mail: Degterev@uspu.ru.

**Балдина Марина Юрьевна,**

ассистент кафедры истории и теории социальной работы, Институт социального образования, Уральский государственный педагогический университет; пр-т Космонавтов, 26, к. 415; e-mail: isobr@uspu.ru.

**ТВОРЧЕСКОЕ САМОРАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА ВУЗА**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** творчество; саморазвитие; творческое саморазвитие.

**АННОТАЦИЯ.** Анализируя психолого-педагогическую литературу, авторы рассматривают такие понятия, как творчество, саморазвитие, творческое саморазвитие, выявляют факторы, при которых студент вуза имеет возможность к реализации собственных творческих способностей.

**Degterev Vitaly Anatolievich,**

Candidate of Pedagogy, Professor, Head of the Chair of History and Theory of Social Work, Deputy Director of the Institute of Social Education, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

**Baldina Marina Yurievna,**

Assistant Lecturer of the Chair of History and Theory of Social Work, Deputy Director of the Institute of Social Education, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

**CREATIVE SELF-DEVELOPMENT OF THE PERSONALITY  
OF A STUDENT OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY**

**KEY WORDS:** creativity; self-development and creative self-development.

**ABSTRACT.** Analyzing the psychological and pedagogical literature, the authors consider such concepts as creativity, self-development and creative self-development, reveal the factors, under which the University student has the opportunity of self-realization of own creative abilities.

**Р**азвитие современного отечественного образования демонстрирует тенденцию к стабилизации. Это есть следствие в целом устойчивого экономического и социально-политического развития России после преобразований конца XX в. Процесс научного осмысления происходящего продолжался весь этот период и позволил выявить объективные тенденции развития отечественного образования.

Сегодня образование определяет, как быстро Россия станет демократическим и правовым государством, перейдет к рыночной экономике, а также степень отставания страны с точки зрения глобальных направлений экономического и общественного развития. Эти тенденции и обусловленные ими процессы и явления современной жизни глубоко и всесторонне исследуются учеными, представляющими самые разные науки.

Наиболее глобальные изменения в развитии человечества в современном мире связаны с переходом от индустриального общества к информационному. Э. Тоффлер еще 30 лет назад так писал об этом: «В прошлом земля, труд и капитал были ключевыми элементами производства. Завтра — а во многих отраслях промышленности это завтра уже наступило — информация станет главной составляющей» [12. С. 89].

В ситуации, когда знания, информация становятся «фундаментальным социальным фактором», обуславливающим экономическое развитие, неуклонно возрастает роль человеческого капитала, который в развитых странах составляет 70—80 % национального богатства. Вместе с тем объективно возрастают и требования к качеству интеллектуального потенциала человека, который должен быть готов к непрерывному образованию, к освоению новых информационных технологий.

Радикальные изменения, высокий динамизм развития современного общества предполагают возрастание роли личности профессионала, его активности, индивидуального видения событий, способности самостоятельно находить информацию, анализировать и синтезировать ее, принимать решения в нестандартных профессиональных ситуациях, в условиях неопределенности. От современного работника требуется творческий подход к решению профессиональных задач, способность к работе в нестандартных условиях, постоянное занятие самообразованием, стремление к личностному и профессиональному самосовершенствованию. Способность к профессиональному творческому саморазвитию является требованием образовательных стандартов третьего поколения, становится необходи-

мым качеством профессионала, развивать которое необходимо в вузе в процессе освоения студентом основной образовательной программы.

Благодаря *саморазвитию* личность реализует свои способности, самосовершенствуется, в результате чего становится инициатором саморазвития сообщества, в котором находится, тем самым внося свой вклад в культурно-историческое развитие общества. В решении современных социально-педагогических задач нашего общества саморазвитие личности молодого специалиста выступает на первый план. Перед выпускниками педагогического вуза стоит задача формирования и постоянного совершенствования своих способностей к учению и самостоятельной работе в условиях динамичного развития культуры. В то же время формирование у студентов творческих умений, коммуникативных способностей, помогающих определяться и действовать в неожиданных, противоречивых условиях, воспитание стремления к саморазвитию — задачи, стоящие перед современным педагогическим образованием.

Правильное понимание категорий «саморазвитие», «творческое саморазвитие» невозможно без уяснения понятия «творчество», его психолого-педагогической, философской и социальной сущности.

В научной литературе творчество истолковывается по-разному. Творчество как вид человеческой деятельности характеризуется рядом необходимых существенных признаков, которые всякий раз проявляются в единстве. По мнению В. В. Байлука, «творчество относится к числу тех характеристик, измерений человека, которые раскрывают его, главное в нем. Творчество как вид активности человека в его индивидуальном и общественном бытии всегда является формой качественного развития и выступает как способность человека создавать продукты, отличающиеся новизной, оригинальностью, уникальностью» [4].

А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский определяют творчество «как деятельность, результатом которой является создание новых материальных и духовных ценностей» [7], а С. Л. Рубинштейн — как «деятельность, в результате которой создается оригинальный и социально-значимый продукт».

В. И. Андреев определяет творчество как «вид человеческой деятельности, для которой характерно: а) наличие противоречия, проблемной ситуации или творческой задачи; б) социальная и личная значимость и прогрессивность, т. е. она вносит вклад в развитие общества и личности; в) наличие объективных (социальных, материальных) предпосылок, условий для творчества;

г) наличие субъективных (личностных качеств, знаний, умений, особенно положительной мотивации, творческих способностей личности) предпосылок для творчества; д) новизна и оригинальность процесса или результата. Если из названных признаков мысленно исключить хотя бы один, то творческая деятельность либо не состоится, либо деятельность не может быть творческой» [1].

Наиболее развернутое понятие творчества дает А. К. Спиркин: «Творчество — это мыслительная и практическая деятельность, результатом которой является создание оригинальных, неповторимых ценностей, установление новых фактов, свойств, закономерностей, а также методов исследования и преобразования материального мира или духовной культуры». Мы отмечаем, что наиболее распространенной дефиницией творчества является его определение как деятельности по созданию чего-то нового. В частности, творчество определяется как «процесс создания существенно нового» (П. К. Энгельмейер), как «деятельность человека, создающая новые материальные и духовные ценности, обладающие общественной значимостью» [5].

По нашему мнению, творчество — это способность человека находить информацию, анализировать ее, делать оригинальные выводы, на основе знаний, компетенций, воображения, интуиции создавать качественно новые (не имеющие аналогов) материальные и духовные ценности. Творение нового характерно для людей, которые способны отказаться от стереотипов, норм, устоявшихся ценностей, имеют развитое самостоятельное мышление, легко генерируют идеи.

С точки зрения понимания феномена саморазвития личности заслуживает внимания, по нашему мнению, высказывание Э. Фромма о том, что «человек изначально наделен *способностью авантюры человеческого саморазвития*, которая зависит не только от психического самоощущения индивида, но и от целого ряда других факторов и ориентиров» [11]. В. А. Жмуров утверждает, что это «характеристика внутренней способности личности к работе над собой, к росту, развитию» [6].

Рассмотрим, в чем состоит сущность творческого саморазвития личности. В. И. Андреев под ним понимает «особый вид творческой деятельности субъект-субъектной ориентации, направленной на интенсификацию и повышение эффективности процессов „самости“, среди которых системообразующими являются самопознание, творческое самоопределение, самоуправление, творческая самореализация и самосовершенствование личности» [1].

Творческое саморазвитие как процесс характеризуется динамичностью и активностью задействованных психических сторон деятельности. Это сопровождается возникновением нового творческого начала, которое при достаточной творческой активности укрепляется, влечет за собой формирование творческой личности, находящейся, однако, на более высоком уровне творческого саморазвития.

С. Е. Анфисова выделяет следующие характерные черты творческого саморазвития:

1. *Последовательность и непрерывность.* Процесс творческого саморазвития можно представить в виде спирали, каждый виток которой, устремляясь вверх, сначала вызывает ряд трудностей, преодоление которых позволяет закрепить достигнутое и перейти к новому этапу восхождения по витку спирали — новообразованиям в творческом саморазвитии.

2. Высокого уровня творческого саморазвития можно достичь при наличии сформированного *индивидуального стиля деятельности.*

3. Творческое саморазвитие всегда сопровождается *свободным выбором*, который проявляется в выборе форм деятельности, средств деятельности, средств общения и т. п. [2].

Полноценно саморазвиваться личность может, только если она сама стремится к самосовершенствованию. Поэтому представляется необходимым выделение в творческом саморазвитии субъекта его мотивационной сферы. Важным моментом является и создание в вузе таких условий, в которых студенты непрерывно стремились бы к самореализации собственных творческих возможностей. Это значит, что процесс вузовской подготовки должен рассматриваться как значимый этап, стимулирующий к саморазвитию. И, конечно, творческое саморазвитие студента невозможно без его активного участия.

По нашему мнению, процесс творческого саморазвития у студентов вуза проходит в несколько этапов:

1. Этап мотивации, которая может быть как внешней, так и внутренней. Очень часто он совпадает с началом обучения, т. е. приходится на первый курс. Элемент новизны процесса обучения может послужить катализатором, который приведет студента к осознанию того, что процесс развития его личности зависит в первую очередь от него самого.

2. Этап целеполагания, на котором студент определяет, чем ему следует заниматься, в какой области совершенствоваться и в каком порядке.

3. Этап планирования, на котором студент выбирает направления деятельности, распределяет по времени освоение тех или иных навыков и компетенций, выбирает, когда их развивать — в процессе освоения основной образовательной программы или во внеучебной деятельности, а также на каком курсе.

4. Этап реализации спланированной деятельности, на котором студент активно участвует в научно-исследовательской деятельности, организации различных мероприятий.

5. Этап рефлексии: студент оценивает проделанную работу, вносит коррективы в планы саморазвития. Затем цикл повторяется.

Саморазвитие личности студента начинается с самопознания, которое включает в себя самонаблюдение, сравнение себя с коллегами и другими людьми, самоанализ, критическую самооценку своей личности и результатов деятельности, следование идеалу или примеру. Условием самопознания прежде всего является общение как активное взаимодействие с окружающими в деятельности. По утверждению В. А. Сластенина, искусство общения предполагает психологическую избирательность, практическую психологический ум, педагогическую бездейственность; умение выявлять и учитывать индивидуально-типологические особенности детей, побуждать воспитанников к действию, заряжать и «заражать» их своей уверенностью и «энергией» [9]. Это становится возможным при наличии творческого потенциала у личности студента.

В качестве итога вышесказанному можно сказать, что творческое саморазвитие личности студента представляет собой познание им собственных потенциальных возможностей и их творческую реализацию в будущей профессиональной деятельности, причем в процессе обучения в вузе должны быть созданы такие стимулирующие условия, в которых студент непрерывно стремился бы к самореализации собственных творческих способностей.

Анализ психолого-педагогической литературы, диссертационных исследований [7; 8] подтверждает выдвинутую нами гипотезу о том, что творческое саморазвитие личности студента на вузовском образовательном пространстве наблюдается при следующих условиях: во-первых, в педагогическом процессе осуществляется цель творческого саморазвития студентов; во-вторых, образовательная среда способствует реализации устремлений студентов к саморазвитию; в-третьих, оказывается педагогическая поддержка молодым людям в понимании ими сущности саморазвития и

способов его осуществления (например, в Институте социального образования УрГПУ для этого проводятся студенческие конференции, посвященные вопросам самопознания, саморазвития, самовоспитания, самообразования и т. д.).

Таким образом, творческое саморазвитие студентов понимается нами как непрерывный процесс освоения студентом накопленного опыта поколений как в ходе изучения основной образовательной программы, так и при проведении научных мероприятий и мероприятий воспитательной направленности. Достигается это за счет усилий и педагогического коллектива, и самого студента, стремящегося развить свой интеллектуальный, физический, эмоциональный потенциал, который может быть использован в профессиональной деятельности.

Анализируя возможность творческого саморазвития студентов Института социального образования УрГПУ, мы пришли к выводу, что она зависит от того, насколько цели студента и вуза совпадают, насколько интересы студента учитываются при организации учебно-воспитательного процесса, насколько слаженно в этом направлении работает педагогический коллектив. Опираясь на собственный педагогический опыт, утверждаем, что процесс творческого саморазвития личности студента носит не стихийный характер, не должен зависеть от обстоятельств, поскольку данный процесс всегда осознается самой личностью. Творческое саморазвитие студента происходит, как правило, в творческой среде, которая способна обеспечить динамику развития ценностных установок человека на самосовершенствование, поэтому создание такой среды в вузе — одна из основных задач педагогов высшей школы.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. АНДРЕЕВ В. И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс. Кн. 1. Казань, 1996.
2. АНФИСОВА С. Е. К вопросу об использовании личностно-ориентированной технологии в процессе развития коммуникативных способностей будущих педагогов // Социально-культурные и психолого-педагогические проблемы и перспективы развития современного профессионального образования в России : сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. СПб. ; Тула ; Тольятти ; Пенза, 2004. С. 80—82.
3. БАЙЛУК В. В. Человечествознание. Основы самопознания и самореализации личности. Основы самопознания личности : моногр. В 2 кн. Кн. 1 / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2010.
4. БАЙЛУК В. В. Человечествознание. Принципы и методы воспитания и самовоспитания студентов : моногр. В 5 кн. Кн. 5 / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2007.
5. ГОЛЬДЕНТРИХТ С. С. Творчество и социальное познание. М. : МГУ, 1982.
6. ЖМУРОВ В. А. Большая энциклопедия по психиатрии. М., 2012.
7. КРАТКИЙ психологический словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. М., 2001.
8. ЛАРИОНОВА И. А. Интегративные тенденции в профессиональной подготовке специалистов социальной сферы : дис. ... д-ра. пед. наук. Екатеринбург, 2009.
9. ПЕДАГОГИКА : учеб. пособие для студ. пед. учеб. завед. / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. М. : Школа-Пресс, 1998.
10. ПЛАТОНОВ К. К. Структура и развитие личности. М. : Наука, 1986.
11. ФРОММ Э. Иметь или быть. М. : Прогресс, 1990.
12. TOFFLER A. Previews and Premises. N. Y. : Morrow, 1983.

Статью рекомендует д-р филос. наук, проф. В. В. Байлук

**Бухарцева Наталья Георгиевна,**

кандидат философских наук, доцент кафедры рекламы и связей с общественностью, Институт социального образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: isobr@uspu.ru.

**САМОПРОЕКТИРОВАНИЕ: ЕДИНСТВО САМОРЕАЛИЗАЦИИ  
И РАЗВИТИЯ ВНУТРЕННЕГО МИРА ЛИЧНОСТИ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** информационное общество; «текущая современность»; самопроектирование; самореализация; внутренний мир личности; выбор; ценности; свобода; границы свободы; духовность; целостность личности; основы стабильности общества.

**АННОТАЦИЯ.** Описываются основные черты современной социальной реальности и требования, которые она предъявляет к самопроектированию личности. Личностный проект рассматривается как единство внутреннего (духовных ценностей, определяющих меру свободы самореализации в рамках собственного проекта) и внешнего (способности презентовать себя в соответствии с требованиями общества). Дается анализ модели «Российское образование — 2020» с позиции требований современности и духовного развития личности.

**Bukhartseva Natalia Georgievna,**

Candidate of Philosophy, Associate Professor of the Chair of Advertising and PR, Institute of Social Education, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

**SELF-PROJECTING: UNITY OF SELF-REALIZATION  
AND DEVELOPMENT OF AN INNER WORLD OF A PERSON**

**KEY WORDS:** informative society, current reality, self-projecting, self-realization, inner world of a person, choice, values, freedom, boarders of freedom, morality, basis of society's stability.

**ABSTRACT.** The author makes an attempt to describe basic features of contemporary social reality and demands it makes to self-projecting of a person. Personal project is considered to be a unity of inner and outer i.e. moral values which determine a limit of freedom of self-realization in the frames of personal project; and outer ones as an ability to present yourself according to the requirements of the society. There has been an analyses of a model «Russian education — 2020» from the position of re-quirements of present days and moral values.

**В** условиях современного информационного общества меняется вся социальная жизнь. Развитие информационных технологий приводит к изменению пространственно-временных отношений социума. Новый социальный хронотоп характеризуется уплотненным за счет Интернета пространством и резким ускорением времени, что позволило З. Бауману назвать общество XXI в. «текущей современностью».

Телекоммуникационные технологии индивидуализируют человека и укрепляют прорыв в демократическое социальное устройство, поскольку позволяют человеку получить статус «непосредственного члена общества» без промежуточных звеньев в виде групп, идеологий, символических культурных систем. Одновременно меняется человек и его место в мире. Расширяются возможности человека и ресурсы его памяти. Из локальной национальной культуры человек перемещается в глобальное информационное пространство, становясь в подлинном смысле слова космополитом, «человеком мира». В силу открытости мира у человека появляется возможность манипулировать собственными границами — как границами своего тела, так и границами

собственной личности. Появляется возможность сменить физический облик, пол, увеличить продолжительность телесной жизни, а также надеть себя виртуальным именем, смоделировать для себя новую личность, скрыть свою подлинную сущность, прожить несколько «виртуальных жизней».

Сама реальная жизнь превращается в бездонное море возможностей, в постоянный выбор собственных перспектив, построение и реализацию бесконечных самопроектов. О самопроектировании как фундаментальном личном выборе человека писал в середине XX в. Ж.-П. Сартр. По Ж.-П. Сартру, «человек — прежде всего, существует, человек — существо, которое устремлено к будущему и осознает, что оно проецирует себя в будущее. Человек — это прежде всего проект, который переживается субъективно, а не мох, не плесень и не цветная капуста. Ничто не существует до этого проекта, нет ничего на умопостигаемом небе, и человек станет таким, каков его проект бытия» [5. С. 323]. Смысл человеческой жизни — в реализации собственного проекта, как бы ни сопротивлялась реальность подобному самоутверждению. Для Ж.-П. Сартра проектиро-

вание было необходимостью самоосуществления творческой и свободной личности.

Но уже в XXI в., как отмечает З. Бауман, проектирование себя становится не предметом индивидуального выбора, а особенностью современной жизни: «Современность заменяет гетерономное определение социального положения обязательным самоопределением» [1. С. 39]. Смысл приведенного рассуждения очевиден: если человек хочет самоутвердиться в современном мире, неустойчивом и постоянно меняющемся, состоящем из ситуаций риска и неопределенности, путь один — принять условия этого мира и научиться меняться, принять мобильность как один из критериев современной компетентности.

Ситуация информационного общества меняет содержание и смысл фундаментальных категорий, отражающих положение человека в мире, таких как самосознание, самопознание, самопроектирование и самореализация. Под самореализацией понимается «объективное осуществление личностью собственного проекта в границах гармонии с обществом и самим собой» [2. С. 29]. Основные понятия данного определения нуждаются в некоторых пояснениях.

**Самопроектирование**, или автопроектность личности, — активно обсуждаемое в современной философской литературе понятие. Г. Л. Тульчинский определяет автопроектность личности как характеристику позиционирования и самопозиционирования личности, свойственную современности [8. С. 138]. Автор отмечает, что современные технологии, средства связи и коммуникации дают исключительные возможности «самопроектной» идентичности, причем в виртуальной реальности человек может добиться социального признания, состояться как личность в большей степени, чем в «реале». Признавая существование трех рядоположенных видов реальности — «субъективной», «объективной» и «виртуальной», понимая значение статуса «объективности» виртуальной реальности для личности, под самореализацией мы будем понимать осуществление личностных проектов в объективной реальности, способность позиционировать себя и стать кем-то в пространстве и времени собственной жизни.

По нашему мнению, **гармония личности** со своим внутренним миром и с социумом выступает неперемным условием самореализации. При любой возможности трансформации и мобильности процесс изменения не может быть неопределенным, предполагает существование границ. Роль ограничителя выполняет ценностный мир как регулятивное начало человеческого существования. В условиях «текучей совре-

менности» и потребительской индивидуализации чрезвычайно затрудняется установление длительных человеческих отношений. «Ненадежные экономические и социальные условия, — пишет З. Бауман, — учат людей (или заставляют их изучить трудный способ) воспринимать мир как контейнер, полный объектов для одноразового использования; весь мир, включая и других людей» [1. С. 175]. У человека почти не остается близких, что приводит к серьезному кризису моральных ценностей. Другой все больше из Ближнего становится Дальним и выступает скорее как объект эстетической, а не моральной оценки, что препятствует складыванию устойчивых сетей взаимных обязательств и обязываний. Описанный объективный процесс не означает ситуации аномии, но вызывает к жизни дальнейшую актуализацию правового способа регулирования человеческих отношений через признание Другого. Это позволит четко определить допустимые границы самореализации, не нарушающие социальный порядок, а также на новой основе сохранить и постоянно воспроизводить нравственные ценности личности.

Актуальна не только проблема границ самореализации. Не менее актуальной становится проблема соотношения внутреннего и внешнего, поиска собственной самости, сохранения идентичности и возможностей реализации собственного проекта на социальном уровне.

О несовпадении внутреннего и внешнего в структуре личности писал в свое время Карл Густав Юнг [10]. Вершиной айсберга личности, по Юнгу, выступает архетип «Персона». Персона — это то, как мы представляем, позиционируем себя в мире. Персона — это социальная маска, которую надевает личность, вступая во взаимодействие с другими людьми, реализуя себя в обществе. По мнению психологов, персона имеет как позитивные, так и негативные стороны. Доминирующая персона может подавлять, душить индивидуальность. Тот, кто отождествляет себя со своей Персоной, начинает видеть себя только со стороны своих поверхностных социальных ролей и «фасада». Юнг называл Персону архетипом конформности.

Вместе с тем Персона не только негативна: она защищает душу от различных социальных сил и покушений на нее. Кроме того, Персона — прекрасное орудие коммуникации. На негативные качества персоны обращает внимание Э. Фромм. По его мнению, именно Персона является ведущим архетипом «рыночной личности». «Я выбрал термин „рыночная личность“, — пишет Фромм, — чтобы подчеркнуть, что человек

этого типа себя самого воспринимает как товар и свою ценность видит не в своей „потребительной стоимости“, а в „меновой стоимости“. Человек становится товаром на рынке личностей» [9. С. 225]. Г. Л. Тульчинский, определяя автопроектность личности как характеристику позиционирования и самопозиционирования личности, как нам представляется, ведет речь именно о персоне как форме реализации личности в социуме. Личностный фактор продолжает играть решающую роль, но значимость и соотношение человеческих и профессиональных качеств все время колеблется. Успех в значительной мере зависит от того, как удачно человек может себя продать и удовлетворить тем самым потребности общества. В современных исследованиях реализации жизненных проектов и технологий больше всего внимания уделяется именно этой внешней стороне, гипертрофирующейся в условиях «текучей современности». «Проблема современной личности, — отмечает Г. Л. Тульчинский, — заключается в том, чтобы реализоваться как некий бренд — в буквальном смысле. Причем речь идет о конкретной технологии разработки и реализации такого проекта, включающей выбор жизненной стратегии, формирование, позиционирование и продвижение определенного имиджа и репутации. Это буквально применение маркетинговой технологии: формирование собственной востребованности, спроса на себя — не только на рынке труда, но и в социальных отношениях, личной жизни, в быту. Более того, срок жизни такого личностного проекта совпадает со сроком „жизни“ товаров и соответствующих брендов: 5—7 лет. И это совпадает с наблюдениями не только специалистов по маркетингу, брендингу и PR, но и психологов» [7. С. 57].

В активно обсуждаемой сегодня модели «Российское образование — 2020» внимание также концентрируется на востребованности личности на рынке труда. Одним из основных принципов образования будущего называется опора на талант, креативность и инициативность человека как на важнейший ресурс экономического и социального развития. Непрерывность образования, осуществляемого на протяжении всей активной профессиональной деятельности личности, становится организующим стержнем рассматриваемой модели. Предполагается, что в ближайшем будущем каждые 10—15 лет успешно позиционирующему себя специалисту придется менять профессию, а значит, переучиваться. Очевидно, что в системе непрерывного образования ключевым фактором результативности становится самостоятельная работа учащихся, а следовательно, их самостоя-

тельный доступ к учебным ресурсам и технологиям самообразования. Особое внимание уделяется технологиям проектной деятельности [3].

Реалии современной жизни порождают необходимость обучения искусству формирования собственного имиджа, умению самопрезентации с целью подчеркнуть выгодные стороны своей персоны, завернуть ее в красивую упаковку и подать в выгодном свете такие свои качества, как «настоящность», «напористость», «надежность», «тщеславие», «работоспособность», «обучаемость». Не случайно бизнес-тренеры постоянно рассуждают о наличии «полезной» и «бесполезной» духовности. «Полезная» духовность представляется как «человеческий капитал», причем «человеческий капитал» толкуется исключительно как уровень образования, опыт работы, профессиональная компетентность, когнитивная мобильность, приносящая владельцу максимальную прибыль. Духовность как богатство и целостность внутреннего мира, человеческих качеств, эмоциональная и нравственная составляющая личности попадают в «бесполезную духовность», мешающую человеку постоянно меняться, в соответствии с принципом «Я таков, каким ты хочешь меня купить» [9. С. 227]. Действительно, если современному человеку нельзя существовать без продуцирования все новых и новых социальных ролей, то это оборачивается утратой самого субъекта. Более того, как отмечает С. В. Комаров, «чем понятнее, прозрачнее, даже примитивнее становится ролевое сознание, тем более проблематичными становятся целостность субъекта и единство его сознания» [4. С. 17].

Э. Фромм отмечает, что человек «рыночного типа» «не имеет своего эго, каким располагал любой индивид в XIX веке, своего стержня, который должен его неизменно поддерживать» [9. С. 226—227]. Социальную направленность подобного типа личности Э. Фромм называет «обладательной-потребительской ориентацией» [Там же. С. 261]. Социальные последствия гипертрофии внешнего по сравнению с внутренним сводятся не только к распространению постмодернистских дискурсов о «смерти автора», «смерти субъекта», проявляются и в негативных социальных явлениях — жизни только для себя и ради себя, распаде семей, социальном сиротстве, падении рождаемости и распространении бездетности, эгоизме и равнодушии, обогащении любыми средствами, в том числе за счет стариков и детей, отсутствии социальной ответственности. Какой бы «текучей» ни была современность, общество не может существовать без компонентов устойчивости. Как бы быстро

ни менялись социальная жизнь и требования общества к личности, изменчивость всегда существует в единстве с устойчивостью. Организация общества как совокупности социальных институтов, устойчивых форм организации совместной деятельности людей, выполняющих определенные функции, обеспечивает эту устойчивость. Организуя человеческую деятельность как определенную систему ролей и статусов, социальные институты устанавливают образцы поведения людей в различных сферах общественной жизни, регулируют человеческие отношения через нормы и предписания. Каким бы эффективным ни являлся внешний контроль поведения личности, европейская традиция понимания нравственности делает ставку на развитие внутреннего духовного мира как средства самоконтроля, внутреннего оплота социальности и способности к организации совместной деятельности. Внутренний духовный мир личности — это совокупность субъективно переработанных, пережитых жизненных ситуаций, осмысленных с позиций усвоенных норм и ценностей. Осознание, интерпретация личностью жизненной ситуации определяет качество включения личности в социальную реальность.

И. Кант разработал понятие автономной личности, признающей всеобщий нравственный закон и являющейся основой соблюдения правовых норм. Индивиды, принявшие порознь решение жить в соответствии с категорическим императивом, делают возможным всякие соглашения на основе взаимной выгоды. Реализуя собственные проекты, мы можем успешно конкурировать друг с другом на рынке труда, но, живя в одном обществе, не должны забывать об общих целях и ценностях. В свете этого богатство и целостность внутреннего мира, человеческих качеств, эмоциональная составляющая личности не могут составлять «бесполезную духовность». Границы меры возможной свободы действия определяет именно духовная составляющая личности. Духовность как основа социальности и критерий зрелости личности требует особого внимания со стороны общества, в том числе системы образования. При увлечении технологиями проектирования и самопроектирования в современной системе образования не должны игнорироваться традиционные курсы, формирующие духовный мир личности — философия, культурология, этика, эстетика, правоведение, — количество часов на которые, игнорируя гуманитаризацию как тенденцию современного образования, постоянно сокращают. Правоведение, например, в образовательных программах бакалавриата стало курсом по вы-

бору. В светском государстве вопрос о религиозной духовности решается на основе соблюдения права на свободу совести, поэтому данный вопрос каждый решает индивидуально. Модель «Российское образование — 2020» и вовсе оставляет вопрос о формировании ценностного мира без внимания. Констатируется следующий факт: школа перегружает детей знаниями, востребованность которых сомнительна. В то же время школа не обучает полезным **умениям** (в том числе социальным компетенциям, поиску и оценке информации) и слабо воздействует на формирование **ценностей** [3. С. 41]. Формирование ценностного мира личности полностью перекладывается на систему школьного образования, тем самым предполагается освобождение профессионального образования от формирования ценностного мира личности, а значит, и от воспитания социальной ответственности будущего специалиста. Вопросы формирования норм профессиональной этики программа не ставит и не обсуждает. Примечательно следующее утверждение: «Такие предметы, как философия, высшая математика, экономика и право в России и других постсоветских государствах преподаются в высшей школе, составляя так называемые циклы социально-экономических и естественно-математических дисциплин, не имеющие прямого отношения к профессиональным компетенциям. В России в высшую школу „вынесено“ и завершение изучения иностранного языка. В большинстве стран с более продолжительным школьным образованием эти предметы изучаются именно в школе» [3. С. 45]. Формирование ценностного мира рассматривается в одном ряду с математикой и иностранным языком как общеобразовательными компетенциями, составляющими лишь основу специального профессионального образования.

К. Г. Юнг не случайно в качестве подлинной основы личности, центрального ее архетипа, цели процесса индивидуации называет такой архетип, как Самость. Индивидуация означает лучшее и более полное присвоение коллективных качеств и исполнение коллективных целей человеческого бытия. Одновременно это становление собой, постижение своей уникальности и неповторимости, собственного предназначения. Психологический рост личности, по Юнгу, означает движение от персоны к самости через осознание отдельных архетипов собственной личности. Развивая идеи К. Г. Юнга, Фромм называет экзистенциальной готовностью «отказаться от всяческих форм обладания ради подлинного бытия». Он связывает ее со способностью при любых обстоятельствах быть внимательным к людям, об-

ладать умением радоваться возможности служить им, а не только копить богатство и эксплуатировать других как средство создания богатства [9. С. 259], обладать возможностью быть самим собой, любить себя и быть способным любить другого.

В условиях современного социума чаще всего актуальным признается не движение от персоны к самости, а, наоборот, движение от самости к персоне как форме реализации в обществе собственного проекта. При этом часто забывают о том, что «собственно проектнобрендная идентичность в массовом обществе реализуется преимущественно в сфере потребления уже произведенных культурных форм, мифов, имиджей, тем самым ответственность за себя, за самопроектирование себя как бренда, разворачивается преимущественно в сфере потребления и масскульта» [7. С. 56]. Но это не единственная составляющая социальной жизни. Кроме сферы бизнеса, шоу-бизнеса и массовой культуры есть социальная сфера, в которой существует масса профессий, ориентированных на человека, его жизнь и здоровье, социализацию, охрану материнства и детства, поддержку в старости. Нужно ли рассматривать социальную сферу только как область возможной самореализации, или это сфера, в которой духовность

становится существенной составляющей самопроектирования? По мнению социологов, в социальной сфере работают в основном женщины, а это свидетельствует о непрестижности такого рода деятельности. Нашей задачей не является применение гендерного подхода к анализу самопроектирования личности, но очевидно, что женщины, являясь биологически носителем стабильного начала, всегда были «хранительницами очага», ответственными за сохранение устойчивости и традиций, менее преуспевшими в конкуренции и инновациях.

Подводя итог, подчеркнем, что самопроектирование личности, особенно личности, занятой в социальной сфере, не может оцениваться с позиций «полезной» и «бесполезной духовности», с позиций изменчивости, доминирующей над устойчивостью, с позиций свободы, исключая осознание своих границ и ответственности за результат собственных действий. Духовность является фундаментом любого личностного проекта, делает его социально значимым, т. е. укрепляющим общество и его основы. При создании модели российского образования для будущего нельзя игнорировать воспитательную функцию образования по формированию ценностной основы внутреннего мира личности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. БАУМАН З. Текущая современность. СПб. : Питер, 2008.
2. БУХАРЦЕВА Н. Г. Образование как средство самореализации личности в условиях глобализации // Педагогическое образование в России. 2010. № 4. С. 28—33.
3. ВОЛКОВ А. У., КУЗЬМИНОВ Я. И., РЕМОРЕНКО И. М., РУДНИК Б. Л., ФРУМИН И. Д., ЯКОБСОН Л. И. Российское образование — 2020: модель образования для инновационной экономики. URL: <http://www.hse.ru/data/2011/02/21/1208561970/mode12020.pdf>.
4. КОМАРОВ С. В. Мегафизика и феноменология субъективности. Исторические пролегомены к фундаментальной онтологии сознания. СПб., 2007.
5. САРТР Ж.-П. Экзистенциализм — это гуманизм // Сумерки богов. М. : Изд-во политической литературы, 1989. С. 319—345.
6. ТОФФЛЕР Э. Шок будущего. М. : АСТ, 2008.
7. ТУЛЬЧИНСКИЙ Г. Л. Личность как автопроект и бренд: некоторые следствия // Философские науки. 2009. № 9. С. 47—60.
8. ТУЛЬЧИНСКИЙ Г. Л. Проективный философский словарь. Вып. 3 // Философские науки. 2009. № 11. С. 137—150.
9. ФРОММ Э. «Иметь» или «быть»? — М. : АСТ : Астрель : Полиграфиздат, 2012.
10. ЮНГ К. Г. Проблемы души нашего времени. М. : Прогресс, 1994.

Статью рекомендует канд. пед. наук, доц. М. А. Беляева

**Майданова Татьяна Витальевна,**

старший преподаватель кафедры истории и теории социальной работы, Институт социального образования, Уральский государственный педагогический университет; пр-т Космонавтов, 26, к. 415; e-mail: isobr@uspu.ru.

**САМОМЕНЕДЖМЕНТ КАК УСЛОВИЕ САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** самореализация, самоменеджмент, тайм-менеджмент.

**АННОТАЦИЯ.** Раскрывается вопрос развития навыков самореализации средствами самоменеджмента. Анализируется опыт Института социального образования по развитию навыков самоменеджмента у студентов при изучении дисциплины «Самоменеджмент руководителя».

**Maidanova Tatiana Vitalievna,**

Senior Lecturer of the Chair of History and Theory of Social Work, Institute of Social Education.

**SELF-MANAGEMENT AS A CONDITION OF SELF-REALIZATION OF STUDENTS**

**KEY WORDS:** self-realization; self-management; time-management.

**ABSTRACT.** The problem of development of the skills of self-realization by means of self-management is studied. The experience of the Institute of Social Education in the sphere of development of the skills of self-management of the students studying "Self-management of a Manager" is analyzed.

**П**отребность в самореализации — одна из ведущих потребностей личности. Она является первопричиной активности человека, направленной на создание благ для себя и других людей. Самореализация — не единичное действие, а процесс постоянного преодоления внутренних противоречий личностью с целью полного раскрытия своих сил и способностей. Самореализация личности — многоаспектное понятие: его можно рассматривать не только как процесс, но и как потребность, как цель, как результат.

Самореализация личности — это переход из жизни в своем внутреннем мире, в мире своего сознания, к жизни во внешнем мире, т. е. от самопознания в широком смысле слова к практике, или от «Я» идеального к «Я» реальному [1. С. 9].

Самореализация в иерархии потребностей А. Х. Маслоу — высшее желание человека развивать свои таланты и способности. Это стремление человека проявить себя в обществе, показать свои положительные стороны.

В современном обществе человек не может быть успешен без сознательного отношения к своей жизни, ее проектирования, без стратегии жизни [5]. В то же время деловая среда характеризуется постоянным напряжением усилий, направленных на достижение максимального результата при уменьшении затрат. Самореализация личности невозможна без проектирования своей жизни, выработки жизненных стратегий. Поэтому необходимо сформировать навыки управления своей самореализацией. Управлять самореализацией можно через управление собственной деятельностью.

Наиболее естественным инструментом обучения навыкам управления своей дея-

тельностью является техника «time management» (управления временем, организации времени), под которой следует понимать не просто набор техник планирования, но комплексную систему управления персональной деятельностью, т. е. самоменеджмент.

Самоменеджмент — это самоорганизация, умение управлять собой, руководить процессом управления в самом широком смысле слова (во времени, пространстве, общении, деловом мире).

Л. Зайверт, немецкий профессор, руководитель Института стратегии и эффективного использования времени (г. Хайделберг, Германия), дает такое определение самоменеджменту: «Самоменеджмент представляет собой последовательное и целенаправленное использование испытанных методов работы в повседневной практике, для того чтобы оптимально и со смыслом использовать свое время» [3]. В. Е. Ланкин считает, что «самоменеджмент, а более правильно самоуправление — самостоятельность и личное управление самим собой» [4].

В. Н. Куликова сводит самоменеджмент к управлению собственным временем — тайм-менеджменту — и определяет его как «динамично развивающуюся отрасль менеджмента, основная задача которой заключается в выявлении методов и принципов эффективного управления временем».

По мнению Аниты Бишоф, под самоменеджментом подразумевается понятие и умение самоорганизации [2].

Методологические и теоретические аспекты самоменеджмента отражены в работах Г. Г. Архангельского, П. Берда, А. И. Вронского, Д. А. Гранина, В. Т. и М. Кюстенмах-

ров, А. Лакейна, Л. Зайверта, Д. Моргенстерн, Д. О. Тайлера, Т. Брайана и многих других.

Основная цель самоменеджмента состоит в максимально эффективном использовании собственных возможностей для преодоления внешних обстоятельств, оптимизации своего времени. Процесс управления собственной деятельностью в целом складывается из следующих этапов: постановки целей и задач управления, принятия решений по организации выполнения поставленных задач, организации деятельности по выполнению задач и достижению поставленных целей, самоконтроля и контроля итогов.

В связи с этим считаем, что изучение самоменеджмента необходимо для студентов. Тайм-менеджмент имеет массу гибких методик, которые позволяют, не загоняя себя в узкие рамки, получать хорошие результаты. В настоящее время выделяют три основных направления тайм-менеджмента:

- Ведение хронометража.
- Ведение дневника.
- Ведение минимального планирования своей деятельности.

Сочетание основных приемов тайм-менеджмента может помочь любому человеку оптимизировать свое время и деятельность.

Прием первый — планирование (использование правила Парето, метода «АВС-анализ», метода сочетания критериев важности и срочности).

Прием второй — эффективная работа с информацией. Нет необходимости впитывать в себя всю входящую информацию. На основе собранной информации обычно принимается то или иное решение.

Прием третий — умение выполнять неприятные дела.

Прием четвертый — корректировка общения с окружающими.

Прием пятый — умение чередовать работу и отдых.

Кроме всех перечисленных приемов, рекомендуется брать на вооружение и следующий принцип тайм-менеджмента: «Все может быть усовершенствовано!»

При управлении собственной деятельностью необходимо учитывать основные критерии, охватывающие все ключевые аспекты самоменеджмента: материализованность и обозримость задач и информации; измеримость результатов, времени и эффективности; системность, согласованность, скоординированность работы; гибкость деятельности, простота планирования, оперативность реагирования; целеориентированность, определенность направления; приоритезированность, сфокусированность на

главном; инвестиционность, ориентация на развитие; своевременность исполнения; контролируемость исполнения, легкость работы; внимание к эффективности.

Также можно выделить ключевые навыки эффективного самоменеджмента: способность управлять собой, ставить перед собой четкие личные цели, делать упор на постоянный личностный рост, применять эффективные стратегии принятия решений и т. д.

К управлению временем необходимо подходить целостно, с учетом эмоциональной, интуитивной, интеллектуальной и рациональной природы человека.

При планировании своей деятельности, в том числе саморазвития, необходимо в первую очередь определить цели и задачи как на ближайшее время, так и в стратегическом аспекте. К типичным ошибкам относится то, что собственному развитию, планированию преобразований уделяется слишком мало времени. Также недостаточно внимания уделяется вопросам координации и стратегическому подходу; чрезмерно много времени уходит на рутинную работу. Необходимо учитывать, что любая цель имеет смысл только тогда, когда установлены сроки ее воплощения и сформулированы желаемые результаты. Поэтому после определения цели следует составить для себя индивидуальную программу мероприятий.

Выбор цели — это мыслительная деятельность, направленная на получение результата, а мероприятия — это практические действия. Чтобы составить хороший план использования времени, важно точно знать свой бюджет времени и совокупность планируемых задач. Необходимо установить приоритетность дел и строго следовать ей даже в том случае, когда менее важные дела выполняются намного легче и быстрее, чем более важные. Следует выделить строго определенные часы и дни недели для выполнения регулярно повторяющихся работ. Это даст возможность наладить такой ритм работы, который позволит сэкономить значительное количество времени. Личный план должен быть реальным и неперегруженным. Следует оставить резерв времени для непредусмотренных, случайно возникающих работ (один час в день или полдня в неделю). Кроме того, необходимо постоянно контролировать выполнение личного плана, что дает возможность выявлять резервы для дальнейшего совершенствования и рационального использования рабочего времени.

В Институте социального образования Уральского государственного педагогического университета с 2005 г. читается курс

«Самоменеджмент руководителя» для студентов специальности «Социальная работа». Его цель — способствовать формированию у студента (будущего руководителя) целостной системы организации личного труда.

Задачами курса являются:

- обоснование необходимости использования приемов самоорганизации в процессе осуществления личностных и управленческих функций;
- развитие у студентов профессиональных компетенций в сфере персонального менеджмента;
- выработка навыков управления личным временем, карьерой; обучение приемам самоанализа и самооценки уровня организации деятельности, минимизации стрессов и усталости;
- ознакомление с технологиями формирования позитивного общественного мнения о собственной компетенции, со способами повышения работоспособности, результативности и степени самоконтроля в осуществлении профессиональных функций;
- формирование потребностей в успехе.

Учебная дисциплина «Самоменеджмент руководителя» состоит из нескольких разделов.

В первом разделе рассматривается сущность и содержание самоменеджмента руководителя, при этом отмечается, что существуют специальные технологии, основанные на отработанных стратегиях, позволяющих овладеть техникой самоменеджмента.

Учебная программа курса строится исходя из структуры процесса самоменеджмента, т. е. в соответствии с его функциями (целеполагание, планирование, принятие решений, организация и реализация, контроль и самоконтроль, информация и коммуникация).

Второй блок занятий связан с функцией целеполагания в системе самоменеджмента. В данном разделе изучаются следующие связанные с целеполаганием темы:

- личные цели, долгосрочные, среднесрочные, краткосрочные жизненные цели;
- личные и профессиональные цели руководителя;
- процесс постановки целей.

На практических занятиях студенты закрепляют навыки в построении личных целей.

В третьем разделе — «Планирование деятельности руководителя» — рассматриваются цели планирования, варианты проектирования трудового процесса на определенный промежуток времени. Во время самостоятельной работы студенты учатся планировать свое время.

Четвертый раздел, «Принятие решений в системе персонального менеджмента», включает в себя следующие темы:

- установление приоритетности целей как сущность принятия решения;
- организация работы с учетом приоритетов;
- отсрочка принятия решения и стратегия борьбы с отсрочками;
- факторы, влияющие на принятие решений;
- опасения и страхи.

Полученные знания отрабатываются в деловой игре «Алгоритм решения проблем».

Кроме рассмотренных разделов, в учебную программу курса по выбору включены вопросы организации и реализации решений в самоменеджменте, контроля и самоконтроля, рационализации личных информационных и коммуникационных процессов менеджера, анализа и оценки уровня организации труда менеджера.

В соответствии с принципами самоменеджмента разработаны и требования для допуска к зачету. Студент должен набрать от 80 до 100 баллов, которые присваиваются по следующим параметрам:

- конспекты теоретических материалов — 10 баллов;
- отработанные семинарские и практические задания — 30 баллов;
- глоссарий по дисциплине — 10 баллов;
- не менее 80 % посещенных учебных занятий — 10 баллов;
- выполненное творческое задание (реферат, публичное выступление на практическом занятии, участие в студенческих конференциях в рамках изучаемой дисциплины) — от 20 до 50 баллов.

Данные требования помогают студентам спланировать свое время, принять решение о том, как оптимально подойти к итоговой аттестации.

Все студенты признают важность введения данного курса по выбору в рабочие учебные планы, отмечают необходимость обучения планированию деятельности руководителя (способность управлять временем через составление планов работы на месяц, неделю, день) и способам рационализации личных информационных и коммуникационных процессов менеджера (практические знания ведения телефонных переговоров, способность организовать, проводить совещания и подводить их итоги).

Студенты подтверждают, что во время прохождения данного курса получили теоретические и практические навыки, которые позволили приобрести способность быстро, а главное, успешно решать возникающие проблемы и задачи на рабочем месте, что сделало их более успешными в учебе, на практике, в жизни. А значит, увеличилась возможность проявить себя, самореализоваться в учебе и работе.

В результате изучения дисциплины «Самоменеджмент руководителя» студенты развивают навыки в следующих областях:

- управления личным временем;
- осуществления самоанализа и самооценки уровня организации собственной деятельности;
- рационализации собственной личной и учебной деятельности;
- целеполагания и планирования;

- принятия решений;
- публичного выступления.

Таким образом, самоменеджмент является одним из условий самореализации студентов, так как освоение и сознательное применение техники самоменеджмента позволяет значительно увеличить творческий и профессиональный потенциал студентов за счет разумного использования ими своего времени, что позволяет достигать целей самореализации за более короткое время.

#### Л И Т Е Р А Т У Р А

1. БАЙЛУК В. В. Человечествознание. Самореализация личности: общие законы успеха : моногр. / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2011.
2. БИШОФ А., БИШОФ К. Самоменеджмент. Эффективно и рационально / пер. с нем. Д. А. Пергамент. 2-е изд., испр. М. : Омега-Л, 2006.
3. ЗАЙВЕРТ Л. Ваше время — в ваших руках. Советы деловым людям, как эффективно использовать рабочее время : пер. с нем. М. : Интерэксперт : ИНФРА-М, 1995.
4. МАРКЕТИНГ : учеб. пособие / под общ. ред. В. Е. Ланкина ; ТРТУ. Таганрог, 2006.
5. ПОДГОТОВКА PR-специалиста в вузе: теория и практика : материалы Всерос. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 18 дек. 2010 / НОУ ВПО «ИМС», гл. ред. Б. М. Игошев, О. Г. Скворцов. Екатеринбург, 2010.

Статью рекомендует канд. пед. наук, доц. М. А. Беляева

**Славина Анна Сергеевна,**

кандидат педагогических наук, заместитель директора по науке, отдел научно-исследовательской работы, Институт социального образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Екатеринбург, п-т Космонавтов, 26, к. 419а; e-mail: isobr@uspu.ru.

**ОЗДОРОВИТЕЛЬНАЯ САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** самореализация; оздоровление; оздоровительная самореализация; здоровый образ жизни; условия оздоровительной самореализации.

**АННОТАЦИЯ.** Анализируется сущность базового понятия «самореализация личности», ее структура и условия, а также определяется авторская позиция по отношению к понятию «оздоровительная самореализация» как виду внутренней самореализации личности; определяются ее структура и условия успешности.

**Slavina Anna Sergeevna,**

Candidate of Pedagogy, Deputy Director for Science, Department of Scientific Research Work, Institute of Social Education, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

**HEALTH SELF-REALIZATIONS OF A PERSON**

**KEY WORDS:** self-realization; health improvement; health self-realization; healthy lifestyle; conditions of health self-realization.

**ABSTRACT.** The author analyses the essence of the basic notion «self-realization», its subject, structure and conditions, besides determines the author's position to the notion «health self-realization» as a type of inner self-realization of a person, determines its structure and conditions of success.

**В** связи с динамичностью и изменчивостью современного мира основными социальными ценностями становятся индивидуальность и самореализация личности. Постоянные экономические и социальные изменения, происходящие в современном обществе, требуют от человека таких качеств, как мобильность, активность, инициативность, самостоятельность, предприимчивость, компетентность, эрудиция, креативность, которые напрямую связаны с процессом его самореализации. Все это делает актуальным рассмотрение на теоретическом, методическом и практическом уровнях вопросов о сущности, видах, мотивах, условиях и методах самореализации человека в современных условиях.

В нашей стране, так же как и в странах ближнего зарубежья (в первую очередь Казахстане), накоплен значительный опыт практической работы в данном направлении. Однако он недостаточно обобщен, систематизирован, не получил должного распространения и чаще всего основывается не на результатах фундаментальных исследований, а на личном опыте и интуитивной работе педагогов-практиков. Это обстоятельство также повышает значимость исследований в данном направлении.

Последние 30 лет такая категория, как самореализация, рассматривается представителями разных наук: философии, психологии, социологии, педагогики, культурологии. Это позволяет сделать вывод о достаточно глубоком и всестороннем рассмотрении

обозначенной проблемы на теоретическом уровне.

Так, на *философском* уровне при исследовании данной категории ученых интересуют определение жизненных идеалов человека как эталона, к которому он должен стремиться в процессе самореализации, а также возможности сознательного процесса раскрытия потенций, жизненных целей человека в условиях социума.

*Социология* определяет направления и способы осуществления самореализации личности в конкретных социально-исторических условиях. Самореализация исследуется в социологии как процесс выявления и развития личностью своих способностей во всех сферах человеческой жизнедеятельности.

*Психология* стремится выявить личностные качества, необходимые для всесторонней и полноценной самореализации, а также исследует проблемы мотивации к самореализации и вопросы ее влияния на развитие личности, ее деятельность и процесс взаимодействия с другими людьми.

С *педагогической* точки зрения самореализация — комплексное свойство личности (В. В. Сериков), процесс выявления личностью индивидуальных и профессиональных возможностей [10], познание, оценивание, воспитание самого себя [9. С. 137].

С позиции *культурологии* (И. А. Винтин, В. П. Кутеева, Е. Н. Ярославова) рассматриваются тенденции в векторе самореализации в зависимости от типа культуры

социума, к которому принадлежит человек. Так, в западной культуре самореализация носит ярко выраженный экзотерический характер и связана с реализацией своих возможностей через активное преобразование действительности, а в восточной культуре, наоборот, эзотерический, и связана с глубинным погружением в себя, поиском внутренней гармонии [13].

Можно констатировать, что самореализация чаще всего рассматривается как потребность личности, процесс и результат этого процесса. При определении ее сущности представители разных наук отмечают такие важные признаки, как собственная активность личности (Ф. У. Базаева, А. А. Деркач, Э. В. Сайко, Е. Н. Ярославова), а также социальная обусловленность (Ф. У. Базаева), прямая связь с тем обществом, в котором живет и действует самореализующаяся личность, его моралью и доминирующими ценностями.

Часто самореализацию связывают с процессами «удовлетворения», «поиска» и «строительства» самого себя [13. С. 14], а также роста, развития и самосовершенствования [1; 5], творчества (А. А. Деркач, Л. Н. Макарова, Е. С. Мичурина, Л. С. Подымова, Э. В. Сайко, В. В. Сериков), с позитивным преобразованием действительности [3; 9]. Л. С. Подымова, Л. Н. Макарова вслед за Л. А. Коростылевой пишут о связи самореализации с самоорганизацией, самопроектированием и самоуправлением личности.

В структуре самореализации личности Е. Н. Ярославова вслед за Н. А. Кебиной выделяет три основных компонента: мотивационный, праксиологический и аксиологический [13. С. 15].

По мнению Е. Н. Ярославовой, источником самореализации личности является «внутреннее присущее ... противоречие между ее жизненной целью (смыслом ее жизни) и реальным бытием, реальной степенью приближения к этой цели» [Там же. С. 14]. При этом, по мнению автора, процесс самореализации предполагает самоопределение своего отношения к миру и самому себе и строится на основе системы ценностей. Имеющиеся (сформированные) у человека ценности, в свою очередь, определяют его убеждения и формируют жизненную позицию, обуславливая характер и направление (позитивное или негативное) самореализации.

А. А. Деркач, Э. В. Сайко, рассуждая об условиях самореализации личности, говорят о наличии у человека способностей, возможностей, а также о значении пространственно-временных структур, в которых существует человек [5. С. 229]. Помимо этого, важное значение имеет и одобрение,

оценка общества, которую оно дает самореализующейся личности.

Одним из важных условий самореализации личности, по мнению Е. Н. Ярославцевой, Р. А. Зобова и В. Н. Келасьева, является освоение человеком норм, ценностей и традиций культуры, так как именно в этом случае у него формируются ценности и ценностные ориентации, движущие, направляющие и регулирующие этот процесс [7; 12; 13].

Таким образом, можно проследить цепочку ключевых понятий, характеризующих сущность самореализации: наличие у человека заложенных природой *возможностей, способностей*, которые, в свою очередь, определяют ее *потребности* и соответственно формируют *мотивы* поведения, а также собственно *деятельность*, осуществляемая под влиянием этих мотивов и приводящая к конкретному *продукту* (материальному или нематериальному) и получению *одобрения обществом* результатов данной деятельности. При этом основополагающую и регулирующую роль играет *система ценностей*, сформированных у человека.

Еще одним немаловажным условием самореализации является окончательное формирование образа «Я» и появление необходимости активно взаимодействовать с окружающим миром (К. А. Абульханова-Славская). При отсутствии этого условия речь идет о самовыражении, что чаще всего характерно для подросткового возраста, а не о реализации, осуществлении своих личных возможностей, характеризующей зрелого человека. Данное обстоятельство лишней раз подтверждает справедливость мысли о том, что самореализация — это не только процесс, но и результат активной деятельности и развития зрелой личности.

По мнению В. В. Байлука, основой для самореализации личности и условием ее успешности является свобода, которая, в свою очередь, определяет ответственность человека за результаты деятельности [3. С. 14].

Н. Г. Бухарцева указывает на такие условия самореализации, как гармония личности со своим внутренним миром и социумом и система образования, которая выступает в роли ведущего субъекта, способствующего развитию и самореализации личности [4. С. 31].

Как отмечает Е. Н. Ярославова, достижения современного мира, которые должны способствовать активной самореализации и подталкивать к ней человека (технологизация, стандартизация условий жизни, мышления, потребительские ценности, преобладающие в современном обществе,

и др.), нередко дают обратный эффект, т. е. приводят к отрицательной самореализации, выражающейся в различных деструкциях и девиациях, или к ее полному отсутствию [13. С. 12]. Таким образом, в зависимости от направления можно выделить два вида самореализации: позитивную и деструктивную.

В. Д. Цветкова с опорой на исследования Д. К. Чулакова выделяет пассивную и активную самореализацию. Первый вид характеризуется ориентацией на приспособление, репродукцию и имитацию, а второй связан с активным преобразованием самого себя и окружающей действительности [12. С. 146]. Кроме того, В. Д. Цветкова предлагает еще одно основание для классификации — сферу деятельности человека. Так, личностная самореализация связана с духовным ростом, работой над собой, совершенствованием и гармонизацией тела и души, деятельность — с самовыражением в какой-либо деятельности (профессии, спорте, досуге и т. д.), социальная — с общественно полезной деятельностью.

Определяя виды самореализации личности, В. В. Байлук разделяет их на три группы: *базовую*, к которой относит познавательную, нравственную и эстетическую самореализации, *эзотерическую* (в нее входят самопознавательная, самообразовательная, самовоспитательная и оздоровительная самореализации) и *экзотерическую*, включающую бытовую, досуговую, экономическую, профессиональную, гражданскую, семейную и коммуникативную самореализации [3. С. 15—16]. Опираясь на данную классификацию, рассмотрим сущность одного из видов эзотерической самореализации личности — оздоровительной.

Оздоровление представляет собой сознательно осуществляемую деятельность человека, направленную на улучшение, созидание своего здоровья. Последнее включает в себя следующие компоненты:

1. Систему сохранения физического здоровья через различные формы физкультурно-оздоровительной активности.
2. Систему сохранения психологического здоровья личности (Р. Р. Ишмухаметов [8]).
3. Систему самовоспитания как условие сохранения и улучшения социального и духовно-нравственного здоровья.
4. Систему сохранения профессионального здоровья.
5. Здоровый образ жизни и формирование установок на оздоровительную деятельность (Р. К. Бикмухамедов).

В оздоровительной системе человека выделяются следующие составляющие:

- удовлетворенность трудовой деятельностью (учебой);

- высокая духовность (преобладание духовных, нравственных интересов над материальными);
- полноценный отдых;
- психофизиологическая удовлетворенность в семье, личной жизни;
- экономическая и материальная независимость;
- оздоровительная самореализация [2].

По мнению С. Г. Добротворской, в основе процесса самооздоровления должны лежать духовное саморазвитие и творческое самосовершенствование, обретение смысла жизни, отказ от эгоистических психологических установок, практика ЗОЖ (здорового образа жизни). Культура и навыки сохранения здоровья включают в себя стиль мышления, поведения, ценностные установки, образ жизни, потребность в позитивном, здоровом образе жизни, мотивацию на здоровье, вовлечение в деятельность по самооздоровлению [6. С. 57].

Таким образом, подходя к определению сущности понятия «оздоровительная самореализация», поддерживая и развивая точку зрения В. В. Байлука, мы говорим о процессе, «направленном на постоянное производство и самопроизводство индивидом своего здоровья» [3] за счет ведения здорового (разумного) образа жизни.

**Здоровый образ жизни (ЗОЖ)** — это активная и сознательная деятельность личности, группы людей, общества, направленная на улучшение здоровья людей, гармоничное развитие человека. ЗОЖ включает в себя благоприятные условия жизнедеятельности человека; уровень его культуры, в том числе поведенческой; гигиенические навыки, позволяющие сохранять и укреплять здоровье, поддерживающие оптимальное качество жизни; рациональные поведенческие правила, обеспечивающие относительную защиту здоровья от патогенного воздействия факторов окружающей среды. Это такая организация человеком всех сторон своего бытия, которая позволяет увеличить продолжительность жизни и повысить ее качество [11].

Человек может вести здоровый образ жизни неосознанно. В таком случае последний принимает вид здоровьесберегающих привычек, не осознаваемых, но выполняемых постоянно действий, обеспечивающих здоровье. Здоровый образ жизни может быть и сознательной, целенаправленно осуществляемой деятельностью по сохранению и укреплению, улучшению состояния своего здоровья, т. е. оздоровительной самореализацией.

Результатом оздоровительной самореализации личности является ее индивиду-

альное здоровье как единство физического, психического, психологического, социального, духовно-нравственного и профессионального компонентов. Соответственно данная самореализация в первую очередь направлена на «строительство» человеком самого себя на всех уровнях индивидуального здоровья, развитие и совершенствование заложенных природой данных, свойств и качеств.

Обязательные условия оздоровительной самореализации личности, на наш взгляд, разделяются на внутренние и внешние.

К **внутренним** можно отнести заложенные природой ресурсы человека (физические и психические, творческие), кроме того, наличие таких личностных качеств, как воля, ответственность. Это условие особенно важно, поскольку оздоровительная самореализация невозможна без постоянно проявляемой активности личности, а когда речь идет о необходимости совершать постоянные (ежедневные, ежечасные) здоровьесберегающие и оздоровительные действия, часто человек, не обладающий развитыми волей и чувством ответственности, просто отказывается от их исполнения.

Важны также сформированность системы жизненных ценностей (в которой собственное здоровье и здоровье окружающих занимают ведущее место), а также своего образа «Я». Немаловажную роль играет и система потребностей и мотивов деятельности человека, формируемая сегодня во многом средствами массовой информации, а также социальными условиями, в которых находится личность. Так, очень часто человек вынужден, несмотря на наличие болезни и объективную необходимость лечения и дальнейшей реабилитации, не заниматься сохранением своего здоровья, а выполнять взятые на себя обязательства и обязанности на пользу обществу (семье, трудовому коллективу), но не собственному здоровью. Таким образом, внутренние условия оздоровительной самореализации часто зависят от внешних и регулируются ими.

Важным условием для оздоровительной самореализации личности является и творческий подход к планированию и осуществлению такой самореализации. В современной литературе можно найти огромное количество методик, систем и программ оздоровительной деятельности, рекомендуемых населению для использования. Однако чаще всего все эти предписания имеют обобщенный характер, их авторы были не в состоянии учесть индивидуальные особенности конкретного организма и его ресурсы. Именно поэтому важно, чтобы каждый человек творчески подходил к определению своей деятельности по строению здоровья,

отбирая только те средства и методы оздоровления, которые смогут приблизить его к идеальной модели здоровья, являющейся итогом оздоровительной самореализации личности.

Еще одним важным внутренним условием оздоровительной самореализации личности является ежедневное постижение ей как своих ресурсов, так и состояния здоровья для того, чтобы своевременно корректировать и применять необходимые методы, техники и технологии оздоровления.

*Внешние* условия связаны в первую очередь с имеющейся в обществе системой социальных ценностей, норм и правил, определяющих и регулирующих поведение человека, а также господствующим, целенаправленно формируемым общественным мнением. Так, если общество положительно, толерантно или безразлично относится к фактам употребления гражданами любого возраста и пола (включая несовершеннолетних) психоактивных веществ или принимает в качестве идеала анорексичный или иной подобный образ человека, то говорить о полноценной оздоровительной самореализации всех его членов становится невозможным. Помимо этого, безусловно, в качестве внешних условий выступает и организация соответствующей работы по формированию здорового образа жизни у населения, реализуемая прежде всего в системе образования. Сама же оздоровительная самореализация личности является основным условием долгой и продуктивной жизни.

В структуру оздоровительной самореализации должны входить следующие компоненты:

1. *Когнитивный* — знания о том, что такое здоровье, о его видах (включая профессиональное здоровье), а также методах, приемах и техниках его восстановления, сохранения, укрепления, развития.

2. *Аксиологический* — признание ценности здоровья в жизни личности, необходимости систематической заботы о нем.

3. *Мотивационно-личностный* — мотивация к ЗОЖ и оздоровительной деятельности, наличие ряда личностных качеств (воли, терпения, целеустремленности, ответственности и др.).

4. *Деятельностный* — сознательно осуществляемая деятельность, направленная на сохранение, улучшение, развитие своего здоровья, творческая самореализация в оздоровительной деятельности.

5. *Контрольно-оценочный* — постоянная диагностика состояния своего здоровья (включая регулярное посещение специалистов с целью профилактических осмотров), анализ полученных результатов для по-

строения дальнейшей здоровьесберегающей и оздоровительной деятельности.

Выделенные нами компоненты оздоровительной самореализации личности объединены в целостную структуру, в которой особое значение имеет мотивационно-личностный и аксиологический компоненты, оказывающие влияние на все остальные.

На сегодняшний день приоритет в образовательных учреждениях отдается формированию когнитивного компонента у молодежи (на это направлены уроки здоровья, конкурсы, олимпиады и др.), что приводит к элиминации других компонентов оздоровительной самореализации, в первую очередь аксиологического и мотивационно-личностного. Так, по данным исследований последнего времени можно сделать вывод о существовании противоречия: с одной стороны, во время опросов основная часть молодежи отмечает первичное значение здоровья в системе ценностей, а с другой — поведение представителей молодежи демонстрирует совершенно противоположное по отношению как к самому себе, так и к другим. Об этом объективно свидетельствуют статистические данные: рост числа людей, ведущих малоактив-

ный образ жизни, зависимых, питающихся нерационально и т. д., демонстрирующих деструктивную оздоровительную самореализацию и мало заботящихся о состоянии здоровья окружающих. Все это говорит о необходимости пересмотра образовательной и социальной деятельности в области формирования ценностного отношения к здоровью, в том числе в виде перемещения акцента с когнитивной на деятельностную основу.

Таким образом, оздоровительная самореализация личности как целенаправленная деятельность человека по сохранению и производству своего здоровья представляет собой эзотерический вид самореализации личности, напрямую связанный с основными компонентами индивидуального здоровья (физическим, психологическим, социальным, духовно-нравственным и профессиональным) и здоровым (рациональным) образом жизни. Оздоровительная самореализация определяется комплексом внутренних и внешних условий и, в свою очередь, является одним из важных факторов самореализации человека в самом широком понимании этого термина, а также условием долгой и продуктивной жизни.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. БАЗАЕВА Ф. У. Факторы и условия самореализации педагога // Среднее профессиональное образование. 2010. № 12. С. 51—54.
2. БАЙЛУК В. В. Здоровый образ жизни или оздоровительная самореализация личности // Здоровый образ жизни: валеологическое воспитание и самовоспитание студентов : материалы студенческой науч.-практ. конф., Екатеринбург, 24 марта 2004 г. / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2004. С. 5—18.
3. БАЙЛУК В. В. Сущность самореализации личности и ее структура // Педагогическое образование в России. 2011. № 4. С. 12—17.
4. БУХАРЦЕВА Н. Г. Образование как средство самореализации личности в условиях глобализации // Педагогическое образование в России. 2011. № 4. С. 28—33.
5. ДЕРКАЧ А. А., САЙКО Э. В. Самореализация как структурообразующий конструкт и процесс в онтогенезе (теоретико-методологическое обоснование) // Мир психологии. 2009. № 2. С. 222—235.
6. ДОБРОТВОРСКАЯ С. Г. Проектирование и реализация системы педагогической ориентации студентов на здоровый образ жизни : дис. ... д-ра пед. наук. М., 2003.
7. ЗОБОВ Р. А., КЕЛАСЬЕВ В. Н. Самореализация человека: введение в человековедение : учеб. пособие. СПб. : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2001.
8. ИШМУХАМЕТОВ Р. Р. Самореализация и психологическое здоровье личности: постановка проблемы // Гуманитарный вектор. 2010. Т. 1. С. 74—79.
9. КНЯЗЬКИНА Н. Х. Саморазвитие и самореализация подростка в социокультурной среде // Омский науч. вестн. 2009. № 6. С. 136—140.
10. КОДЖАСПИРОВА Г. М., Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике. М. ; Ростов н/Д : МарТ, 2005.
11. МАРКОВ В. В. Основы здорового образа жизни и профилактика болезней : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2001.
12. ЦВЕТКОВА В. Д. Типы культуры самореализации личности // Вестн. Юж.-Урал. гос. ун-та. Сер. «Социально-гуманитарные науки». 2008. № 21 (121). С. 145—149.
13. ЯРОСЛАВОВА Е. Н. Проблема самореализации личности в системе философского знания // Вестн. Юж.-Урал. гос. ун-та. Сер. «Образование, здравоохранение, физическая культура». 2006. № 9 (64). С. 12—16.

Статью рекомендует канд. мед. наук, доц. М. А. Зыскина

**Зыскина Маргарита Алексеевна,**

кандидат медицинских наук, доцент кафедры истории и теории социальной работы, Институт социального образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Екатеринбург, п-т Космонавтов, 26, к. 415; e-mail: isobr@uspu.ru.

**ГЕРОНТООБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЦ ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** старость; демографическое старение; самореализация пожилого человека; информационное общество; геронтообразование.

**АННОТАЦИЯ.** Обсуждаются некоторые особенности самореализации личности пожилого человека и определяется роль геронтообразования как необходимого условия успешной самореализации пожилого человека в условиях современного информационного общества.

**Zyskina Margarita Alekseevna,**

Candidate of Medicine, Associate Professor of the Chair of History and Theory of Social Work, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)

**GERONTOLOGICAL EDUCATION AS A FACTOR OF SELF-REALIZATION OF ELDERLY PEOPLE**

**KEY WORDS:** old age; demographic ageing; self-realization of an elderly person; information society; gerontological education.

**ABSTRACT.** Peculiarities of self-realization of elderly people are discussed, the role of gerontological education is regarded as a necessary condition of successful self-realization of an elderly person in the information society.

**В** настоящее время старость является актуальной, социально значимой проблемой, растет интерес к изучению этого периода жизни, осознается необходимость знаний о нем. Возросший интерес ученых к проблеме старости, в том числе возможностей, условий, механизмов самореализации пожилых людей, обусловлен рядом причин.

Во-первых, наука стала располагать данными, свидетельствующими, что старость не является процессом тотального угасания. Геронтологи пришли к заключению, что в то время, когда активность одних функций ухудшается, другие могут демонстрировать процессы развития и компенсации. Более того, ученые указывают на значительные индивидуальные различия признаков старения, не позволяющие четко установить возрастную границу между зрелостью и старостью. В связи с этим, по мнению М. В. Ермолаевой, целесообразно считать, что старость — это заключительный период человеческой жизни, условное начало которого связано с отходом человека от непосредственного участия в производственной жизни общества [10].

Во-вторых, актуальность исследований самореализации в старости обусловлена стремительно прогрессирующей тенденцией к демографическому старению населения. Демографическое старение определяется многими факторами, одним из которых является увеличение продолжительности жизни. Для современного человека после выхода на пенсию вполне реально прожить еще более 20 лет, и этот период жизни должен иметь свой смысл, свои задачи развития и самореализации.

В этой ситуации становится актуальной необходимость получения объективного знания о пожилых людях, их психологическом и социальном благополучии, механизмах, условиях их личностного развития, для того чтобы определить пути оптимизации процесса развития как отдельной личности, так и общества в целом, повысить статус пожилых граждан в социуме, предоставить пожилому человеку возможность не только для долгой жизни, но и для дальнейшего развития собственного потенциала и самореализации.

Таким образом, исследование феномена самореализации в возрастном аспекте (проблемы самореализации пожилых людей) во второй половине XX столетия получило дополнительный импульс в связи с устойчивой тенденцией к увеличению доли пожилых людей в возрастной структуре общества.

В настоящее время существует более двадцати геронтологических теорий, характеризующих психологические, социологические, философские аспекты социализации и самореализации пожилых.

Наибольший интерес представляют работы представителей зарубежной гуманистической психологии (А. Маслоу, Э. Эриксон) [14; 18], а также труды А. А. Абульхановой-Славской [2]. Эти ученые анализируют старение как качественно новый уровень развития личности.

В отечественной литературе вопросы самореализации пожилого человека рассматривали В. Д. Альперович, М. Э. Елютина, Б. Г. Ананьева, Л. И. Анцыферова, Т. З. Козлова, Н. Д. Шаталов, А. А. Коростылева, Шахматов.

Под самореализацией А. А. Коростыльёва предлагает понимать «осуществление возможностей развития своего „Я“ посредством собственных усилий, сотворчества, содеятельности с другими людьми, социумом и миром в целом. Это процесс личностного роста, построения оптимистического жизненного плана на оставшуюся часть жизни на основе оценки результатов прожитой жизни и собственных возможностей».

Несмотря на значительное количество исследований, анализ научных данных свидетельствует, что у ученых нет единства в концепции старения, определении содержания и возрастных границ, отделяющих старость от зрелого возраста.

В научном мире отнюдь не все признают феномен социализации лиц старшего возраста. Это связано с тем, что в процессе социализации индивид становится личностью, соответствующей требованиям и установкам, предъявляемым обществом для дальнейшей максимальной востребованности, самоактуализации, достижения высокого социального положения через профессиональную самореализацию. Существует мнение, что данный процесс играет большую роль для лиц зрелого возраста, вступающих в самостоятельную жизнь. Социализация молодых, физически крепких является процессом накопления знаний, навыков, жизненного опыта для предстоящей отдачи и самореализации при вхождении в самостоятельную взрослую жизнь.

В отличие от них старшее поколение, прошедшее первичную и вторичную трудовую социализацию, являющееся хранителем культурно-духовных ценностей и традиций, исторически выполняет предназначение осмысления и передачи своего жизненного опыта молодым.

Однако в современных социально-экономических условиях перед представителями старшего поколения встает проблема приспособления и принятия норм и требований, предъявляемых рыночной экономикой, идущей вразрез с установками и правилами поведения, выработанными в ходе предыдущих этапов социализации этих людей. Поэтому мы разделяем точку зрения тех исследователей, которые пришли к заключению, что социализация сопровождает человека на протяжении всей жизни, а основной содержательной составляющей социализации личности является самореализация.

На разных этапах жизненного пути меняются виды, формы, условия и механизмы самореализации человека. О. В. Краснова, К. Рошак, Л. И. Анцыферова отмечают, что в пожилом возрасте во многом тот же самый, что и в предыдущие периоды жизни, перечень потребностей, но изменяется их

структура и иерархия [13; 16; 6]. Авторы прослеживают приоритет в мотивационной сфере пожилых таких потребностей, как безопасность жизнедеятельности, самореализация, чувство общности. Источниками активности в пожилом возрасте становятся потребности, связанные с сохранением жизни и физической формы, потребности в сохранении социальной значимости и потребности в психосоциальной идентичности. На процесс самореализации в пожилом возрасте влияют как внешние, так и внутренние факторы. К ним относятся государственная геронтополитика, семья и ближайшее окружение, индивидуальные психологические особенности и ценности, определяющие выбор путей для самореализации.

Многие авторы, в частности В. Д. Альперович, Б. Г. Ананьев, М. В. Ермолаева подчеркивают, что стереотип общественного сознания о пассивности старшего поколения, по данным эмпирических исследований, не находит подтверждения [3; 4; 10]. Пожилые люди, выйдя на пенсию, хотят быть востребованными и иметь возможность успешно реализовать себя в посттрудоустройственный период.

Проблема заключается в том, что поле для самореализации пожилого человека может быть ограничено реально существующими факторами современной действительности.

Специфику самореализации пожилых людей детерминируют несколько аспектов современного общества.

Один из них связан с существенными и очень быстрыми изменениями условий жизнедеятельности людей в связи с научно-техническим и социальным прогрессом и переходом от индустриального к информационному обществу. Характеристиками нового общества выступают уплотненное за счет сети Интернет пространство и резкое ускорение времени, что позволяет назвать общество XXI в. текучей современностью. Сложная, изменчивая, непредсказуемая реальность предъявляет новые требования к человеческой личности. Новым производителем социальных ценностей становится класс, производящий информацию и знания [8]. В связи с этим, как отмечают ученые, в современном мире впервые в истории человечества возникла ситуация, когда новые поколения в интеллектуальном отношении, особенно в области использования технических средств, оказываются выше прежних.

Разрыв социальных связей между пожилыми и молодыми, неравенство доступа к информации и другим ресурсам приводят к существенному углублению социальных, личностно-психологических и экономиче-

ских проблем людей пенсионного возраста, которые после выхода на пенсию перестают рассматриваться обществом как часть человеческого капитала и обесцениваются, в том числе в собственных глазах.

Другой аспект, определяющий специфику самореализации пожилых людей, связан с тем, что изменения жизнедеятельности людей в современном российском обществе носят кардинальный характер. В новых политических, социально-экономических, социально-культурных условиях пожилой человек, большая часть жизни которого прошла в обществе другого типа, дезориентируется в связи с тем, что новый тип общества представляется ему непонятным, поскольку не соответствует ценностным ориентациям, выработанным в течение длительного периода жизни.

Таким образом, нарастающий информационный вакуум, непонимание и неприятие изменений, происходящих в современном мире, изменение семейного статуса, проблема свободного времени могут блокировать процесс самореализации пожилых, стать причиной социальной эксклюзии и возрастных кризисов, проявляющихся в таких формах, как кризис опустошенности, нереализованности, бесперспективности. Чтобы пожилые люди как можно дольше были физически и духовно здоровы, а молодые лучше понимали и ценили представителей старшего поколения, необходимо помочь пожилому человеку правильно понять происходящее, реализовать собственные возможности, постараться осуществить то, что не смог сделать в течение жизни, получить знания для дальнейшего развития и полноценной жизни в современном обществе.

Перечисленные цели достижимы при условии развития образования пожилых (геронтообразования) как компонента процесса непрерывного образования.

Пятая Международная конференция по образованию взрослых ЮНЕСКО (1997) призвала к созданию среды образования, благоприятствующей всем формам обучения пожилых людей путем предоставления пожилым людям доступа ко всем службам и системам, обеспечивающим обучение и профессиональную подготовку взрослых и способствующим тем самым их активному участию в жизни общества. А на V Международной конференции по проблемам образования взрослых (Гамбург, 1997) непрерывное образование названо ключом к XXI в., доминирующей подсистемой общества, стратегическим ресурсом государства.

Право на образование — одно из основных прав человека — не может быть ограничено по признаку возраста, что подразумевает непрерывность образования и

возможность его продолжения в пожилом возрасте.

Геронтообразование не преследует цели получения профессии. Оно относится к неформальному образованию, имеющему целью персональное развитие пожилых людей, сохранение их активной позиции. Обучение пожилых выступает как средство оптимизации жизнедеятельности пожилого человека за счет реализации его ресурсов коммуникативно-социализирующего, информационно-образовательного, социально-психологического развития и социального выравнивания.

Большинство развитых государств обратилось к проблеме образования пожилых значительно раньше, чем Россия. Начало теоретического осмысления проблемы и ее практическое решение относится к 70-м гг. прошлого века. Тогда же в качестве одного из важнейших средств преодоления эйдждизма, угрожающего стабильности социума, помимо экономической и социальной поддержки, стало применяться образование, многообразное по формам и методам, создаваемое для пожилого населения. По мнению зарубежных исследователей, образование в пожилом возрасте не только является условием для адаптации и компенсации возрастных изменений, но формирует новый облик старости — продуктивный, компетентный, деятельный.

В настоящее время во многих странах успешно реализуются законы, регламентирующие сферу образования взрослого населения. В Германии, к примеру, право на образование людей всех возрастов закреплено в конституции страны. В США в связи с принятием в 1967 г. закона, запрещающего возрастную дискриминацию, введены программы для подготовки к выходу на пенсию и функционируют курсы повышения квалификации сотрудников старших возрастов. Известно, что в соответствии с принятой концепцией о непрерывном образовании 80 % взрослого населения Западной Европы и США охвачено разными формами образовательного процесса. В России этот показатель составляет 30 %, а среди пожилых — меньше 1 % (в Германии, для сравнения, он составляет 36 %).

В России многие отечественные традиции обучения взрослых были разрушены в начале 1990-х гг. В настоящее время геронтообразование в нашей стране находится на стадии институционального формирования.

Например, в Свердловской области, где проживает 963 551 пожилой гражданин, что составляет 21,93 % от всего населения области, в рамках региональной программы «Старшее поколение» при поддержке Министрства социальной политики в 2010 г.

на базе комплексных центров социального обслуживания населения были открыты школы пожилого человека и оборудованы компьютерные классы.

К разработке образовательных программ и учебных пособий для слушателей и преподавателей были привлечены ученые, психологи, юристы, экономисты, врачи, преподаватели высших учебных заведений г. Екатеринбурга, осуществляющие профессиональную подготовку специалистов по социальной работе и социальной педагогике. Все образовательные материалы учебно-методического комплекса «Школа пожилого человека» были составлены в соответствии с особыми требованиями, возрастом пожилых людей, психологическими, личностными, образовательными особенностями слушателей.

Образовательные программы, адресованные пожилым людям, такие как «Безопасная жизнедеятельность», «Активное долголетие», «Навыки ухода», «Правовая и экономическая культура», «Творческая и прикладная деятельность», «Основы компьютерной грамотности», были нацелены на оказание помощи в социально-психологической адаптации, продление творческой и физической активности пожилых людей, укрепление здоровья, преодоление кризисных ситуаций, связанных с переходом в новый социальный статус.

В соответствии с принятым на государственном уровне документом «Стратегия развития информационного общества в России» (2007) уже в 2015 г. все государственные услуги должны осуществляться в электронной форме. Уже сейчас в Свердловской области созданы специализированные сайты «Электронное правительство», «Государственные услуги». Это значит, что всем гражданам придется пользоваться электронными системами. Поэтому в процессе обучения в школе для пожилых людей уделялось большое внимание пользованию данными системами, поскольку ясно, что доступ в Интернет и дистанционное обучение могут стать современными способами удовлетворения многообразных духовно-образовательных потребностей пожилых людей.

В связи с реалиями информатизации современной России желание обучаться компьютерной грамоте среди пожилых людей было настолько велико, что пришлось к этой деятельности привлекать студентов-волонтеров — будущих специалистов социальной работы. Например, студенты-волонтеры Института социального образования Уральского государственного педагогического университета за 2011—2012 гг. обучили основам компьютерной грамотности

360 пожилых людей города Екатеринбурга. Использование в процессе геронтообразования межпоколенческой модели обучения способствовало созданию условий для гармоничного взаимодействия представителей старшего и молодого поколения и диалога между ними.

Как показали результаты опроса, межпоколенческое обучение с участием студентов-волонтеров имело большое значение и было взаимовыгодным для всех участников процесса. Оно расширило межпоколенческие коммуникации, способствовало преодолению трудностей в общении.

Для оценки результатов геронтообразования в школе пожилых людей в Областном комплексном центре социального обслуживания населения Орджоникидзевогo района г. Екатеринбурга мы провели исследование, в котором приняли участие 60 слушателей школы (женщины в возрасте 60—75 лет) и 60 человек того же возраста контрольной группы, которые по ряду объективных и субъективных причин не были включены в процесс обучения и не получали социально-педагогические услуги. Исследование включало оценку мотивационной сферы с помощью методики незаконченных предложений Дж. Ньютона, оценку уровня удовлетворенности жизнью по методике Квин и диагностику социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймоида по шкале «Эмоциональный комфорт».

В результате анализа полученных данных было выявлено, что 60 % слушателей школы при оценке своего прошлого отмечают, что осуществили задуманное, реализовали себя («Оглядываясь на свою жизнь, я думаю, что жизнь прожита не зря»; «То, к чему стремился, удалось осуществить»), 20 % частично реализовали свои планы («Семья получилась хорошая, но мало времени уделяла детям»), 20 % признают свои цели, стремления ошибочными («Стремился к тому, что не имело значения»).

Оценивая свое прошлое, 40 % лиц контрольной группы отметили, что не сделали того, что могли бы («Оглядываясь на свою жизнь, я думаю, что мог бы прожить ее лучше и веселее»); у 30 % неудач было больше, чем достижений («Оглядываясь на свою жизнь, я думаю, что в жизни часто не везло»), 10% признают ошибочность своих целей, стремлений, 10 % отмечают, что смогли лишь частично себя реализовать, и лишь 10 % пишут, что осуществили задуманное, реализовали себя.

Среди пожилых людей контрольной группы у 30 % в высказываниях о будущем чаще всего проглядывает отсутствие ожидания каких-либо перемен («В будущем

моя жизнь не изменится»), у 30 % — ожидание трудностей («В будущем моя жизнь станет еще труднее»). Категория «ожидания достижений» в ответах этой группы не встречается.

Анализ результатов исследования показал, что у 60 % пожилых людей, включенных в процесс образования, прослеживается позитивная оценка ближайшего будущего и чаще встречается ожидание достижений. 70 % слушателей школы согласны с утверждением, что образование позволило им занять достойное место в обществе, помогло понять и найти смысл жизни, 40 % связывают свое материальное благополучие с полученным образованием. 60 % опрошенных слушателей ответили, что им не хватает знаний, которые они приобрели в жизни, и почти 80 % ответили, что человек должен учиться на протяжении всей жизни, а 40 % считают необходимым заниматься самообразованием. Оценка показателей эмоциональной сферы показала у 70 % слушателей школы высокий уровень эмоционального комфорта, в то время как сре-

ди представителей контрольной группы он наблюдался у 30 %. Слушатели отмечают, что занятия в школе дали возможность чаще общаться с другими людьми, больше читать, следить за своим здоровьем, заняться собой и своими любимыми делами.

Таким образом, проведенное исследование свидетельствует о том, что геронтообразование способно наполнить жизнь пожилого человека событиями, предоставить ему возможности для продуктивной деятельности, для улучшения психологического и социального самочувствия и самореализации.

Данная работа по проблеме геронтообразования как фактора самореализации пожилых людей не исчерпывает всех возможных вариантов ее решения, и исследование в этом направлении следует продолжить для того, чтобы способствовать совершенствованию нормативно-правовой базы, формированию организационной структуры геронтообразования, созданию системы подготовки преподавателей в области геронтообразования.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. АБРАМОВА Г. С. Возрастная психология : учеб. пособие для студентов вузов. М. : Академия : Раритет, 1997.
2. АБУЛЬХАНОВА-СЛАВСКАЯ К. А. Стратегия жизни. М. : Мысль, 1991.
3. АЛЬПЕРОВИЧ В. Д. Старость. Социально-философский анализ. Ростов н/Д : СКНЦ ВШ, 1998.
4. АЛЬПЕРОВИЧ В. Социальная геронтология. Ростов н/Д : Феникс, 1997.
5. АНАНЬЕВ Б. Г. Человек как предмет познания. СПб. : Питер, 2002.
6. АНЦЫФЕРОВА Л. И. Поздний период жизни человека: типы старения и возможности поступательного старения личности // Психологический журнал. 1996. Т. 17, № 6. С. 60—71.
7. БАЙЛУК В. В. Сущность самореализации личности и ее структура // Педагогическое образование в России. 2011. № 4. С. 12—17.
8. БУХАРЦЕВА Н. Г. Образование как средство самореализации личности в условиях глобализации // Педагогическое образование в России. 2011. № 4. С. 28—33.
9. ЕЛЮТИНА М. Э. Мир старости как форма социокультурного текста : дис. ... д-ра социол. наук. Саратов, 1999.
10. ЕРМОЛАЕВА М. В. Практическая психология старости. М. : ЭКСМО-Пресс, 2002.
11. КОЗЛОВА Т. З. Социальное время пенсионеров. Этапы самореализации личности / Ин-т социологии Рос. акад. наук. М., 2003.
12. КОНОНЫГИНА Т. Н. Концепция геронтообразования в Российской Федерации / Орловская областная общественная организация общества «Знание» России. Орел, 2000.
13. КРАСНОВА О. В. Исследование идентификации пожилых людей // Психология зрелости и старения. 1997. № 3. С. 68—84.
14. МАСЛОУ А. Мотивация и личность / А. Маслоу ; пер. с англ. Т. Гутман [и др.]. СПб. : Питер, 2008.
15. РОДЖЕРС К. Р. Становление личности : взгляд на психотерапию / пер. с англ. М. Злотник. М. : ЭКСМО-Пресс, 2001.
16. РОЩАК К. Психологические особенности личности в пожилом возрасте : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1990.
17. ШАХМАТОВ Н. Ф. Старение — время личного познания вечных вопросов и истинных ценностей // Психология старости : хрестоматия / ред.-сост. Д. Я. Райгородский. М., 2004. С. 686—694.
18. ЭРИКСОН Э. Г. Детство и общество / пер. с англ. и науч. ред. А. А. Алексеева. СПб. : Ленато : АСТ : Фонд «Университетская книга», 1996.

Статью рекомендует канд. пед. наук, доц. А. С. Славина

УДК 372.881.1  
ББК 4426.81

ГСНТИ 14.35.01

Код ВАК 13.00.02

**Химичева Светлана Александровна,**

ассистент кафедры рекламы и связей с общественностью, Институт социального образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 408; e-mail: ya-cando2012@yandex.ru.

**КОММУНИКАТИВНАЯ САМОРЕАЛИЗАЦИЯ  
БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ  
В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** самореализация; самообразовательная реализация; коммуникативная самореализация; иностранный язык; коммуникативно ориентированный подход к обучению; языковая подготовка; педагогическое сопровождение; современный выпускник вуза; коммуникативная компетентность.

**АННОТАЦИЯ.** Раскрываются возможности коммуникативной реализации и самореализации студентов в процессе изучения иностранного языка в вузе. Делается акцент на необходимости педагогического сопровождения данного процесса для самообразовательной реализации обучаемых. Результатом становится формирование профессионально-коммуникативной компетентности у будущего специалиста социальной сферы для дальнейшей успешной самореализации как личности и профессионала.

**Khimicheva Svetlana Aleksandrovna,**

Assistant Lecturer of the Chair of Advertising and PR, Institute of Social Education, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

**COMMUNICATIVE SELF-REALIZATION  
OF FUTURE SPECIALISTS OF SOCIAL SPHERE  
IN THE PROCESS OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE**

**KEY WORDS:** self-realization; self-educational realization; communicative self-realization; a foreign language; communicatively-oriented approach to training; language training; pedagogical support; modern graduate of the University; communicative competence.

**ABSTRACT.** The article reveals the possibilities of communicative realization and self-actualization of students in the process of learning a foreign language at the University. The author focuses on the need for pedagogical support of this process in order to provide self-educational realization of the trainees. The result is the formation of professional communicative competence of a future specialist of social sphere for further successful self-realization as a person and a professional.

**В** многогранном и быстро меняющемся современном пространстве жизни человека самореализация личности исследуется с разных точек зрения и с помощью разных подходов. Разнонаправленное коммуникативное пространство требует от сегодняшнего специалиста социальной сферы развивать и совершенствовать в себе определенные личностные и профессиональные качества для успешной самореализации как личности и профессионала. Самореализация — это всегда позитивная жизнедеятельность человека, связанная только с его продуктивным самоосуществлением. Самообразовательная реализация — это самостоятельно осуществляемое репродуктивное познание мира, которое является не только особым видом самореализации, но и путем к осуществлению всех других видов самореализации [2. С. 15].

Высшая школа XXI в. должна решать задачу самореализации личности, готовить специалистов с активным отношением к многоплановой и межкультурной коммуникативной действительности.

Находясь в одном времени и пространстве с другими людьми, мы постоянно общаемся с ними, иногда только с помощью взглядов и языка тела, но чаще вербально. Основное значение при этом имеет способность правильно выразить свои мысли и правильно понимать собеседника. Именно эта способность определяет то, как мы приспособляемся к среде, в которой находимся, и как при этом воспринимаем себя и других людей. Сегодня любого рода коммуникация настолько влияет на наше общество, что мы можем говорить о наступлении «эпохи коммуникации» [5. С. 9].

Коммуникативная самореализация будущего специалиста социальной сферы предполагает формирование коммуникативной компетентности в процессе обучения как одного из интегративных профессиональных качеств. В современной ситуации общения, в том числе и межкультурного общения, коммуникативная компетентность становится решающим фактором самореализации личности.

Под коммуникативной компетентностью обычно понимается способность уста-

навливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми. В состав компетентности включают совокупность знаний, умений и навыков, обеспечивающих эффективное общение. Такого рода компетентность предполагает умение изменять глубину и круг общения, понимать партнеров по общению и быть понятым ими. Коммуникативная компетентность предполагает адаптивность и свободу владения вербальными и невербальными средствами общения и может рассматриваться как категория, регулирующая систему отношений человека к самому себе, природному и социальному миру. В самом широком смысле компетентность человека в общении можно определить как его компетентность в межличностном восприятии, межличностной коммуникации и межличностном взаимодействии [4. С. 33].

В условиях современной достаточно высокой конкуренции на рынке труда возрастает спрос на специалистов качественно иного уровня, способных не просто продуктивно строить коммуникацию, но умеющих осуществлять профессиональное общение на разных уровнях, в том числе и на иностранном языке.

Современное общество предъявляет все более высокие требования к качеству подготовки молодых специалистов. Образовательные стандарты нового поколения называют одним из результатов подготовки бакалавров социальной сферы — будущих специалистов данной области — владение одним из иностранных языков на уровне не ниже разговорного, т. е. базовыми и профессиональными основами иностранного языка, методами коммуникации в кросс-культурном пространстве.

Изучение иностранного языка закладывает основы коммуникативной самореализации студентов через иноязычную речевую деятельность. Иностранный язык — подлинный ключ к успеху в разных сферах нашей жизни: и в бизнесе, и в отдыхе — в любых коммуникациях [6. С. 270]. В связи с переходом на коммуникативное обучение возросли возможности иностранного языка в решении актуальной задачи коммуникативной самореализации будущих специалистов социальной сферы. Коммуникативный подход представляет собой реализацию такого способа обучения, при котором осуществляется упорядоченное и систематическое обучение иностранному языку как средству общения в условиях воспроизводимой речевой деятельности. Коммуникативный подход в обучении иностранным языкам прежде всего призван научить свободно ориентироваться в иноязычной среде.

Основная цель изучения языка будущими специалистами социальной сферы —

формирование их коммуникативной и профессиональной компетентности в совокупности с возможностью коммуникативной самореализации как в процессе изучения иностранного языка, так и в последующей трудовой профессиональной деятельности.

Итак, специалист, оканчивающий сегодня вуз, — это всесторонне образованный человек с фундаментальной подготовкой. Иностранный язык для такого специалиста — и инструмент, и часть культуры [7. С. 138]. С учетом того, что современному обществу требуется человек, стремящийся к самореализации, можно говорить о педагогическом сопровождении как факторе, усиливающем процесс самореализации личности обучающихся при изучении иностранного языка.

Дисциплина «Иностранный язык» предоставляет достаточно широкие возможности для коммуникативной самореализации студентов. Педагогическое сопровождение процесса изучения языка является довольно сложной совокупностью методов, приемов, средств и методик, помогающих и содействующих реализации коммуникативных возможностей будущих специалистов.

Обучение общению на иностранном языке должно выстраиваться комплексно, т. е. на основе взаимодействия всех видов речевой деятельности: говорения, аудирования, чтения и письма. Это позволяет моделировать реальные ситуации, в которых происходит коммуникативная самореализация учащихся.

Большое внимание уделяется активизации деятельности студентов при обучении иностранному языку. Поскольку коммуникативное обучение ориентировано на личность, оно строится с учетом опыта и мировоззрения будущих специалистов, их интересов и целей. Важно то, что студенты получают возможность активно вести диалог, дискутировать, обсуждать, комментировать что-либо, высказывать свое мнение и отношение к чему-либо, отстаивать и обосновывать его на иностранном языке. При этом предлагаемые в рамках занятий речевые ситуации должны значительно варьироваться, что позволит произвольно запоминать новый материал и постоянно повторять его. Студентам необходимо уметь так работать с иноязычным материалом, чтобы отрабатывались навыки комбинирования и перефразирования информации. Существует множество специально организованных упражнений и заданий, призванных обеспечить коммуникативную самореализацию будущих специалистов.

Важным компонентом процесса коммуникации является также невербальное общение. Верный подбор преподавателем

упражнений, заданий, разговорных ситуаций тренирует, ко всему прочему, интонацию и скорость речи, мимику и умение пространственно организовать общение, чувствовать собеседника или собеседников, слушать их и слышать, применять и усваивать правила этикета. [1. С. 32].

Работа с иноязычным материалом является дополнительным средством расширения кругозора, дающим возможность посредством коммуникации выразить чувства патриотизма, интернационализма, дающим представление о нравственных качествах личности и способствующим формированию личностной активности будущего специалиста. Кроме того, работа над иноязычным высказыванием способствует формированию логичности мышления и развивает критическое мышление.

Овладение основами профессиональной иноязычной коммуникации способствует развитию социально активного, профессионально компетентного специалиста. Профессионально ориентированное общение на иностранном языке приобретает ценностную значимость с точки зрения коммуникативной самореализации студентов. Это является тем более актуальным, чем шире становится коммуникативное поле профессиональной деятельности, в частности возможность осуществления международных профессиональных контактов. Уже в процессе обучения студенты в современном вузе участвуют в написании работ по грантам и в международных образовательных программах. Большинство будущих специалистов посредством иноязычного общения в сети Интернет получает возможность интеграции в мировое информационное пространство.

Потенциальные возможности коммуникативной самореализации студентов при изучении иностранного языка раскрываются при использовании метода проектов в обучении. Развивается воображение учащихся, умение работать самостоятельно и в команде в процессе решения актуальных задач с помощью иноязычной коммуникации.

Как уже отмечалось выше, коммуникативный подход в обучении иностранному языку реализуется в обучении общению на конкретном языке и формировании способности к межкультурному взаимодействию. Для специалиста социальной сферы иностранный язык сегодня — это еще и средство межкультурного общения. Обучение межкультурной коммуникации также становится универсальным подходом в рамках высшего образования [7. С. 139]. Это необходимо в современной действительности. В частности, межкультурная коммуникация лежит в основе функционирования

Интернета — международной, межкультурной и многонациональной системы коммуникации. Используя Интернет для живого иноязычного общения на занятиях и самостоятельно, студенты создают себе условия для коммуникативной самореализации. Следует учесть, что Интернет предлагает своим пользователям не только разнообразную информацию и ресурсы, возможность пройти обучающие и реальные тестирования и сдать международные экзамены, но и возможность пользоваться электронной почтой и социальными сетями, участвовать в телемостах, телеконференциях и видеоконференциях, что позволяет познакомиться с миром изучаемого иностранного языка. Интернет предлагает студентам и более творческий подход к коммуникативной самореализации через возможность публикаций в Сети и даже создания своей странички или сайта. Это может служить решению проблемы аутентичного общения на занятиях иностранного языка и при выполнении самостоятельной работы студентами.

Языковая подготовка специалистов должна осуществляться в контексте непрерывного образования, поскольку только при выполнении этого условия становится возможным овладение иностранным языком на качественном уровне. Процесс обучения иностранному языку в вузе способствует коммуникативной самореализации студентов через саморазвитие, стремление к самоопределению и личностному росту.

Деловая иноязычная коммуникация является неотъемлемым компонентом современной социальной реальности и необходимой предпосылкой коммуникативной самореализации личности. Для специалистов социальной сферы знание основ деловой коммуникации на родном и иностранном языках и владение практическими навыками в данной области является важнейшей составляющей профессиональной компетентности.

Особенностью обучения иностранному языку с целью последующей коммуникативной самореализации студентов является интенсивность материала и его преподавания. Результатом этого становится познавательная самостоятельность обучаемых.

Коммуникативная направленность обучения иностранному языку реализуется и в коммуникативной заинтересованности преподавателя в иноязычном общении со студентами, в коммуникативности подбираемого учебного материала и в самом процессе иноязычной коммуникации на занятиях, когда обучаемые получают возможность коммуникативной самореализации. В связи с этим необходимо сказать о мотивированности студентов на коммуникативную са-

морализацию в процессе изучения иностранного языка. Она заключается в осознании учащимися цели, результатов и перспектив такого обучения.

Таким образом, подходом, наиболее соответствующим поставленным перед преподавателями иностранного языка задачам, представляется коммуникативно ориентированный подход к обучению. Согласно основным положениям этого метода, обучение должно быть направлено на реальное использование языка в жизни. В основе коммуникативного подхода лежит утверждение о том, что для эффективного применения языка необходимы знания не только о различных языковых формах (грамматических, лексических и т. д.), но и об их значении и функциональном использовании в конкретных ситуациях речевого общения. Важной особенностью этого подхода является его ориентированность на результат обучающей деятельности, а не на процесс формирования знаний, навыков и умений. Это означает, что от обучаемого требуется не описание правил применения языковой формы, а функционально и

грамматически верное ее употребление в конкретной ситуации общения.

Изучение иностранного языка — довольно длительный и трудоемкий процесс, характеризующийся известной отдаленностью конечной цели и необходимостью регулярных занятий. Он позволяет, наряду с коммуникативной самореализацией, развить такие сопутствующие качества личности, как настойчивость в достижении цели, терпение и усидчивость, самостоятельность и готовность к практической деятельности.

В настоящее время мировая система образования характеризуется повышенным вниманием к иностранным языкам. Современному специалисту необходимо владеть хотя бы одним иностранным языком: сегодня это и обязательный элемент профессиональной подготовки, и фактор общекультурного развития личности. В данном контексте коммуникативная самореализация будущих специалистов социальной сферы должна осуществляться в процессе изучения иностранного языка в вузе на качественно новом уровне.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. АХЬЯМОВА И. А. Феноменология невербального общения // Вестн. Челяб. гос. пед. ун-та. 2010. № 3. С. 24—36.
2. БАЙЛУК В. В. Сущность самореализации личности и ее структура // Педагогическое образование в России. 2011. № 4. С. 12—17.
3. БОЛОНСКИЙ процесс. URL: <http://www.bologna.mgimo.ru>.
4. КРЫЛОВ А. А. Психология : учеб. пособие для вузов. М. : Проспект, 2009.
5. МЕРМАНН Э. Коммуникация и коммуникабельность : пер. с нем. Харьков : Гуманитарный центр, 2007.
6. ТОДОРОВА Ю. Г. Преподавание английского языка для студентов неязыковых специальностей // Образование в пространстве школы и вуза: опыт, проблемы, перспективы : сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф., 30—31 окт. 2012 г., г. Стерлитамак / Стерлитамакский филиал БашГУ. Стерлитамак, 2013.
7. ХИМИЧЕВА С. А. Межкультурная коммуникация в современном высшем образовании при изучении иностранного языка // Педагогическое образование в России. 2012. № 4. С. 136—139.

Статью рекомендует канд. пед. наук, доц. М. А. Беляева

**Авдюкова Алла Евгеньевна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры рекламы и связей с общественностью, Институт социального образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 149; e-mail: isobr@uspu.ru.

**ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ К САМООБРАЗОВАНИЮ  
У СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ «РЕКЛАМА» И «СВЯЗИ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ»  
В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗЕ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** мотивация достижения; учебная деятельность; реклама и связи с общественностью; способы саморегуляции поведения; мотиваторы и мотивы самообразования.

**АННОТАЦИЯ.** Исследуется мотивация студентов к самообразованию в контексте учебной деятельности в вузе. Представленные результаты изучения мотивов деятельности студентов в вузе раскрывают взаимосвязи между способами саморегуляции студентов и мотивами достижения результата.

**Avdiukova Alla Evgenievna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Chair of Advertising and PR, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

**PECULIARITIES OF MOTIVATION TO SELF-EDUCATION  
OF THE STUDENTS OF "ADVERTISING" AND "PR"  
IN THE COURSE OF ACADEMIC ACTIVITY IN THE UNIVERSITY**

**KEY WORDS:** motivation of achievement; academic activity; advertising and PR; ways of self-regulation of behavior; motivators and motives of self-education.

**ABSTRACT.** Motivation to self-education of the students in the context of academic activity in the university is studied. Results of the analysis of the motives of the students reveal interconnections between ways of self-regulation of the students and motives of achievement.

**М**отивация к учебной деятельности в вузе имеет свои особенности. Поскольку «основной целью образования в России в соответствии с последними тенденциями становится формирование компетентной личности, приоритет отдается развитию актуальных и потенциальных возможностей личности, ее способностей и потребностей, готовности к самопознанию, самореализации» [1]. В связи с этим актуальным становится вопрос о содержании компетенций в сфере самообразования. А. В. Коротун в структуре компетенции, наряду с другими, выделяет мотивационно-ценностный компонент, который тесно связан с потребностями студентов. Однако обучение в вузе побуждается несколькими потребностями. При таком процессе наблюдается полимотивация. По А. Н. Леонтьеву, полимотивация состоит в обусловленности учебной деятельности как познавательными, так и социальными мотивами, придающими этой деятельности двойной смысл. В то же время полимотивация к учебной деятельности, в том числе в вузе, — это сочетание смыслообразующего мотива, осуществляющего функцию побуждения, направления и смыслообразования, с мотивами-стимулами, которые играют роль дополнительной стимуляции данной деятельности.

И. В. Имидадзе и Е. П. Ильин считают, что полимотивация — это процесс формирования нескольких мотивов, в состав каж-

дого из которых входят несколько потребностей, в том числе мотив реализации процесса самообразования. В этом случае осуществляется несколько деятельностей. Поскольку полимотивация имеет отдаленные цели, как например, обучение в вузе, то она сопровождается долговременной мотивационной установкой. Е. П. Ильин отметил, что учебная деятельность в вузе связана с рядом частных деятельностей, каждая из которых побуждается и обосновывается по отношению к общей направленности поведения мотивами. Они как бы встроены в общий мотив и, являясь относительно самостоятельными образованиями, способствуют достижению конечной цели.

Самообразование как один из основных видов деятельности в учебном процессе неразрывно связано с учебной деятельностью, поскольку именно профессиональная направленность учебного процесса определяет основное содержание самообразования студента. Предпосылками для самообразования являются мотивы поступления в вуз. Можно предположить, что при поступлении студент должен руководствоваться мотивом самореализации.

Анализ психологической литературы показывает, что начиная с 1990-х гг. [3] независимо от специальности студенты называли практически одинаковые мотивы поступления в высшее учебное заведение. Среди них чаще всего встречался мотив по-

лучения диплома о высшем образовании (92,9 %), мотив стать хорошим специалистом (62 %) и самореализоваться в жизни и профессии (82 %).

Для изучения причин, побуждающих поступать в вуз в 2008—2011 гг., было обследовано 86 студентов в возрасте от 19 до 21 года, обучающихся по специальностям «Реклама» и «PR». Исследование показало, что на первое место студенты выдвигают прагматическую причину получения высшего образования — желание получить диплом о высшем образовании (92,2 %). Далее следует причина личностного характера — приобретение прочных знаний (37,6 %). На третьем месте — желание угодить родителям (29,4 %). Как показывают результаты исследования, среди причин, определяющих главные мотивы обучения в вузе, в том числе и самообразования, современного студента на первых местах нет желания самореализоваться.

Сочетание «прагматичных», «профессиональных» мотивов и мотивов «личностного престижа» меняется от курса к курсу. На третьем курсе появляется сочетание «профессионального» с мотивом «личностного престижа». На мотивы поступления в вуз, как отмечает С. В. Бобровицкая, влияют социальные условия жизни в стране. Кризисные периоды формируют новые ценности и приоритеты в жизни.

Современный педагогический вуз предлагает будущему студенту в числе педагогических специальности социальной сферы, такие, например, как связи с общественностью и реклама. Как правило, данные специальности предлагаются студентам на внебюджетной основе. Анализ результатов сдачи вступительных экзаменов в вузы на внебюджетные специальности показывает, что качество знаний и умений в среднем у поступающих значительно ниже, чем у студентов, поступающих на бюджетные специальности. Конечно, можно считать подобное сравнение недостаточно корректным, однако можно сделать гипотетическое предположение о низкой мотивации студентов первой группы к учебной деятельности, а следовательно, и к самообразованию. Впрочем, как показало исследование М. Д. Дворяшиной, успехи в учебе не обнаруживают тесную связь с интеллектом студентов, мотив к успешной учебе оказывает более сильное воздействие, т. е. студенты с изначально низким уровнем подготовки, чем того требует высшее образование, имеют все шансы успешно закончить вуз и получить профессию. А. А. Реан отмечает, что высокая позитивная мотивация компенсирует недостаточно высокие способности и другие возможности. Такая ситуация позволяет вузу

не только оставаться в числе востребованных учреждений высшего образования, но и реализовывать социальные принципы доступности высшего образования.

В связи с этим возникает потребность в рассмотрении и выявлении содержания мотивации к самообразованию у студентов. Однако в научной литературе данной проблеме уделяется мало внимания, поэтому изучение этого вопроса необходимо начать с исследования мотивации к учебной деятельности.

П. М. Якобсон предложил для мотивов учебной деятельности следующую классификацию:

- отрицательная мотивация, вызывающая побуждение, связанное с осознанием определенных неприятностей и неудобств в случае невыполнения требований преподавателя и нежелания учиться;
- положительная мотивация, создающая установку на учение как на путь к благополучию и продвижению по жизни;
- мотивация, связанная с самим процессом, при котором учащийся получает удовлетворение от получения знаний, от своего личностного роста.

Появляется понимание необходимости поиска наилучших путей реализации положительной мотивации к учебной деятельности студентов и самообразованию, которая зависти от ряда внутренних факторов.

Среди выделенных А. И. Гебосом факторов, способствующих формированию положительного мотива к учению, можно отметить ряд влияющих на самообразование:

- осознание ближайших и конечных целей обучения;
- осознание теоретической и практической значимости полученных знаний;
- профессиональная направленность учебной деятельности;
- наличие любознательности.

Специфика мотивации учебной деятельности зависит, как отмечает П. М. Якобсон, от потребности в достижении успеха или от устойчивости к неудачам. По данным М. Д. Дворяшиной, так называемые слабые студенты (по уровню мотивации) в структуре мотива имеют внешние мотиваторы: избежать осуждения, наказания за плохую учебу, не лишиться стипендии. В данном контексте возникает вопрос об основаниях появления такого рода мотиваторов. И. Г. Олпорт считает, что некоторые особенности, черты личности способствуют ее мотивационной направленности. Е. П. Ильин к ним относит следующие: уровень притязаний, стремление к успеху или избеганию неудач, склонность к общению с другими людьми, к сотрудничеству или боязнь быть не принятым, отвергнутым, агрессивность. Послед-

нее возникает вследствие фрустрации, невозможности удовлетворить потребность, обратиться к предмету удовлетворения в процессе достижения какой-либо цели.

Впервые выделил как диспозицию потребность в достижении как мотивационное свойство Г. Мюррей. Стремление к достижению успеха по Ф. Хоппе или мотив достижения по Д. Макклелланду — это устойчиво проявляемая потребность индивида добиваться успеха в различных видах деятельности, результата в работе, в том числе учебной. Д. Макклелланд выделил два вида мотивов достижения: стремление к успеху и стремление избежать неудачу. Мотив стремления к успеху понимается как склонность к переживанию удовольствия и гордости при достижении результата. Мотив избегания неудачи — как склонность переживать стыд и унижение из-за неудачи.

Е. П. Ильин обобщил точки зрения разных ученых по данному вопросу. Одни авторы, рассматривая соотношение между стремлением к успеху и избеганием неудачи, утверждают, что человек, ориентированный на успех, не испытывает страха перед неудачей, и наоборот. Другие авторы доказывают, что отчетливое стремление к успеху может сочетаться с не менее выраженным страхом перед неудачей. По мнению Д. Макклелланда, формирование мотива «достижения» во многом зависит от воспитания с самого раннего детства.

Близкие по смыслу к мотиву «достижения» мотивы эффективности (Р. В. Уайт), избегания успеха, избегания усилий формируются при участии семьи и социального окружения. Относительно мотива избегания неудачи можно сказать, что он возникает на основе фрустрационного опыта ребенка в сочетании со слабым стремлением к успеху. Мотив избегания усилия формируется вследствие того, что родители постоянно не оказывают поддержки своим детям, ограничивают их инициативу. Постоянное сравнение работ учащихся педагогами также способствуют развитию данного мотивационного свойства.

Итак при организации процесса мотивации к самообразованию в вузе необходимо учитывать, что у студентов уже имеется сформированный мотив достижения в разных видах деятельности в контексте главного мотивационного процесса получения высшего образования, который может иметь две направленности: достижения успеха и избегания неудачи. Как уже было ранее отмечено, при мотиве достижения у студентов могут возникать разные потребности, от стыда и унижения до удовольствия и гордости. Неудовлетворенность данных потребностей приводит в процессе

мотивации к психическому напряжению. Снижение этого напряжения осуществляется рядом способов саморегуляции. Е. П. Ильин отмечает, что к ним можно отнести психологические защитные механизмы (З. Фрейд). Г. Фримен, А. А. Краулис, Д. В. Клесов расширили список способов саморегуляции. К ним авторы отнесли каналы разрядки — речемыслительный, двигательный и вегетативный. Способы разрядки можно разделить на эффективные и неэффективные. Неэффективные способы разрядки, по мнению Е. П. Ильина, не решая главную проблему — удовлетворение потребности и реализацию намерения, — приводят к неврозу и невротическим реакциям.

М. Норман обратил внимание на то, что в основе большей части невротических симптомов, или невротических тенденций, лежат импульсы к удовлетворению базовых потребностей, импульсы, подавленные в силу каких-то причин, или получившие неверное направление, или перепутанные с другими потребностями, или избравшие для своего осуществления неверные средства. Вся остальная симптоматика не связана с поиском удовлетворения, а носит чисто защитный характер. Симптомы этой категории не имеют иной цели, кроме предотвращения ситуаций, угрожающих индивидууму фрустрацией.

Проведенное исследование позволяет сформировать представление о взаимосвязи выбора способов саморегуляции поведения студентов в сложных для них учебных ситуациях и мотивацией достижения. Среди двух полюсов мотивации достижения — избегание неудач и стремление к успеху — в наибольшей степени в сложных для студентов учебных ситуациях проявляется мотивация избегания неудач. Ведущими способами саморегуляции поведения студентов при мотивации избегания неудач являются когнитивные. При этом необходимо отметить, что при разных полюсах выраженности мотивации достижения студентами выбираются разные когнитивные способы саморегулирования поведения в сложных ситуациях учебного процесса. При мотивации к успеху у студентов в сложной учебной ситуации возникают следующие мысли: нет ничего страшного в том, что происходит или произошло. Мотивация избегания неудачи вызывает у студента мысли о том, что не так уж что-то (лекция, экзамен, сессия) важно для него, или студент начинает думать, что результат будет хуже, чем в предыдущий раз, либо хуже, чем надеялся (оценка за экзамен ниже баллом, неудачно сданная сессия).

Студенты в процессе принятия решения в сложных для них учебных ситуациях,

осуществляя саморегуляцию поведения, в одних случаях руководствуются мотивацией к успеху, а в других — мотивацией к избеганию неудач. Мотивация к избеганию неудач доминирует в ситуациях, когда наступает период окончания сессии и начала каникул; при подготовке к сложному для студента экзамену, когда нужно сделать выбор между посещением лекции и выполнением какого-либо другого дела; когда студент не может на сто процентов выполнить задание преподавателя; когда в день занятий или накануне меняется учебное расписание. Мотивация к успеху доминирует в следующих ситуациях: происходит смена расписания в день занятий или накануне; студент рассчитывал на оценку выше баллом, чем получил; при подготовке к сложному экзамену.

Данные, полученные в результате проведенного исследования, представляются значимыми для организации процесса самообразования студентов, поскольку зна-

ние взаимосвязи способов саморегулирования и мотивации достижения позволяет специалистам выстраивать процесс таким образом, чтобы он не вызывал напряжения у студента, которое требует при саморегуляции поведения использование неконструктивных способов и позволил бы преподавателю и социально-психологическому консультанту организовать работу по формированию более адекватных способов саморегуляции поведения у студентов.

Отрицательная внешне организованная мотивация студентов приводит к тому, что у них актуализируется потребность как в достижении успеха, так и в «избегании неудач», что, по мнению ученых, неблагоприятно отражается как на учебной деятельности, так и на процессе самообразования. Таким образом, мотив как продукт внутриобусловленной мотивации тогда будет сформирован и действенен, когда сам человек осознает необходимость и потребность в его появлении.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. АВДЮКОВА А. Е. Возможности компетентного подхода в современном образовании // Образование и наука. Изв. УрО РАО. Екатеринбург, 2007. № 8 (12). С. 3—8.
2. АНАНЬЕВ Б. Г. Человек как предмет познания Л., 1969.
3. БОБРОВИЦКАЯ С. В. Некоторые особенности мотивации поступления в педагогический вуз // Психологическая служба образования : материалы докладов конференции в г.Сочи. СПб., 1997.
4. БОЖОВИЧ Л. И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности / под. ред. Д. Ю. Фельдштейна. М. : Наука, 1995.
5. БОРДОВСКАЯ Н. В., РЕАН А. А. Педагогика : учеб. для вузов. СПб. : Питер, 2001.
6. ВИЛЮНАС В. К. Психологические механизмы биологической мотивации. М., 1986.
7. ВЫГОТСКИЙ Л. С. Собр. соч. М. : Педагогика, 1984.
8. ВЫГОТСКИЙ Л. С. История развития высших психических функций. М. : Педагогика, 1985.
9. ГАЛЬПЕРИН П. Я. Лекции по психологии. М. : Педагогика, 2002.
10. ГЕБОС А. И. Психологические условия формирования положительной мотивации к учению // Воспитание, обучение, психическое развитие : тез. докладов к V Всесоюз. съезду психологов СССР. М., 1977. Ч. 1.
11. ДЖЕМС У. Психология. М., 1991.
12. ИВАННИКОВ В. А. Психологические механизмы волевой регуляции. М., 1991.
13. ИЛЬИН Е. П. Мотивация и мотивы. СПб. : Питер, 2008.
14. КОРОТУН А. В. Сущность правовой компетенции социального педагога // Педагогическое образование и наука. 2012. № 7. С. 75—80.
15. ЛЕВИН К. Намерение, воля и потребность. М., 1970.
16. РЕАН А. А., АНДРЕЕВА Т. В., КИРЕЕВ Н. Н., Москачева Н. Л. О ценностно-мотивационной сфере университетов // Ананьевские чтения — 99 : тезисы науч.-практ. конф. СПб., 1999.
17. ХЕКХАУЗЕН Х. Мотивация и деятельность. Т. 1—2. М., 1986.
18. ХЕКХАУЗЕН Х. Психология мотивации достижения. СПб. : Речь, 2001.
19. ХОРНИ К. Невротическая личность нашего времени. М. : Книга, 1993.
20. ЯКОБСОН П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. — М., 1969.

Статью рекомендует канд. пед. наук, доц. А. В. Коротун

**Дорохова Татьяна Сергеевна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики, Институт социального образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: 70571@mail.ru.

**МЕНТАЛЬНЫЙ ПОДХОД КАК ОСНОВАНИЕ РАЗВИТИЯ САМОПОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ  
НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ ИСТОРИИ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** ментальный подход; менталитет; образ; образ «Я»; самопознание; самообразование; самовоспитание; самореализация; социализация.

**АННОТАЦИЯ.** Предпринимается попытка теоретически обосновать значимость ментального подхода для самопознания, понимаемого как средство успешной самореализации личности. Деятельностный аспект ментального подхода показан на примере преподавания истории социальной педагогики. Демонстрируются его возможности для формирования у студентов — будущих специалистов социальной сферы навыков самопознания посредством изучения данного учебного предмета.

**Dorokhova Tatiana Sergeevna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Chair of Social Pedagogy, Institute of Social Education, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

**MENTAL APPROACH AS A BASIS OF DEVELOPMENT OF SELF-COGNITION  
OF STUDENTS ON THE EXAMPLE OF THE STUDY OF HISTORY OF SOCIAL PEDAGOGY**

**KEY WORDS:** mental approach; mentality; «image I»; self-cognition; self-education; self-upbringing; self-realization; socialization.

**ABSTRACT.** An attempt to prove theoretically the importance of mental approach for self-cognition as means of successful self-realization of the personality is undertaken. The second aspect of mental approach (activity) is presented on the example of teaching History of Social Pedagogy. From this point of view its opportunity to create skills of self-cognition of students by means of studying of this subject is shown.

Успешная социализация в современном мире предполагает постоянную готовность к изменениям. Просто приспособиться к окружающему социуму сегодня недостаточно. Личность стремится самореализоваться, т. е. «осуществить себя, достигнуть желаемых целей, добиться необходимых результатов, успеха» [1. С. 12]. Личность самореализуется на протяжении всей жизни, а не только в стенах образовательного учреждения. И для самоосуществления, достижения успеха в профессиональной или личной сфере каждому необходимо на протяжении всей жизни самостоятельно приобретать какие-либо знания, умения, развивать в себе те или иные личностные качества. Поэтому у выпускника высшего учебного заведения должны быть сформированы навыки самообразования и самовоспитания, являющиеся условием успешной самореализации.

В данном случае под самообразованием мы будем понимать приобретение систематических знаний, умений и навыков в какой-либо области общественной жизни (например, для студентов это в первую очередь сфера будущей профессии), предполагающее непосредственный личный интерес занимающегося, органично сочетающийся с самостоятельностью изучения материала. Самовоспитание — процесс становления качеств, свойств, функциональных способностей личности.

Оба эти процесса взаимообусловлены. Самообразование может выступать средством самовоспитания, так как способствует выработке таких моральных качеств, как целеустремленность, настойчивость в достижении цели, внутренняя организованность, трудолюбие и др. В свою очередь, самовоспитание позволяет человеку за счет сформированных моральных качеств достичь большего успеха в самообразовании.

Самопознание (получение знаний о себе в психологическом, социальном, физиологическом аспектах) также является взаимосвязанным с данными процессами. Так, исследователь проблем человекознания В. В. Байлук определяет самопознание как «познание, в котором субъектом и объектом является отдельный индивид, и смысл которого состоит в обеспечении его самореализации» [2. С. 16]. Следовательно, самопознание является одним из условий успешного самообразования, самовоспитания и самореализации. Вышесказанное актуализирует проблему развития навыка самопознания в условиях высшего учебного заведения, в частности в процессе подготовки будущих специалистов социальной сферы. Остановимся подробнее на существенных характеристиках самопознания.

Самопознание отличается от познания окружающей действительности с точки зрения субъект-объектных характеристик

(как уже было сказано выше, субъектом и объектом самопознания является один и тот же индивид). Но сущностно данные процессы идентичны, так как представляют собой создание образа познаваемого предмета. Являясь результатом познания, образ несет в своем содержании как эмоционально наполненное чувственное начало, так и рациональное, осознаваемое, способное оформиться в суждениях. В психологии в качестве результата самопознания часто рассматривают «образ Я» (Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, И. С. Кон, С. Л. Рубинштейн и др.) [6. С. 74].

Из вышесказанного становится понятным, что любой образ, как и «образ Я», не идентичен познаваемому объекту, так как является лишь его отражением, а следовательно, детерминирован многочисленными факторами. Данные факторы можно условно разделить на две большие группы:

– связанные непосредственно с исследователем (уровень его интеллектуальной подготовки; теоретические основания, принятые им как базовые концепты; ценностные установки; наконец, цели, которые он ставит в процессе познавательной деятельности);

– связанные с окружающей исследователя действительностью (культурные основания; уровень развития науки и техники; уровень социально-экономического и политического развития конкретного социума и человечества в целом).

Исходя из этого, резонно предположить, что для получения результата, максимально приближенного к объективному (создания образа, наиболее полно отражающего реальный объект), в процессе познания необходимо изучить объект со всех сторон, использовать как можно больше способов его описания, разнообразных методологических подходов.

Как общенаучная категория подход имеет две трактовки. Согласно первой, он рассматривается как некоторый исходный принцип, исходная позиция, основное положение или убеждение, положенное в основу исследовательской деятельности, согласно второй — как направление изучения объекта (предмета) исследования.

Однако, по мнению ряда ученых, подход включает в себя не только совокупность определенных принципов и теоретических положений, но и соответствующие им способы деятельности. Иначе говоря, в структуре подхода как целостного явления выделяются два уровня:

– теоретический, включающий базовые, исходные концептуальные положения, идеи и принципы, которые выступают гносеологической основой исследовательской деятельности, осуществляемой с позиций и в

рамках данного подхода, являются ядром ее содержания;

– деятельностный, обеспечивающий выработку и применение в процессе такой деятельности целесообразных способов и форм ее осуществления, адекватных концептуально ориентированному содержанию [5. С. 173].

Одним из методологических подходов, который позволяет многообразно «отразить» познаваемый объект, познать его с разных сторон, а значит, создать максимально объективный «образ Я» в процессе самопознания, на наш взгляд, является ментальный подход.

Отметим, что, несмотря на обилие исследований, посвященных ментальному подходу в различных областях социогуманитарного знания (истории, философии, культурологии, психологии и т. д.), в педагогике его потенциал раскрыт явно недостаточно. Более того, понятия «менталитет» и «ментальность» в науке не имеют однозначной дефиниции. Скорее наоборот: подходы к их определению отличаются значительным многообразием. Это обусловлено, во-первых, тем фактом, что указанные понятия являются объектом изучения различных областей социогуманитарного знания (философии, психологии, истории, социологии, культурологии, антропологии), во-вторых, отсутствием единой междисциплинарной системной теории, способной объединить поливариантные трактовки определения, структуры, динамики развития и механизма функционирования менталитета.

В данной статье под менталитетом будет пониматься сформировавшийся на базе социального и духовного опыта предыдущих поколений комплекс основополагающих представлений и проявлений субъектов социума, ориентирующий и во многом детерминирующий общественное и индивидуальное сознание и поведение [4. С. 15]. Исходя из вышесказанного, под ментальным подходом можно понимать совокупность методологических принципов, теоретических положений и соответствующих им способов деятельности, позволяющих исследовать объект (общество, социальные группы и личность) в контексте ментальных характеристик, т. е. через устойчивые, сформировавшиеся на базе социального и духовного опыта предыдущих поколений характеристики, такие как жизненные установки, модели поведения, эмоции, система взглядов, оценок, норм и умонастроений, основывающихся на имеющихся у исследуемого объекта знаниях и верованиях и задающих вместе с доминирующими потребностями и архетипами коллективного бессознательного иерархию

ценностей, присущих конкретной культурной традиции.

Подобная трактовка ментального подхода дает нам возможность рассматривать менталитет как детерминанту личностного развития на нескольких уровнях: индивидуальном, групповом, национальном, цивилизационном. Таким образом, студенты — будущие специалисты социальной сферы, формируя свой «образ Я» на основе ментального подхода, изучают себя на следующих уровнях:

- индивидуальном (свои жизненные установки, модели поведения, эмоции и пр.);
- групповом (модели поведения, систему взглядов, норм, умонастроений группы. При этом учитываются ментальные характеристики семьи как малой группы, в которой формировалась личность студента, и студенческого окружения как группы, в которой происходит профессиональное становление личности студента);
- национальном (национальные характеристики, иерархию ценностей, присущих отечественной культурной традиции);
- цивилизационном (общечеловеческие ценности).

При этом на двух последних уровнях процесс самопознания осуществляется опосредованно: студенты соотносят свои ментальные характеристики с национальными и общечеловеческими. На наш взгляд, одним из средств самопознания в данном случае может выступить такая учебная дисциплина, как история социальной педагогики.

История социальной педагогики включает важнейшие сведения о возникновении, становлении и развитии практики и теории целесообразно организованного педагогического влияния (социального воспитания, социального образования и социального обучения) на социальное развитие, становление, формирование, человека (независимо от того, как оно протекает — в условиях «нормы» либо «отклонения от нормы») с древности и до нашего времени. История социальной педагогики акцентирует внимание на возрастании научных знаний о ребенке как объекте и субъекте воспитания, о возможности создания комфортных условий для его социализации. Под социализацией в социально-педагогическом аспекте можно понимать, с одной стороны, процесс усвоения индивидом социокультурных реалий (в частности, ментальных оснований социума), необходимых для его нормальной интеграции в общество, с другой — процесс его самореализации.

Возможность обращения к истории социальной педагогики в данном контексте опирается на систему аргументов.

**Онтологический аргумент.** Ментальные характеристики личности, группы,

народа не являются статичными, неизменными, они формируются и развиваются под влиянием изменения исторических условий. (Оговоримся, что изменение ментальных характеристик происходит с разной скоростью на разных уровнях. Самым консервативным в данном случае является национальный менталитет.) Изучение истории социальной педагогики позволяет проследить генезис социального воспитания, а также факторов, влияющих на него, а следовательно, и специфических особенностей социализации.

**Аксиологический аргумент.** Одной из базовых ментальных характеристик являются ценности (личностные, групповые, национальные, общечеловеческие). Историк социальной педагогики исследует ценности различных народов и социальных групп как одну из детерминант социального воспитания, процесса социализации.

**Гносеологический аргумент.** История социальной педагогики как теория (с позиций научной рациональности) раскрывает и описывает те или иные закономерности, регулярные связи, фундаментальные свойства изучаемых предметов, явлений, процессов [6. С. 71]. Это делает целесообразным ее изучение через призму ментального подхода, позволяющего акцентировать внимание на изучении закономерностей и фундаментальных свойств таких явлений, как жизненные установки, модели поведения, система взглядов, оценок, норм индивидов и социальные группы в различные исторические периоды, являющихся, в свою очередь, предметом изучения истории социальной педагогики. При этом в основу ментального подхода будут положены следующие принципы:

– хронологический, позволяющий рассматривать ментальные характеристики личности, группы, общества как многомерное, развивающееся явление, имеющее сложную структуру и разнообразные формы взаимодействия с социально-педагогической реальностью;

– принцип историзма, предполагающий рассмотрение ментальных оснований и социально-педагогических фактов, явлений, событий, в частности особенностей социального воспитания и социального образования, в широком контексте конкретного исторического периода;

– ретроспективизма, рассматривающий прогностическую значимость ментальных оснований имеющегося историко-педагогического наследия для решения современных проблем социально-педагогической практики и теории.

Рассмотрим, каким образом история социальной педагогики в контексте менталь-

ного подхода позволяет студентам развивать навыки самопознания. В процессе изучения средств социального воспитания различных народов в разные исторические периоды студентам даются задания: вспомнить свои любимые игры, игрушки, методы социального воспитания, использовавшиеся в семье и школе (факторы, влияющие на формирование ментальности на личностном уровне); проанализировать их; выбрать наиболее результативные, которые предположительно будут использоваться самими студентами в будущем; обосновать свою позицию.

Изучая тему «Социальное воспитание в средневековой Европе», студенты проводят исследование моделей поведения, эмоции, системы взглядов, оценок, норм своей студенческой группы; на основе сравнительного анализа указанных феноменов с их средневековыми аналогами выявляют генетические связи; исследуют влияние ментальных характеристик студенческой группы на личностные.

Во втором полугодии студенты методом опроса и анализа документов (фотографий, писем и др.) из семейного архива проводят исследование своих семейных ценностей, традиций, их влияния на процесс социализации членов семьи, принадлежащих к разным поколениям; выявляют взаимосвязь данных ценностей с культурными, социально-экономическими, политическими характеристиками исторического периода, тем самым осуществляя процесс самопознания как на личностном, так и на групповом уровнях.

Во время изучения темы «Социальное воспитание и социальное образование в народной педагогике» студенты анализируют русский фольклор (народные сказки, песни, пословицы, поговорки, скороговорки, песенки и др.), обычаи и традиции, сопровождающие наиболее важные моменты жизни (социализации) человека, а также различные календарные праздники. Данный анализ позволяет им познать особенности русского менталитета и соотнести их со своими собственными (национальный уровень самопознания).

Бесценным источником для исследования менталитета на национальном и цивилизационном уровнях является информация о жизни и деятельности великих педагогов, внесших значительный вклад в социально-педагогическую теорию и практику. Данная информация позволяет студентам не только проследить генезис общечеловеческих ценностей, идеалов воспитания, средств социализации, основанных на гуманистических принципах, но и определить те из них, которые станут приемлемыми для их собственной социализации, а также

социально-педагогической деятельности, которую они будут осуществлять в дальнейшем (в профессиональной практике и семейной жизни).

Деятельностный уровень ментального подхода в рассматриваемом контексте представлен, с одной стороны, методами самопознания, с другой — изучения истории социальной педагогики. Что касается методов самопознания, то наиболее продуктивными в данном случае будут самоанализ (благодаря которому студенты выявляют свои собственные жизненные установки, модели поведения, систему взглядов, ценностей и др.) и метод сопоставления (который позволяет оценить собственные ментальные характеристики путем их сравнения с присутствующими различным индивидам и социальным группам в разные исторические периоды, выявить, какие из данных характеристик целесообразно развивать у себя). В свою очередь, данное сопоставление невозможно без накопления знаний по истории социальной педагогики. Для этого используются разнообразные познавательные методы, среди которых — лекции с элементами методов показа, беседы, дискуссии (дискуссия-диалог, дискуссия-спор, мозговой штурм), проблемные (проблемное изложение, частично-поисковый метод). На семинарских занятиях могут использоваться анализ первоисточников (нормативных документов, авторских педагогических текстов), письменные и устные опросы, а также дискуссионные («Эстафета», «Вертушка», «Круглый стол» и др.), игровые (деловые, организационно-деятельностные), проблемные методы (методы критического мышления, метод случаев, анализа конкретной ситуации и т. д.).

Одной из наиболее продуктивных форм организации образовательного процесса в данном случае является самостоятельная работа. Самостоятельная работа студентов в первую очередь предполагает организацию индивидуальной познавательной деятельности по усвоению основного содержания профессионального образования и рассматривается как базовое звено в подготовке современного специалиста. В данном случае обучение должно быть направлено на переориентацию деятельности преподавателя от информационной к организационной, связанной с руководством самостоятельной учебно-познавательной, научно-исследовательской и профессионально-практической деятельностью студентов. Это предполагает повышение уровня личностной активности не только обучающихся, но и преподавателей, а также рассмотрение обучения как процесса межличностного взаимодействия и общения в системах «преподаватель —

студент», «студент — студент» и других, организуемого для достижения объединяющей участников цели.

Опираясь на сделанные ранее выводы о взаимообусловленности процессов самопознания, самовоспитания, самообразования и самореализации, можно предположить, что результатом развития навыков самопознания должно стать совершенствование личности студента, ее мировоззрен-

ческой (развитие ценностей, ценностных ориентаций) и поведенческой (развитие умений и навыков, необходимых для успешной профессиональной деятельности) составляющих [3. С. 41]. В связи с этим процесс изучения истории социальной педагогики в контексте ментального подхода будет способствовать успешной самореализации личности студента — будущего специалиста социальной сферы.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. БАЙЛУК В. В. Сущность самореализации личности и ее структура // Педагогическое образование в России. 2011. № 4. С. 12—17.
2. БАЙЛУК В. В. Человекознание. Основы самопознания и самореализации личности. В 3 ч. Ч. 1. Теоретические основы самопознания личности : моногр. / ГОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т». Екатеринбург, 2009.
3. ДОРОХОВА Т. С. Развитие навыков самовоспитания в процессе профессиональной подготовки социальных педагогов // Педагогическое образование в России. 2011. № 4. С. 39—43.
4. ЕМЕЛЬКИНА И. В. Российский менталитет: сущность, объем понятия и социальная роль : автореф. дис. ... д-ра филос. наук. М., 2011.
5. КРАЕВСКИЙ В. В. Педагогика и ее методология вчера и сегодня // Эйдос : интернет-журн. 2003. 2 дек. URL : <http://www.eidos.ru/journal/2003/0711-03.htm>.
6. РОММ Т. А. Социальное воспитание: эволюция теоретических образов : моногр. Новосибирск : Наука ; Изд-во НГТУ, 2007.

Статью рекомендует д-р филос. наук, проф. В. В. Байлук

**Минина Елена Вениаминовна,**

старший преподаватель кафедры истории и теории социальной работы, Институт социального образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 408; e-mail: minina\_ey@mail.ru.

**САМООБРАЗОВАНИЕ КАК ФОРМА САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** образование; самообразование; самостоятельная работа студентов; самопознание.

**АННОТАЦИЯ.** Обосновывается актуальность и значимость самообразования как формы самостоятельной работы студентов в системе подготовки конкурентоспособных специалистов. Рассматривается роль самопознания в процессе самообразования студентов вуза.

**Minina Elena Veniaminovna,**

Senior Lecturer of the Chair of History and Theory of Social Work, Institute of Social Education, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

**SELF-EDUCATION AS A FORM OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS**

**KEY WORDS:** education; self-education; students' independent work; self-cognition.

**ABSTRACT.** The article discusses the importance and the significance of self-education as a form of independent work of students in the system of preparation of competitive specialists. The author examines the role of self-knowledge in the process of self-education of students of the University.

**П**роцесс модернизации образовательной системы России, и в частности высшего профессионального образования, ставит задачу подготовки специалистов, умеющих адаптироваться к меняющимся жизненным обстоятельствам, самостоятельно приобретать необходимые знания, умело применять их на практике для решения разнообразных задач, критически мыслить, грамотно работать с информацией, заниматься самообразовательной деятельностью.

Введение Федеральных государственных образовательных стандартов третьего поколения связано по сути с переходом от парадигмы обучения к парадигме образования. В традиционной системе образования студент накапливал знания «на всю жизнь», а новый формат предполагает приобретение им базовых знаний, необходимых «для жизни», т. е. «обучаемый» становится «обучающимся» (если раньше студента учили, то сейчас он должен учиться сам). Поэтому высшее образование призвано давать основу для систематического продолжения образования в течение всей последующей жизни, наряду с общей и профессиональной подготовкой.

Самообразование является составной частью непрерывного образования. Под непрерывным образованием понимается систематическая, целенаправленная деятельность по получению знаний и формированию умений, навыков и необходимых качеств как в любых видах общих и специальных учебных заведений, так и в процессе самообразования.

Самообразование и саморазвитие имеют важное значение для формирования личности студента. «Развитие и образова-

ние ни единому человеку не могут быть даны или сообщены, — писал знаменитый немецкий педагог Адольф Дистерверг (1790—1866). — Всякий, кто желает к ним приобщиться, должен достигнуть этого собственной деятельностью, собственными силами, собственным напряжением». Поэтому самообразование, самообразование, саморазвитие — средства и одновременно результаты образования [4. С. 134].

П. И. Пидкасистый отмечает, что самообразование — это непрерывный процесс роста и развития знаний и совершенствования методов познания на основе сформированной у человека потребности в знаниях.

По мнению В. В. Байлука, самообразование — это сознательная, самоуправляемая репродуктивно-познавательная деятельность человека, направленная на воспроизводство (освоение) знаниями опыта общества с целью удовлетворения личностно и профессионально значимых потребностей. В этом определении термин «сознательная» означает «свободная», так как указанная деятельность осуществляется на основе свободного выбора ее субъекта [1. С. 37].

Самообразование человека — это его целенаправленная систематическая познавательная деятельность, необходимая для решения задач, возникающих на разных этапах жизнедеятельности, и социально значимых задач для удовлетворения своих потребностей в целях не только повышения образовательного уровня, но и получения второй и третьей специальностей.

Представляется логичной позиция В. В. Байлука, который выделяет следующие виды самообразования:

1) базовые, или духовные виды самообразования, к которым относятся гносеологическое самообразование (связано со знаниями о познании), нравственное и эстетическое самообразование. При этом само по себе потребление произведений искусства (чтение художественной литературы, посещение театров, музеев изобразительных искусств и т. д.) лишь в той мере может быть отнесено к самообразовательной деятельности, в какой искусство выполняет познавательную функцию;

2) эзотерические (внутренние) виды самообразования. К ним относятся самообразовательное образование, т. е. самостоятельное овладение знаниями о самом самообразовании, самопознавательное самообразование (овладение знаниями о самопознании), самовоспитательное самообразование (овладение знаниями о самовоспитании), валеологическое самообразование (овладение знаниями о том, как быть здоровым, как вести здоровый образ жизни);

3) экзотерические (внешние) виды самообразования: профессиональное самообразование, общественно-политическое (гражданское), правовое, экономическое, семейное, коммуникативное, бытовое и досуговое [1. С. 38].

Успех самообразования зависит от целого ряда компонентов познавательной деятельности, среди которых первостепенными являются:

1) обладание необходимым уровнем интеллектуального развития, способностями ставить вопросы и выявлять проблемы, формулировать их, предусматривать и планировать последовательные шаги поиска ответа на них, их решения;

2) умение мобилизовать, актуализировать знания, способы деятельности из числа уже усвоенных, отбирать из них необходимые для решения возникшей проблемы, соотносить их с условиями решаемой задачи, делать выводы из изученных фактов;

3) желание решить проблему (задачу), найти ответ на возникший вопрос; нацелить себя, если это необходимо, на дальнейшее самообучение и при решении задачи познать новое, привлекая для этого различные источники [2. С. 215].

В педагогической литературе самообразование определяют как особым образом организованное приобретение знаний и умений, основанное на систематической самостоятельной работе.

Применительно к вузовскому образованию В. И. Загвязинский утверждает, что именно самостоятельная работа «формирует готовность к самообразованию, создает базу непрерывного образования», предос-

тавляет возможность «быть сознательным и активным гражданином» [9].

Самостоятельная работа становится необходимой для получения качественного профессионального образования, эффективного включения в профессиональную деятельность и социальную жизнь.

И. А. Зимняя считает, что самостоятельная работа обучаемого есть следствие правильно организованной учебной деятельности, мотивирующей самостоятельное ее расширение, углубление, продолжение в свободное время. Ее выполнение требует достаточно высокого уровня самосознания, рефлексии, самодисциплины и личной ответственности. Являясь одним из видов учебной деятельности, самостоятельная работа рассматривается как важнейший элемент обучения и воспитания студентов, что отражено в письме Минобрнауки РФ от 29 декабря 2000 № 16-52-13/ИН/16-13 о рекомендациях по планированию и организации самостоятельной работы студентов образовательных учреждений среднего и высшего профессионального образования в условиях действия ГОС СПО. Преподаватель в таком случае из транслятора знаний превращается в менеджера образовательного процесса, организует и направляет познавательную деятельность обучаемых. Эффективность самостоятельной работы определяется правильной организацией работы [8; 6].

Учебный процесс в системе высшего профессионального образования играет решающую роль в развитии и накоплении опыта познавательной самостоятельности студентов как основы овладения любыми, в том числе и профессиональными, знаниями. Но и в общеобразовательных школах, и в учреждениях среднего и высшего профессионального образования обучение сосредоточивается в основном на формировании знаний, умений и навыков, а развитию способности студентов к познавательной самостоятельности внимания уделяется мало.

Увеличение роли самостоятельной работы студентов означает принципиальный пересмотр организации учебно-воспитательного процесса, который должен строиться так, чтобы способствовать развитию у студента способности к творческому применению знаний, самоорганизации, быстрой и успешной адаптации в профессии и социуме.

В целях подготовки к будущей профессиональной деятельности студенты по собственной инициативе усваивают дополнительные объемы знаний, приобретают умения и навыки, необходимые для самостоятельной работы и дальнейшего самообразования. Переход от обязательного обучения на первоначальных этапах к умению учить-

ся самостоятельно в течение всей последующей жизни является одной из проблем педагогики высшей школы.

Необходимо также учитывать степень подготовленности студентов к самостоятельному труду, определенный уровень самодисциплины студентов. В этом случае необходимо целенаправленное обучение самостоятельной работе, которое включает формирование приемов моделирования самой учебной деятельности, определение учащимися оптимального распорядка дня, осознание и последовательную отработку ими рациональной работы с учебным материалом, овладение приемами углубленного и в то же время динамичного (скоростного) чтения, составления планов разнообразных действий, конспектирования, постановки и решения учебно-практических задач. Это особо необходимо на младших курсах.

В рамках учебного процесса в системе высшего профессионального образования важно показать студентам, что готовность к самостоятельной работе, к непрерывному поиску нового, актуального знания, к грамотному осуществлению информационных процессов (поиска, хранения, переработки, распространения данных) определяет успешность личностного роста и социальную востребованность.

По мнению В. В. Байлука, самостоятельная работа студентов включает такие элементы, как самообразование (учебно-познавательную деятельность), самопознание, самовоспитание, самооздоровление и самоуправление. Самообразование как вид самостоятельной работы студентов есть процесс движения от незнания к знанию, от неумения учиться к умению, от недостаточного уровня развития психологических качеств, необходимых для самообразования, к более высокому [1. С. 50].

Образование и самообразование воздействуют на самопознание не только через усвоение теоретического знания, но и в качестве стимула самопознания; в свою очередь, самопознание тоже выступает стимулом их развития.

В процессе познания себя человек, как правило, «встречается» с разного рода феноменами, о которых у него либо явно недостаточно научных знаний, либо вообще нет. Так, например, студент в процессе профессионального самоопределения пытается познать свои способности. Но знаний для этого у него не хватает. Тогда, естественно, у него возникает вопрос о том, что представляют собой способности человека с точки зрения современной науки и каковы способы их выявления. И студент ищет работы, в которых соответствующие знания содержатся. Эти знания он может получить также

посредством прослушивания соответствующих лекций или консультаций у специалиста. Так запускается механизм образования и самообразования под воздействием самопознания [2. С. 110].

На основе полученных индивидом в процессе самопознания своих качеств представлений о том, какие из личных качеств его удовлетворяют, а какие из них он хочет развить, сформировать заново или изжить, ставятся непосредственные цели самовоспитания. Конечная цель самовоспитания — самореализации индивида, которая полноценно может осуществиться только посредством сформировавшихся позитивных качеств [1. С. 103].

Формирование качеств — это непосредственная цель самовоспитания и одновременно средство самореализации (это может быть как положительная, так и отрицательная самореализация).

Выполнение самостоятельной работы требует достаточно высокого уровня мотивации, самосознания, самодисциплины, личной ответственности, рефлексивности, доставляет студенту удовлетворение как процесс самосовершенствования и самопознания.

Одна из главных задач вуза заключается в том, чтобы научить студентов учиться, сформировать у них способность ко все более сознательному и самостоятельному усвоению знаний и приобретению умений. Для этого в Институте социального образования УрГПУ был введен спецкурс «Культура учебной деятельности», целью которого является специальное обучение студентов необходимым и рациональным способам и приемам деятельности обучения в вузе.

В содержании курса приводятся рекомендации относительно того, как планировать и организовывать свою учебную и профессиональную деятельность, овладевать навыками самоконтроля и самооценки, с пользой слушать и эффективно конспектировать лекции, готовиться к практическим и семинарским занятиям, работать во время экзаменационной сессии, научиться приемам рационального чтения учебной литературы. Большое внимание уделяется методам развития восприятия, управления вниманием, совершенствования памяти, что, в свою очередь, является фундаментом для самообразовательной деятельности студентов.

Самообразовательная деятельность студента — это такая его деятельность, которая внешне управляется педагогом и одновременно самоуправляется студентом. Вместе с тем самообразование — это средство самовоспитания, поскольку способствует

выработке целеустремленности, настойчивости в достижении цели, внутренней организованности, трудолюбия и других моральных качеств. Следовательно, самообразование является формой самостоятельной

работы студентов, позволяет человеку адаптироваться к меняющимся условиям и содержанию профессионального труда, способствует повышению профессиональной компетентности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. БАЙЛУК В. В. Человечествоведение. Самообразовательная и самовоспитательная реализация личности как закон успеха : моногр. / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2012.
2. БАЙЛУК В. В. Человечествоведение. Основы самопознания и самореализации личности. В 2 кн. Кн. 1. Основы самопознания личности : моногр. / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2010.
3. БАЙЛУК В. В. Человечествоведение. В 5 кн. Кн. 5. Принципы и методы воспитания и самовоспитания студентов : моногр. / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2007.
4. ВАЛЕЕВА Н. Ш., ГОНЧАРУК Н. П. Психология и культура умственного труда : учеб. пособие. М. : КНОРУС, 2004.
5. ПИДКАСИСТЫЙ П. И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Педагогическое общество России, 2005.
6. ПИСЬМО Минобрнауки РФ от 29.12.2000 N 16-52-138ИН/16-13 о рекомендациях по планированию и организации самостоятельной работы студентов образовательных учреждений среднего и высшего профессионального образования в условиях действия ГОС СПО.
7. ФЕДЕРАЛЬНЫЙ государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 040400 «Социальная работа» : от 8 дек. 2009 г. № 709.
8. ЧЕРНАЯ А. В., ЧЕКУНОВА Е. А., ПОГОРЕЛОВА Е. И. Организация самостоятельной работы студентов по психолого-педагогическим дисциплинам. Ростов н/Д, 2002.
9. ШУКЛИНА Е. А. К новой парадигме образования XXI века: от образования к самообразованию // Образование и общество. 2004. № 3. С. 63—67.

Статью рекомендует канд. пед. наук, проф. В. А. Дегтерев

**Уфимцева Ольга Витальевна,**

старший преподаватель кафедры рекламы и связей с общественностью, Институт социального образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 402; e-mail: isobr@uspu.ru.

### **РАЗВИТИЕ УЧЕБНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ PR**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** учебная иноязычная лексическая компетенция; коммуникативно-когнитивный подход; предметные действия; аутометодические действия.

**АННОТАЦИЯ.** Рассматривается роль коммуникативно-когнитивного подхода к развитию учебной иноязычной лексической компетенции. Автор представляет структуру познавательной лексической компетенции и функционально-компонентную классификацию самостоятельной учебной деятельности.

**Ufimtseva Olga Vitalievna,**

Senior Lecturer of the Chair of Advertising and PR, Institute of Social Education, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

### **DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL FOREIGN LEXICAL COMPETENCE AS A FACTOR OF BUILDING PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE PR SPECIALISTS**

**KEY WORDS:** educational foreign lexical competence; communicative-cognitive approach; subject actions; auto-methodical actions.

**ABSTRACT.** The article deals with the role of communicative-cognitive approach to development of educational foreign lexical competence. The author presents the structure of cognitive lexical competence and functional-component classification of independent educational activity.

**И**ноязычное общение пронизывает все сферы деятельности специалиста PR и выполняет ряд тактических и стратегических функций: обмена информацией, установления личностных отношений с представителями общественности, организации и координации взаимодействия со средствами массовой информации, обеспечения благоприятного психологического климата на встречах и переговорах с представителями других культур и др.

В соответствии со стандартом II поколения по специальности «030602.65 — Связи с общественностью» и с требованиями к общей фундаментальной подготовленности специалист в области связей с общественностью владеет иностранным языком (языками), способен выполнять функции переводчика, переводчика-референта и продолжать обучение и осуществлять профессиональную деятельность в иноязычной среде [4].

В настоящее время в условиях двухуровневого образования современное общество требует от выпускников бакалавриата по направлению «031600 — Реклама и связи с общественностью» способности производить коммуникацию на основе предметного содержания профессиональной деятельности на иностранном языке, для чего требуется сформировать «ОК-14 — владение одним из иностранных языков на уровне не ниже разговорного» [8].

Таким образом, основной целью обучения иностранному языку студентов специальности «Связи с общественностью» и бакалавриата по направлению «Реклама и связи с общественностью» является формирование профессиональной коммуникативной компетенции, включающей в себя не только языковую и социокультурную компетенции, но и систему понятий на иностранном языке, релевантных для профессиональной деятельности.

Учитывая, что выпускники специальностей «Связи с общественностью» и «Реклама» работают сегодня в сфере бизнес-рекламы, пресс-секретарями в коммерческих и государственных структурах, специалистами отделов по рекламе и связей с общественностью промышленных предприятий, бизнес-тренерами, т. е. в должностях, для которых может потребоваться знание делового и профессионального иностранного языка, в результате изучения курса студент должен:

- знать грамматические основы и правила иностранного языка;
- уметь понимать устную речь и тексты на иностранном языке;
- владеть разговорной и профессиональной лексикой иностранного языка.

Практической целью обучению иностранному языку является развитие коммуникативных умений, а наиболее важным

условием ее реализации — сформированная **лексическая компетенция**, обеспечивающая семантическую точность, синонимическое богатство, адекватность использования лексики в высказывании. При этом формирование лексических умений и навыков предполагает «не только учет сведений формально-структурного характера, но и знание ситуативных, социальных и контекстуальных правил, которых придерживаются носители языка» [2].

Для достижения данной цели в обучении лексической стороне иноязычной речи, по нашему мнению, наиболее оптимальным является коммуникативно-когнитивный подход. Данный подход опирается на принцип сознательности в обучении и теорию социокогнитивизма, согласно которой студент является активным участником процесса учения, а не объектом обучающей деятельности преподавателя.

Суть коммуникативно-когнитивного подхода к изучению языковых единиц состоит в признании того, что «языковая форма представляет собой отражение структур, которые имеют определенные корреляты со структурами языка/речи. При этом язык изучается как интериоризованная система знаний о 1) языковой системе, 2) языковой компетенции, 3) языковых и речевых умениях и навыках» [5].

Н. Д. Гальскова и Н. И. Гез также придерживаются мнения, что на современном этапе развития методики обучение лексике «должно строиться на принципах взаимосвязанного коммуникативного, социокультурного и когнитивного развития учащихся» [2].

С позиций когнитивной лингвометодики речевая деятельность рассматривается как сложный и важный когнитивный процесс обработки языковой информации, который включает:

- передачу и получение информации;
- приемы вербализации складывающегося замысла в актах порождения речи;
- извлечение смысла из поступающего речевого высказывания.

Следовательно, когнитивная обработка языковой информации во время речевой деятельности осуществляется при восприятии и осознании, так и при порождении речи.

При коммуникативно-когнитивном подходе к обучению лексическому аспекту речевой деятельности необходимо учитывать следующие положения:

- речевые действия выполняются в соответствии с правилами;
- учащийся осознает содержание того, что говорится, какую функцию несет высказывание (совет, возражение, просьба и т. д.);

- учащийся осознает, насколько сообщаемая информация и ее речевое оформление соответствуют культурным нормам носителей языка;

- учащийся способен оценить эффективность владения иноязычной лексикой и произвести самооценку языковой компетенции.

Для осуществления продуктивных видов речевой деятельности студенты должны усвоить следующие знания и навыки использования лексических единиц:

а) *продуктивные навыки и умения*:

- правильно выбирать слова/словосочетания в соответствии с коммуникативным намерением;
- правильно сочетать слова в синтагмах и предложениях;
- владеть лексико-смысловыми и лексико-тематическими ассоциациями;
- сочетать новые слова с ранее усвоенными;
- выбирать нужное слово из синонимических и антонимических рядов;
- выполнять эквивалентные замены;

б) *рецептивные навыки*:

- соотносить звуковой/зрительный образ слова с семантикой;
- узнавать и понимать изученные слова в речевом потоке и письменном тексте;
- раскрывать значение слов с помощью контекста;
- дифференцировать сходные по звучанию и написанию слова;
- владеть механизмом рецептивного комбинирования;
- прогнозировать речевую деятельность с новым или ранее усвоенным лексическим материалом и др.;

в) *социокультурные знания и умения*:

- знание безэквивалентной лексики и умение понимать ее в текстах;
- знание лексики, обозначающей предметы и объекты повседневного быта стран изучаемого языка (денежные единицы, меры веса, длины, обозначения времени, дорожные знаки и др.);
- знание речевых и этикетных формул и умение строить речевое поведение в соответствии с нормами общения, принятыми в странах изучаемого языка;

г) *лингвистические знания в области лексики*:

- знание правил словообразования лексических единиц и их сочетаемости;

- знание строевых и служебных слов как средств связи в предложениях и текстах;
- знание этимологии отдельных слов;
- знание понятий, значение которых выражается по-разному в различных языках [1].

Результат обучения иноязычной лексике студентов вуза предполагает сформированность **лексической компетенции**. Под лексической компетенцией понимается «способность определять контекстуальное значение слова, сравнивать объем его значений в двух языках, определять структуру значения слова, определять специфически национальное в значении слова» [9].

Развитие лексической компетенции происходит на двух уровнях:

- **мотивационном** (мотивационная база обучения);
- **когнитивном** (когнитивные процессы: мышление, память, воображение, внимание как компоненты обучения).

Особый интерес представляет когнитивный уровень, так как в процессе обучения иностранный язык выступает не столько объектом изучения, сколько инструментом мышления, средством познания иноязычной картины мира, развития речевых механизмов. Это обусловлено тесной взаимосвязью языка и мышления. С помощью языка реализуется обобщающая деятельность мышления, его способность выявлять внутренние свойства предметов, познавать окружающую действительность. Язык объективирует мысли, делает их доступными для других людей, поэтому язык является неотъемлемой составляющей познавательной деятельности человека [7].

Кроме того, активное включение в процесс освоения лексики когнитивных механизмов (восприятия, мышления, внимания, воображения и памяти) способствует более глубокому анализу лексических единиц, их сознательному запоминанию и быстрому извлечению из памяти.

Н. Ф. Коряковцева подчеркивает, что одним из самых важных качеств языковой личности является ее способность и готовность к самостоятельному и осознанному изучению языка и освоению языковой культуры, т. е. «изучающий язык» является активным субъектом образовательного процесса: «Именно умение самостоятельно изучать язык и культуру является основой независимого и продуктивного их использования и, как следствие, — социальной адаптивности, мобильности и устойчивости пользователя языка» [6].

Перечисленные факторы свидетельствуют о необходимости развития у студентов

**учебной иноязычной лексической компетенции**, которую мы вслед за Е. В. Ятаевой определяем как «интегративное личностное образование, представляющее собой единство **когнитивной** (лексические знания и знания о самостоятельной учебной деятельности) и **практической** (лексические навыки в совокупности с умениями и опытом самостоятельной учебной деятельности) **готовности и способности обучающегося к самостоятельному овладению иноязычной лексикой, обеспечивающих качественное самостоятельное усвоение лексических единиц, а также развитие познавательной самостоятельности**» [10].

Характеризуя компоненты лексической познавательной компетенции, Е. В. Ятаева обращает внимание на то, что «приобретение опыта учебно-познавательной деятельности, в том числе и опыта самостоятельного усвоения иноязычной лексики, обеспечивается выполнением определенных учебно-познавательных действий» [10], которые дадут студентам возможность приобретать учебно-познавательные знания и формировать умения познавательной самостоятельности.

В связи с этим особого внимания заслуживает функционально-компонентная классификация самостоятельной учебной деятельности, предложенная И. А. Гиниятуллиним. Автор выделяет три типа практико-языковых познавательных действий по овладению иностранным языком:

- предметные,
- профессионально-прикладные,
- аутометодические.

«Основой данной классификации служит функция тех или иных действий в составе учебной деятельности (СУД), компонентами которой они являются. Общая функция *предметных действий* состоит в осуществлении ... коммуникативно-языковой деятельности в ее широком понимании. Функция *профессионально-прикладных действий* заключается в том, чтобы связать предметные действия обучающегося со сферой их профессионального приложения [3].

Особый интерес для нашего исследования представляют аутометодические действия, которые составляют аспект сознательности, так как «имеют характер осознанного отражения, осмысления и принятия внешнего педагогического управления» [3]. Функция аутометодических действий связана с методической регуляцией обучающимися других познавательных действий:

- налаживания реализации предметных действий и профессионально-прикладных действий;

- «прилаживания» этих действий к целям овладения языком;
- дидактически целесообразным упорядочением предметных и профессионально-прикладных действий (сегментацией, определением последовательности и др.);
- созданием благоприятных условий для их усвоения [3].

Необходимо отметить, что вышеуказанные действия взаимосвязаны и взаимообусловлены. И. А. Гиниатуллин утверждает, что «аутометодические действия лишаются смысла, если не сопровождаются предметными. Предметные действия также нельзя представить себе при совершенном отсутствии аутометодических, так как последние являются управляющими для них, а сами предметные действия выступают объектами управления для аутометодических действий» [3].

Интерес для нашего исследования представляет структура познавательной лексической компетенции, предложенная Е. В. Ятаевой. Автор выделяет следующие компоненты в составе данной компетенции:

**I. Когнитивный компонент**, основной составляющей которого являются *предметные лексические знания*. Используя классификацию С. Моиранд (S. Moirand), Е. В. Ятаева включает в структуру данных знаний следующие составляющие:

1) *лингвистический компонент* (знание устной и письменной формы лексических единиц, их структуры, значения, морфолого-синтаксического поведения, контекстов обычного употребления);

2) *дискурсивный компонент* (знание сочетания слов с другими лексическими единицами, образующими с ними логико-семантические связи в соответствии с правилами дискурса);

3) *референтный компонент* (знание соотношения прежнего опыта и предметов мира, позволяющее предвосхищать на уровне речи последовательность лексических единиц, соответствующую стереотипному социальному поведению обучающихся);

4) *социокультурный компонент* (знание стилистической ценности слов, культурной нагрузки, условий их употребления в зависимости от параметров ситуации общения);

5) *стратегический компонент* (знания о способах оперирования словами с учетом ассоциативных цепей с целью избежать трудностей общения, а также компенсировать незнание слов с помощью контекстуальной догадки или приблизительного формулирования значения) [11].

Предметные лексические знания могут быть прочно усвоены при условии приобре-

тения *аутометодических знаний*, представляющих собой, по словам Е. В. Ятаевой, «систему осознанных индивидуально-своеобразных представлений обучающегося о наиболее эффективных способах и приемах осуществления деятельности по самостоятельному усвоению иноязычной лексики во всех основных компонентах данной деятельности» [10].

Для самостоятельного усвоения иноязычной лексики студент должен приобрести:

- знания предметной и аутометодической мотивации к самостоятельному изучению иноязычной лексики;
- предметные и аутометодические учебно-организационные знания по деятельности самостоятельного усвоения иноязычной лексики;
- предметные и аутометодические навыки реализации самостоятельного овладения иноязычными лексическими единицами;
- навыки предметного и аутометодического самоконтроля, самокоррекции и самостоятельного повторения при усвоении лексических единиц иностранного языка.

**II. Операционно-деятельностный компонент**, включающий в себя предметные лексические умения (умения применять в собственной речевой иноязычной практике указанные предметные знания) и аутометодические умения (умения самостоятельного овладения иноязычными лексическими единицами и способами учебно-познавательной деятельности в процессе работы над лексическим материалом на мотивационном, ориентационном, исполнительском и контрольно-оценочном уровнях).

**III. Ценностно-мотивационный компонент**, включающий в себя мотивы, цели, потребности, ценностные установки обучаемого, позволяющий ему осознанно и грамотно применять полученные знания и умения самостоятельного овладения иноязычной лексикой, переносить полученные навыки и опыт в новые для него ситуации, проявлять активность, инициативность и самостоятельность в оценке результатов своей учебно-познавательной деятельности [10].

Можно утверждать, что овладение учебной иноязычной лексической компетенцией требует от студентов наличия сформированной когнитивной и практической готовности и способности к самостоятельному овладению иноязычной лексикой: они обеспечат качественное самостоятельное усвоение лексических единиц и развитие познавательной самостоятельности.

Таким образом, процесс обучения иностранному языку будущих специалистов РР

должен приводить к появлению у студентов лично значимых профессиональных лексических знаний в совокупности со знаниями о приемах и способах осуществления учебно-познавательной деятельности, а также формировать лексические навыки и развивать учебно-познавательные умения для качественного самостоятельного усвое-

ния лексических единиц и совершенствования познавательной самостоятельности.

Кроме того, обучение иноязычной лексике должно быть **лично ориентированным**, что предполагает учет возрастных особенностей и требований к уровню развития учебной иноязычной лексической компетенции у студентов данного направления.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. АЛЕКСАНДРОВ К. В. Мультимедийный комплекс в обучении иноязычной лексике: теоретические и практические аспекты : моногр. Н. Новгород. URL: [http://call.lunn.ru/pdf/Alexandrov\\_mono.pdf](http://call.lunn.ru/pdf/Alexandrov_mono.pdf).
2. ГАЛЬСКОВА Н. Д., ГЕЗ Н. И. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика : учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и ф-тов ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2004.
3. ГИНИАТУЛЛИН И. А. Самостоятельная учебная деятельность по овладению иностранным языком на специальном факультете. Свердловск : Изд-во ГПУ, 1990.
4. ГОСУДАРСТВЕННЫЙ образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки «030602 — Связи с общественностью». 2000.
5. ИГНАТОВА И. Б., ВИНОГРАДОВ К. А. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению иностранных студентов грамматическим основам РКИ. URL: [www.nbu.gov.ua/portal\\_Gum/Mova2007\\_12/](http://www.nbu.gov.ua/portal_Gum/Mova2007_12/).
6. КОРЯКОВЦЕВА Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык : пособие для учителей. М. : АРКТИ, 2002.
7. СИЗМИНА А. Е. Методика развития лексической компетенции студентов лингвистического вуза на основе формирования мотивационной базы обучения : дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2009.
8. ФЕДЕРАЛЬНЫЙ государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки «031600 —реклама и связи с общественностью». 2010
9. ШАМОВ А. Н. Когнитивный подход к обучению лексике: моделирование и реализация (базовый курс немецкого языка) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. Тамбов, 2005.
10. ЯТАЕВА Е. В. Учебный глоссарий как средство развития учебной иноязычно-лексической компетенции в профессиональном языковом образовании : дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2007.
11. MOIRAND S. Enseigner à communiquer en langue étrangère. Paris : Hachette, 1990.

Статью рекомендует д-р филос. наук, проф. В. В. Байлук

# ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 94(470)(282.247.42)  
ББК 4403(2)

ГСНТИ 14.09.35

Код ВАК 13.00.01

## **Игошев Борис Михайлович,**

доктор педагогических наук, профессор, ректор, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 206; e-mail: igoshev@uspu.ru.

## **Попов Михаил Валерьевич,**

доктор исторических наук, профессор, заведующий кафедрой отечественной истории, Институт фундаментального социально-гуманитарного образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 314; e-mail: popov\_mv@uspu.ru.

### **РЕВОЛЮЦИЯ И УРАЛЬСКАЯ ВЫСШАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ШКОЛА (К 95-ЛЕТИЮ СО ДНЯ СОЗДАНИЯ)**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** педагогическое образование; революция; советская власть; демократизация; высшее учебное заведение; структура и учебный план высшего учебного педагогического заведения; Урал.

**АННОТАЦИЯ.** Рассматривается попытка создания Уральской высшей педагогической школы в Екатеринбурге в 1918 г. Анализируется деятельность советской власти и педагогической общности по разработке учебных планов, становлению материальной базы, формированию педагогического коллектива высшего педагогического учебного заведения на Урале в условиях начавшейся Гражданской войны.

## **Igoshev Boris Mikhailovich,**

Doctor of Pedagogy, Professor, Rector, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

## **Popov Mikhail Valerievich,**

Doctor of Historical Sciences, Professor, Head of the Chair of Russian History, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

### **REVOLUTION AND URAL HIGHER PEDAGOGICAL SCHOOL (TO THE 95<sup>TH</sup> ANNIVERSARY SINCE ITS ESTABLISHMENT)**

**KEY WORDS:** pedagogical education; revolution; Soviet Rule; democratization; higher educational establishment; structure and curriculum of higher educational pedagogical establishment; Urals.

**ABSTRACT.** An attempt to establish Ural Higher Pedagogical School in Ekaterinburg in 1918 is discussed. Activity of the Soviet Rule and specialists in Pedagogy to develop curricula, to create material basis, to form pedagogical staff of the higher educational pedagogical establishment in the Urals during Civil War is studied.

**Н**ачалом высшего педагогического образования в Екатеринбурге явилось открытие здесь в октябре 1912 г. учительского института [9]. Однако превращение учительских институтов в России в полноценные высшие учебные заведения началось лишь после Февральской революции 1917 г. Уже 17 июня 1917 г. указом Временного правительства были установлены правила, согласно которым для обучения в учительские институты принимались «лица, окончившие курс учительских семинарий, мужских гимназий и реальных с дополнительным классов училищ, седьмых классов женских гимназий и равных им по курсу правительственных учебных заведений ... которые состояли на учительской службе не менее двух лет» [11. С. 169]. Таким образом, статус учительских институтов значительно повышался по сравнению с учреждениями, дающими среднее образование.

Необходимость превращения учительских институтов в педагогические вузы признавалась в решениях Первого Всерос-

сийского съезда учительских институтов в августе 1917 г. [10. С. 24]. Однако принятие окончательного решения о создании системы высшего педагогического образования в регионах интеллигенцией и учительством связывалось с созывом Всероссийского учредительного собрания. Именно накануне его созыва в конце 1917 — начале 1918 г. в Екатеринбурге педагогической общественностью был разработан проект положения о педагогическом учебном заведении нового типа, дающем высшее образование, — Уральской высшей педагогической школе (УВПШ) [6. Л. 8].

В документе, найденном в архиве, к сожалению, отсутствует точная дата его составления. Однако указание на то, что создаваемая Уральская высшая педагогическая школа «в финансовом отношении находится в ведении Министерства Народного Просвещения», дает основание для предположения о написании документа до роспуска Учредительного собрания (6 января 1916 г.): провозглашение создания РСФСР (10 янва-

ря 1918 г.) означало, что с этого момента Совет народных комиссаров становится не временным, а постоянным правительством, а ведомство, руководящее образованием в стране, впредь именуется Народным комиссариатом просвещения.

По-видимому, проект положения об Уральской высшей педагогической школе не был составлен исключительно большевиками или их противниками: необходимость создания такого педагогического вуза в Екатеринбурге признавалась подавляющей частью педагогической общественности, независимо от партийной принадлежности. К тому же в последующий период сторонники большевиков внесли лишь незначительные изменения в проект положения об УВПШ.

Данный проект предусматривал, что Уральская высшая педагогическая школа будет учебным заведением, имеющим целью подготовку учителей для средних учебных заведений. УВПШ, согласно проекту положения, должна была иметь три факультета: словесно-исторический, естественно-географический, физико-математический. Срок обучения слушателей составлял 4 года. Слушателями школы могли быть лица обоего пола, достигшие 18 лет.

Управление школой должно было осуществляться на широкой демократической основе — Советом школы (куда должны были входить представители от преподавателей, слушателей, а также чиновник от Министерства просвещения). Система преподавания в школе должна была быть лекционной. Кроме теоретических занятий, предусматривались практические: лабораторные и семинарские. Преподавателем школы могло быть любое лицо, избранное на эту должность Советом школы [Там же].

Общедемократическую направленность имел параграф 18 проекта «Положения», гласивший, что «...прием в число слушателей производится независимо от образовательного ценза поступающего лица». В то же время в примечании к параграфу отмечалось: «Лекции читаются в расчете на слушателей с образовательным цензом средних учебных заведений и учительских семинарий» [6. Л. 2]. Характерно, что в принципе сторонником создания Уральской высшей педагогической школы как высшего учебного заведения был даже такой противник советской власти, как бывший директор Екатеринбургского учительского института Иван Александрович Тихомиров [2. Л. 8]. Не вызывало сомнения у И. А. Тихомирова, преподавателей и слушателей института и то, что УВПШ должна создаваться на базе Екатеринбургского учительского института как его продолжение.

Однако с установлением советской власти большевистским руководством при Екатеринбургском совете рабочих и солдатских депутатов был создан отдел (позднее комиссариат) народного просвещения, который стремился отстранить сторонников Учредительного собрания от руководства народным образованием в городе и взять под свой контроль деятельность образовательных учреждений. Поскольку преподаватели Екатеринбургского учительского института были сторонниками Уральского педагогического союза — общественной организации, отрицательно относившейся к советской власти, — большевики выступили с предложением о переизбрании преподавательского персонала этого учебного заведения.

Характерно, что Педагогический совет института не возражал против проведения выборов на широкой демократической основе, поддерживал идею демократизации системы образования, предполагающую выборность преподавательского состава, в том числе в создаваемой Уральской высшей педагогической школе.

Разногласия вызвал вопрос состава комиссии по выборам преподавателей. Большевиками, в частности народным комиссаром просвещения Екатеринбургского совета рабочих и солдатских депутатов (в прошлом преподавателем Екатеринбургского торгового училища) Дмитрием Алексеевичем Киселевым, было предложено исключить из состава комиссии по выборам преподавателей представителей от городских и земских органов самоуправления, заменив их представителями советской власти. Большинство же в избирательной комиссии оказывалось у членов «социалистического кружка учащихся» и «учащихся несоциалистов» [8. Л. 50]. В этом случае результаты выборов были бы однозначными: на преподавательские должности проходили те, чьи кандидатуры поддерживал Екатеринбургский совет.

Большинство педагогов и воспитанников Екатеринбургского учительского института требовало расширить состав избирательной комиссии института за счет представителей Уральского педагогического союза, организации, настроенной оппозиционно по отношению к большевикам. На собрании в Екатеринбургском совете рабочих и солдатских депутатов выступивший от имени большинства учащихся учительского института Харченко заявил, что считает предложенную Д. А. Киселевым комиссию по выборам неправомочной и полагает, что при данном составе комиссии «выборы не более не менее как назначение „свыше“», то есть «существовали при самодержавном строе» [Там же].

Возражая своему оппоненту, Д. А. Киселев указал на то, что, напротив, «демократические организации идут навстречу учащимся». На этом собрании слушателей и преподавателей учительского института 1 марта 1918 г. было принято решение занятий в учительском институте не возобновлять, для выпускников, желающих получить свидетельства об окончании этого учебного заведения, прием зачетов проводить силами преподавателей создающейся Уральской высшей педагогической школы [8. Л. 25].

Протестуя против навязанной большевиками системы выборов педагогического состава Уральской высшей педагогической школы, многие преподаватели и слушатели бывшего Учительского института отказались от работы и учебы во вновь создаваемом учебном заведении. И. А. Тихомиров в своем отчете, написанном уже в период правления колчаковского правительства, сообщает, что лишь 33 человека перешло в новое учебное заведение [2. Л. 5].

5 марта 1918 г. в здании бывшего Екатеринбургского учительского института состоялось первое общее собрание лекторов и слушателей Уральской высшей педагогической школы, на котором был образован ее Педагогический совет. В состав его вошли 9 преподавателей и такое же количество представителей, избранных от слушателей (учащиеся 1—3 курсов учительского института). С совещательным голосом в Педагогический совет вошел комиссар народного просвещения Екатеринбургского совета Д. А. Киселев. По его предложению председателем Педагогического совета УВПШ был избран В. В. Троицкий [4. Л. 1].

Среди педагогов, принявших активное участие в деятельности по созданию Уральской высшей педагогической школы, хотелось бы отметить преподавателей следующих дисциплин: физики — Н. М. Соболева, словесности — А. В. Соловьева, математики — Н. П. Горина. Товарищем (заместителем) председателя Педагогического совета школы стал преподаватель минералогии и геологии Владимир Ильич Крыжановский [4. Л. 5], известный ученый-минералог, в 1930—1940-х гг. возглавлявший музей минералогии в Москве.

11 марта 1918 г. отдел народного образования при Екатеринбургском совете рабочих и солдатских депутатов постановил гражданину Тихомирову И. А. явиться в здание учительского института для сдачи инвентаря хозяйственной комиссии Уральской высшей педагогической школы [1. Л. 85].

Еще 5 марта 1918 г. Педагогическим советом этого учебного заведения было при-

нято решение начать занятия со слушателями: лектор Туркина должна была читать лекции по истории русской словесности. Было составлено примерное расписание занятий, причем они должны были проходить в зданиях Второй Екатеринбургской женской гимназии и Епархиального женского училища [4. Л. 1].

Однако занятия со слушателями в создающемся высшем учебном заведении весной 1918 г. не были систематическими. Да и сами преподаватели и учащиеся считали этот, первый семестр «экспериментальным», так как он имел целью выработку учебных планов и программ. Кроме того, в принципе не был решен вопрос о финансировании Уральской высшей педагогической школы. Финансирование из центра до составления сметы отсутствовало; земство и городское самоуправление в Екатеринбурге с апреля 1918 г. прекратили свою деятельность.

Единственным источником денежных средств были авансы, выдаваемые Екатеринбургским советом рабочих и солдатских депутатов. Из средств, выдаваемых советской властью, школа получала деньги для приобретения литературы и лабораторного оборудования, однако труд преподавателей оплачивался эпизодически, а стабильной зарплаты они не получали. В то же время полученные от Екатеринбургского совета деньги позволили выплатить в марте стипендию слушателям в размере 50 р. [4. Л. 6]. В апреле она была увеличена до 75 р. [5. Л. 15].

Несмотря на отсутствие регулярного жалованья, преподаватели проделали большую работу по подготовке документации для учебного процесса. Учебные планы, состоявшие из перечня преподаваемых предметов и количества недельных часов на их изучение, были разработаны для следующих отделений (факультетов): естественно-географического, словесно-исторического (по специальностям «История» и «Словесность»), физико-математического (специальности «Химия и физика» и «Математика»). Планировалась еженедельная нагрузка от 31 до 41 часа на первых трех курсах и от 18 до 26 часов на 4 курсе [5. Л. 5—7].

В программу обучения на каждом факультете одновременно со специальными предметами вводился целый ряд общеобразовательных дисциплин: история культуры, политическая экономия, физиология и общие вопросы биологии, один иностранный язык. Составной частью учебного курса были педагогические науки — педагогика и методика преподавания каждого предмета [Там же].

Педагогический совет УВПШ подтвердил, что прием слушателей в школу осуществляется без образовательного ценза «на самых демократических началах» [4. Л. 8]. Высшая педагогическая школа в Екатеринбурге планировалась как центр подготовки учителей, дающий высшее образование, для всего Уральского региона. Предполагалось ее слияние с Ирбитским учительским институтом, многие слушатели которого приехали для учебы в Екатеринбург [4. Л. 9—10]. Планировалось создание для приезжих пансиона на 100 мест, в качестве учебного корпуса предполагалось использовать, наряду со зданием бывшего Учительского института, здание Епархиального училища [3. Л. 3].

Общее собрание УВПШ приняло решение 20 мая 1918 г. «закончить учебный год», вновь занятия начать 1 сентября [4. Л. 16]. Под руководством В. В. Троицкого и В. И. Крыжановского была создана Организационная комиссия, которая в мае-июле 1918 г. при финансовой поддержке Екатеринбургского совета рабочих и солдатских депутатов продолжила работу по формированию структур и подготовке документального обеспечения учебного процесса высшего педагогического учебного заведения на Урале [3. Л. 1].

Комиссией был разработан проект создания ряда факультетских кафедр в УВПШ, таких, как кафедры химии, ботаники, минералогии и картографии, географии, антропологии, рисования и др.; была подготовлена примерная программа преподавания совершенного нового предмета — «истории ремесел», — которая предусматривала, наряду с изучением теоретического курса, практические занятия студентов под руководством мастеров-специалистов работы по дереву, металлу и стеклу [3. Л. 4]. Наконец, в середине июля комиссией были определены и внесены в подготовленную смету расходы для выплаты зарплаты преподавателям Уральской высшей педагогической школы. Предполагаемая ставка лектора составляла 1000 р., ассистента — 750 р. Деканам за административную деятельность предполагалось доплачивать 225 р. [5. Л. 28].

Таким образом, на Урале в Екатеринбурге на региональном уровне создавалось высшее педагогическое учебное заведение. О задачах, стоящих перед новым вузом, в своей статье «Уральская высшая педагогическая школа» член ее Педагогического совета Ю. И. Крыжановский писал: «...обязательное всеобщее начальное обучение, глубокие реформы существующих и создание новых типов средней школы, расширение высшего образования — вот те проблемы, которые становятся перед творческой мыслью борца с народной темнотой. Задача

по объему и содержанию громадная, и неудивительно, что перед ней опускаются руки многих общественных деятелей.

Но много сделать можно и должно. До сих пор кадр учителей средней школы составлялся университетом, который выпускал людей более или менее знающих какую-либо отрасль науки, но также мало подготовленных к педагогической деятельности, как и почти ко всякой другой. Таким образом, на очереди стоит создание такого института, который был бы питомником и рассадником преподавателей обновленных средних учебных заведений — педагогов в истинном значении этого слова. На основании этих принципов и зародилась Уральская высшая педагогическая школа, основанная в Екатеринбурге в феврале <по старому стилю — Б. И., М. П.> текущего года группой учителей и имеющая своей целью поставлять учителей средних учебных заведений в пределах всей Уральской области» [10. С. 27—28].

Однако во второй половине лета 1918 г. политическая обстановка в Екатеринбурге круто изменилась. После прихода 25 июля в город отрядов чехословацкого корпуса 19 августа здесь было создано Временное областное правительство Урала (ВОПУ), которое должно было осуществлять реальную власть в регионе вплоть до созыва Уральской областной думы или Всероссийского учредительного собрания.

Правительство возобновило деятельность всех учреждений, функционировавших до большевиков, в том числе учреждений народного образования. При правительстве было создано Управление народного просвещения, которое, опираясь на помощь восстановленных органов городского и земского самоуправления, разработало план расширения финансирования учебных заведений. Среди прочего были утверждены штаты Екатеринбургского учительского института, на содержание которого было выделено в октябре 1918 г. 214,8 тыс. р. [7. Л. 28]. Поскольку деятельность Уральской высшей педагогической школы рассматривалась белогвардейцами исключительно как попытка большевиков реформировать систему педагогического образования, ни Временным областным правительством Урала, ни правительством А. В. Колчака вопрос о создании в Екатеринбурге высшего педагогического учебного заведения не поднимался.

Однако это вовсе не означает, что белогвардейцы отрицали необходимость создания педагогического вуза на Урале. В апреле 1919 г. колчаковские власти поддержали деятельность организованных в Перми в сентябре 1917 г. Высших Фребелевских кур-

сов, работавших по программе высшего учебного заведения, и их переименование в Пермский Фребелевский институт [12. С. 85].

Таким образом, в годы революции и Гражданской войны интеллигенцией и педагогической общественностью осознавалась необходимость создания в Уральском регионе высшего учебного заведения, готовящего педагогические кадры. Результатом деятельности в этом направлении явилось открытие в марте 1918 г. в Екатеринбурге Уральской высшей педагогической школы, готовящей преподавателей для средних

учебных заведений. Общеуральский характер школы свидетельствовал о возрастании роли Екатеринбурга как одного из культурных центров Урала в эти годы. В то же время исследование показывает, что реформирование системы педагогического образования невозможно без активного участия государства и органов местного самоуправления, а это в условиях революции и Гражданской войны оказалось в полной мере невозможным в силу жесткого противостояния различных политических лагерей.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. ГОСУДАРСТВЕННЫЙ архив Свердловской области = ГАСО. Ф. 2. Оп.1. Д. 44.
2. ГАСО. Ф. 2. Оп. 1. Д. 189.
3. ГАСО. Ф. 1480. Оп. 1. Д. 1.
4. ГАСО. Ф. 1480. Оп. 1. Д. 2.
5. ГАСО. Ф. 1480. Оп. 1. Д. 3.
6. ГАСО. Ф. 1480. Оп. 1. Д. 189.
7. ГАСО. Ф. 1531. Оп. 1. Д. 3.
8. ГАСО. Ф. 1600. Оп. 1. Д. 5.
9. ИГОШЕВ Б. М., ПОПОВ М. В., СУВОРОВ М. В. Рождение и первый выпуск Екатеринбургского учительского института // Педагогическое образование в России. 2012. № 5.
10. ИГОШЕВ Б. М., СУВОРОВ М. В. Профессиональное педагогическое образование на Урале в 1912—1919 гг. // Педагогическое образование в России. 2011. № 3.
11. КОРОЛЕВ Ф. Ф. Очерки по истории советской школы и педагогики. М., 1958.
12. ПРОПП О. В. Начало высшего педагогического образования на Урале // Педагогическое образование на Урале: история и современность : сб. материалов науч.-практ. конф. Екатеринбург, 2012. Ч. 1.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. А. П. Чудинов

**Попп Иван Александрович,**

кандидат исторических наук, старший преподаватель кафедры истории России, исторический факультет, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 452; e-mail: popp82@mail.ru.

**МЕСТНЫЙ СУД ПЕРМСКОЙ ГУБЕРНИИ В 1873—1893 ГГ.:  
К ПРОБЛЕМЕ УРОВНЯ ОБРАЗОВАНИЯ СУДЕЙ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** местный суд; волостные судьи; участковые мировые судьи; образовательный ценз; Пермская губерния; мировая юстиция; судопроизводство; земское самоуправление.

**АННОТАЦИЯ.** Исследуется малоизученная проблема образовательного уровня местных судей Пермской губернии в 1873—1893 гг., рассматривавших «малозначительные» уголовные и гражданские дела. Исследование кадрового состава местного суда позволяет оценить достижения пореформенной судебной системы, влияние местного суда на население, модернизацию общественного сознания.

**Popp Ivan Aleksandrovich,**

Candidate of History, Senior Lecturer of the Chair of Russian History, Ural State pedagogical University (Ekaterinburg).

**LOCAL COURT IN THE PERM PROVINCE IN 1873—1893:  
THE LEVEL OF EDUCATION OF JUDGES**

**KEY WORDS:** Local court; County judges; district magistrates; educational qualification; Perm province; peace justice; jurisdiction; zemstvo self-government.

**ANNOTATION.** The article is devoted to the poorly investigated topic of the educational level of local judges of the Perm province in 1873—1893, who dealt with “minor” criminal and civil cases. Study of the local court helps to assess achievements of the reformed judicial system, the influence of the local court on the population and modernization of public consciousness.

Современная система высшего образования в России переживает непростой процесс реформирования, который характеризуется сложными изменениями в области содержания педагогического процесса, оптимизацией организационно-управленческих структур, постоянным поиском наиболее эффективных форм и методов организации учебной и методической работы, соответствующих требованиям к профессиональному уровню специалиста в области высшего образования.

В условиях модернизации российского образовательного пространства актуальным является обращение к истории данной проблемы, в частности изучение реформирования отечественного образования в XIX в., когда формировалась научно-педагогическая мысль новой образовательной системы. Этот период развития отечественной педагогики ознаменовался становлением интеллектуальной элиты, появившейся благодаря высокому качеству университетского образования. Это позволяет увидеть изучение региональных материалов, касающихся становления института местных судей Пермской губернии.

В 1870-х гг. на Урале сформировалась система общих и местных судебных учреждений. К первым относились окружные суды и судебная палата, ко вторым — волостные и мировые суды. Местные суды — это судебные учреждения, территориально

приближенные к населению и обособленные от общих судебных инстанций. Они отличались упрощенным судопроизводством, были направлены на примирение сторон, рассматривали незначительные уголовные и гражданские дела (иски до 500 р.), формировались и финансировались местным населением.

Местный суд включал институт мировых судей, созданный для упрощения, удешевления, ускорения судопроизводства, приближения суда к населению, внушения ему доверия и уважения к местному правосудию. Деятельность мирового суда базировалась на европейском опыте организации независимой судебной власти, включавшем принципы гласности, всесословности, обязательности, быстроты рассмотрения дел, презумпции невиновности, апелляционного и кассационного обжалования. Российские мировые судьи, в отличие от европейских, выбирались гласными земских собраний.

Наряду с мировым судом, система местного судопроизводства включала крестьянский волостной суд, созданный в ходе реформы 19 февраля 1861 г. для рассмотрения незначительных крестьянских исков (до 100 р.) [23. С. 141—169]. Волостные судьи избирались на крестьянском сходе и рассматривали уголовные и гражданские дела в рамках обычного права с опорой на основополагающие принципы, накопленные

народом на протяжении многих веков. Тем самым волостные суды оказывали влияние на население, выступая в качестве механизма социального контроля [34. С. 20; 13. С. 16—17]. Их юрисдикция распространялась на множество видов мелких крестьянских исков друг к другу. Если крестьянин совершал преступление против лица, не принадлежавшего его сословию, или иск превышал установленную законом сумму, то дело направлялось либо в мировой, либо в окружной суд, в исключительных случаях — в судебную палату. Таким образом, волостной суд был сословной, выборной, безапелляционной судебной инстанцией, нацеленной на сохранение общинного землевладения и круговой поруки.

В пореформенной Пермской губернии сосуществовали два вида местных судов: всесословный (мировой) и сословный (волостной). Первый осуществлял правосудие на основе позитивного права (закона), второй — обычая (традиции). Таким образом, местное правосудие совмещало в развитии судебной системы европейские тенденции и национальные традиции. Подобная структура российского местного суда первоначально отвечала потребностям трансформации аграрного общества в индустриальное и представляла собой переходную модель, сочетавшую традиционные и современные черты [22; 18]. В дальнейшем предполагалось замещение традиции современным, повсеместное утверждение общего законодательства через постепенное правовое воспитание населения.

При подготовке судебных уставов 1864 г. реформаторы полагали, что местные судьи будут «разрешать» споры «тяжущихся», опираясь только на совесть. Волостным судьям нужно было хорошо разбираться в обычаях крестьянской общины. Отметим, что в Пермской губернии «волостные судьи зачастую не имели образования». В частности, в Красноуфимском уезде не было грамотных волостных судей [33. С. 41], недостаток ощущался даже в лицах, «способных для занятия должностей волостных писарей, которые здесь в большинстве полуграмотны» [5. С. 53].

Некоторые крестьяне Пермской губернии не соглашались с приговорами неграмотных волостных судей, не имевших возможности (в силу своего образования и традиционных взглядов на крестьянский быт) учитывать реалии социально-экономической модернизации, протекавшей в Российской империи во второй половине XIX в. В уездных земских собраниях постоянно поднимались вопросы о проблемах крестьянского суда: «Не получив удовлетворения в волостном суде, или будучи обижены им,

они (крестьяне) вообще желают, чтобы в таких случаях разбирал их дело мировой судья ... они знают, что судья и скорее разберет их дело и при том разберет правильно» [6. С. 28]. Известный уральский земский деятель Е. И. Кыштымов в начале 1880-х гг. так описывал проблемы крестьянского самоуправления: «Большей части из нас, господа гласные, как местным жителям, известно, что управление в деревнях идет из рук вон как плохо. Волостной суд не удовлетворяет крестьян, и они всеми способами стараются обходить его, чтобы дело разбиралось у мировых судей» [26; 10. С. 5—6]. В это же время пермский губернатор А. К. Анастасьев признал, что решения волостных судей «нередко основываются на лицемерии и подкупе, отправление судьями своих обязанностей превращается иногда в пьяную оргию, в которой принимают деятельное участие и тяжущиеся» [30. Л. 368].

В ходе судебной реформы были утверждены Уставы уголовного и гражданского судопроизводства, Устав о наказаниях, налагаемых мировыми судьями [24]. Последние были обязаны хорошо разбираться в сложных юридических нормах, но требования к уровню их образования были низкими. Кандидаты в мировые судьи характеризовались так: они отучились «в высших или средних учебных заведениях, или выдержали соответствующее сему испытание, или же прослужили не менее трех лет в таких должностях, при исправлении которых могли приобрести практические сведения в производстве судебных дел» [32. С. 369].

Подобные законы позволяли выбрать в мировые судьи даже малообразованных людей. Это вызывало широкие дискуссии в общественных кругах: многие указывали на низкий процент провинциальных мировых судей с высшим образованием и видели в этом «корень зла» для всей судебной системы [1. С. 2124; 25. С. 222; 16. С. 406—414; 17. С. 207—212; 36. С. 277]. Некоторые современные исследователи поддерживают эту точку зрения [35. С. 121—122; 37. С. 268]. Противоположные выводы сделали И. И. Дунаев и С. П. Коваль, которые указали на высокий процент образованных мировых судей [2. С. 84; 14. С. 101].

Неоднозначные оценки уровня образования дореволюционных мировых судей требуют скрупулезного рассмотрения этого вопроса. Необходимо изучить кадровый состав судебно-мировых учреждений в отдельных губерниях обширной Российской империи. Мы рассмотрели уровень образования участковых мировых судей Пермской губернии, работавших здесь с момента создания мирового суда в 1873 г. до его ликви-

дации в 1893 г. Этот регион отличался значительной спецификой: суровым климатом, плохой транспортной системой, отдаленностью от центра, незначительным процентом дворянского элемента и преобладанием горнозаводского населения с невысоким уровнем образования. Так, в Екатеринбурге — административном и экономическом центре Среднего Урала — по земской переписи 1887 г. было зафиксировано только 260 (менее 1 %) человек, окончивших вузы, из 37 309 «постоянных жителей» [4. С. 327]. Вероятно, в других селениях Пермской губернии людей с высшим образованием было еще меньше.

Однако в восточных уездах Пермской губернии наблюдалось постепенное увеличение числа дипломированных специалистов: к 1888 г. в Камышловском уезде работало 75 % мировых судей с высшим образованием, в Ирбитском — 66 %, в Верхотурском — 83 %, в Екатеринбургском — 75 %. К тому же в 1880-х гг. в мировую юстицию приходили судьи с юридической подготовкой [28. С. 203—209]. В центральном, Пермском уезде число судей с высшим образованием постоянно корректировалось и достигало в отдельные годы 71 % [27. С. 33—36]. Каждые три года проходили выборы мировых судей, в результате постепенно обновлялись кадры судебно-мировых учреждений и количество мировых судей с высшим, средним и начальным образованием постоянно менялось.

Наличие высшего образования определенным образом влияло на количество решенных судебных дел: по данным ежегодных отчетов Ирбитского съезда мировых судей, мировой судья 2-го участка И. Ф. Знамировский, окончивший университет, оставил меньше нерассмотренных процессов, чем его коллеги, получившие «домашнее образование» [7. С. 399—400; 8. С. 69—73].

Подобные примеры воздействовали на земских гласных Пермской губернии, которые старались при выборе кандидатов в участковые мировые судьи использовать высокий образовательный ценз: «...самый существенный из трех видов ценза, конечно, ценз образовательный» [9. С. 424; 20. С. 265; 29. С. 2; 11. С. 62; 12. С. 67].

Во время ревизии пермских мировых судей (1885 г.) член Харьковской судебной палаты В. Ненарочкин особое внимание уделил кадровому составу судебно-мировых учреждений и приложил подробные списки мировых судей, выбранных осенью 1882 г. на четвертое трехлетие (1882—1885 гг.). Из 63 мировых судей Пермской губернии 27 имели высшее образование (43 %), из них 14 (22 % от общего количества судей) — юридическое. 15 судей (24 %) окончили

средние учебные заведения, 16 (25,5 %) обучались в уездных училищах, остальные 5 (7,5 %) получили «домашнее образование». Несмотря на высокий процент судей с начальным образованием (33 %), большинство имело стаж работы в судебной сфере (в среднем 14 лет) [31. Л. 80—141].

В результате в Пермской губернии на 1885 г. у 67 % судей было среднее и высшее образование, что показывало явные достижения пореформенной судебной системы: в судебно-мировых учреждениях сосредотачивались самые образованные люди Пермской губернии. Кадровый состав пермских судебно-мировых учреждений отличался образованностью, профессионализмом и воспитанностью. При этом на всей территории Российской империи земства старались подбирать в мировые судьи людей, которые «относятся к своим обязанностям весьма добросовестно, а по своим знаниям и решениям могут быть причислены к лучшим во всем округе» [19. Л. 1 об.]. Хотя Пермская губерния считалась северной и «недворянской», здесь не было острого дефицита в кандидатах для мировой юстиции, который, например, наблюдался в Тамбовской [21. С. 70] или «процветал» в Вятской губернии, где правительству приходилось вводить упрощенный порядок избрания судей, чтобы «заполнить личный состав мирового суда» [15. С. 11—12].

Уровень образования местных судей в Пермской губернии кардинально различался: большинство волостных судей не могло читать и писать, а мировые, напротив, были довольно образованными. Нам неизвестны случаи избрания в пермские мировые судьи неграмотных людей. При этом в северо-восточном Верхотурском уезде количество судей с высшим образованием в отдельные годы доходило до 83 %. Напротив, в юго-восточном Шадринском уезде их число редко достигало 40 %, а в центральном Пермском уезде иногда опускалось до 28 %.

Каждые 3 года проходили выборы мировых судей, посредством чего постепенно обновлялись кадры судебно-мировых учреждений. В целом мировой суд Пермской губернии аккумулировал кадры с высшим образованием, несмотря на то что большинство населения оставалось малограмотным. Постепенное увеличение образованных кадров в мировой юстиции положительно влияло на развитие всего местного судопроизводства. Уровень образования мировых судей позволял власти предпринять следующий шаг: подчинить волостных судей в апелляционном и кассационном порядках мировому суду. Подобное совершенствование структуры местного суда могло повысить грамотность волостных судей и

постепенно модернизировать правовое сознание российского общества. Однако в 1889 г. на смену мировым судьям пришли

земские начальники, система независимого от администрации местного суда была ликвидирована.

### ЛИТЕРАТУРА

1. ГОРОДЫСКИЙ Я. Причины недостатков нашего выборного мирового института // Право. 1899. № 45.
2. ДУНАЕВ И. И. Институт мировых судей Нижегородской губернии во второй половине XIX — начале XX века: по материалам Нижегородской губернии : дис. ... канд. юрид. наук. М., 2003.
3. ЕКАТЕРИНБУРГСКАЯ неделя. 1882. № 44.
4. ЕКАТЕРИНБУРГСКАЯ неделя. 1888. № 15.
5. ЖУРНАЛЫ III чрезвычайного Красноуфимского уездного земского собрания. Екатеринбург, 1873.
6. ЖУРНАЛЫ VII чрезвычайного Чердынского уездного земского собрания. Пермь, 1882.
7. Журналы IX очередного Ирбитского уездного земского собрания. Ирбит, 1879.
8. Журналы X очередного Ирбитского уездного земского собрания. Ирбит, 1880.
9. Журналы XII очередного Екатеринбургского уездного земского собрания. Пермь, 1882.
10. ЖУРНАЛЫ XV чрезвычайного Шадринского уездного земского собрания. Шадринск, 1881.
11. ЖУРНАЛЫ XIX очередного Камышловского уездного земского собрания. Камышлов, 1889.
12. ЖУРНАЛЫ XXII очередного Камышловского уездного земского собрания. Пермь, 1892.
13. КИРИЛИН А. В. Крестьянское обычное право в волостных судах и государственная политика пореформенной России : дис. ... канд. юрид. наук. М., 2005.
14. КОВАЛЬ С. П. Особенности проведения судебной реформы 1864 г. в Центральной России (на примере Владимирской и Ярославской губерний) : дис. ... канд. ист. наук. Иваново, 2006.
15. МОКРИНСКИЙ С. Выборный мировой суд // Судебные уставы 20 ноября 1864 г. за пятьдесят лет. Прага, 1914. Т. 2.
16. ОБНИНСКИЙ П. Н. Мировой институт. Судебно-бытовой очерк // Юридический вестн. 1888. Т. 27.
17. ОКУНЕВ Н. К вопросу об образовательном цензе и продолжительность службы мировых судей // Журнал министерства юстиции. 1896. № 2.
18. ОПЫТ РОССИЙСКИХ МОДЕРНИЗАЦИЙ. XVIII—XX в. / отв. ред. В. В. Алексеев. М., 2000.
19. ОТДЕЛ рукописей Российской национальной библиотеки. Ф. 600. Д. 865.
20. ПЕРМСКИЕ губернские ведомости. 1879. № 55.
21. Плотникова Т. В. Судебная реформа 1864 года в России: проблемы реализации (на материалах Тамбовской губернии) : дис. ... канд. юрид. наук. Тамбов, 2005.
22. ПОБЕРЕЖНИКОВ И. В. Переход от традиционного к индустриальному обществу: теоретико-методологические проблемы модернизации. М., 2006.
23. ПОЛНОЕ собрание законов Российской империи. Т. 36, № 36657. СПб., 1863.
24. ПОЛНОЕ собрание законов Российской империи. Т. 39, № 41476—41478. СПб., 1864.
25. Полянский Н. Мировой суд // Судебная реформа. М., 1915.
26. ПОПП И. А. Выдающиеся деятели судебной реформы 1864 г.: Евгений Иванович Кыштымков // VIII Татищевские чтения : доклады и сообщения. Екатеринбург, 2010.
27. ПОПП И. А. Образовательный уровень участковых мировых судей Пермского уезда Пермской губернии в 1873—1893 гг. // Россия и мир в конце XIX — начале XX вв. : материалы 2 Всерос. науч. конф. молодых ученых, аспирантов и студентов. Пермь, 2009.
28. ПОПП И. А. Образовательный уровень участковых мировых судей Среднего Урала в 1873—1893 гг. // Новейшая история России в образовательном пространстве школы и вуза: традиции и новации. 13 Всерос. историко-педагогические чтения / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2009.
29. ПРИЛОЖЕНИЕ к Пермским губернским ведомостям. 1888. № 66.
30. РОССИЙСКИЙ государственный исторический архив = РГИА. Ф. 1282. Оп. 2. Д. 266.
31. РГИА. Ф. 1405. Оп. 86. Д. 2949.
32. СВОД ЗАКОНОВ Российской империи. Т. 2. Ч. 1, № 1656. СПб., 1876.
33. СИМОНОВА А. В. Волостные суды Пермской губернии (1861—1917): социальный состав // Документ. Архив. История. Современность : сб. науч. статей. Екатеринбург, 2006. Вып. 6.
34. СПИЦИНА О. В. Обычное право русского населения Мордовии: историко-этнографический аспект : дис. ... канд. ист. наук. — Чебоксары, 2011.
35. ТРОФИМОВА Н. Н. Мировая юстиция Центрально-промышленного района России в 1864—1889 гг.: генезис, региональные особенности судоустройства и деятельности : дис. ... канд. юрид. наук. М., 2005.
36. ФУКС В. Мировой суд // Русский вестн. 1885. № 9.
37. VABEROWSKI J. Autokratie und Justiz. Zum Verhältnis von Rechtsstaatlichkeit und Rückständigkeit im ausgehenden Zarenreich 1864—1914. Frankfurt am Main, 1996.

Статью рекомендует д-р ист. наук, проф. М. В. Попов

**Суворов Максим Викторович,**

кандидат исторических наук, доцент кафедры отечественной истории, Институт фундаментального социально-гуманитарного образования, Уральский государственный педагогический университет; 620117, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 314; e-mail: mvs-19771@yandex.ru.

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ УРОВЕНЬ И СИСТЕМА  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ УРАЛА В 1930-Х ГГ.  
(на материале Свердловской и Челябинской областей)**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** профессионально-образовательный уровень учителей; подготовка и переподготовка учительских кадров; всеобщее начальное обучение; незаконченное среднее обучение; краткосрочные педагогические курсы; педагогические техникумы; Уральский индустриально-педагогический институт; Свердловский государственный педагогический институт.

**АННОТАЦИЯ.** Рассматривается роль учительства в процессе введения всеобщего начального обучения на Урале. Анализируется деятельность педагогических курсов, средних специальных педагогических учебных заведений и педвузов по подготовке учительских кадров на Урале в 1930-х гг. Демонстрируется, что основным каналом подготовки преподавателей для школ Уральского края в исследуемый период являлись краткосрочные педагогические курсы, чем объясняется невысокий уровень профессиональной подготовки учителей до конца 1930-х гг.

**Suvorov Maksim Viktorovich,**

Candidate of History, Associate Professor of the Chair of Russian History, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

**EDUCATIONAL LEVEL AND SYSTEM OF TRAINING  
OF THE TEACHING STAFF IN THE URALS IN THE 1930S  
(on the material of Sverdlovsk and Chelyabinsk regions)**

**KEY WORDS:** vocational and educational level of teachers; training and retraining of the teaching staff; universal primary education; incomplete secondary education; short-term teacher training courses; teachers' training vocational schools; the Ural Industrial Pedagogical Institute; the Sverdlovsk State Pedagogical Institute.

**ABSTRACT.** Attention is given to the role of teachers in the process of introduction of universal primary education in the Urals. The activity of teacher training courses, specialized secondary educational institutions and pedagogical institutes in training of the teaching staff in the Urals in the 1930s are analyzed. Short-term courses were the most important in training of the teaching staff in the Urals, which explains low level of professional knowledge of teachers until the end of 1930s.

**И**зучение уральского учительства имеет давнюю историографическую традицию. Данная тема всесторонне рассматривалась историками. Однако основное внимание в работах советских исследователей уделялось партийному руководству формированием учительских кадров, решению проблем общеобразовательной школы в период введения начального. Для таких работ характерна идеологическая заданность [63; 64; 65 и др.]

Познее главное внимание уделялось истории отдельных профессиональных педагогических учебных заведений на протяжении длительного периода: со второй половины XIX в. до первой четверти XX в. [61; 67; 68 и др.]

Результат деятельности этих учебных заведений — учительство Урала — и роль данной группы в процессе введения всеобщего начального и незаконченного среднего всеобщего в 1930-х гг., что являлось одной из основных задач дореволюционной и советской государственной политики, не выделялись в качестве самостоятельного предмета изучения. Воспол-

нению этого пробела и посвящено наше исследование.

Переход к политике индустриализации экономики СССР в конце 1920-х гг. вызвал необходимость в увеличении материальных затрат на развитие индустрии. Сократились расходы государства на социальные и культурные нужды населения Советской страны. Вместе с тем большевики стремились значительно увеличить производительность труда в промышленности и сельском хозяйстве. Одним из путей решения этой задачи был рост общекультурного уровня рабочих и крестьян. Повышение уровня как общей, так и производственной культуры должно было начаться с усвоения азов грамотности.

Постановлениями ЦК партии большевиков установки на развитие культуры включались в контекст первых пятилеток. Указывалось, что приоритетами культурного строительства следует считать развитие народного образования и подготовку квалифицированного персонала для введения всеобщего.

Для того чтобы решить поставленные задачи, Советское государство увеличило

количество финансовых ресурсов, отпускаемых на развитие общего среднего, а также специального и высшего образования. Повысился интерес партии и правительства к материальной и технической базе школьных учреждений. Вся культурная и идеологическая работа в данный период была направлена на превращение марксистско-ленинской идеологии в мировоззрение всех советских людей.

По этой причине отношение к учителю в начале 1930-х гг. со стороны государства меняется. Персонал педагогических учебных учреждений начинал использоваться большевиками для проведения идеологической работы в поддержку государственных социально-экономических преобразований.

Основной задачей Советского государства являлось введение всеобщего обязательного обучения детей, на необходимость которого указывалось еще в 1918 г. Согласно постановлению ЦИК и советского правительства «О всеобщем обязательном начальном обучении» от 14 августа 1930 г., с 1930/31 уч. г. на всей территории СССР вводилось всеобщее обязательное начальное обучение детей в объеме четырехлетнего курса начальной школы, а в промышленных городах, фабрично-заводских районах и рабочих поселках — обязательное обучение детей в объеме школы-семилетки [13. С. 112]. Особая роль в развернувшемся сражении за всеобщую грамотность отводилась учителю.

В 1930-х гг. в деле школьного образования происходят существенные изменения. ЦК большевиков 5 сентября 1931 г. принимает постановление «О начальной и средней школе», а 25 августа 1932 г. — «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе» [Там же. С. 156, 161]. Эти законодательные акты сыграли важную роль в перестройке всей школьной работы в описываемый период. По всей стране устанавливалось три типа школ: начальные, семилетние и средние. Обозначались строгие правила внутреннего распорядка и единая система оценки знаний обучаемых.

Для введения начального всеобщего требовалось огромное количество учителей. К моменту реализации планов всеобщего начального обучения в РСФСР было необходимо 19 200 учителей начальной школы, в 1933/34 уч. г. это число выросло до 32 133 человек [5]. В 1930/31 уч. г., по сравнению с концом 1920-х гг., в Советской стране количество педагогов в общеобразовательных школах выросло на 86 438 чел., и в основном за счет начальной школы [13. С. 112]. Профессиональные педагогические учебные заведения подготовить такое количество учителей в те годы не могли. В 1930/31 уч. г. они обеспечили в РСФСР только 30 % требуюмо-

го количества новых учителей, а высшая педагогическая школа удовлетворила лишь на 27,7 % потребность в учителях 5—7 классов [72. С. 71]. Главную роль в подготовке учительства в начале 1930-х гг. стали играть временные краткосрочные педагогические курсы, которые в этот период обеспечивали 2/3 нового пополнения учителей.

В связи с переходом на всеобщее начальное обучение в Уральском крае в 1930 г. требовалось примерно 5 тыс. человек преподавателей начальной школы [42], а к 1932/33 уч. г. для начальных школ Уральской области необходимо было уже 6850 педагогов [13].

В этой ситуации Советское государство и органы народного образования вынуждены были прибегать к административно-командным, насильственным методам: под административным давлением на предприятиях и в общественных организациях стали осуществляться мобилизации «добровольцев» на педагогическую работу. Применялись и другие формы пополнения учительских рядов: досрочный выпуск из учреждений системы профессионального педагогического образования, повышение стипендии студентам педтехникумов, увеличение сети долгосрочных педагогических курсов, применение краткосрочной подготовки учителей, привлечение к работе педагогов, стоящих на бирже труда, а также лиц с педагогическим образованием, занятых на другой работе, педагогическая практика учащихся техникумов и школ II ступени с педагогическим уклоном в классах, где не было учителей [20].

В постановлении ЦК партии большевиков от 25 июля 1930 г. «О всеобщем начальном обучении» предлагалось центральному комитету комсомола в течение трех лет выделять в порядке мобилизации ежегодно не менее 20 тыс. членов ВЛКСМ для работы в школах всеобщего и для комплектования педагогических учебных заведений [13. С. 110]. На местах руководители, ощущавшие острую нехватку в учительских кадрах, искали решение этой проблемы при помощи новых, по большей части надуманных форм. Так, в начале 1930-х гг. такими формами стали месячники «борьбы за кадры» и бригады по вербовке студентов в педтехникумы и педвузы.

Уральский обком ВКП(б) 6 мая 1930 г. предложил партийным организациям в округах и районах провести с 15 мая по 15 июня 1930 г. «месячник борьбы за кадры», превратить его в общественно-политический смотр дела подготовки всех видов кадров, в том числе и педагогических. Секретариат рекомендовал в ходе месячника выявить не только состояние подготовки кадров и недостатки в этой работе, но и добиться решающего пе-

релом, практически ликвидировать выявленные недочеты и упущения [8].

В ходе месячника были организованы комиссии для проверки работы по подготовке учительских кадров, на заседаниях партийных комитетов были заслушаны отчеты органов наробразы и руководителей педагогических учебных заведений. В округах и районах Урала были созданы бригады «по вербовке контингентов учащихся в педтехникумы и педвузы», по организации курсов при семилетних школах для подготовки в педагогические средние учебные заведения и педагогических курсов для учителей [Там же. Л. 236].

В условиях острой нехватки учителей 23 сентября 1930 г. СНК РСФСР выпустил постановление «Об откомандировании на педагогическую работу учителей, работающих не по специальности». В документе отмечалось, что «...откомандированию подлежат лица, окончившие специальные педагогические учебные как до революции, так и после нее и работавшие в качестве учителей не менее года» [18. С. 689].

Указанные мероприятия хотя и позволили увеличить численность учителей в школах, одновременно привели к резкому снижению образовательного уровня педагогов.

В 1931/32 уч. г. на Урале учителя начальных классов, выдвинутые на работу трудовыми коллективами, состояли на 51 % из людей, имевших только начальное образование [36]. В связи с мобилизациями процент учителей Урала со средним образованием сократился с 60 % в 1929 г. [22. С. 170] до 44,2 % в 1932/33 уч. г. [38]. Большинство педагогов с низшим образованием учительствовало в сельскохозяйственных районах Уральского края.

По данным источника «Итоги работы школ Урала в борьбе за выполнение решений ЦК ВКП(б) о начальной и средней школе», датированного 1933 г., число учителей с низшим образованием составляло в Долматовском районе 75 %, Варнинском — 60 %, Ялано-Катайском — 85 % [40].

Невысокий уровень образования большей части мобилизованных на педработу и отсутствие у них соответствующей педагогической квалификации выдвигали на первый план необходимость их педагогической подготовки.

Самой распространенной формой подготовки учительства в первой половине 1930-х гг. были краткосрочные педагогические курсы. Это было вызвано тем, что такая система позволяла в сжатые сроки подготовить значительное количество школьных работников с минимальными финансовыми затратами для государства. К приме-

ру, содержание одного студента в педвузе в 1927/28 уч. г. обходилось в 687,4 р. в год, в педтехникуме — 395,5 р., а в 1936 г. плановая норма расходов на одного студента пединститута составляла 1300,2 р. [64. С. 67].

В постановлении ВЦИК и СНК РСФСР от 31 августа 1925 г. «О введении в РСФСР всеобщего начального обучения и построении школьной сети», ознаменовавшем начало плановой подготовки к всеобучу, указывалось, что до 1933/34 уч. г., т. е. до предельного срока введения обязательного обучения, подготовка учителей начальных классов будет происходить на краткосрочных педагогических курсах. «Учащиеся в педагогических техникумах и на курсах, — говорилось в документе, — обеспечиваются стипендиями в пределах отпускаемых Народному комиссариату просвещения по бюджету сумм, причем учащиеся обязываются за стипендию службою в трудовых школах I ступени: оканчивающие педагогические техникумы — в течение 5 лет, оканчивающие краткосрочные педагогические курсы — в течение 3 лет» [13. С. 107]. Такое же распоряжение сделал СНК РСФСР 23 июля 1926 г. в постановлении «О состоянии школ повышенного типа». В документе Наркомпросу РСФСР предлагалось при планировании повышения квалификации обратить особое внимание на организацию курсовой и самообразовательной подготовки учителей-предметников [Там же. С. 151].

Педагогические курсы устраивались при педагогических институтах и педтехникумах. По сравнению с педагогическими курсами 1920-х гг. период обучения планировалось увеличить с 1,5 месяцев до одного года. Однако в 1930/31 уч. г. в связи с острой нехваткой педагогов, вызванной потребностями ускоренного введения всеобщего начального обучения, проводились трехмесячные и даже двухмесячные курсы. Изменения произошли и в принципах комплектования курсов. Так, если в 1920-х гг. на курсы посылались по желанию педагоги, проявлявшие активный интерес к школе и общественной жизни [1], то в первой половине 1930-х гг. на курсы мобилизовались с предприятий, в основном члены ВЛКСМ и профсоюзных организаций [70. С. 17—18].

Относительно тематической составляющей краткосрочных педкурсов можно отметить, что по сравнению с периодом 1920-х гг., когда основное внимание курсантов обращалось на изучение новых методик преподавания [25], в 1930-х гг. большее место в учебных планах отводилось общественно-политической подготовке учительства в духе советской идеологии [41]. Педаго-

гические курсы, в отличие от специальных педагогических учебных заведений, готовили из курсантов не столько организаторов учебного процесса, дающих молодому поколению глубокие и прочные знания, сколько организаторов детской среды, проектов-дел, в процессе выполнения которых педагог выступал в роли консультанта в исследовательской работе учащихся.

Согласно плану, утвержденному Уралоблисполкомом и обкомом ВКП(б), педагогические курсы за три года начиная с 1930/31 уч. г. должны были подготовить для начальной школы 2170 учителей [73. С. 20]. Вместе с тем фактическая потребность в учителях начальных классов значительно превысила предполагавшуюся в 1930/31 уч. г. В сентябре 1930 г. за школьные парты вместо предусмотренного планом количества детей — 613,5 тыс. — сел 693 081 учащийся [64. С. 68]. В связи с этим необходимо было увеличить контингент слушателей курсов. Уже в течение 1930/31 уч. г. в Уральской области на краткосрочных педагогических курсах было подготовлено 3680 педагогов начальных школ [28]. В 1931/32 уч. г. на трехмесячных курсах прошли обучение 4700 учителей начальных школ и 1206 учителей средних школ [33].

Уральский отдел народного образования в 1932 г. планировал, что через восьмимесячные курсы будет подготовлено 70,9 % учителей начальных классов; 82 % педагогов повышенной школы также должны были пройти подготовку на краткосрочных педкурсах [35].

Итак, в начале 1930-х гг. курсовая система подготовки учительских кадров была главным источником пополнения школьных работников на Урале. Вместе с тем общий низкий общеобразовательный уровень курсантов, сжатые сроки обучения, недостаточная учебно-материальная база многих курсов и дефицит квалифицированных преподавательских кадров повлияли на профессиональный уровень педагогов.

Так, по выборочным данным, в Свердловской области в 1935 г. 41 % учителей начальных школ имел низшее образование (такие учителя окончили начальную школу и прошли обучение на краткосрочных педагогических курсах), более 70 % педагогов средних школ имели среднее образование (окончили среднюю общеобразовательную школу и прошли курсы повышения квалификации) [49]. Следовательно, проблема повышения образовательного уровня учительства оставалась нерешенной и во второй половине 1930-х гг.

В Свердловской области, по данным обследования 1936 г., проведенного представителем Наркомпроса, насчитывалось

11 455 преподавателей начальных школ. Из них высшее образование было у 0,3 % педагогов, среднее педагогическое — у 28,9 %, среднее общее — у 10,9 %. Образование в объеме начальной средней школы получило 49,9 % учителей, не окончили начальную среднюю школу 10 %. Неполная средняя и средняя школы насчитывали в своих рядах 5625 педагогов. Образовательный уровень их был следующим: высшее педагогическое образование имело 13,7 % учителей, высшее общее — 2,4 %, незаконченное высшее — 11,5 %, среднее педагогическое — 39,3 %, среднее общее — 20,7 %, не закончили среднюю школу 12,4 % педагогов [50].

Образовательный уровень учителей Свердловской области был ниже, чем в среднем по РСФСР в этом же году. Высшее образование было у 1,1 % от общего числа учителей начальных школ РСФСР, среднее — у 19 %, среднее педагогическое — у 37,4 %, 4,6 % преподавателей средних школ получили высшее образование, 18,4 % — высшее педагогическое образование, 24 % — среднее образование, 42 % — среднее педагогическое [3].

Таким образом, в середине 1930-х гг. профессиональный уровень учителей как начальных, так и семилетних и средних школ оставался невысоким. В данный период, как и раньше, главной формой повышения квалификации были краткосрочные педагогические курсы.

Вопросы подготовки учительских кадров рассматривались СНК РСФСР в начале каждого года, и по этому поводу принимались соответствующие постановления. Так, 29 января 1934 г. СНК РСФСР принял резолюцию «О повышении квалификации учительства», 20 февраля 1936 г. и 20 февраля 1937 г. принимались новые резолюции по данному вопросу. Вместе с тем Наркомпрос РСФСР, составляя второй пятилетний план, планировал удовлетворить высокие потребности в учительских кадрах в основном за счет выпускников стационарных и заочных педагогических учебных заведений, в 1934/35 уч. г. прекратить краткосрочную курсовую подготовку учителей начальных классов, а в 1935/36 уч. году — и учителей 5—10 классов.

Тем не менее справиться с плановыми заданиями открытые в начале 1930-х гг. педагогические учебные заведения не смогли [64. С. 73—74], и поэтому курсовая подготовка педагогических кадров была сохранена и продолжала действовать до конца изучаемого периода. Однако продолжительность работы педкурсов по сравнению с первой половиной 1930-х гг. увеличилась до 6—8 месяцев.

Постепенно во второй половине 1930-х гг. число педагогов, получивших специальное образование только через систему курсов, сократилось. В Свердловской области в 1934 г. 55 % учителей свои профессиональные знания получили не в стационарных педагогических учебных заведениях, а на краткосрочных курсах [77. С. 251], в 1937 г. только на курсах педагогическое образование получило около 40 % учителей всех типов школ того же региона, в 1938/39 уч. г. — 21 %. Приведенные данные объясняются увеличением выпусков молодых специалистов из педагогических техникумов и вузов во второй половине 1930-х гг.

Разработанный облоно десятилетний план подготовки ко всеобучу важную роль в пополнении учительских рядов для начальной школы отводил педтехникумам.

Предполагалось за период с 1927/28 по 1933/34 уч. г. подготовить в педтехникумах 42 % учителей [73. С. 20]. На Урале к 1929 г. было 17 педагогических техникумов с 22 отделениями и 16 группами [23], в 1930/31 уч. г. — 31 педтехникум, а в 1932/33 уч. г. — 48 [43]. Несмотря на то что по сравнению с началом 1920-х гг. в первой половине 1930-х гг. количество педагогических техникумов на Урале увеличилось более чем в три раза, справиться с поставленными задачами они не смогли. По данным докладной записки Ураломо в Уральский обком ВКП(б) «О ходе выполнения на Урале постановления ЦК ВКП(б) „О начальной и средней школе“, в 1931 г. по Уральской области школьные отделения педагогических техникумов выпустили 680 человек, т. е. только 12 % от требуемого количества учителей начальных классов [33].

Не позволяли обеспечить потребности всеобщего начального обучения и такие факторы, как большое количество отчисленных учащихся к концу обучения и небольшой процент оканчивающих педтехникумы. По отношению к общему числу учащихся педтехникумов количество оканчивающих их в 1927/28 уч. г. составило 19 % [24], в 1931 — 12 % [32].

И. Каскин, зачисленный в 1931/32 уч. г. на первый курс Тобольского педагогического техникума, вспоминает: «После окончания первого курса нас перевели на учебу в Остяко-Вогульск. После окончания каникул, в августе на второй курс педтехникума вернулось только четверо. Из-за малого контингента второй курс не стали открывать. Директор техникума С. Ф. Пестов направил нас в распоряжение окружного отдела народного образования, который определил нас на 6-месячные курсы учителей, проходившие в Самарово. Мы приехали, когда учиться оставалось 3 месяца. Закон-

чили учебу в декабре. Так в 17 лет мы стали учителями» [69. С. 27].

Основными причинами того, что учащиеся покидали техникумы, не закончив учебу, были слабая материальная база техникумов, низкие нормы учебно-хозяйственных расходов, необеспеченность учебниками. Например, в докладной записке Ураломо в Уральский обком ВКП(б) «О подготовке педагогических кадров», датированной 1930 г., указывалось, что «существует громадный разрыв подготовки педагогических кадров с имеющейся потребностью Урала, внимание всей общественности не приковано на подготовку таковых, студенты педтехникумов и вузов материально малообеспечены» [27]. В «Резолюции культпроповещения при Уральском обкоме ВКП(б) о состоянии комплектования педтехникумов и подготовке к 1930/31 уч. г.» читаем: «...ощущается недостаток кадра преподавателей по всем техникумам; наличие общежитий во всех техникумах не обеспечивает даже 50 % студентов (с новым приемом) жилой площадью; совершенно не удовлетворительно обстоит дело с общественным питанием студентов (отсутствие столовых, дороговизна, не соответствующая установленной стипендии), с коммунальным обслуживанием студентов (отсутствие бань, прачечных)» [29]. В докладной записке «Об обследовании Пермского педтехникума в 1935 г.» также отмечалось антисанитарное состояние общежитий для студентов и низкий уровень стипендий, не позволявший учащимся нормально питаться [48].

При зачислении в педтехникумы власти отдавали предпочтение выходцам из рабочей и крестьянской среды. В 1930/31 уч. г. рабочими и крестьянами по происхождению были 85 % студентов, в 1931/32 уч. г. — 90 % [33]. Около 70 % учащихся составляли женщины [37].

Негативным образом на психологическую атмосферу в педтехникумах влиял постоянный контроль со стороны администрации за так называемыми «политическими взглядами» воспитанников. Высказывания, расходившиеся с официальной государственной идеологией, строго преследовались. Например, в феврале 1934 г. четверо студентов Свердловского педтехникума особым совещанием при коллегии ОГПУ были приговорены к различным срокам лишения свободы за так называемую контрреволюционную деятельность, направленную на дискредитацию мероприятий партии и правительства, дискредитацию вождей партии и правительства. Вина этих студентов состояла в том, что один из них в адрес членов большевистского правительства в присутствии учащихся заявил: «Пус-

тоголовые, довели страну до голода» [2]. Это далеко не единичный факт, а типичная история для того времени.

Во второй половине 1930-х гг. формирование учительских кадров начальных и неполных средних школ всё в большей степени осуществлялось за счет выпускников педагогических техникумов (с 1937 г. они стали называться училищами), а не за счет обучения учительства на курсах.

Так, в 1938/39 уч. г. педучилища Челябинской области дали 38,3 % нового пополнения учителей начальных классов, а пединституты — около 15 % [16]. Это было вызвано в первую очередь увеличением количества обучающихся в педагогических техникумах Уральского края. Например, если в 1923 г. на Урале в педтехникумах обучалось 2750 человек, то в 1933/34 уч. г. в педагогических техникумах Свердловской и Челябинской областей числилось 7663 учащихся, а в 1937/38 уч. г. — 11 059. Число педтехникумов в связи с их укрупнением сократилось с 43 в 1933/34 уч. г. до 38 в 1937/38 уч. г. [65. С. 34]. В 1936 г. были объединены Нижнесалдинский педтехникум, Краснополянский с Ирбитским, Григорьевский с Очерским, Коссинский с Кудымкарским [53].

Важную роль в процессе поступления в педагогические техникумы играли подготовительные курсы. Они создавались при педтехникумах, а позже — при районных оно, на заводах и стройках.

Большевистское правительство старалось по мере возможности улучшать материальное положение учащихся: строило общежития, повышало стипендии, организовывало бесплатное питание. Для улучшения материального положения обучаемых, обеспечения их продуктами питания при специальных учебных заведениях создаются подсобные хозяйства. В 1934 г. Шадринский педтехникум, к примеру, имел 35 га посевной площади, 3 коровы, 13 телят, 23 свиньи. Благодаря этому удалось получить для дополнительного питания 8,5 центнера мяса, 1500 литров молока, 8 тонн картофеля [65. С. 34—35].

Однако подобное не было типичным для 1930-х гг. В докладной записке Свердловского обкома в Свердловский обком ВКП(б) «Техникумы Свердловской области», датированной 1936 г., указано: «Основными недостатками в работе педтехникумов являются: 1. Слабость воспитательной работы. Вся система работы не воспитывает у студентов интереса и любви к своей будущей деятельности — работе учителя. Учащиеся 1-х курсов в большинстве не отдают себе отчета, почему они пошли учиться в педтехникум, а некоторые сознательно „временно“ используют педтехникум, т. к.,

некуда деваться. 2. Необеспеченность педтехникумов общежитиями (Н. Тагил, Ирбит, Соликамск, Свердловск), и особенно плохо с постельными принадлежностями (в подавляющем большинстве нет одеял, простыней, наволочек). 3. Крайне низка успеваемость учащихся. В отдельных педтехникумах она доходит до 34 %» [51]. Челябинский областной отдел народного образования в это же время докладывал в Челябинский обком ВКП(б) о том, что, «...как правило, педтехникумы не обладают материальной, учебной базой, не имеют достаточного количества преподавателей. Следует отметить значительные перебои с финансированием педтехникумов» [14].

Однако в целом меры, принятые государством по улучшению материального положения учащихся, положительно сказались на формировании контингента средних специальных педагогических учебных заведений. Уже в 1935/36 уч. г. педтехникумы Свердловской области выполнили план приема учащихся, за исключением Пермского, где вместо 300 учащихся из-за недостатка учебных площадей было принято 210 человек [52]. В Челябинской области на 1 сентября 1936 г. в 16 педтехникумов было зачислено 2297 человек, при том что по плану предполагалось зачислить меньше — 2280 [15]. В 1938/39 уч. г. педагогические училища Свердловской области подготовили 585 учителей начальных классов [59], выпуск молодых специалистов в Челябинской области составил 829 человек [16].

Одновременно со средним педагогическим образованием на Урале в начале 1930-х гг. продолжала развиваться высшая педагогическая школа.

Коллегия Наркомпроса РСФСР, заслушавшая 13 декабря 1929 г. доклад Уральского областного отдела народного образования о подготовке специалистов с высшим образованием, потребовала от местных органов Советской власти расширить сеть высших учебных заведений и увеличить в них подготовку молодых специалистов [23].

Число высших педагогических учебных заведений выросло после директивы XVI съезда ВКП(б) о введении всеобщего обязательного начального образования. В постановлении ЦК ВКП(б) предложил с 1930/31 уч. г. приступить ко введению всеобщего обучения в объеме школы-семилетки. Для обеспечения школ всеобщего педагогическими кадрами было рекомендовано «срочно развернуть сеть и контингенты пединститутов, педтехникумов...» [13. С. 110].

В связи с началом введения семилетнего всеобщего обучения растет число пединститутов. В августе 1930 г. был открыт индустриаль-

но-педагогический институт в Свердловске, а в октябре — в Перми (педагогический факультет Пермского университета был преобразован в самостоятельный институт). Ноябрь 1930 г. ознаменовался созданием Тюменского агро-педагогического института. С 1931 г. в Уральском крае начали действовать два университета — в городах Пермь и Свердловск [31]. Однако главной кузницей педагогических кадров для средней школы в 1930-х гг. были пединституты в Свердловске и Перми.

В 1931/32 уч. г. в Пермском педагогическом институте обучалось 769 студентов на восьми отделениях. С 1931 г. в пединституте открылось вечернее отделение, на котором стали получать образование 76 студентов, на заочном отделении вуза, по данным на 27 ноября 1931 г., обучалось 2509 человек. В целом за 1930/31 уч. г. педагогическим институтом было подготовлено 190 молодых специалистов, выпуск заочного отделения составил 48 человек [30]. В 1933/34 уч. г. на дневном отделении вуза готовились стать педагогами 697 студентов, выпуск составил 72 человека [45].

Согласно постановлению СНК РСФСР от 25 августа 1930 г., в г. Свердловске был открыт Уральский индустриально-педагогический институт [75. С. 7]. Основной задачей пединститута стала ускоренная подготовка учителей и преподавателей для общеобразовательных школ и техникумов Уральского региона.

Изначально в состав института входило восемь факультетов: историко-экономический, физико-технологический, химико-технологический, педагогический, электроэнергетический, литературный, химический и организационно-инструкторский. Будущих специалистов готовили девять кафедр. Их коллективы вели учебную, научно-исследовательскую и методическую работу в самом институте и за его пределами. Сроки обучения составляли от 2,5 до 3,5 лет. Число студентов было небольшим: на 1 января 1931 г. на дневном отделении УРИПИ обучалось только 66 студентов.

Параллельно с дневным при пединституте открыли заочное и вечернее отделения. На вечернем отделении были следующие факультеты: литературный, политехнический, физико-технический, — где на 1 января 1931 г. обучалось 60 человек [Там же. С. 7].

В 1932/33 уч. г. вырисовался четкий профиль педвуза. Его целью стала подготовка учителей общеобразовательных дисциплин средней школы. Преподавание всех технических специальностей было передано другим вузам Свердловска. Структура учебного заведения теперь больше отвечала педагогическому профилю, поэтому в 1933 г. оно было

переименовано в Свердловский государственный педагогический институт (СГПИ). В его составе осталось пять факультетов: физико-математический, химический, историко-экономический, литературный, педагогический. В педвузе в это время на дневной форме обучалось 265 человек [71. С. 19].

С 1934 г. при СГПИ начал функционировать Учительский институт с физико-математическим, географическим, историческим и литературным отделениями. Такие учебные заведения создавались по всей стране и были призваны готовить кадры для неполных средних школ по сокращенной программе. Выпускники учительских институтов получали неполное высшее образование. Одновременно были организованы курсы для подготовки в вуз и для сдачи школьными работниками экзаменов (экстерном) за высшую школу.

Зачисление студентов в вузы на Урале, как и по всей стране, осуществлялось по так называемому классовому принципу. Выполнялось требование постановления Уралобкома ВКП(б) от 10 сентября 1930 г. поднять процент студентов из рабочих и крестьян за счет уменьшения учащихся из бывших привилегированных слоев.

Данные Уралобкома показывают, что в 1930/31 уч. г. в педагогических вузах Уральской области выходцами из рабоче-крестьянской среды были 58 % студентов, в 1931/32 уч. г. их число возросло до 76,6 % [34].

Таким образом, в первой половине 1930-х гг. высшая школа подготовки учительских кадров на Урале, как и по всей стране, еще делала только первые шаги: 61 % студентов составляли первокурсники [65. С. 39]. Общее количество студентов возросло с 2361 в 1933 г. до 3866 в 1935 г. [46].

23 июня 1936 г. было опубликовано постановление ЦК ВКП(б) и СНК СССР «О работе высших учебных заведений и руководстве высшей школой». Этот законодательный акт способствовал перестройке учебного процесса в вузах. В соответствии с ним на местах сложилась система обучения, которая во многом, с незначительными видоизменениями, продолжает работать до настоящего времени.

Начиная с 1936/37 уч. г. главными формами учебной работы в вузах стали лекции, практические занятия и консультации. Текущий контроль за успеваемостью студентов был отменен. Он проводился только в виде экзаменов по лекционным курсам и зачетов по практическим занятиям. Главный упор делался на самостоятельную работу студентов [77. С. 313].

В июне 1936 г. Совнарком СССР и ЦК ВКП(б) специальным постановлением ввели единые правила приема в вузы: от аби-

туриентов требовались аттестат об окончании средней школы и успешно сданные вступительные экзамены. Для поступающих в вуз были отменены все ранее установленные ограничения, связанные с социальным происхождением. Связано это было с новой общественно-политической обстановкой в стране: была принята новая конституция СССР (1936), декларировавшая окончание классово-вой борьбы и построение социалистического общества. Соответственно исчезла из годовых отчетов вузов такая статья о причинах отсева, как «сокрытие социального происхождения» [75. С. 23].

В 1935/36 — 1938/39 уч. гг. число студентов в Свердловском педвузе выросло в 2,6 раза. Особенно значительно увеличилось количество учившихся в четырехгодичном институте (в 1,8 раза) и в заочном секторе (в 5,5 раз).

Основную часть контингента пединститута составляли будущие преподаватели физики и математики, на втором месте шли учителя истории, а на третьем — русского языка и литературы.

В этот период большинство контингента учащихся составляли студенты с педагогическим стажем. Например, старше 25 лет в 1935/36 уч. г. были 38 % студентов педагогического и 34 % — учительского института. В 1940 г. была введена денежная плата за обучение в вузе: на очном отделении она составляла 300 р. в год, на заочном — 150 р. [Там же. С. 27—28].

Во второй половине 1930-х гг. сформировались административно-командные методы управления учебным процессом в высшей школе. Проводимые преподавательским составом лекции и практические занятия строго контролировались администрацией вуза, деканами и заведующими кафедрами на предмет соответствия идеологическим установкам большевистского государства. Заведующий кафедрой педагогики СГПИ А. О. Пинт в статье «Учиться, творить, дерзать», опубликованной в газете «Уральский рабочий» 1 сентября 1940 г., писал: «...педагог, воспитывающий нового человека, не сможет выполнить это ответственное дело, если он не работает над собой, не овладевает теорией Маркса — Энгельса — Ленина — Сталина...»

В 1938/39 уч. г. заместитель директора по учебно-научной части Свердловского пединститута посетил 60 лекций и практических занятий различных преподавателей. Деканами и заведующими кафедрами были заведены специальные тетради для фиксации посещений, выводов и предложений. В 1940/41 уч. г. представителями дирекции было посещено уже 223 курсовых экзамена и зачета, деканами и заведующими кафедра-

ми — 225 экзаменов и зачетов. С 1938/39 уч. г. в институте была введена дополнительная мера контроля за деятельностью преподавателей — стенографирование лекций. Стенограммы проверялись заведующим учебной частью и обсуждались на заседаниях кафедры [11].

Особая непримиримость проявлялась к так называемым «политическим ошибкам»: любая оговорка во время занятий, любое собственное суждение, расходящееся с официальными установками тоталитарного государства, рассматривались как попытка «протаскивания враждебной идеологии». Совершенного нелепым является, к примеру, факт обвинения в политических ошибках в 1936/37 уч. г. преподавателя института Кочнева, которые он якобы допустил в процессе преподавания... физики [75. С. 29].

Одну из главных ролей в подготовке учительских кадров высшей категории на Урале во второй половине 1930-х гг. продолжал играть Пермский пединститут. По структуре он был во многом схож со Свердловским пединститутом. В 1936/37 уч. г. в составе вуза было три сектора: дневной институт со сроком обучения 4 года, включавший в себя дошкольный, исторический, литературный, географический, физико-математический и естественный факультеты; заочный институт, состоявший из литературного, естественного, физико-математического, географического и исторического факультетов; двухгодичный учительский институт, включавший в себя историческое, литературное, естественно-географическое и физико-математическое отделения [54].

Педагогический институт в 1936/37 уч. г. насчитывал 794 студента, учительский институт — 567, заочный институт — 1386.

Сложное материальное положение влияло на изменение состава вуза. Число студентов в заочном институте за период с 1932 по 1936 г. сократилось почти в 3 раза [55].

В целом к концу 1930-х гг. в Советском государстве насчитывалось 404 учебных заведения, готовивших педагогические кадры. В РСФСР педагогов готовили 12 университетов, 63 педагогических института, 109 учительских институтов [21]. В Уральском крае в 1939 г. учителей-предметников готовили два университета, четыре педагогических института с дневной и два — с вечерней формой обучения, шесть учительских (два из них — иностранных языков) институтов [6]. В Свердловской области выпуск учителей-предметников в 1941 г. по сравнению с 1936 г. вырос в 2,3 раза и составил 1227 человек [5; 56]. В Пермском пединституте в 1939 г. получало высшее образование 580 студентов, в Челябинском — 400 [66. С. 49].

Несмотря на постоянное расширение сети педагогических средних и высших учебных заведений, вплоть до конца 1930-х гг. решить кадровую проблему неполных средних и средних школ так и не удалось. В сельской местности Уральского края из-за нехватки педагогов не преподавались такие предметы, как история, иностранные языки, география, математика, русский язык и другие, причем даже в выпускных классах [74. С. 87]. В 1937/38 уч. г. в Свердловской области не хватало 1000 учителей, а в 1938/39 уч. г. дополнительно по области потребовалось 3000 учителей для начальной школы и более 2000 для неполной средней и средней школ. Таким образом, нехватка педагогов и для начальной, и для повышенной школы ощущалась вплоть до конца рассматриваемого периода [58].

Большую часть (30 % учителей начальной школы и 20 % преподавателей неполной средней и средней школ области) требуемого количества школьных работников планировалось подготовить на педагогических курсах [59]. В школах Челябинской области в 1938/39 уч. г. не доставало 4045 учителей: для начальных школ требовалось дополнительно 2160 человек, для неполных средних — 1580, для средних школ — 305. На краткосрочных педагогических курсах Челябинский облоно планировал подготовить около 50 % учителей, необходимых для ликвидации дефицита педагогических кадров [17]. В связи с этим курсовая педагогическая подготовка оставалась одним из основных источников пополнения учительских кадров как для начальной школы, так и для неполных средних и средних школ Урала вплоть до начала 1940-х гг.

Таким образом, введение начального и незаконченного среднего всеобщего обучения в 1930-х гг. вызвало необходимость привлечения к учительскому труду значительного числа работников. В данных обстоятельствах значимую роль сыграла такая чрезвычайная форма подготовки учителей, как обучение на краткосрочных педагогических курсах. Значительно растет в этот период набор в средние специальные и высшие педагогические заведения.

Вместе с тем заменить в полной мере стационарную подготовку краткосрочные курсы не смогли, а выпуски из педагогических техникумов и педвузов были незначительными. Поэтому в условиях резкого роста числа преподавателей школ уровень их общеобразовательной и профессиональной подготовки даже к началу 1940-х гг. оставался низким. Это хорошо видно на примере Уральского региона.

По выборочным данным, в Свердловской области в конце 1930-х гг. по сравнению

с 1936 г. число педагогов начальных школ с высшим педагогическим образованием (окончивших высшие педагогические учебные заведения) сократилось практически до нуля, а количество учителей со средним педагогическим образованием (окончивших средние педагогические учебные заведения) увеличилось на 2 % и составило 31 %. Число учителей неполных средних и средних школ со средним педагогическим образованием сократилось на 7 % и составило 32 %, с высшим педагогическим образованием — сократилось на 8,7 % и составило 9 % [50].

Такое положение было типично и для других областей Урала. Так, по выборочным данным, в Челябинской области в 1938 г. из 9426 учителей начальных и 1—4 классов неполных средних школ не имели даже среднего общего образования (образования в объеме средней общеобразовательной школы) 50 % педагогов. Из 3892 педагогов, преподававших в средней школе, высшее педагогическое образование было только у 22 % просвещенцев [17].

Общую картину, отражающую изменения профессионально-образовательного уровня учителей Урала в городах по сравнению с сельской местностью, представить довольно сложно, так как точных сведений об этом в источниках обнаружить не удалось. Однако согласно докладной записке Свердловского горно от 22 февраля 1940 г. «О кадрах горно» в горком ВКП(б), образовательный уровень свердловских учителей был выше, чем средний образовательный уровень учителей по области в целом (количество учителей г. Свердловска составляло около 10 % от всех учителей области) [57]. Во всех начальных и средних школах г. Свердловска у 23 % учителей было высшее педагогическое образование, а из всей массы учителей г. Свердловска у 46 % было среднее педагогическое образование.

Таким образом, в целом уровень профессиональной подготовки учителей оставался невысоким до конца 1930-х гг. Аналогичное положение можно наблюдать по всей стране. Так, в постановлении коллегии Наркомпроса РСФСР «О плане повышения квалификации учителей» от 8 мая 1941 г. сообщалось, что «по данным на 1 января 1941 г. в РСФСР имеется 652,5 тыс. учителей. Из этого числа 301,3 тыс. (или 46 %) не имеют соответствующего образования» [4]. Вместе с тем необходимо отметить, что выпуски учителей из средних и высших специальных педагогических учебных заведений, начавшиеся во второй половине 1930-х гг., определенным образом повлияли на повышение общеобразовательной подготовки уральских учителей.

**ИСТОЧНИКИ**

1. БЮЛЛЕТЕНЬ официальных распоряжений и сообщений Уральского областного отдела народного образования. 1924. №4. С. 21.
2. ГОСУДАРСТВЕННЫЙ архив административных органов Свердловской области (ГААОСО). Ф. 1. Оп. 2. Д. 37006. Л. 61.
3. ГОСУДАРСТВЕННЫЙ архив РФ (ГАРФ). Ф. А-2306. Оп. 69. Д. 2358. Л. 11.
4. ГАРФ. Ф. А-2306. Оп. 69. Д. 2723. Л. 13.
5. ГАРФ. Ф. А-2306. Оп. 70. Д. 7051. Л. 20.
6. ГАРФ. Ф. А-2306. Оп. 70. Д. 9402. Л. 11, 12, 13, 15.
7. ГОСУДАРСТВЕННЫЙ архив Свердловской области (ГАСО). Ф. Р-233. Оп. 1. Д. 6. Л. 20.
8. ГАСО. Ф. Р-233. Оп. 1. Д. 999. Л. 236, 238.
9. ГАСО. Ф. Р-233. Оп. 1. Д. 1229. Л. 249.
10. ГАСО. Ф. Р-233. Оп. 1. Д. 1825. Л. 327.
11. ГАСО. Ф. Р-2162. Оп. 1. Д. 25. Л. 5.
12. КУЛЬТУРНОЕ строительство СССР. М., 1956.
13. НАРОДНОЕ образование в СССР. Общеобразовательная школа // Сборник документов 1917 — 1973 гг. М., 1974.
14. ОБЪЕДИНЕННЫЙ государственный архив Челябинской области (ОГАЧО) Ф. 288. Оп. 1. Д. 97. Л. 14.
15. ОГАЧО. Ф. 288. Оп. 13. Д. 11. Л. 15.
16. ОГАЧО. Ф. Р-1000. Оп. 1. Д. 524. Л. 99.
17. ОГАЧО. Ф. Р-1000. Оп. 1. Д. 524. Л. 122.
18. ОФИЦИАЛЬНЫЙ сборник важнейших законов, распоряжений и постановлений Уралоблсполкома. 1930. № 54. С. 689.
19. РОССИЙСКИЙ государственный архив социально-политической истории (РГАСПИ). Ф. 12. Оп. 1. Д. 138. Л. 31.
20. РОССИЙСКИЙ государственный архив экономики (РГАЭ) Ф. 4372. Оп. 22. Д. 548а. Л. 43.
21. РГАЭ. Ф. 4372. Оп. 41. Д. 1468. Л. 21, 23.
22. УРАЛЬСКОЕ хозяйство в цифрах: краткий статистический справочник. Свердловск, 1929.
23. ЦЕНТР документации общественных организаций Свердловской области (ЦДООСО). Ф. 4. Оп. 5. Д. 429. Л. 53.
24. ЦДООСО. Ф. 4. Оп. 6. Д. 433. Л. 91.
25. ЦДООСО. Ф. 4. Оп. 6. Д. 441. Л. 27 об.
26. ЦДООСО. Ф. 4. Оп. 7. Д. 401. Л. 249.
27. ЦДООСО. Ф. 4. Оп. 8. Д. 665. Л. 47.
28. ЦДООСО. Ф. 4. Оп. 9. Д. 38. Л. 38.
29. ЦДООСО. Ф. 4. Оп. 9. Д. 1057. Л. 103
30. ЦДООСО. Ф. 4. Оп. 9. Д. 1061. Л. 50, 73, 74.
31. ЦДООСО. Ф. 4. Оп. 9. Д. 1061. Л. 116 об.
32. ЦДООСО. Ф. 4. Оп. 9. Д. 1065. Л. 97.
33. ЦДООСО. Ф. 4. Оп. 9. Д. 1065. Л. 120.
34. ЦДООСО. Ф. 4. Оп. 9. Д. 1065. Л. 121.
35. ЦДООСО. Ф. 4. Оп. 9. Д. 1065. Л. 123.
36. ЦДООСО. Ф. 4. Оп. 9. Д. 1065. Л. 126.
37. ЦДООСО. Ф. 4. Оп. 9. Д. 1069. Л. 16.
38. ЦДООСО. Ф. 4. Оп. 11. Д. 181. Л. 17.
39. ЦДООСО. Ф. 4. Оп. 11. Д. 467. Л. 38.
40. ЦДООСО. Ф. 4. Оп. 11. Д. 510. Л. 21 об.
41. ЦДООСО. Ф. 4. Оп. 11. Д. 514. Л. 12.
42. ЦДООСО. Ф. 4. Оп. 11. Д. 1227. Л. 35.
43. ЦДООСО. Ф. 4. Оп. 11. Д. 1228. Л. 5.
44. ЦДООСО. Ф. 4. Оп. 12. Д. 222. Л. 19.
45. ЦДООСО. Ф. 4. Оп. 12. Д. 222. Л. 20.
46. ЦДООСО. Ф. 4. Оп. 13. Д. 414. Л. 66.
47. ЦДООСО. Ф. 4. Оп. 13. Д. 414. Л. 68.
48. ЦДООСО. Ф. 4. Оп. 13. Д. 432. Л. 33.
49. ЦДООСО. Ф. 4. Оп. 13. Д. 433. Л. 34.
50. ЦДООСО. Ф. 4. Оп. 14. Д. 379. Л. 223.
51. ЦДООСО. Ф. 4. Оп. 14. Д. 401. Л. 1.
52. ЦДООСО. Ф. 4. Оп. 14. Д. 753. Л. 94.
53. ЦДООСО. Ф. 4. Оп. 14. Д. 753. Л. 109.
54. ЦДООСО. Ф. 4. Оп. 15. Д. 478. Л. 23.
55. ЦДООСО. Ф. 4. Оп. 15. Д. 478. Л. 29.
56. ЦДООСО. Ф. 4. Оп. 15. Д. 710. Л. 186.
57. ЦДООСО. Ф. 4. Оп. 33. Д. 336. Л. 108.
58. ЦДООСО. Ф. 4. Оп. 33. Д. 347. Л. 41.
59. ЦДООСО. Ф. 4. Оп. 34. Д. 243. Л. 1 об.
60. ЦДООСО. Ф. 161. Оп. 6. Д. 1008. Л. 96.

**ЛИТЕРАТУРА**

61. БАХТИНА И. Л., ИГОШЕВ Б. М., ПОПОВ М. В. Педагогическое образование в Екатеринбурге — Свердловске в 1920-е гг. // Очерки истории педагогического образования в Екатеринбурге (1871—1930). Екатеринбург, 2012.
62. ГЛАВАЦКИЙ М. Е. Рождение Уральского государственного университета. Екатеринбург, 1995.
63. ГРИШАНОВ П. В. Деятельность партийных организаций Урала и Западной Сибири по осуществлению всеобщего начального обучения в годы строительства социализма // Деятельность партийных организаций Урала и Западной Сибири по развитию народного образования. Свердловск, 1979
64. ГРИШАНОВ П. В. Партийное руководство подготовкой и воспитанием учительских кадров в годы социалистической реконструкции народного хозяйства (1926 — 1937). Саратов, 1983.
65. ГРИШАНОВ П. В. Школьный всеобуч на Урале в условиях строительства социализма (1926—1937 гг.). Челябинск, 1982.
66. ДЕМЕНЕВ А. И., Добровольский Н. С. Высшее образование на Урале. Свердловск, 1958.
67. ЕЛИСАФЕНКО М. К., ИГОШЕВ Б. М., ПОПОВ М. В. У истоков педагогического образования на Урале: 1870-е — 1890-е гг. // Очерки истории педагогического образования в Екатеринбурге (1871—1930). Екатеринбург, 2012.
68. ЕЛИСАФЕНКО М. К., ИГОШЕВ Б. М., ПОПОВ М. В. Педагогическое образование на Урале и деятельность Екатеринбургской второй женской гимназии (1908 — 1918 гг.) // Очерки истории педагогического образования в Екатеринбурге (1871—1930). Екатеринбург, 2012.
69. КАСКИН И. Как мы стали учителями // Югра. 1999. №. 10.
70. КУЛЬТФРОНТ Урала. 1931. №. 7.
71. ЛЕДНЕВ В. П. Школа пед. кадров на Среднем Урале. Свердловск, 1975.
72. ПАНАЧИН Ф. Г. Педагогическое образование в СССР. Важнейшие этапы и современное состояние. М., 1975.
73. ПОДГОТОВКА введения всеобщего обучения на Урале. Свердловск, 1927.
74. ПРОТАСОВА Э. Е. Сельская школа на Урале в 1929—1941 гг. : дис. ... канд. ист. наук. Екатеринбург, 2002.
75. УРАЛЬСКИЙ государственный педагогический университет: летопись-хроника, 1930—2000. Екатеринбург, 2000.
76. УРАЛЬСКИЙ государственный педагогический университет: очерки истории. Екатеринбург, 2001.
77. ЧУФАРОВ В. Г. Деятельность партийных организаций Урала по осуществлению культурной революции 1920—1937 гг. Свердловск, 1970.

Статью рекомендует д-р ист. наук, проф. М. В. Попов

## СТРАТЕГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 377.111.3  
ББК 4420.44

ГСНТИ 14.01.11

Код ВАК 13.00.08

### **Моисеева Людмила Владимировна,**

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой естествознания и методики его преподавания в начальных классах, Институт педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 270; e-mail: moiseeva@uspu.ru.

### **Воронина Людмила Валентиновна,**

доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры теории и методики обучения математике и информатике в период детства, Институт педагогики и психологии детства; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 157; e-mail: L.V.Voronina@mail.ru.

### **ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У МАГИСТРОВ В ОБЛАСТИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** профессиональные компетенции; педагогическое проектирование; педагогический проект; проектная организация образовательного процесса.

**АННОТАЦИЯ.** Раскрываются понятия «педагогическое проектирование», «педагогический проект», «особенности формирования проектировочных умений у магистров»; раскрывается специфика проектной организации образовательного процесса.

### **Moiseeva Lyudmila Vladimirovna,**

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Chair of Natural Sciences and Methods of Teaching in Primary School, Institute of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

### **Voronina Lyudmila Valentinovna,**

Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Professor of the Chair of Mathematics and Its Teaching Methods in Primary School, Institute of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

### **DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE MASTERS IN EDUCATION DESIGNING**

**KEY WORDS:** professional competence, pedagogical designing, pedagogical project, project organization of education process.

**ABSTRACT.** This article describes the concepts of «pedagogical designing», «pedagogical project» «peculiarities of development of designing abilities of Masters' Degree students»; the specific features of designing project skills of Masters are discussed.

Расширение возможностей для творчества педагога предполагает наличие у педагогических кадров профессиональной готовности к творческой деятельности. Творчество в виде создания и реализации педагогических замыслов, направленных на совершенствование образования в конкретных условиях, определяют термином «педагогическое проектирование». Проектирование, будучи организованной областью деятельности педагога, связано с исследованиями и экспериментом в образовании. Овладение исследовательскими умениями помогает педагогу перейти на более высокий уровень образованности, осмысленно связывать педагогическую теорию с практической деятельностью, понять значимость применения теоретических знаний в конкретных условиях. Владение проектировочными умениями позволит педагогу моделировать возможные изменения в организации, структуре и содержании образовательного и воспитательного процесса, целенаправленно вносить своевремен-

ные коррективы при использовании педагогических технологий и инноваций, реализовывать личностный подход к обучающимся на основе диагностических данных, планировать дальнейшую профессионально-педагогическую деятельность. Таким образом, умение проектировать, являющееся частью профессиональной деятельности педагога, способствует повышению его компетентности и профессионализма.

Профессиональная подготовка педагогов сегодня требует формирования у студентов компетенций, в том числе профессиональных компетенций (ПК), таких, как готовность к осуществлению педагогического проектирования образовательной среды, образовательных программ и индивидуальных образовательных маршрутов (ПК-14), готовность к проектированию нового учебного содержания, технологии и конкретных методик обучения (ПК-16).

Новое поколение стандартов утверждено не только для высшего профессионально-педагогического образования (третье поколе-

ние), но и для начального общего образования (второе поколение). ФГОС НОО в качестве основных требований к результатам освоения образовательной программы называет формирование компетенций выпускника и задает ориентиры в оценке достижений учащегося в виде личностных, метапредметных и предметных результатов.

В соответствии с этим к основным задачам подготовки педагогов в вузе относятся следующие:

- привитие умений проектировать программы формирования универсальных учебных действий, духовно-нравственного развития, формирования культуры здорового и безопасного образа жизни, коррекционной работы и учебных предметов;

- привитие умения проектировать внеурочную деятельность в начальной школе с учетом требований стандарта;

- определение планируемых результатов освоения основной образовательной программы и оценивание их достижения и др.

В результате обучения студент должен знать содержание понятия «педагогическое проектирование», различные методологические подходы к педагогическому проектированию, принципы педагогического проектирования; логику действий и этапы проектирования, уметь проектировать цели образования на основе деятельностного подхода, проектировать содержание образования с использованием методов структурно-логических связей, структурно-логических матриц и матриц логических связей, владеть технологией проектирования образовательной программы, технологией обучения, системы управления качеством.

Способность к проектированию педагогических процессов и ранее включалась в профессиограммы учителя школы. На развитие этой способности обращали внимание также многие известные педагоги прошлого и современности. В то же время книг, специально раскрывающих особенности педагогического проектирования, не так много. К ним можно отнести работы педагогов-практиков, обобщающие авторский опыт конструирования учебного процесса, пособия, в которых предлагаются варианты создания программ развития образовательных учреждений, например опубликованные издательством «Новая школа» рекомендации для педагогов М. М. Поташника.

Согласно терминологическому словарю Института педагогических инноваций РАО [6], образовательный проект — это оформленный комплекс инновационных идей в образовании, в социально-педагогическом движении, в образовательных системах и институтах, в педагогических технологиях и деятельности. Проектирование в этом слу-

чае определяется как деятельность по разработке и реализации образовательных проектов. Это достаточно широкое определение деятельности «проектирования в образовании». Возможно, не каждый специалист в области педагогики согласится с такой трактовкой, но в данном определении мы прежде всего видим стремление обозначить новое направление педагогической науки, ориентированное на преобразование образовательных и педагогических процессов. Это стремление характерно не только для отечественной науки и практики образования, что демонстрируют различные международные и национальные проекты.

Основными задачами педагогического проектирования являются а) обоснование конкретных направлений поиска в создании условий для развития и воспитания человека, актуализации его внутренних сил, социального самоопределения и становления; б) прогнозирование развития педагогических процессов и систем; в) создание, обеспечение, организация процессов педагогической деятельности, которые позволяют определить желаемые результаты в образовании и добиться их достижения; г) педагогический анализ с координацией на его основе деятельности педагога и коррекцией педагогических процессов.

Уникальным продуктом проектирования, его результатом является проект, предопределяющий последующую продуктивную деятельность. Он объединяет людей с общими взглядами на его предмет, цели и ценности предполагаемой деятельности. С одной стороны, проект — информационная база будущей деятельности по его реализации, набор алгоритмов, правил принятия конкретных решений, а с другой — текст, «картина», требующая понимания, сотворчества, сопереживания авторов (проектировщиков) и пользователей (реализаторов). Это отражает качественную особенность проектирования в культурно-историческом генезисе.

При разработке и реализации проектов прежде всего необходимо определить уровень и характер решения функциональных задач. В зависимости от этого вычленяется и отбирается комплекс фундаментальных знаний об объекте, представляющий его естественные закономерности функционирования и развития, отражающий внутренние взаимосвязи объекта как системы, его взаимосвязь с другими системами и их характеристиками.

Если проектирование понимать как деятельность, то проект представляет собой организованное целое, включающее в себя цель, средства, мотивы и потребности, действия и операции и другие характеристики деятель-

ности. Но в первую очередь проект включает субъекта деятельности — носителя способностей и возможностей. Проект как идея может существовать в объективной форме после фиксации на материальных носителях, но без субъекта, а вместе с ним и перечисленных деятельностных характеристик, он не сможет ни возникнуть, ни развиваться.

Проект требует систематизированного и экономичного описания, которое может быть понято без дополнительных разъяснений. Цель проекта как документа — представить его суть в наиболее удобном для использования виде. Педагогический проект не является жестким и стабильным в ходе его разработки и реализации, так как мы имеем дело с постоянно изменяющимися условиями деятельности. Педагогическое проектирование является постоянно организуемым процессом.

Проект — достаточно сложная система преобразований, его замысел зависит и от субъективных факторов человеческой деятельности, своеобразия понимания авторами целей и задач образования, позиции педагога в создании условий для их достижения, потребностей, мотивов, отношений людей в многообразии проявлений их индивидуальностей.

Таким образом, любой педагогический проект — это система планируемых и реализуемых действий, необходимых условий и средств для достижения определенных целей, которые, в свою очередь, зависят от приоритетных педагогических ценностей.

Для педагогического проектирования процесс реализации замысла не менее важен и противоречив, чем его разработка. В истории развития образования многие прекрасные идеи и замыслы часто так и не были реализованы или исчезли из практики вместе с уходом их авторов. Проект в педагогике реализуется в педагогической системе развития человеческих устремлений и взаимоотношений, поэтому он не может быть статичным, один раз заданным и рассчитанным со стопроцентной вероятностью. Реализация замысла подвержена принципу неопределенности, который характерен для развития гуманитарных систем.

Создание проекта обязательно предполагает в будущем эффективное функционирование реального объекта, и поэтому в процессе педагогического проектирования важен момент апробации элементов проекта на разных этапах его построения. Следует отметить характерную особенность педагогических объектов, состоящую в том, что этап внедрения результатов может осуществляться параллельно с самим проектированием, поэтому апробация может начинаться уже на первых этапах процесса про-

ектирования, что позволяет оценить эффективность модели, а также снять или усилить воздействия, обусловленные субъективными факторами.

Таким образом, проект в педагогической области — это всегда процесс, который приходится анализировать и корректировать в ходе его реализации, это постоянный поиск решения педагогических и социальных проблем. Данная особенность проектирования демонстрирует противоречивость этого направления педагогической деятельности, но противоречивость эту можно считать и источником развития педагогического творчества, которое не только влияет на совершенствование процессов образования, но и стимулирует личностное развитие педагога, включающегося в разработку и реализацию проектов.

Следует также отметить, что педагогическое проектирование не просто предвидение или субъективное определение замысла педагогом, основанное только на личностном опыте и интуиции. Проектирование всегда сопряжено с изучением сущности педагогических закономерностей, психологических особенностей развития личности, исследованиями в педагогической области, формированием собственных педагогических умений, целенаправленным развитием способности к воздействию. Кроме того, успешность проектирования зависит и от понимания его логики, сущности каждого этапа разработки проекта.

Понимание логики педагогического проектирования — основная цель начинающего проектировщика. Для этого необходимо осмыслить значение педагогического проектирования, понять особенности деятельности проектировщика, логику его организации, отработать умения воздействия в коллективном поиске идей, направленных на совершенствование образования в современных условиях, определить свое отношение к проектированию на основе понимания особенностей и противоречий данной области педагогической деятельности.

Прежде чем определить возможные этапы проектирования, необходимо выяснить, какие принципы при разработке педагогических проектов могут оказывать существенное влияние на развитие образовательных систем и процессов. На примере одного из общепедагогических принципов попробуем доказать необходимость учитывать их при преобразовании современных образовательных систем. Так как проект разрабатывается в определенных социальных условиях, автор новых идей решает также и общие задачи государственной образовательной стратегии. Обратимся к Закону Российской Федерации «Об образова-

нии», к разд. 1 ст. 2, определяющей принципы государственной политики в области образования. Стратегические принципы государственной политики стимулируют поиск в направлении их реализации, уточнения, обоснования в конкретных условиях. Найти принципы, которые определяют эффективное развитие образовательных процессов, не всегда возможно, так как принцип может помочь, если созданы механизмы его воздействия на образовательные процессы: тогда он становится для педагога его собственным, осознанно принятым.

Разработанные научные принципы помогают педагогу в поиске собственных идей, их пониманию и реализации на практике, помогают не нарушить объективные закономерности развития образовательных процессов или организации педагогических исследований при создании проектов.

Разумеется, принципы государственной политики в образовании и научно-педагогические принципы гуманизации, демократизации, предоставления условий для свободного выбора образования, индивидуализации, а также классические педагогические принципы — природосообразности и культуросообразности воспитания и другие — должны учитываться при разработке проектов. В то же время для проектирования важны принципы, на которых основывается эта область педагогической деятельности, в соответствии с каждым из ее элементов. Например, осуществляя прогноз, мы учитываем принципы, обоснованные в данной области знаний (педагогической прогностики), организуя диагностические исследования, учитываем принципы этого направления, проектируя развитие образовательных региональных систем, соотносим педагогические принципы и принципы социального проектирования, разрабатывая и реализуя проекты обучения, опираемся на дидактические принципы и закономерности, а также научно-методические принципы разработки целей, содержания, технологии той или иной предметной области образования. Чем сложнее и многофункциональнее предмет педагогического проектирования, тем многоаспектнее принципы проектирования. При проектировании образования особое значение имеет сочетание и соотнесение вышеназванных принципов.

Остановимся теперь на логике педагогического проектирования. Она определяется тремя этапами: концептуальным, проектным, аналитико-диагностическим.

*Концептуальный этап* предполагает проблемный анализ ситуации образования, выявление противоречий, определение проблем для решения, диагностику проблем, выработку и осмысление путей реше-

ния проблем, построение концепции, прогнозирование результатов.

На *проектном этапе* происходит целеполагание образования, разрабатывается несколько возможных вариантов проекта образования, выбирается оптимальный вариант, проводится экспериментальная проверка проекта.

*Аналитико-диагностический этап* предполагает оценку, анализ, рефлексию и обобщение результатов реализации проекта, определение дальнейших направлений деятельности, детализацию проекта с учетом полученных данных, определение перспектив совершенствования и развития образования, оформление процесса и результатов проектирования образования в конкретных продуктах педагогического творчества, принятие решения об использовании проекта [3].

Изучая этапы и структуру проектирования технологии обучения, студенты становятся участниками разработки технологии проектирования целей в учебном предмете, проектирования методов, форм, содержания учебного занятия, образовательной программы в целом и т. д.

При проектировании целей образования используется деятельностный подход. Процесс описания целей образования на языке действий (т. е. через результаты обучения) состоит из двух этапов:

- 1) построение четкой системы целей, внутри которой выделены их категории и последовательные уровни (иерархия);
- 2) создание максимально ясного и конкретного языка для описания целей обучения.

В результате для описания образовательных целей студенты применяют педагогические таксономии [8].

При проектировании содержания образования внимание студентов обращается на то, что содержание всегда структурно, т. е. расчленено на логически завершенные части с выделением различных элементов знания. Суть процесса структурирования содержания образования состоит в выявлении смысловых связей между элементами дидактической единицы (учебной дисциплины, ее части, раздела, темы, вопроса) и расположении учебного материала в последовательности, учитывающей логику выявленных взаимосвязей, и отражении результатов работы в наглядной форме.

В настоящее время существует достаточно много моделей логической структуры учебного материала. Логическая структура учебного материала может быть представлена в виде знаковой модели — с помощью операторов, графов.

При моделировании содержания учебного предмета графы строятся на двух

уровнях. Модель первого уровня показывает, насколько содержание учебного предмета соответствует логике развертывания той науки, которую представляет данный учебный предмет. Такой моделью является граф, построенный по дедуктивному принципу, в котором вершины — это учебные элементы, а ребра — связи между ними. Смысл построения модели второго уровня заключается в показе наиболее целесообразной логической последовательности рассмотрения и усвоения понятий и суждений, описывающих учебные элементы, их связи и отношения.

Основными этапами построения графовой модели структуры содержания математического образования являются следующие: 1) выделение учебных элементов дисциплины; 2) выявление достаточно важных, существенно-необходимых связей между учебными элементами; 3) определение степени приоритетности каждого учебного элемента в сравнении с другими; 4) выявление логической последовательности рассмотрения учебных элементов в рассматриваемой дисциплине; 5) определение степени пересечения отдельных тем дисциплины и соответственно степени повторяемости отдельных понятий; 6) построение графов на двух уровнях.

Анализ содержания обучения студенты проводят и с помощью других моделей, например структурно-логических связей и матриц логических связей. Заполнение матрицы логических связей учебных элементов помогает наглядно зафиксировать связи между ними, обнаружить разрывы в содержании. Появление разрывов свидетельствует о том, что в перечне тем пропущен или располагается не на том месте какой-либо элемент содержания [7].

Рассмотренные модели облегчают педагогу вычленение не лежащих на поверхности научных и методических связей между учебными элементами, понимание предстоящей деятельности детей в обучении, позволяют оценить дидактическую роль отдельных учебных элементов (понятий, суждений, методов деятельности), помогают классифицировать ошибки, допускаемые учащимися, в соответствии с определенными учебными элементами.

Следовательно, будущий педагог должен освоить новый вид деятельности — проектную деятельность. Под «проектной деятельностью» в современном образовательном процессе понимается деятельность по созданию и реализации проекта, основу которой составляет мыслительный процесс, действиями которой являются акты принятия решений, а операциями — суждения о решении проблем. На основе изучения закономерностей принятия решений и ре-

шения творческих задач (М. Альберт, И. И. Ильясов, Ю. Козелецкий, М. Мескон, Ф. Хедоури) мы пришли к выводу, что проектная деятельность и проектная организация любого объекта, в том числе образовательного процесса, позволяют сохранять единство целеполагания и целереализации, оптимально соотносить проблему с общим ходом ее решения без запрета на альтернативные пути и средства, гармонично сочетать создание материальных объектов и «созидание человека», поскольку принятие решения зависит от ценностных предпочтений человека и развитости у него чувства ответственности, добросовестности и т. п., разрабатывать и реализовывать модель, сочетающую нормативные требования и «желаемый образ» в соответствии с имеющимися ресурсами, условиями и т. п. Как педагогическое средство проектная деятельность используется в методе проектов, который в настоящее время в нашей стране «реабилитирован» и актуализирован в педагогической практике.

В результате изучения научно-педагогической литературы мы выявили следующие современные тенденции использования метода проектов:

– при субъектности ученика функционал учителя не должен сводиться к стимулированию учащихся к проектной деятельности на основе их сиюминутных интересов и потребностей с использованием уже усвоенных стереотипов учебной деятельности;

– педагог должен так руководить проектной деятельностью ребенка, чтобы у него «включились» механизмы самовоспитания путем совершения самостоятельных и ответственных поступков, должен так спроектировать и организовать образовательный процесс на основе общественной практики, чтобы то, что у ребенка находится в зачаточном состоянии или пока только составляет возможность, реализовалось в действительность [9].

Таким образом, педагогическое проектирование не менее значимая функция педагога, чем организаторская, гностическая или коммуникативная [1; 2]. Поскольку в образовательных учреждениях, ориентированных на режим развития в логике современных подходов к образовательным системам, управление проектом представляет собой основную форму планирования и контроля текущей деятельности учреждения, владение проектной методикой — это один из показателей профессионализма управленца в сфере образования (В. С. Лазарев, М. М. Поташник, В. П. Симонов и др.). Тем самым метод проектов из метода получения учениками определенных практико-ориентированных знаний и умений

становится методом организации образовательного процесса в целом.

Мы предлагаем изменить организацию образовательного процесса подготовки педагогов. Мы определяем проектную организацию образовательного процесса как педагогическую категорию, как процесс и результат совместной специально организованной проектной деятельности всех субъектов образовательного процесса по приведению в систему идей об образовательном процессе и по выстраиванию структуры, взаимосвязей всех частей реального образовательного процесса в соответствии с этой системой идей.

Проектная организация образовательного процесса предполагает реализацию следующих педагогических условий: 1) овладение проектной деятельностью и участие в ней всех участников образовательного процесса; 2) обязательное предъявление результатов своей проектной деятельности окружающим и прежде всего другим участникам образовательного процесса с целью обмена опытом взаимодействия; 3) постоянную рефлексию и самооценку результатов образования всеми субъектами образовательного процесса.

Проектная организация образовательного процесса предоставляет обучающимся возможность апробировать и скорректировать свою систему ценностей и ценностных ориентаций, взять на себя ответственность в различных жизненных и учебных ситуациях. Это позволяет формировать профессиональные компетенции в более щадящих условиях.

Таким образом, мы уточнили сущность понятия «проектная организация обучения» следующим образом: процесс и результат совместной специально организованной проектной деятельности определенной группы людей по приведению в систему идей о каком-либо объекте проектирования и по выстраиванию структуры, взаимосвязей всех частей реального существующего объекта в соответствии с системой идей. Также мы предложили авторскую интерпретацию сущности понятия «проектная организация образовательного процесса» с опорой на следующие этапы освоения проектной деятельности: начальное освоение проектной деятельности; полусамостоятельная проектная деятельность; самостоятельная проектная деятельность; управление проектной группой. Описание проектной деятельности проводилось по следующим основаниям: сущность деятельности педагога; сущность деятельности обучающегося; предполагаемый результат.

Таким образом, формирование профессиональных компетенций у будущих педагогов необходимо осуществлять в ходе проектной деятельности студентов, требующей особой организации образовательного процесса. Такой образовательный процесс осуществляется, например, в Роскильдском университете в Дании. После ознакомления с этим опытом считаем возможным применять данный способ организации образовательного процесса в наших университетах.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. БЕЗРУКОВА В. С., КАРПОВА Г. А. Инновационная готовность педагога — качество интегративное // Инновационные основы проектирования педагогических технологий. Екатеринбург : Изд-во Свердл. инж.-пед. ин-та, 1993. С. 25—27.
2. БЕЗРУКОВА В. С. Педагогика. Проективная педагогика : учеб. пособие для инженер.-пед. ин-тов и индустр.-пед. техникумов. Екатеринбург : Деловая книга, 1996.
3. ВОРОНИНА Л. В. Особенности методологии проектирования математического образования периода дошкольного детства // Педагогическое образование в России. 2011. № 2. С. 78—86.
4. ЗАДОРИН К. С. Проектировочная деятельность как средство подготовки будущих учителей к воспитательной работе : дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2005.
5. ЗАИР-БЕК Е. С. Теоретические основы обучения педагогическому проектированию : дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 1995.
6. КРЫЛОВА Н. Б., СЛОБОДЧИКОВ В. И. Терминологический словарь // Проектирование в образовании: проблемы, поиски, решения : сб. науч. трудов / Ин-т пед. инноваций РАО. М., 1994. С. 101—102.
7. МОИСЕЕВА Л. В., ВОРОНИНА, Л. В. Принципы и критерии отбора содержания при проектировании математического образования периода детства // Образование и наука. 2007. № 7 (11). С. 80—89. (Изв. / Урал. отд. Рос. акад. образования).
8. МОИСЕЕВА Л. В., ВОРОНИНА Л. В. Проектирование математического образования в период детства в подготовке специалистов дошкольного и начального образования // Новые педагогические исследования. 2007. № 4. С. 109—115. (Профессиональное образование : приложение).
9. ФЕЛЬДШТЕЙН Д. И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности : избр. тр. М. : Москов. психол.-социальн. ин-т ; Воронеж : Флинта, 2004.

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

**Днепров Тамира Петровна,**

доктор педагогических наук, доцент кафедры общей педагогики и истории образования, Институт фундаментального психолого-педагогического образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 107; e-mail: tamdnep@mail.ru.

**Каргополова Ольга Александровна,**

преподаватель педагогических дисциплин, Ирбитский гуманитарный колледж; 623850, г. Ирбит, ул. Первомайская, 39; e-mail: Kargopolova@yandex.ru.

**ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ:  
ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** отечественное образование; консервативная педагогическая парадигма; либеральная педагогическая парадигма; традиции; инновации.

**АННОТАЦИЯ.** Рассматривается проблема развития отечественного образования в диапазоне колебаний «традиции — инновации» с точки зрения парадигмального подхода.

**Dneprova Tamara Petrovna,**

Doctor of Pedagogy, Associate Professor of the Chair of General Pedagogy and History of Education, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

**Kargopolova Olga Aleksandrovna,**

Lecturer of Pedagogical Subjects, Irbitsky Humanitarian College (Irbit).

**FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF EDUCATION IN RUSSIA:  
TRADITIONS AND INNOVATIONS**

**KEY WORDS:** national education; conservative pedagogical paradigm; liberal educational paradigm; traditions; innovations.

**ABSTRACT.** The problem of the development of education in the range of “tradition — innovation” in terms of the paradigm approach is discussed.

**В** истории отечественного образования под влиянием государственной политики и вызовов западной цивилизации, обуславливающих необходимость модернизации социально-экономической жизни страны, сложились два направления, или модели его развития — консервативная педагогическая парадигма и либеральная педагогическая парадигма. Ключевыми понятиями для консервативной парадигмы служат «традиция» и «культура». Данная парадигма выполняет *сдерживающую* и *охранительную* функции. Приоритетом для нее являются национальные ценности и воспитание. Через воспитание осуществляется процесс культурной трансмиссии: от поколения к поколению передаются базисные элементы культуры. Культура рассматривается как сфера духовной жизни людей, которая определяет *цели* и *ценности жизни*, раскрывает *смыслы* человеческого существования и его жизнедеятельности, порождает идею нравственного самосовершенствования человека.

Для либеральной парадигмы ключевыми понятиями являются «инновации» и «цивилизация». Цивилизация создает *условия* для жизнедеятельности человека и отражает идею формирования гражданского общества. Данная парадигма выполняет *развивающую* и *преобразовательную* фун-

кции, первостепенное значение придает общечеловеческим ценностям и обучению (научным знаниям). В образовании либеральная парадигма способствует активизации мыслительных процессов и ориентировке в информационном пространстве, развитию умений и навыков добывания новых знаний и использования их в различных областях, предполагая оптимальные способы достижения поставленных целей.

Данные парадигмы неоднозначны, каждая из них имеет свои крайности, порой негативно влияющие на процесс воспитания и обучения подрастающего поколения. Однако их конструктивные идеи и практики представляют собой несомненную ценность для отечественного образования.

На протяжении истории развития отечественного образования наблюдалась постоянная инверсия (перестановка) этих педагогических парадигм, резкая смена одной системы ценностей другой и абсолютизация какой-либо одной парадигмы без учета прежних достижений, что приводило к расколу общества, дезориентации в сфере нравственных идеалов, снижению качества образования. Тем самым формировался «догоняющий» по отношению к передовым странам тип образования.

В связи с этим важно подчеркнуть, что в отечественных педагогических традициях

можно обнаружить как консервативные, так и либеральные идеи, ценности, опыт. В процессе исследования такого феномена, как традиция, возникают следующие вопросы. Что можно считать традициями? Существуют ли прогрессивные (развивающие систему образования) и регрессивные (задерживающие ее развитие) традиции, или традиция оценочно нейтральна?

Традиция представляет собой сложное явление. Рассматривать ее можно только системно и в историческом ее развитии. По мнению историка педагогики А. Н. Шевелева, опасно ненаучное употребление этого понятия по конъюнктурным современным педагогическим поводам, вырывание «удобных» фактов, обозначаемых как традиция, из целостного историко-педагогического контекста [7. С. 423]. Следовательно, традиции российской педагогики нельзя интерпретировать отдельно от общих закономерностей исторического развития отечественного образования и культуры в целом.

В обыденном сознании традиция ассоциируется в первую очередь с прошлым, с тем, что утратило новизну и в силу этого противостоит развитию и обновлению, что само по себе неизменно, символизирует стабильность вплоть до застоя, избавляет от необходимости осмысливать ситуацию и принимать решение. Обратимся к словарям. Понятие «традиция» восходит к латинскому *traditio*, к глаголу *tradere*, означающему «передавать по наследству, завещать» [2. С. 779]. Передаваемый предмет может быть и нематериальным. Отсюда значение «традиция» (предание, передача) — исторически сложившиеся и передаваемые из поколения в поколение обычаи, нормы, идеи и ценности, сохраняющиеся в течение длительного времени, которые выступают одним из регуляторов общественных отношений. В соответствии с этим ученые выделяют ряд функций, которые выполняет традиция [5. С. 835]: а) устанавливает преемственность культуры, б) служит каналом хранения и передачи информации, ценностей от поколения к поколению, в) выступает механизмом социализации и инкультурации людей, г) выполняет функцию отбора подходящих образцов поведения. Если понимать под традициями отечественной педагогики и образования общие и относительно неизменные, постоянно возобновляемые в своем действии факторы их развития, то можно сказать следующее: традиции отечественного образования носят характер дискретности (прерывности), разорванности и противоречивости. К тому же им присуща историческая инверсионность, полярная смена педагоги-

ческим сообществом отношения к тем или иным направлениям, идеям, ценностям.

На наш взгляд, можно выделить следующие *традиции* отечественного образования (педагогического в частности).

1. *Инверсионный характер развития отечественного образования*, т. е. перестановка; сначала приоритет отдавался консервативной педагогической парадигме, затем либеральной и наоборот (реверсия).

2. *Превалирование государства в сфере образования* при недостаточном развитии традиции общественного участия в нем. Общественно-педагогическое движение в России формируется только в 50—60-х гг. XIX в. В советский период как такого официального общественно-педагогического движения не было.

3. *Ориентированность российского образования на западные педагогические образцы* как стимулирующие образовательные инновации. С одной стороны, это показатель *открытости* к взаимодействию с мировым образовательным пространством, стремление к модернизации системы отечественного образования. С другой стороны, эта черта позволяет говорить о постоянно «догоняющем» по отношению к Западу характере развития отечественного образования.

Так, государственная школьная политика Петра I была ориентирована на европейское образование и представляла собой определенный «цивилизационный рывок» — превращение единого церковного «воспитательного обучения» (период X—XVII вв., в течение которого православная церковь определяла «образовательную политику») в многообразное профессионально-практическое обучение. В то же время увлечение всем французским (вторая половина XVIII в.) привело к негативному явлению в образовании, которое получило название *галломания*. Вторая половина XIX в. ознаменовалась распространением *германофильства*. Правда, увлечение немецкой педагогикой началось из-за долгого «охранения» нашего образования от западного влияния в Николаевскую эпоху. Со временем педагогическая общественность отметила и положительное влияние германофильства, которое способствовало приобщению «русской педагогики» к лучшим западноевропейским образцам философско-педагогической мысли (И. Кант, И. Ф. Герbart, Ф. А. В. Дистервег и др.). В начале 90-х гг. XX в. наблюдалась ориентированность отечественного образования на образцы американской образовательной системы.

Мы считаем, что возможно *заимствование* какого-либо положительного мирового образовательного опыта, но не бездумное, поверхностное подражание. Важ-

но не забывать об отечественных духовных и культурных приоритетах и в то же время не изолироваться от мирового образовательного пространства.

4. *Невысокий социальный статус учителя.* Государство и общество достаточно низко ценили учительский труд (это проявлялось в небольшой зарплате по сравнению с другими профессиями), хотя декларировалась высокая значимость педагога в воспитании и обучении подрастающего поколения. В то же время в истории нашего образования высоко ценили профессорско-преподавательские кадры вузов. К сожалению, эта традиция забыта.

5. *Социальная направленность образования.* Обучение и воспитание в российской школе исторически выполняло прежде всего социализирующую функцию. В период X—XVII вв. учение было направлено на служение Богу и воспитание истинно православного человека. В XVIII в. — на обучение и воспитание государственного человека (при Петре I), а при Екатерине II — «верноподданного», сына Отечества. В последующих веках учение и воспитание осуществлялось в интересах преобразования общества.

Использование обучения и воспитания в интересах собственно личности ребенка официально не декларировалось, хотя отдельные педагоги стремились к утверждению гуманистической направленности обучения и воспитания. В середине XIX в. к ним относились С. П. Шевырев (воспитание «цельного человека»), Н. И. Пирогов (идея общечеловеческого воспитания), К. Д. Ушинский (антропологическое обоснование воспитания), Л. Н. Толстой (свободное, в интересах детей обучение и воспитание). В конце XIX — начале XX в. представители общественно-педагогического движения «новая педагогика» (П. Ф. Каптерев, П. Ф. Лесгафт, К. Н. Вентцель и др.) обсуждали реализацию идеи развития способностей ребенка и антропологический подход в образовании. Однако в целом о существовании в отечественной педагогике глубинных предпосылок для гуманизации образования говорить сложно. Может вестись речь лишь о тенденциях, а не о традициях.

6. *Благотворительность в образовании.* Данная традиция носит разорванный характер. Активизация благотворительности в образовании наблюдается прежде всего в конце XIX — начале XX в. Сегодня делаются попытки вернуться к этой традиции в форме поддержки развития детского спорта, материальной помощи детским домам и др.

7. *Значительная роль идеологии в образовательной политике* России как комплекс некоторых консолидирующих идей,

проводимых по официальной государственной и неофициальной общественной инициативе. В XIX в. это идеологический принцип «православие, самодержавие, народность» (С. С. Уваров), затем идеология общественного служения, в XX в. — советское коммунистическое воспитание.

8. *Приоритет воспитания по отношению к обучению.* Это прослеживается в допетровский период, Екатерининскую эпоху — «верховенство сердца над разумом» (И. И. Бецкой), в советский период — воспитание нового человека коммунистического общества, когда педагогика рассматривалась как наука о воспитании. Однако были периоды прерывания этой традиции. На наш взгляд, должно существовать единство воспитания и обучения, их гармонизация, о чем говорили еще П. Ф. Каптерев, В. П. Вахтеров и другие педагоги.

Современное развитие отечественного образования важно рассматривать в диапазоне колебаний «традиция — инновация».

Термин «инновация» происходит от латинского «novatio» — обновление (изменение). Приставка «in» переводится с латинского как «в направлении». Если переводить дословно, «innovatio» означает «в направлении изменений». Понятие *innovation* впервые появилось в научных исследованиях XIX в. Дальнейшее развитие оно получило в начале XX в., в научных работах австрийского экономиста Й. Шумпетера [8].

В современной интерпретации понятие «инновация» рассматривается как результат инвестирования интеллектуального решения в разработку и получение *нового знания, ранее не применявшейся идеи* по обновлению сфер жизни людей (технологий, изделий, организационных форм существования социума, таких как образование, управление, организация труда, обслуживание, наука, информатизация) и последующий процесс внедрения с фиксированным получением дополнительной ценности (прибыли, опережения, лидерства, приоритета, коренного улучшения, качественного превосходства, креативности, прогресса) [8]. В соответствии с данным определением можно выделить следующие инновации в отечественном образовании.

1. *Компьютеризация в сфере образования*, предполагающая использование в процессе обучения новых информационных технологий, создание средств информационно-предметного обеспечения учебного процесса и т. д.

2. *Формирование «менталитета толерантности»* (Б. С. Гершунский). В процессе воспитания можно рассматривать это как инновацию, включающую межличностную, этническую, национальную, межнацио-

нальную, межконфессиональную и другие формы проявления толерантности. Толерантность как нравственное понятие и социально-духовное явление характеризуется сознательной активной позицией, направленной на диалог, взаимодействие и сотрудничество на основе уважения инакомыслия, признания универсальных прав и свобод человека. Для нашей страны это новое явление, так как для российского менталитета в большей степени характерно такое нравственное качество, как *терпение*, основанное на эмоционально-чувственном мировосприятии и означающее добровольное, безропотное перенесение страданий как физических, так и морально-психологических.

3. *Компетентностный подход в образовании.* Понятия «компетентностный подход» и «ключевые компетенции» получили распространение у нас сравнительно недавно в связи с дискуссиями о проблемах и путях модернизации российского образования. В научно-педагогической литературе существуют различные позиции по интерпретации этих понятий. В частности, А. С. Белкин в сфере деятельности учителя выделил ряд доминирующих, системообразующих компетенций, которые представляют собой «совокупность профессиональных полномочий, функций, создающих необходимые условия для эффективной деятельности в образовательном процессе» [1. С. 4]. В свою очередь, компетентность педагога он определяет как «совокупность профессиональных, личностных качеств лич-

ности, обеспечивающих эффективную реализацию компетенций» [Там же]. Можно сказать, что компетенция — функциональная, а компетентность — качественная характеристика специалиста. В обобщенном виде, по мнению О. Е. Лебедева, компетентностный подход — это совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов [6].

На наш взгляд, многие другие предлагаемые инновационные идеи, проекты отражают лишь процесс модернизации — «осовременивания» традиционного образования и культуры. Возможно, такое утверждение не будет однозначно воспринято в педагогическом сообществе, но мы лишь выражаем нашу субъективную точку зрения.

В заключение важно подчеркнуть, что для поступательного и качественного развития отечественного образования необходимо единство воспитания и обучения, традиций и инноваций, ценностно-смыслового и информационно-технологического, национального и общечеловеческого, культуротворческого и цивилизационного компонентов, отражающих гармоничное сочетание реальных консервативной и либеральной педагогических парадигм. В вопросе соотношения «традиции» и «инновации» мы придерживаемся следующей позиции: «выбирать традиции, которые восприимчивы к инновациям и инновации, которые ложатся на плодотворную почву традиций» [3].

#### ЛИТЕРАТУРА

1. БЕЛКИН А. С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство. — Челябинск, 2004.
2. ДВОРЕЦКИЙ И. Х. Латинско-русский словарь. М., 2008.
3. ДНЕПРОВ Э. Д. Современная школьная реформа в России. М., 1998.
4. КАПТЕРЕВ П. Ф. История русской педагогики. СПб., 1915.
5. КУЛЬТУРА и культурология: словарь /сост. А. И. Кравченко. М., 2003.
6. ЛЕБЕДЕВ О. Е. Компетентностный подход в образовании //Школьные технологии. 2004. № 5. С. 3—12.
7. ШЕВЕЛЕВ А. Н. Отечественная школа: история и современные проблемы. СПб., 2003.
8. URL: <http://ru.wiktionary.org/wiki/инновация>.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Ю. Н. Галагузова

**Иваненко Марина Анатольевна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики, Институт социального образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 408; e-mail: kafedra\_sp@mail.ru.

**К ВОПРОСУ О КАЧЕСТВЕ ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** качество образования; конкурентоспособность; компетентность; виды профессиональной компетентности.

**АННОТАЦИЯ.** Анализируются понятия «качество образования» и «конкурентоспособность», раскрываются принципы качественного образования в вузе, рассматриваются критерии конкурентоспособности специалиста, характеризуются виды профессиональной компетентности.

**Ivanenko Marina Anatolievna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Chair of Social Pedagogy, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

**TO THE PROBLEM OF QUALITY OF EDUCATION IN HIGHER SCHOOL**

**KEY WORDS:** quality of education; competition; competence; types of vocational competence.

**ABSTRACT.** The concepts of “quality of education” and “ability to compete” are analyzed, the principles of high quality education in higher school are revealed, criteria for evaluating ability to compete of a specialist are discussed, types of vocational competence are characterized.

Образование в настоящее время воспринимается личностью не как некая замкнутая система, существующая в институциональной среде и приводимая в действие определенным образом подготовленными специалистами, а как открытый процесс, протекающий повсюду и под воздействием всех лиц, обладающих опытом и стремящихся передать его другим.

Цель любого высшего образовательного учреждения на современном этапе развития общества — обеспечение высокого качества образования на основе целевых программ обучения, привлечения высококвалифицированных преподавателей, применения инновационных технологий обучения и современного оборудования в соответствии со стандартами образовательной деятельности с учетом индивидуальных потребностей студентов.

Качественное образование рассматривается с позиций целостности содержания, технологий обучения, методов контроля и оценки результатов, соответствия личностного развития жизненному самоопределению субъекта и требованиям общества в новых социально-экономических условиях. Оно выступает одной из важнейших характеристик, определяющих конкурентоспособность отдельных учебных заведений и национальных систем образования в целом.

Понятия «качество» и «конкурентоспособность» не синонимичны, но тем не менее взаимосвязаны: оба они служат для оценки результатов конкретного труда, его общественной полезности. Общим для них является и то, что они определяются через совокупность свойств товара. Оба показателя представляют собой динамические характе-

ристики, которые изменяются с развитием общественных потребностей и научно-технического прогресса. Особенно четко это прослеживается при оценке качества и соответственно конкурентоспособности профессиональной подготовки специалистов.

В отечественной литературе существует несколько основных подходов к рассмотрению понятия «качество образования».

М. М. Поташником понятие «качество образования» трактуется как соответствие требованиям образовательных стандартов. В таком контексте качество образования выступает как «соотношение цели и результата, меры достижения целей, заданных операционно и спрогнозированных в зоне потенциального развития обучающихся» [6].

В. В. Майер определил понятие «качество высшего образования» как фундаментальную характеристику образования, включающую систему показателей, ориентированных на разные цели, разных пользователей, разные управляющие воздействия. Он отметил, что обеспечение качества высшего образования предполагает поддержание его качества (как результата, как процесса, как образовательной системы) на уровне не ниже установленных норм, требований, стандартов. К важнейшим факторам, условиям и ресурсам, позволяющим достичь целей качества, относятся учебно-методическая среда, материальная база, способности персонала, мотивация и подготовленность студентов, финансовое обеспечение, информационное обслуживание, т. е. совокупность всех базовых элементов образовательной деятельности вуза [4].

Как соответствие запросам потребителей качество образования рассматривают В. А. Качалов и В. Д. Шадриков. Соответствием образовательных услуг ожиданиям общества считает качество образования М. В. Рыжаков.

В Концепции модернизации образования особо подчеркивается, что результатом современного качественного образования являются не только знания, умения и навыки, но и сформированные образовательные компетентности и ключевые компетенции личности.

По мнению Н. А. Селезневой, качество образования — это сбалансированное соответствие профессионального образования (как результата, как процесса, как образовательной системы) многообразным потребностям, целям, требованиям, нормам (стандартам) [5].

Можно выделить следующие педагогические принципы качественного образования в вузе:

- личностно ориентированный и развивающий характер образовательных программ и технологий обучения с учетом образовательных потребностей обучающихся, компетентностный подход и профилизация;
- системность, целостность и вариативность содержания образования и видов деятельности, множество точек зрения на проблему и множество граней ее решения;
- проблемность и диалогичность содержания, диалогичность характера взаимодействия субъектов образования в учебном процессе, переход на субъект-субъектные отношения педагога и обучающегося;
- активность и самостоятельность обучающихся как субъектов образования, творческая деятельность по саморазвитию, самоопределению, самореализации и становлению;
- рефлексивность как осознанность содержания, способов деятельности и собственных изменений;
- модульно-блочный принцип организации содержания образования и деятельности обучающихся;
- принципы опережения при обучении и развитии, поддерживающей мотивации, самообучения, самоконтроля и самокоррекции;
- ориентация субъекта на будущее содержание жизни и деятельности, гуманистические ценности и идеалы, знания из будущего, в котором обучение не школа памяти, а школа мышления, созидание человеком образа мира в самом себе посредством активного полагания себя в мир предметной, социальной и духовной культуры.

Сегодня от системы высшего профессионального образования требуется созда-

ние новых механизмов, которые должны обеспечивать качество образовательных услуг с позиции требований профессиональной деятельности, подготовки конкурентоспособного специалиста, владеющего комплексом компетенций. Поэтому в современных условиях качество образования является одним из главных условий конкурентоспособности учебного заведения и выпускников на рынке труда.

Проблема определения значения термина «конкурентоспособность» заключается в том, что само понятие «конкуренция» предполагает несколько вариантов толкований. По мнению ряда авторов, конкуренцией называют цивилизованную форму борьбы за существование или стимул экономического прогресса. Большинство толкований конкуренции базируется на стержневом понятии «состязательности», т. е. обязательном соревновательном процессе, борьбе, исходом которой и определяется победитель (конкурентоспособный товар, работник и т. д.) [2].

Конкурентоспособность специалиста представляет собой интегративную характеристику, обеспечивающую ему более высокий профессиональный статус, более высокую рейтинговую позицию на соответствующем отраслевом рынке труда, устойчиво высокий спрос на его услуги (востребованность); она определяется качеством личности специалиста и качеством его профессиональной деятельности. Ее уровень зависит от степени соответствия личностных качеств и профессиональных знаний, умений и навыков конкретного специалиста объективным требованиям профессиональной деятельности и социально-экономическим условиям.

Необходимо отметить, что конкурентоспособность конкретного специалиста на рынке труда определяется более совершенной системой знаний, умений, навыков и профессионально значимых личностных качеств, более высокой квалификацией, способностью быстро адаптироваться к реальной действительности и более эффективно выполнять профессиональные функции и социальные роли.

Можно выделить пять критериев конкурентоспособности будущих специалистов на рынке труда: квалификация (профессиональная компетентность, уровень полученных знаний), мотивация, культура, поведенческие характеристики, жизненная ориентация.

Хотелось бы подробнее остановиться на профессиональной компетентности будущих специалистов.

*Компетентность* в толковых словарях определяют как осведомленность, эрудиро-

ванность, глубокое, доскональное знание сущности выполняемой работы, способов и средств достижения намеченных целей, а также наличие соответствующих умений и навыков, как совокупность знаний, позволяющих судить о чем-либо профессионально. Компетентность выражается в способности правильно оценивать сложившуюся ситуацию и принимать в связи с этим нужное решение, которое позволяет достигнуть практического или иного значимого результата [3].

В мировой образовательной практике понятие «компетентность» выступает в качестве центрального, своего рода «узлового» понятия, ибо, во-первых, компетентность объединяет в себе интеллектуальную и операционную составляющую образования; во-вторых, в понятии «компетентность» представлена идея интерпретации содержания образования, формируемого «от результата»; в-третьих, ключевая компетентность обладает интегративной природой, так как она вбирает в себя ряд однородных или близкородственных умений и знаний, относящихся к широким сферам культуры и деятельности (информационной, правовой и др.).

Все ключевые компетентности имеют следующие характерные признаки: 1) *многофункциональность*. Компетентности относятся к ключевым, если овладение ими позволяет решать различные проблемы в повседневной, профессиональной или социальной жизни. Ими необходимо овладеть для достижения различных важных целей и решения различных сложных задач в различных ситуациях; 2) *надпредметность и междисциплинарность* (они применимы в различных ситуациях); 3) требуемое значительное *интеллектуальное развитие*, развитость абстрактного мышления, саморефлексии, определения своей собственной позиции, самооценки, критического мышления; 4) *многомерность*, включение различных умственных процессов и интеллектуальных умений (аналитических, критических, коммуникативных и др.), а также здравого смысла.

Можно согласиться с мнением Л. Н. Боголюбова, что все ключевые компетентности в широком смысле слова социальны, так как являются качественным показателем успешности социализации человека в обществе, его умения осуществлять социальные технологии в главных сферах собственной деятельности.

Е. В. Бондаревская и Е. Н. Юрина выделяют следующие виды профессиональной компетентности:

- *профессионально-педагогическая компетентность*. В качестве основных пока-

зателей приняты знание педагогической культуры, умение ставить и развивать задачи, владение вариативной методикой работы, умение анализировать личностный опыт;

- *коммуникативная компетентность* — способность всесторонне и объективно воспринимать человека, вызывать у него доверие;

- *социально-психологическая компетентность* как важнейшее направление педагогической отрасли акмеологии;

- *психолого-педагогическая компетентность* является одним из системных проявлений профессионализма. Традиционно при анализе педагогической компетентности используют категории общей психологии: деятельность, общение, личностное развитие;

- *аутопсихологическая компетентность* в области достоинств и недостатков собственной деятельности и личности;

- *научная компетентность* — знание науки, представителем которой является специалист, так как в работе используется междисциплинарный подход и требуется знание различных научных сфер. Сюда же входят навыки и умения применять научные знания на практике в той области, которую наука исследует [1].

Н. В. Харитоновна рассматривает подструктуры профессиональной компетентности с точки зрения сформированности у будущего специалиста определенного комплекса умений. В данном случае автор выделяет:

- *проектировочную компетентность* — умения для определения тактических и стратегических задач, через достижение которых реализуется профессиональный процесс;

- *информационную и прогностическую компетентность* — конструктивные умения композиционного упорядочения знаний;

- *организаторскую компетентность* — умения руководства деятельностью;

- *коммуникативную компетентность* — коммуникативные умения воздействия на субъектов профессионального процесса;

- *аналитическую компетентность* — умения адекватно оценивать уровень собственной деятельности [8].

А. В. Хуторской, напротив, определяет профессиональную компетенцию как совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых, чтобы качественно и продуктивно действовать по отношению к ним, а степень присвоения компетенции, т. е. владение, обладание человеком соот-

ветствующей компетенцией, в том числе его личностное отношение к ней и предмету деятельности, называет компетентностью.

Термин «компетентность» указывает на соответствие реального необходимому в личности специалиста, на степень присвоения личностью содержания компетенций, т. е. это прежде всего качественный показатель. При этом компетентность может характеризовать овладение личностью не одной, а несколькими компетенциями, в частности, профессиональная компетентность может определяться как овладение специалистом всеми профессиональными компетенциями [7].

Каждая специализированная деятельность включает в себя разные качества: коммуникативные, профессионально-предметные и интерактивные, — которые необходимы специалисту для работы в системах «человек — человек», «человек — природа», «человек — знак», «человек — образ», «человек — техника». Однако в деятельности каждого вида доминирует какая-то одна из названных выше схем, что предполагает учет большой совокупности психологических и социально-психологических факторов, связанных с самим характером взаимодействия.

В соответствии с этим организации учебного процесса в вузе, а именно качеству

учебных занятий, методической работе, организации самостоятельной работы студентов, научно-исследовательской деятельности студентов, должно уделяться первоочередное внимание.

В настоящее время возникает потребность в специалистах, которые владеют своей профессией, могут быстро действовать и реагировать, способны решать нестандартные профессиональные задачи, умеют адаптироваться к изменяющимся политическим, экономическим, социальным условиям, могут и умеют взаимодействовать с различными социальными системами и субъектами общества.

Вузовские программы учебных дисциплин должны способствовать формированию у студентов самостоятельности, правового самосознания, инициативности, способности к успешной социализации в обществе, профессиональной мобильности и других профессионально значимых личностных качеств.

Компетентностный подход к образованию позволяет акцентировать внимание на результате образования, причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. БЕССОНОВА Л. А., ДОБРОСМЫСЛОВА С. Н. Профессионально-личностная компетентность как условия преодоления профессиональной деформации личности специалиста социальной работы // Современные исследования социальных проблем : электронный науч. журн. 2012. № 1 (09).
2. ДЕГТЕРЕВ В. А. Конкурентоспособность — категория педагогическая // Педагогическое образование в России. 2011. № 4. С. 65—69.
3. ЗЕЕР Э. Ф. Личностно ориентированное профессиональное образование. Екатеринбург, 1998.
4. МАЙЕР В. В. Социологическая концепция формирования системы управления качеством высшего образования : автореф. дис. ... д-ра социол. наук. Тюмень, 2007.
5. СЕЛЕЗНЕВА Н. А. Системы обеспечения качества и управления качеством профессионального образования по специальностям (направлениям подготовки) как главные объекты комплексного исследования и модернизации : доклад в слайдах. М., 2007.
6. УПРАВЛЕНИЕ качеством общего образования в условиях реализации комплексного проекта модернизации системы образования Кубани: гуманистический и компетентностный подходы : моногр. / В. П. Бедерханова, П. Б. Бондарев, В. К. Игнатович, В. Е. Курочкина, Т. А. Хагуров; под науч. ред. П. Б. Бондарева. Краснодар : Кубан. гос. ун-т, 2010.
7. ХАЗОВА С. А. Конкурентоспособность специалистов по физической культуре и спорту. Краснодар ; Майкоп, 2002.
8. ХАРИТОНОВА Н. В. Формирование профессиональной компетентности будущих педагогов в процессе изучения иностранного языка : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Магнитогорск, 2002.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. И. А. Ларионова

**Ильина Татьяна Борисовна,**

директор Центра довузовской подготовки, Управление региональной политики и качества, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 231; e-mail: tt188@yandex.ru.

**Синякова Марина Геннадьевна,**

кандидат педагогических наук, профессор, директор Института кадрового развития и менеджмента, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 412; e-mail: msinykova@yandex.ru.

**РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ ПЕДАГОГОВ  
В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** образовательное пространство и его характеристики; поликультурное образовательное пространство и его отличительные черты; профессионально важные качества педагогов, востребованные в поликультурном образовательном пространстве.

**АННОТАЦИЯ.** На основе проведенного теоретического анализа исследований образовательного пространства конкретизированы его современные характеристики, важнейшей из которых является поликультурность. Выявлены причины противоречивых разнонаправленных процессов, протекающих в нем и обуславливающих необходимость выработки адекватной педагогической позиции и развития таких профессионально важных качеств, как педагогическая направленность, рефлексивность, толерантность, эмпатийность, волевой самоконтроль.

**Plina Tatiana Borisovna,**

Director of the Centre of Training Future Students, Administration of Regional Policy and Quality, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

**Sinyakova Marina Gennadievna,**

Candidate of Pedagogy, Professor, Director of the Institute of Staff Development and Management, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

**DEVELOPMENT OF PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITIES  
OF TEACHERS IN CONDITIONS OF MULTICULTURAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

**KEY WORDS:** educational environment and its features; multicultural educational environment and its distinctive features; professionally important qualities of teachers, demanded in a multicultural educational space.

**ABSTRACT.** On the basis of the carried-out theoretical analysis of researches of educational environment, its modern characteristics, most important of which is the multiculturalism, are concretized. The authors found out the reasons of the inconsistent multidirectional processes which cause the need of development of an adequate pedagogical position, consequently and development of such professionally important qualities as a pedagogical orientation, reflexivity, tolerance, empathy, volitional self-control.

Усиление процессов трудовой и социальной миграции вызвало научный интерес к проблемам межнациональных отношений и этнического взаимодействия в условиях поликультурного пространства. Этот интерес социологи объясняют тем, что этнический фактор играет важную роль в формировании социальной структуры и системы социальной стратификации, а также в процессах групповой и личностной идентификации. Культурно и этнически детерминированный мир является сегодня основой социализации каждого индивида. Однако пространство сосуществования людей разных национальностей всегда потенциально конфликтно, так как этнические границы разделяют народы гораздо сильнее, чем административные.

В связи с этим на государственном и мировом уровнях актуальными стали проблемы поликультурного образования, которое рассматривается как процесс освоения подрастающим поколением этнической,

общенациональной и мировой культуры в целях духовного обогащения, развития планетарного сознания, формирования готовности и умения жить в многокультурной полиэтнической среде (О. В. Гукаленко). Поликультурность образовательного пространства обусловлена достигнутым пониманием того, что способности жизнедеятельности людей не должны оцениваться по шкале одной культуры. Ускоряющиеся процессы коммуникации людей, представляющих различные культуры и субкультуры и разные способы решения одних и тех же проблем, стали повседневной реальностью. И в условиях неотвратимого сближения мировых сообществ с самыми разными культурами, языками, уровнями политического и экономического развития поликультурное толерантное общество видится как единственно возможное (С. К. Бондырева, М. В. Дюжакова).

Понимание важности формирования и развития поликультурного образовательно-

го пространства отражено в Концепции поликультурного образования России. В данном документе поликультурное образовательное пространство определено как «совокупность учреждений, специально созданных и предназначенных для образования и воспитания подрастающего поколения, и других социальных систем и явлений (люди, учреждения, предметный мир, общественные процессы, средства массовой информации, ведущие идеи, ценностные ориентации) — всего того, что обуславливает глубокие изменения в многокультурном обществе» [3].

Нужно отметить, что теоретические исследования образовательного пространства появились только в середине 90-х гг. XX в. В этот период обращение к данному понятию связывают с отказом от принятого ранее (в рамках прежней парадигмы) представления об образовательном процессе как линии, траектории или некоем канале, по которому нормативно должен двигаться ученик [5].

Понятие «образовательное пространство» всё более прочно укореняется в понятийном аппарате педагогики XXI в. и начинает использоваться для характеристики самых разных явлений педагогической реальности. Это и образовательные комплексы различного масштаба, такие как «единое образовательное пространство „школа — вуз“» (Е. В. Коротаева, М. И. Шенцева, Г. М. Щевелева), «„жизненно-педагогическое образовательное пространство“ на базе комплекса „детский сад — школа“» (Р. И. Туктарова), личностное образовательное пространство субъекта образования, рассматриваемое как «пространство его включенности в тотальное образовательное пространство» (И. Г. Шендик), образовательное пространство какого-либо образовательного учреждения. Одновременно и в психологических исследованиях пространственные представления получают все более широкое и многоаспектное концептуально-теоретическое осмысление (С. К. Бондырева, Э. Ф. Зеер, В. И. Слободчиков и др.).

Б. Г. Ананьев, А. Г. Асмолов, С. К. Бондырева, Э. Ф. Зеер, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Д. И. Фельдштейн и другие исследователи психологии личности неоднократно подчеркивали многофакторность и многомерность процессов развития личности. Для характеристики многокачественных явлений становления личности они использовали понятие «пространство». Так, для анализа реального развития ребенка Д. И. Фельдштейн воспользовался термином «пространство детства». С. К. Бондырева рассматривает образовательное пространство как часть социального про-

странства человека, в котором реализуется образовательная деятельность. Э. Ф. Зеер в своих исследованиях выявляет взаимосвязь человека, образования и профессиональной деятельности, функционирующих в режиме взаимодействия и образующих пространство.

Различным аспектам теории образовательного пространства посвящены научные исследования М. Я. Виленского, В. И. Гинецинского, О. В. Гукаленко, М. И. Ивановой, Р. А. Иващенко, А. А. Кашаева, Е. В. Мещеряковой, В. И. Миколишиной, Н. М. Стадника, Т. М. Урусовой, Г. А. Ферапонтова, С. Н. Чистяковой, А. И. Шевченко и др.

На основе проведенного теоретического анализа исследований пространства и представлений об образовательном пространстве мы конкретизировали его содержание и современные характеристики.

*Образовательное пространство* мы рассматриваем как особым образом упорядоченное взаимодействие субъектов образования, видов профессиональной деятельности и системы непрерывного образования, многоплановость и вариативность которого обеспечивает открытость и безграничность развития всех субъектов этого взаимодействия.

Образовательное пространство с общенаучных позиций обладает следующими чертами:

- *протяженностью*, поскольку общее понимание пространства изначально не предполагает каких-либо ограничений;
- *объемом*, позволяющим определить модель любого пространства (как правило, исследователи используют классическую модель евклидова пространства);
- *биполярностью*, указывающей на наличие одновременно действующих двух разнонаправленных процессов внутри самого пространства — процесса интеграции и дезинтеграции;
- *определенным типом отношений* между внутренними элементами пространства, через которые может определяться его специфика и особенности (смысловое наполнение);
- *объективно-субъективным влиянием* на внутренние объекты, субъекты и процессы;
- *реальной поликультурностью*, которая как тенденция мирового общественного развития существенно влияет на все процессы взаимодействия, в том числе и в системе образования.

Поликультурность образовательного пространства требует выработки навыков ориентации в нем: определения своей позиции, интерпретации текущих событий, формулирования стратегии и тактики педагогического воздействия и взаимодействия. Педагогическая практика показывает, что мно-

гие педагоги не готовы признать сам факт превращения образовательного пространства в поликультурное. Так, во время проводимого нами исследования в одной из школ крупного мегаполиса — Екатеринбург — педагог, имеющий большой стаж и опыт работы, открыто и категорично заявил: «Пусть они, мигранты, к нам приспосабливаются, а не мы к ним». Такую же позицию, связанную с непониманием необходимости культурно-образовательного взаимодействия, изменения педагогической практики в условиях увеличения количества учащихся-мигрантов, мы неоднократно встречали и у коллег, работающих в системе профессионального образования. Объективно действуя в поликультурном образовательном пространстве, данная группа педагогов субъективно дистанцируется от него.

В последнее время появились исследования, посвященные выявлению особенностей поликультурного образовательного пространства и характеристике педагогических задач, в нем возникающих. Данная проблематика представлена в работах Б. С. Гершунского, Е. М. Карпезиной, М. Н. Кузьмина, Т. Б. Михеевой, Д. И. Фельдштейна и др. Сложность педагогических задач, возникающих в условиях поликультурного образовательного пространства, связывается с тем, что в этом пространстве протекают как интеграционные, так и дезинтеграционные процессы, обуславливающие тем самым его биполярный характер.

Анализ исследований позволяет выделить те характерные черты поликультурного образовательного пространства, которые лежат в основе интеграционных или дезинтеграционных процессов, протекающих в нем.

Дезинтеграционные процессы связаны со следующими характеристиками поликультурного образовательного пространства:

- это пространство нескольких языков, в отношении владения которыми обнаруживаются разные требования, так как у них различные сферы употребления;
- это пространство, где экономические, социальные и политические проблемы являются общими, но переживаются по-разному в соответствии с культурой субъекта и его социальным статусом, а значит, существует проблема адекватности перцепции и интерпретации;
- это пространство психосоциальной идентификации, в котором происходят как процессы ассимиляции (снятия различий), так и процессы сегрегации (закрепления различий);
- это пространство той или иной степени межэтнической напряженности и выраженности этнических границ, в котором сосуществование разных этносов и культур

происходит в условиях как диалога культур, так и их конфликта;

- это пространство неясных педагогических проблем и возможностей, требующее педагогической рефлексии и постоянного напряжения;
- это пространство дефицита педагогических и образовательных технологий и методов.

Помимо вышеперечисленных характеристик, существуют и другие, которые способны обеспечить процесс интеграции, поскольку поликультурное образовательное пространство определяется следующим образом:

- пространство межкультурной коммуникации, которая стимулирует приобретение нового опыта отношений;
- пространство творческого взаимодействия и взаимообогащения в силу неизбежного влияния на расширение ролевых сценариев педагога;
- пространство, субъекты которого объективно находятся в ситуации изучения особенностей других культур;
- пространство поиска новых технологий и методов организации образовательного процесса;
- пространство культурного самоопределения, саморазвития, этнической, личностной идентификации.

Исследователи считают, что неустойчивое, динамическое равновесие между этими двумя разнонаправленными процессами внутри одного пространства становится источником развития всех субъектов образования, а также основой для изменения характеристик поликультурного образовательного пространства.

В то же время биполярная направленность поликультурного образовательного пространства во многом определяет и усложняет требования к профессиональной деятельности педагога и свидетельствует о новых требованиях к его профессионализму.

Профессионализм личности при этом рассматривается как качественная характеристика субъекта труда, отражающая высокий уровень профессионально важных или личностно-деловых качеств, акмеологических инвариантов профессионализма, креативности, адекватный уровень притязаний, мотивационную сферу и ценностные ориентации, направленная на прогрессивное развитие [1. С. 227]. В связи с этим заметим, что в условиях поликультурного образовательного пространства у педагога должны развиваться и формироваться определенные профессионально важные качества, которые будут определять его профессиональную успешность и мастерство в новых социокультурных ситуациях.

Выделенные характеристики поликультурного образовательного пространства актуализируют развитие таких профессионально важных качеств педагога, как тип направленности, эмпатийность, рефлексия, толерантность, волевой самоконтроль.

Важнейшим среди профессионально важных качеств является *тип направленности* — свойство личности, обусловленное потребностью в достижении того или иного результата. Выделяют ложнопедagogическую направленность — направленность на самого себя (свое самочувствие, свое самовыражение, свое состояние, свою карьеру), формально педагогическую — направленность на соблюдение норм и правил педагогической деятельности, зафиксированных в учебных планах, программах, учебниках, инструкциях. Истинно педагогическая направленность проявляется в интересе к самим учащимися, к творчеству, связанному с воспитанием в них человеческих качеств. Признаками этой направленности являются интерес к педагогической профессии, склонность заниматься ею, осознание своих способностей и характера как соответствующих данной профессии [4. С. 16—17].

На наш взгляд, истинно педагогическая направленность позволяет педагогу воспринимать характеристики проблемного поля поликультурного пространства как вызовы, стимулирующие профессиональное развитие, а потенциально положительные его свойства использовать в целях самосовершенствования, саморазвития и самореализации. Такая направленность определяет и когнитивную, аффективную и мотивационную мобильность педагога, позволяющую ему оставаться оптимистом и верить как в свои профессиональные силы, так и в силы и возможности своих учеников. Истинно педагогическая направленность обеспечивает готовность педагога сотрудничать с учащимися и коллегами разных культур и национальностей.

*Эмпатийность* как профессионально важное качество характеризует перцептивные способности, которые проявляются в умении «воспринять внутренний мир учащегося, почувствовать его психическое состояние в каждый отдельный момент, выявить его отношение к занятиям, к преподавателю». Это умение базируется на эмпатии — сопереживании, позволяющем «поставить себя на место другого человека» и принять те чувства, «которые испытывает некто другой так, как если бы они были нашими собственными» [8. С. 152]. Эмпатия оказывается и основой развития коммуникативных педагогических способностей, которые проявляются в специфической чувствительности педагога к способам уста-

новления и развития с учащимися педагогически целесообразных отношений. По мнению Н. В. Кузьминой, они «обеспечиваются» способностью к идентификации, т. е. отождествлению себя с учащимися, различительной чувствительностью к индивидуальным особенностям учащихся (их интересам, склонностям, способностям), хорошей интуицией, которая является важной характеристикой творческого мышления, проявляемой в антиципации, т. е. в предвосхищении искомого педагогического результата уже при выборе стратегий воздействия, суггестивными свойствами личности, или способностью к внушению [4. С. 59]. В этноконтактных ситуациях, в которых так или иначе действуют культурные и этнические стереотипы, наличие развитой у педагога эмпатии может стать ключевым фактором успеха в преодолении этнических границ между ним и учащимися.

Еще одним актуальным для поликультурного образовательного пространства профессионально важным качеством педагога является *рефлексивность*. Рефлексия (от лат. *reflexio* — обращение назад) — это процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний. Важнейшая проблема в межкультурной коммуникации — выявление мотивов поведения, позволяющее «читать» учащегося, прогнозировать его реакции, действия, поступки. Отчасти эта задача может быть решена за счет эмпатии. Однако эмпатийное восприятие, опирающееся на аффективный компонент психики, должно быть обогащено рефлексивной активностью когнитивной сферы.

Рефлексивность как психическое свойство включает в себя, во-первых, способность человека к самовосприятию содержания собственной психики и его анализу (интерпсихическая рефлексия); во-вторых, способность к пониманию психики других людей, которая характеризуется не просто умением «встать на место другого», но и механизмами проекции, идентификации, эмпатии (интрапсихическая рефлексия) [2. С. 77].

Одним из проявлений рефлексии является социорефлексия, которая предполагает умение понять свое место и место другого человека в группе, мотивы, определяющие поведение группы, ее реакции на того или иного члена или чужака. Для нас важно, что уровень сформированности перцептивно-рефлексивных умений определяет уровень диагностики успехов и достижений преподавателя в собственной деятельности, а также во взаимоотношениях педагога с учащимися и коллегами, а это очень важно в межкультурной коммуникации. Необходимо подчеркнуть, что эмпатия, рефлексия и социорефлексия, наряду с личностной

идентификацией, являются межличностными механизмами взаимопонимания, в том числе и в поликультурном образовательном пространстве.

Чтобы быть эффективным, педагог должен уметь создавать состояние спокойного удовлетворения и радости в коллективе. Однако в коллективе, представленном учащимися разных национальностей, достичь этого достаточно трудно. Здесь необходима открытость к принятию других позиций и точек зрения, которая предполагает, что педагог не считает единственно правильной свою точку зрения, интересуется мнением других и готов их поддерживать в случае достаточной аргументации, а также готов гибко реагировать на высказывания учащегося, в том числе менять собственную позицию.

Эти проявления педагогической позиции обеспечиваются *толерантностью*, являющейся еще одним профессионально важным качеством. Толерантность — умение без раздражения и вражды относиться к чужому мнению, взглядам, характеру, привычкам, быть терпимым. Не менее важна фрустрационная толерантность — способность противостоять разного рода педагогическим трудностям с сохранением психологической адаптации. В основе данного вида толерантности лежит, с одной стороны, способность адекватно оценивать реальную педагогическую ситуацию, с другой — возможность предвидения выхода из ситуации. В исследованиях по педагогической психологии отмечается, что фрустрации у педагога оказывают преимущественно деструктивное влияние на ход учебно-воспитательного процесса. И наоборот, фрустрационная толерантность как необходимое личностное качество учителя определяет его способность противостоять разного рода трудностям и конфликтам.

Еще одним профессионально важным качеством является *волевой самоконтроль*. Потенциальная конфликтность и неопределенность поликультурного образовательного пространства требуют высокого уровня развития волевого самоконтроля, под которым понимается (в самом общем виде) мера овладения собственным поведением в различных ситуациях, способность сознательно

управлять собственными действиями, состояниями и побуждениями. Согласно многочисленным экспериментальным данным, указанные особенности личностной саморегуляции во многом определяют индивидуальный стиль и конкретные проявления активности человека [2. С. 89].

Профессиональный стандарт педагогической деятельности среди профессионально важных называет *общую культуру* педагога, которая проявляется в ориентации в основных сферах материальной и духовной жизни, знании материальных и духовных интересов молодежи, возможности продемонстрировать свои достижения, руководстве кружками и секциями. По мнению разработчиков стандарта, общая культура определяет характер и стили педагогической деятельности и заключается в знаниях педагога об основных формах материальной и духовной жизни человека [6. С. 21]. В новых условиях эта характеристика проявляется в знаниях особенностей разных культур, осведомленности в сфере национальной политики и в способах межкультурной коммуникации. От уровня общей культуры во многом зависит успешность педагогического общения, позиции педагога в глазах обучающихся. В целом существует взаимосвязь уровня развития общей культуры и профессионально важных качеств педагога.

Таким образом, сориентироваться и выстроить траекторию профессионального развития в условиях поликультурного образовательного пространства можно при условии развития следующих профессионально важных качеств педагога: профессиональной направленности, эмпатии, рефлексии, толерантности, волевого самоконтроля. Проблема набора профессионально важных качеств педагога в поликультурном образовательном пространстве — это проблема признания значимости тех или иных качеств для успешности деятельности в данной конкретной социально-исторической и социокультурной ситуации. Необходимость их развития диктует сама жизнь, так как поликультурное образовательное пространство уже является неотъемлемой частью развития российского общества.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. АКМЕОЛОГИЯ : учеб. пособие / А. Деркач, В. Зазыкин. СПб. : Питер, 2003.
2. ВОЛКОВА Н. Г., ДЕВЯТОВСКАЯ И. В., СЫМАНЮК Э. Э. Психодиагностика в управлении персоналом : метод. пособие. Екатеринбург, 2007.
3. КОНЦЕПЦИЯ развития поликультурного образования в Российской Федерации. URL: <http://mon.gov.ru/work/vosp/dok/6988/>.
4. КУЗЬМИНА Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М. : Высш.шк., 1990.
5. НОВЫЕ ценности образования / сост. О. С. Газман и др. — М. : Ин-т пед. инноваций РАО, 1995—1997.

6. ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ стандарт педагогической деятельности / под ред. Я. И. Кузьмина-ва, В. Л. Матросова, В. Д. Шадрикова // Вестн. образования. 2007. № 7. С. 20—31.
7. РОГОВ Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании : учеб. пособие. М. : ВЛАДОС, 1995.
8. СТАНКИН М. И. Профессиональные способности педагога: акмеология воспитания и обучения. М. : Москов. психолого-социальный ин-т ; Флинта, 1998.

Статью рекомендует д-р психол. наук, проф. Э. Э. Сыманюк

УДК 371.215  
ББК 4404к2

ГСНТИ 82.17.29; 14.01.75

Код ВАК 13.00.08

### **Муругова Елизавета Геннадьевна,**

старший преподаватель кафедры педагогики и психологии, Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования; 660079, г. Красноярск, ул. Матросова, 19; e-mail: murugova@kipk.ru.

### **Ильиных Елена Валентиновна,**

директор муниципального бюджетного образовательного учреждения общеобразовательного учреждения лицея № 3; 660037, г. Красноярск, Чайковского, 13а; e-mail: resurscen@rambler.ru.

## **ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ПОДХОД В УПРАВЛЕНИИ ШКОЛОЙ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** организационная культура; социальный капитал; человеческий фактор; управленческие воздействия; организационное развитие; типология культур; ролевая культура; культура власти; культура деятельности; культура индивидуальности; культура пассивного нейтралитета.

**АННОТАЦИЯ.** В статье предлагается использование исследовательского подхода к управлению образовательной организации через понимание организационной культуры, рассматриваются приоритеты данного подхода. Представлена диагностика коллектива, графические профили организационной культуры. Обоснована необходимость учета организационных факторов для успешного функционирования и развития школы в современных условиях.

### **Murugova Elizaveta Gennadyevna,**

Senior Lecturer of the Chair of Pedagogy and Psychology, Krasnoyarsk In-Service Teacher Training Institute.

### **Pyinykh Elena Valentinovna,**

School Principal, Krasnoyarsk Liceum № 3.

## **RESEARCH APPROACH IN SCHOOL MANAGEMENT**

**KEY WORDS:** organizational culture; social capital, human factor; administrative influence; organizational development; typology of cultures; role culture; power culture; corporative culture; individual culture; passive neutrality culture.

**ABSTRACT.** The article suggests the use of research approach in the management of the educational institution through the understanding of its organizational culture. It considers all the priorities of the suggested approach, observes team diagnostics and graphic profiles of the organizational culture, proves the necessity of controlling organizational factors for the successful functioning and development of the school in contemporary framework.

Возможно, единственная действительно важная вещь, которую делает руководитель — это создает и управляет культурой.

*Э. Шейн*

**В** современный период стратегические установки развития отечественного образования ориентированы на формирование нового качества управления — способности управлять изменениями и эффективно использовать человеческие ресурсы в условиях социальных изменений. Появилась новая парадигма управления, основа которого — качество менеджмента. Это обусловлено предъявлением высоких требований к результативности, функционированию и развитию образовательных организаций, решению проблем профессиональной деятельности, способности системы управления осуществлять управленческие воздействия наилучшим образом для конкретных обстоятельств, так как именно от грамотного менеджмента во многом зависит качество образования. Качество менеджмента не может быть достигнуто без использо-

вания новых приемов и форм управления, обеспечивающих позитивные изменения и влияющих на эффективность деятельности школы. В свете этого исследовательский подход в управлении является одним из приоритетных для руководителей, так как он позволяет выявить существующие явные и скрытые тенденции и процессы в школе, выстроить адекватную стратегию, спланировать управленческие воздействия и динамику инновационных изменений.

Сегодня в связи с процессами демократизации и гуманизации образования руководителями все больше осознается роль человеческого фактора, ценность социального капитала. Поскольку труднее всего достичь изменений именно социального характера, главная задача организационного развития — выстраивание культуры организации, т. е. совокупности норм, символов, ценно-

стей, традиций, обычаев, ритуалов, правил, регулирующих деятельность, взаимоотношения членов коллектива и определяющих оптимальный уклад жизни школы. Управление школой является эквивалентом управления ее организационной культурой. Организационная культура школы имеет фундаментальное значение для руководителей, особенно в тех случаях, когда возникает много новых направлений развития и когда стратегическое планирование становится совершенно обязательным и необходимым.

Характерно, что многие проблемы и конфликты, которые воспринимаются руководством как обусловленные личностными особенностями отдельных сотрудников, на самом деле являются феноменом группового поведения на основе господствующих в коллективе стереотипов и обусловлены характером организационной культуры школы.

Таким образом, понимание особенностей организационной культуры школы позволяет:

- выявить уникальность школы, ее реальные отличия от других школ;
- определить приоритеты и ограничения управленческих действий в рамках данной организационной культуры;
- предвидеть реакции членов педагогического коллектива на определенные инновации и уровень сопротивления изменениям;
- установить истинную причину многих конфликтных ситуаций в коллективе;
- выявить предпочитаемые педагогами способы взаимодействия.

Организационная культура определяет стандартные пути решения проблем и способствует снижению неопределенности, когда люди сталкиваются с новыми ситуациями, может стать эффективным инструментом, позволяющим мобилизовать все творческие и материальные ресурсы для достижения общей цели, стимулировать творческую инициативу обучающихся и педагогов, обеспечить лояльность сотрудников и взаимопонимание между ними.

С целью анализа состояния организации, получения наиболее полного представления о ситуации в педагогическом коллективе в лицее № 3 Ленинского района города Красноярска было проведено исследование организационной культуры. Лицей является инновационным учреждением, включен в национальный реестр ведущих образовательных учреждений России, имеет стабильные результаты ГИА и ЕГЭ, успешно реализует программу «Одаренные дети». Несмотря на это, периодически возникают проблемы, связанные с низкой эффективностью урока, невысоким качеством

обучения большой группы обучающихся из так называемого резерва, имеющих потенциальные, но не реализованные в полной мере способности. Административная команда озабочена тем, что при больших интеллектуальных и временных затратах не всегда достигается желаемый результат в учебной и воспитательной деятельности. Сохраняются такие проблемы, как конфликты со школьниками, непонимание и неприятие требований администрации отдельными учителями, отсюда возникает недовольство педагога собой, не складываются отношения в коллективе. Процесс согласованного формирования универсальных знаний и опыта самостоятельной деятельности в таких условиях становится проблемой, так как встает вопрос эффективного выстраивания взаимоотношений обучающихся с педагогами, а от качества взаимодействия напрямую зависит и качество обучения. Между тем школа несет прямую ответственность за развитие личности обучающегося, отличную от ответственности родителей, за установление продуктивного взаимодействия между родителями и педагогами, отвечает за всё, что обучающийся делает и переживает в ее стенах, и как следствие, — за качество взаимодействия со всеми субъектами образовательного процесса.

Существуют и другие недостатки: нежелание и неумение организовать событийные мероприятия, перенос урочных форм организации во внеклассную и внеурочную деятельность; случается так, что педагоги пишут проекты, которые остаются нереализованными. Отрицательными факторами также являются чрезмерная загруженность педагогов и отчетность. Отсутствие постоянных устойчивых коммуникаций и совместной деятельности в коллективе порождает разнородность требований к обучающимся, которым сложно подстроиться под не согласованные между собой требования педагогов.

Все это служит определенным препятствием в том числе для реализации федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), в которых особо обозначена роль внеклассной, внеурочной деятельности. Существенная особенность нового образовательного стандарта заключается в том, что требования к результатам освоения обучающимися основной образовательной программы определены на трех уровнях: *личностном, метапредметном и предметном*. Образовательный процесс должен обеспечивать разнообразие форм работы с предметным содержанием, использование практико-ориентированных заданий, что способствует формированию

метапредметных и личностных компетенций обучающихся. В связи с этим каждый учитель несет ответственность не только за знания и умения обучающихся, формируемые при изучении своего предмета, но и за формирование качеств личности каждого ученика и, что не менее значимо, его способностей к познанию. Это возможно, на наш взгляд, только при выстраивании партнерских доверительных отношений между обучающимся и учителем, при знании педагогами индивидуальных особенностей учеников. Особую роль в данных условиях приобретает понимание организационной культуры образовательного учреждения, умение ослаблять или усиливать отдельные организационные факторы, гибко решать ситуационные задачи, целенаправленно использовать разные подходы ко взаимодействию с обучающимися, коллегами для достижения позитивных результатов учебно-воспитательной деятельности, создания благоприятных, комфортных условий для профессионального развития педагогов и развития личности обучающегося.

Сегодня с такими проблемами сталкивается большинство руководителей школ. Для эффективного решения перечисленных проблем следует учитывать факторы существующей организационной культуры школы. Система станет работать эффективнее, если на всех ее уровнях будет обеспечено *доверие и взаимопонимание* всех участников образовательного процесса. Исходной позицией для решения проблем организации явилось решение административной команды исследовать состояние организации с точки зрения педагогического коллектива.

В настоящее время существует множество различных типологий организационных структур отечественных и зарубежных ученых, однако выбрать какую-либо из них довольно сложно, поскольку не все типологии применимы в условиях российской действительности, необходимо решить проблему кросскультурного переноса (описываются культура церкви, армии, клановая, рыночная культура и пр.), более того, не все классификации подходят для образовательных организаций. Максимально адаптированной к условиям школы типологией, на наш взгляд, является типология организационных культур профессора К. М. Ушакова [7], которая послужила толчком к проведению исследования. Мы дополнили ее еще одним типом — культурой пассивного нейтралитета [1], появление которой обусловлено постоянными интенсивными из-

менениями в системе образования. Получившаяся типология, по нашему мнению, является универсальной для всех типов образовательных организаций.

#### ТИПОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИОННЫХ КУЛЬТУР

*«Ролевая культура — культура, в условиях которой каждый педагог выполняет определенную, строго ограниченную общепринятыми рамками или должностными инструкциями только ему присущую роль.*

*Культура, ориентированная на власть и силу — культура бесспорного лидера — руководителя организации, авторитет которого является движущей силой, а идеи — решающим фактором всех достижений и побед.*

*Культура, ориентированная на деятельность, или „командная“ — это культура, при которой все устремления и помыслы каждого педагога направлены на решение задач, стоящих перед организацией [6. С. 124]».*

*«Культура индивидуальности, или „звездная“ — это культура, стратегия которой по преимуществу направлена на личные достижения человека, его профессионализм, компетентность и успех» [2].*

*«Культура пассивного нейтралитета — направленная на поддержание режима функционирования учреждения, бесконфликтная, управляемая, характеризуется отсутствием инициативы и сотрудничества педагогов, высокой степенью лояльности» [1].*

На диагностическом этапе методом анкетирования выявлялись тенденции, предпочтения, представления педагогов по поводу совместной деятельности в образовательном учреждении (см. табл.).

После проведения диагностики анализировались полученные результаты, были построены графические профили настоящего, будущего (желаемого) состояния организации и профиль несоответствия (диаграммы 1, 2, 3). Графы «Скорее да» и «Скорее нет» при подсчете получали коэффициент 0,5, так как не отражают полной уверенности респондентов в положительном ответе.

Результаты исследования показали наличие всех организационных культур в учреждении, что является нормой. Определены устойчивые группы педагогов, предпочитающих определенные способы взаимодействия, их количественный состав, выявлены приоритетные предпочтения настоящего и желаемого состояния организации.

Таблица

## Диагностическая карта

Вопросы	Настоящее				Будущее			
	Да	Скорее да	Скорее нет	Нет	Да	Скорее да	Скорее нет	Нет
	Тип организационной культуры							
Ролевая культура								
1. Ваша профессиональная деятельность строго регламентирована администрацией и нормативными документами?	13	15	3	1	10	11	10	1
2. В Вашей организации существует общий единый порядок планирования?	4	6	15	7	23	6	1	2
3. Администрация строго контролирует выполнение утвержденных норм, правил и процедур?	14	11	6	1	14	8	7	2
4. Работает ли администрация с преподавателями по повышению их профессионального уровня?	15	11	5	1	26	3	1	1
Культура власти, или «ордена»								
5. Часто ли Вам приходится выполнять поручения, не входящие в должностные обязанности?	17	5	9	1	1	2	8	20
6. Признается ли авторитет руководителя в Вашей организации всеми членами коллектива?	5	12	9	6	24	8	0	0
7. Считаете ли Вы, что все решения должен принимать руководитель?	1	9	6	16	3	8	4	17
8. Все ли идеи руководителя разделяются и поддерживаются членами организации?	0	6	16	10	19	10	2	1
Командная культура (деятельности)								
9. Существуют ли в Вашей организации команды?	5	11	12	4	23	9	0	0
10. Видит ли администрация в преподавателях равных партнеров?	1	5	12	14	23	9	0	0
11. Поддерживает ли администрация команды и создает ли условия для их успешной деятельности?	3	10	13	6	25	6	0	1
12. Активно ли участвуют преподаватели в обсуждении учебного процесса и возможностей его совершенствования?	5	7	16	5	23	6	0	1
Культура индивидуальности («звездная»)								
13. Есть ли у вас возможность работать автономно?	5	9	12	6	16	6	4	5
14. Есть ли интересующая Вас проблема, над которой Вы хотели бы работать?	12	11	5	3	17	7	5	3
15. Прислушиваются ли коллеги к Вашему мнению?	5	23	1	3	19	5	7	0
16. Нужен ли Вам для качественной работы контроль администрации?	1	7	8	15	1	6	8	16
Культура пассивного нейтралитета								
17. Вы избегаете намеренно конфликтов, не пытаетесь их разрешить?	12	18	2	1	17	9	1	3
18. Вы всегда поддерживаете большинство?	2	13	11	6	4	9	6	11
19. Вы можете работать лучше при определенных обстоятельствах?	10	19	2	1	21	7	0	3
20. Вы не хотите выполнять дополнительные поручения и задания, даже очень важные, так как считаете их обременительными?	13	9	8	2	17	8	5	1

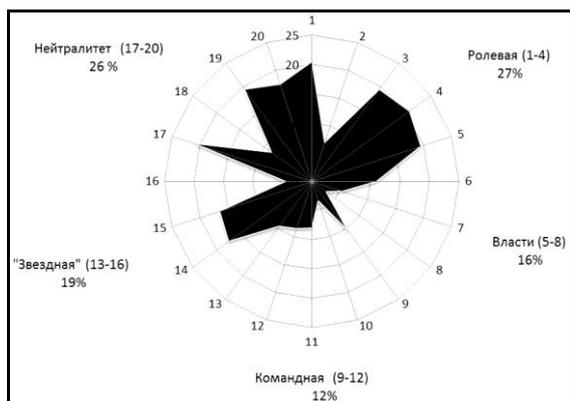


Диаграмма 1. Графический профиль настоящего

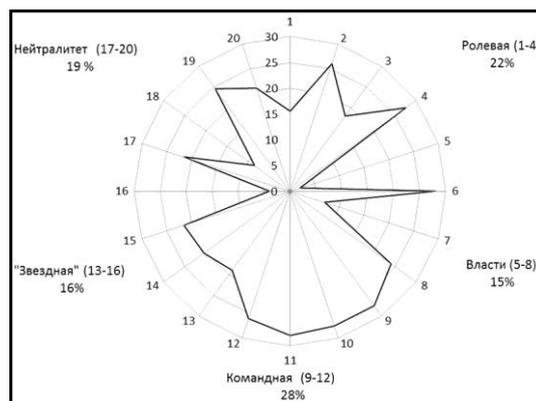


Диаграмма 2. Графический профиль будущего

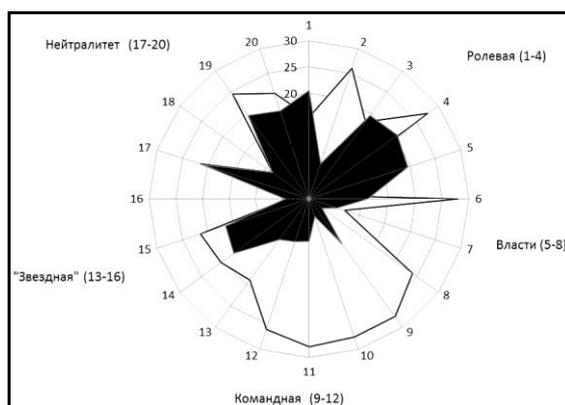


Диаграмма 3. Графический профиль несоответствия

Диаграмма 3 показала несоответствие между настоящим и желаемым для педагогов состоянием организации. Чем больше профиль несоответствия, тем сильнее потребность педагогов в изменении ситуации. Административная команда увидела скрытые и явные тенденции, целесообразность и нецелесообразность определенных управленческих воздействий, потенциал и ресурсы развития коллектива в целом. Так, например, ответы из третьего сектора анкеты (вопросы 9—12) свидетельствуют о желании и готовности педагогов работать командами, брать на себя ответственность за решение проблем организации и результаты деятельности, быть полноправными партнерами администрации школы. Это говорит о профессиональной зрелости коллектива и способности к изменениям. При создании определенных условий часть педагогов может активно включиться в работу, в результате чего в будущем возможно сокращение сектора культуры пассивного нейтралитета с 26 до 19 %.

Следующим этапом работы администрации было представление результатов исследования педагогическому коллективу и обсуждение способов взаимодействия. Цель данного этапа — согласование позиций и целей с педагогами. В ходе совместного конструктивного разговора и организованной рефлексивной деятельности обсужда-

лись все вопросы анкеты, выявлялись причины несоответствия (см. диаг. 3), сопротивления изменениям, рассматривались позиции педагогов и администрации, намечались пути согласованных обоюдных действий по различным вопросам профессиональной деятельности. Все это позволило по-новому взглянуть на взаимоотношения, определить дальнейшие перспективы развития лица в рамках реализации ФГОС начальной, основной и апробирования ФГОС старшей школы, выработать общую стратегию профессиональных взаимодействий в коллективе. Работа административной команды была высоко оценена педагогами, способствовала повышению доверия к администрации и усилению ее авторитета, помогла педагогам принять позицию равноправных партнеров в решении проблем организации.

Согласно профессиональным интересам и выявленным недостаткам педагогам была предложена программа повышения квалификации по освоению командного метода работы и решению проблем профессиональной деятельности, которая на данный момент успешно реализуется Красноярским краевым институтом повышения квалификации и профессиональной подготовки работников образования на базе лица.

Применение исследовательского подхода в управлении школой помогло управ-

ленческой команде разработать систему усиления и ослабления отдельных организационных факторов, определить критерии продуктивной системы коммуникации, конструктивных механизмов разрешения конфликтных ситуаций в условиях демократического управления, условий комфортного

самочувствия педагогов и обучающихся. Учет организационных факторов позволил выстроить адекватную управленческую стратегию по отношению к педагогическому коллективу, спланировать направление и динамику стратегического развития образовательно-организационной системы лицея.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. МУРУГОВА Е. Г. Организационная культура управления // Педагогика. 2012. № 8. С. 59—64.
2. МУРУГОВА Е. Г. Исследование организационной культуры образовательного учреждения в период инновационных преобразований // Инновации в образовании. № 11. М. : Изд-во СГУ, 2010. С. 78—98.
3. МУРУГОВА Е. Г. Организационная культура образовательных учреждений в условиях российской действительности // Молодежь. Образование. Карьера : материалы Междунар. науч. конф. / гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. Красноярск, 2008. С. 78—80.
4. УШАКОВ К. М. Ресурсы управления школьной организацией. М. : Сентябрь, 2000.
5. УШАКОВ К. М. Управление школой: кризис в период реформ. М. : Сентябрь, 2011.
6. УШАКОВ К. М. Развитие организации: в поисках адекватных теорий. М. : Сентябрь, 2004.
7. УШАКОВ К. М. Подготовка управленческих кадров образования. — М. : Сентябрь, 1997.

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

**Швецова Анастасия Владимировна,**

аспирант кафедры социологии, Институт фундаментального социально-гуманитарного образования, помощник проректора по социальной и воспитательной работе, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 4Е; e-mail: shvetsovaav@mail.ru.

**ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ГЕНДЕРНОЙ КУЛЬТУРЫ МОЛОДЕЖИ  
В ВУЗОВСКОМ ОБРАЗОВАНИИ: ЭКСПЕРТНЫЙ ОПРОС**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** гендер; гендерная культура; ценности; высшее образование; неравенство; возможности.

**АННОТАЦИЯ.** На основе материалов экспертного интервьюирования преподавателей вузов г. Екатеринбурга, а также данных международных и отечественных социологических исследований в области гендерной проблематики выявлены возможности и основные тенденции развития гендерной культуры студентов высших учебных заведений.

**Shvetsova Anastasia Vladimirovna,**

Post-graduate Student of the Chair of Sociology, Assistant to the Vice-Rector of Social and Educational Activity, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

**TENDENCIES OF DEVELOPMENT OF GENDER CULTURE OF THE YOUTH  
IN HIGHER EDUCATION: EXPERT INTERVIEWS**

**KEY WORDS:** gender; gender culture; values; higher education; inequality and opportunity.

**ABSTRACT.** On the basis of materials of expert interviews with university professors in Ekaterinburg as well as the data of international and national sociological research on gender, the author identified opportunities and key trends in the development the gender culture of university students.

Современное российское общество сталкивается со множеством проблем в сфере гендерной культуры молодежи как морально-этического, так и практического, отражающего особенности сексуального поведения, плана. Уровень развитости гендерной культуры определяет вероятность возникновения репродуктивных проблем, степень их противоречивости и разрешаемости. Государство, признавая критичность демографической ситуации в стране, предпринимает стимулирующие меры для решения этого вопроса. Однако очевидно, что материальная поддержка способствует лишь количественному приросту населения, не влияя положительно на его качество.

Закономерен возрастающий интерес разных наук к проблеме гендерного воспитания в России. Увеличение гендерного компонента образовательных программ и повышение гендерной культуры преподавателей является сверхактуальной задачей не только для гуманитарных и педагогических, но и для всех других вузов. Воспитание личностных качеств, общей культуры студента, как известно, не уступает по значимости профессиональному образованию. Универсальные гендерные ценности — достоинство личности, толерантность, финансовое благополучие, супружество, родительство — лишь на первый взгляд могут показаться абстрактными. Реально они гораздо более конкретны, чем любой осязаемый предмет. Это демонстрируют социологические данные о характере российской

бедности, обнажающие проблему гендерного неравенства в профессиональной сфере (характерно, что важным фактором финансового неблагополучия женщин, наряду с политическим, является и психологический — убежденность самих женщин в справедливости их угнетения). Важность заявленной темы демонстрирует и то, что проходят активные обсуждения закона о запрете пропаганды гомосексуализма, но замалчиваются проблемы семейного насилия и низкой сексуальной культуры россиян, считающих аборт методом контрацепции, хотя эти не привлекающие внимания явления гораздо более серьезно сказываются на депопуляции российского населения.

Исследование, результаты которого излагаются в данной статье, проведено автором в 2010—2011 гг. с целью выявления основных тенденций развития гендерной культуры студентов. В экспертном опросе приняли участие 20 преподавателей вузов г. Екатеринбурга, в сферу научных интересов которых входит гендерная проблематика. Среди них 6 мужчин и 14 женщин. Представителям разных областей гуманитарного знания — социологам, психологам, педагогам, культурологам и историкам, — изучающим вопросы гендерного взаимодействия в своем профессиональном поле, были заданы вопросы, отражающие основные аспекты гендерной культуры:

- Семейные модели и отношения.
- Дифференциацию труда и доступ мужчин и женщин к ресурсам.

- Квир-идентичность и отношение к ней в современном социокультурном контексте.
- Гендерное образование.

Анализ экспертных мнений и сопоставление их с данными других социологических исследований позволяет сделать некоторые выводы об основных тенденциях развития гендерной культуры в России в целом и гендерной культуры российского студенчества в частности:

*1. Трансформация семейно-брачных отношений направлена в сторону увеличения числа равноправных семей, которые будут доминировать над патриархальными; традиционные семейные ценности со временем уступят место эгалитарным.* Такое предположение выдвинули 80 % экспертов: «Ну естественно, в России будет эгалитарная семья. Преимущественно эгалитарная, ведь в самой семье отношения не могут складываться жестко в одном направлении. Я, как эксперт, утверждаю, что во многих аспектах жизнедеятельности семьи будет отход от патриархальных форм их выполнения».

Эту тенденцию большинство экспертов склонны считать позитивной, необходимой для выстраивания партнерских отношений в семье, однако требующей серьезных общественных изменений: «Хочется надеяться, что кризис завершится позитивным эволюционным процессом. России нужен новый тип семьи, который будет выполнять для человека и для общества важные функции. Патриархальная семья вернуться уже не может».

Только пятая часть респондентов видит будущее российской семьи исключительно патриархальным, что продиктовано историческими особенностями нашей страны: «Опасности для семьи нет, ничего не изменится. Конфликт между мужчиной и женщиной есть и будет. Так заложено природой».

Помимо двух наиболее вероятных сценариев развития института семьи, ученые выдвигают и иные предположения. Например, есть мнение о том, что российскому обществу не избежать легитимизации полигамных отношений. Такая позиция объясняется безусловным правом женщин на то, чтобы иметь семью, пусть и в урезанном варианте, а также тем, что де-факто бигамные семьи существуют, и их юридическое узаконивание — лишь вопрос времени. В целом же взгляды мужчин-ученых более консервативны, а их прогнозы отражают традиционные взгляды. Та же особенность отмечается и в других исследованиях, согласно которым женщины-преподаватели значительно чаще придерживаются эгалитарных взглядов на гендерные отношения в

семье и склонны менять границы, разделяющие гендерно закрепленные сферы ответственности [5. С. 168].

О. М. Здравомыслова, исследуя тенденции изменения гендерных взаимоотношений в российском обществе, пришла к выводу, что на данный момент семья может характеризоваться как «постсовременная», в которой отсутствуют ясные четкие нормы, определяющие гендерное взаимодействие: мужчины и женщины ориентируются на отношения, лишенные патриархатной субординации, на первый план выдвигаются эмоциональные потребности и индивидуальные стремления [3. С. 34].

Представления о будущем отечественной семьи — элемент гендерной культуры, и, резюмируя мнения экспертов по этому вопросу, отметим: подавляющее большинство ученых считает, что в России происходят те же процессы, что и в других (европейских) странах, но с некоторым опозданием, со своей экономической и социокультурной спецификой.

*2. Изменения гендерной культуры в сфере трудовых отношений.* Постепенное нивелирование гендерных различий в профессиональной сфере отмечают более половины респондентов: «Труд будет распределяться дифференцированно, но не ущемляя прав и свобод граждан». Ролевое поведение в профессиональной и образовательной сфере в меньшей мере должны диктоваться жесткими условиями мужского или женского статуса, необходимы свободное волеизъявление людей, с одной стороны, и объективные условия для оптимальной жизнедеятельности человека как представителя своего пола, с другой.

Что касается участия женщин в принятии управленческих решений, отмечают серьезные позитивные изменения: «В нашей стране тенденция продвижения женщин в состав общественности становится реальностью. Я думаю, что женщина, например, может занять президентское кресло, и это в ближайшее время произойдет», но актуальной проблемой современной России продолжает оставаться явление так называемого «стеклянного потолка»: «Женщина способна осуществлять все те же виды деятельности, что и мужчина, но общество зачастую не дает ей этого делать». Важной признается необходимость соблюдения норм антидискриминационного законодательства, что является следствием роста правовой грамотности самих женщин, их способности защищать свои права, но отмечается, что реально на сегодняшний день в этой сфере существуют серьезные проблемы. Факт, что женщины принимают дискриминацию как должное, невозможно от-

рицать. «То, что у нас так мало женщин в бизнесе, в правлении — это вообще-то нецивилизованная характеристика», — отмечают ученые, делая акцент на том, что «проблема не только в менталитете, но и в присутствии сексизма на уровне государственной политики». Не секрет, что есть феминизированные отрасли, в которых зарплата по определению низкая, и это, «безусловно, связано с политикой государства». Третий эксперт склонен считать, что такая ситуация отчасти объясняется структурой государственной власти: «Сложно что-то говорить про законодательство ... потому что законы в нашей стране принимают мужчины, ... общество, СМИ ориентированы на мужчин, для женщин только, например, реклама шопинга. Думаю, надо начинать с законов».

В противовес этому мнению, четвертая часть респондентов высказалась в пользу того, что гендерная дифференциация профессиональных ролей обусловлена психофизиологически, эволюционно детерминирована; мужчина и женщина принадлежат к абсолютно разным мирам, и это следует учитывать: «Однозначно одни вещи должен выполнять мужчина, другие — женщина. Если женщина стремится к власти — возникает вопрос: а нормальная ли это женщина? Феминность ее под сомнением... Игра на мужской шахматной доске ставит под сомнение их женственность как физиологический показатель. Точно так же, как можно поставить под сомнение маскулинность мужчины, занимающегося женскими занятиями». Другие видят здесь философский подтекст: «Мне кажется, что усиливается понимание разности энергетик мужчины и женщины; усиливается понимание разницы ролей, т. е. дифференционные тенденции растут». Кроме того, существует мнение, что неравенство в профессиональной сфере полезно для самих женщин: «Если говорить о благе женщины, то любое продвижение вверх подрывает ее гендерную самоидентификацию, создает внутриличностный конфликт. Она вынуждена заимствовать мужской стиль поведения, что ведет к дисгармонии».

Мнение о том, что в современном российском обществе нет ситуации гендерного неравенства в трудовой сфере, что мужчины и женщины имеют одинаковые возможности для профессиональной самореализации, у экспертов наименее популярно: «Сейчас ведь это уже решенный вопрос, я думаю. Женщина по закону может работать и занимать любую должность — проблем-то нет. Если только не хочет».

О том, что в России существуют серьезные сложности в обеспечении гендерного

равенства в трудовой сфере, говорят и другие исследования. По данным одного из них, в 2004 г. 27 % работающего населения получало заработка на уровне прожиточного минимума и ниже. Статистика показывает, что к ним относится половина работников отраслей культуры и искусства, более 40 % работающих в образовании, легкой промышленности, торговле и общественном питании [8. С. 49]. Нетрудно предположить, что люди, которые работают по 8 часов в день и не удастаиваются за свой труд даже прожиточного минимума, сформированного на уровне физиологического выживания, — представительницы прекрасного, но слишком слабого пола. Около 35 млн женщин находится в существенно худшем материальном положении, чем равноправные с ними мужчины [7. С. 100].

В российско-шведском исследовании «Жизненные стратегии молодых женщин в условиях культурной модернизации» выявлено, что, стремясь к самореализации и успеху, россиянки в то же время ощущают недостаток ресурсов, обеспечивающих их равноправие на рынке труда и в обществе в целом. При этом гендерный фактор существенно снижает шансы на успех у женщин, стремящихся к профессиональной и личной самореализации [4].

Для определения гендерных коррелятов индекса человеческого развития (ИЧР) Организацией Объединенных Наций используется индекс гендерного неравенства (ИГН) — композитный фактор, фиксирующий утрату достижений по трем параметрам человеческого развития: репродуктивному здоровью, расширению прав и возможностей и рынку труда. Обычно сбор данных для расчетов ИГН, ИЧР и других агрегированных показателей по какой-либо стране проводят международные эксперты. В 2011 г. эксперты Программы развития ООН определили ИГН для 146 стран и опубликовали эти данные в докладе о человеческом развитии «Устойчивое развитие и равенство возможностей: лучшее будущее для всех». Первые пять мест в рейтинге государств с равными возможностями традиционно занимают скандинавские страны — Швеция (ИГН = 0,049), Нидерланды, Дания, Швейцария и Финляндия. В этих странах гендерное равенство и расширение прав женщин возведены в ранг сознательной государственной политики. Однако даже там данный показатель больше нуля, а это значит, что ни в одном обществе не достигнуто абсолютное равенство. Последние пять мест занимают Конго, Мали, Нигер, Чад и Йемен (ИГН = 0,769), расположенные по нисходящей. Россия занимает в этом списке

59 место (ИГН = 0,338), уступая Украине и Казахстану [2. С. 139].

Итак, для общества с высоким уровнем гендерной культуры характерно отсутствие дискриминационных практик в трудовой сфере. Размывание гендерных границ в образовании, профессиональной сфере и обеспечение равного доступа к принятию управленческих решений представляются наиболее актуальными и необходимыми для современного российского общества: «Конечно, должны меняться установки. Они и меняются. Иначе нельзя, иначе прошлый век». Однако темпы таких изменений оставляют желать лучшего: консервативное российское сознание цепляется за любую возможность сохранения патриархального уклада, хотя совершенно очевидно, что в современных условиях он нежизнеспособен и ведет к обнищанию огромной части общества.

*3. Формирование толерантного общественного сознания как показатель гендерной культуры.* Российское общество медленно, но непреодолимо движется в сторону смягчения нравов. Относится это, как уже отмечалось, не только к распределению ролей в гетеросексуальных отношениях, но и к восприятию гомосексуальных связей.

То, насколько медленно это происходит, иллюстрирует мнение одного из экспертов, утверждающего, что государственная политика в отношении гомосексуалистов должна носить «исключительно репрессивный характер». Объясняет респондент свою позицию тем, что это «тупиковая ветвь эволюции», и в деле продолжения человеческого рода такие люди бесполезны: «Я не призываю их уничтожать в прекрасном санатории „Сказочный лес“, он же „Бухенвальд“, ... но никакого социального одобрения быть не должно». Сама проблема определения политики государства, нормативного закрепления «квир-идентичности» является предметом острых дискуссий в сегодняшнем российском обществе и не находит однозначного решения.

Тем не менее мнения большинства опрошенных свидетельствуют о непреодолимости названного процесса. С осторожностью говоря о возможности официальной регистрации однополых браков и воспитания детей в таких семьях, эксперты, однако, выступают за свободный выбор собственной сексуальной идентичности и реализацию человеком права «быть не таким, как все». Двое из участников исследования назвали предрассудки в отношении людей гомосексуальной ориентации признаком низкой общей культуры.

В исследовании «Молодежь новой России: образ жизни и ценностные приорите-

ты», проведенном институтом социологии РАН (2007), показано, что гомосексуализм осуждается молодежью в значительно меньшей мере, чем людьми старшего поколения (68 % и 80 % соответственно). Но в списке «аморальных и неэтичных поступков» у подавляющего большинства опрошенных гомосексуализм по-прежнему стоит в одном ряду с проституцией, изменой Родине и наркозависимостью, значительно опережая супружескую измену и аборт, которые в глазах респондентов, по-видимому, выглядят гораздо менее аморально [6].

Несмотря на лояльность и признание права собственного гендерного выбора за каждым членом общества, эксперты высказали ряд опасений по этому поводу, как то:

- Пропаганда в СМИ би- и гомосексуальных связей влечет за собой «моду» на подобные отношения среди тех, кто от природы (генетически) не имеет гомосексуальной предрасположенности (в особенности это касается подрастающего поколения).

- Использование образа «отверженного» для построения карьеры («За рубежом говорят: если ты не инвалид, не цветной и не гомосексуалист, то карьеру тебе не построить. Люди спекулируют на своем положении, говорят, что их не принимают на работу или увольняют в связи с их „особенностями“»).

- Гомосексуальность противоречит православным канонам и иным мировым религиям, исповедуемым в нашей стране.

*4. Необходимость введения гендерного воспитания в России как условие формирования гендерной культуры.* Большинство экспертов отметили, что современному российскому обществу свойствен глубокий социокультурный кризис, вызванный крушением существовавших ранее идеалов, а это обуславливает необходимость введения гендерного воспитания в нашей стране; дискуссионным стал вопрос о его цели и подходах.

Среди ответов экспертов на вопрос об актуальности введения гендерного образования в школе, вузе и его целях можно условно выделить три базовые позиции:

- Такое образование осуществляется само собой и не требует дополнительного воздействия со стороны государства: «Я бы, наверное, не хотела гендерного воспитания. Я считаю, что достаточно полоролевой социализации. Достаточно осознания своей особой женской роли». Цель всего процесса — формирование традиционных гендерных установок. Сексуальное же воспитание оказывает отрицательное влияние: «Ну, в отношении полового — точно нельзя делать половое воспитание! В отношении полового это будет просто разврат!»

- Гендерное воспитание нужно, и его цель — развитие традиционной половой морали, воспитание «настоящих» мужчин и женщин: «Гендерное естественно должно быть воспитание. Естественно! Мы должны воспитывать не просто число учащихся в классе, а мы воспитывать должны мальчиков, девочек, юношей, девушек, отцов, матерей... Цель должна заключаться в привитии норм и ценностей согласно половым различиям». Приверженцы этой точки зрения основной задачей видят сохранение и укрепление традиционной семьи, считают гендерное воспитание по западному образцу разрушающим ее основы.

- Гендерное воспитание необходимо, его задачи — формирование гендерной идентичности, партнерских взаимоотношений между мужчинами и женщинами, основанных на принципах равенства: «Учитывая требования современного общества, я бы цель гендерного воспитания определила как доведение до сознания детей и молодежи отсутствия кардинальных различий в возможностях мужчин и женщин, привитие гендерной толерантности». Характерно признание необходимости сексуального воспитания, понимание его как умения реализовывать свою сексуальную энергию в социально приемлемых рамках: «Для меня вопрос однозначный — без полового воспитания вообще никакое воспитание невозможно. Сексуальное образование я понимаю как формирование сексуальной культуры, отношения полов, предполагающие регламентацию сексуального самовыражения и активности человека».

Стоит отметить, что еще в 2004 г. Министерство труда и социального развития Российской Федерации подготовило Гендерную стратегию Российской Федерации с заявленным политическим курсом на достижение фактического равноправия женщин и мужчин во всех сферах жизни общества. Этот документ определяет государственную гендерную политику, ее цели, задачи, принципы, направления и приоритеты на средне- и долгосрочный период [7]. В качестве одного из основных векторов курса выделена необходимость повышения уровня гендерной культуры российского общества, для чего, в числе прочего, требуется:

- соответствующая коррекция дошкольного образования и общеобразовательных программ в школах, средних специальных и высших учебных заведениях;
- введение специальных курсов при подготовке специалистов в различных областях деятельности и прежде всего в тех областях, где ущемлены права женщин;
- введение специальных курсов при подготовке и переподготовке специалистов, от-

ветственных за проведение гендерной политики либо включенных в ее реализацию.

В ходе проведенного нами исследования явно обозначились две противоположные позиции: традиционная и либеральная, основывающиеся соответственно на биологической и социально-культурной парадигмах. Традиционная точка зрения опирается на патриархальные устои России, объясняет гендерную дифференциацию труда физиологическими особенностями организма мужчины и женщины. Для нее характерно видение современных трансформаций института семьи как негативного процесса, влекущего за собой утрату нравственных ценностей, и полное неприятие иных форм гендерных взаимоотношений, помимо гетеросексуальной. Гендерная культура студенчества в этом контексте понимается как совокупность знаний о специфике и различии полов и умений их применять в повседневной жизни.

Для приверженцев либеральной позиции характерна ориентация на современные ценности, убежденность в социальном происхождении различий между мужчинами и женщинами, а следовательно, в способности человека выполнять те или иные функции вне зависимости от пола. Считается, что трансформация семьи — необходимое сегодня явление, исторически и социально обусловленное, заключающееся в смене форм семейного устройства. Признается необходимость целенаправленного гендерного воспитания. Гендерная культура студентов рассматривается главным образом как умение взаимодействовать на основе принципов равноправия.

Подводя итог, еще раз обозначим основные тенденции изменений гендерной культуры студентов, выявленные в ходе экспертного опроса. В сфере семейно-брачных отношений 80 % экспертов считают наиболее вероятной трансформацию в сторону увеличения числа равноправных семей, их доминирования над патриархальными. Следовательно, в дальнейшем и студенты будут демонстрировать скорее эгалитарные взгляды, предпочитать совместное выполнение домашних обязанностей и партнерство в пополнении семейного бюджета. В сфере трудовых отношений прогнозируется постепенное нивелирование гендерных различий, что отмечает более половины респондентов. Это подтверждают и другие исследования (опрос 2009—2011 гг.), показывающие, что сегодняшние студентки в большей степени, чем представительницы предшествующих поколений, ориентированы на достижение профессионального успеха и обретение материальной независимости. Молодые люди все чаще готовы вос-

принимать их как равных трудовых партнеров, имеющих способности и возможности для карьерного роста. В морально-этическом плане исследование фиксирует элементы кризиса, вызванного крушением существовавших ранее идеалов. На личност-

ном уровне он проявляется в отсутствии устойчивых позитивных ценностей и принципов, что естественно отражается в способах межполового взаимодействия молодежи, репродуктивном поведении и отношении к родительству.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. ГЕНДЕРНАЯ стратегия Российской Федерации. URL: <http://www.womnet.ru/prava/2004/1/4.htm> (дата обращения: 01.11.2012).
2. ДОКЛАД о человеческом развитии. 2011. Устойчивое развитие и равенство возможностей: лучшее будущее для всех / пер. с англ. ; ПРООН. М. : Весь Мир, 2011. С. 139—142.
3. ЗДРАВОМЫСЛОВА О. М. Семья и общество. Гендерное измерение российской трансформации. М. : Едиториал УРСС, 2003.
4. ЗДРАВОМЫСЛОВА О. М. Новый взгляд на общество? Изменяющиеся представления о власти, справедливости и солидарности // Полития. 2003. № 1.
5. МИХАЙЛОВА Н. Н. Гендерная социализация в вузах региона // Регионология. 2008. № 1(62). С. 168—172.
6. МОЛОДЕЖЬ новой России: ценностные приоритеты : аналитич. доклад. 2007. URL: [http://www.isras.ru/analytical\\_report\\_Youth\\_1\\_3.html](http://www.isras.ru/analytical_report_Youth_1_3.html) (дата обращения: 12.11.2012).
7. РИМАШЕВСКАЯ Н. М. Гендерные стереотипы и логика социальных отношений // Свободная мысль. 2006. № 3. С. 100—110.
8. СТАТИСТИКА СНГ. Статистический бюллетень. 2004. № 9.

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

## ИННОВАЦИИ В ПРАКТИКЕ ОБРАЗОВАНИЯ

---

УДК 37.075  
ББК 4448.44

ГСНТИ 14.09.35

Код ВАК 13.00.01

### **Булах Валентина Николаевна,**

начальник отдела аспирантуры, докторантуры и повышения квалификации, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 211; e-mail: aspirant@uspu.ru.

### **ПЕРВЫЙ ДИССЕРТАЦИОННЫЙ СОВЕТ ПРИ УРАЛЬСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ: 20 ЛЕТ СПУСТЯ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** диссертационный совет; защита; интеграция; инновация; научный аппарат; гуманизация.

**АННОТАЦИЯ.** Рассказывается о становлении и развитии первого в Уральском государственном педагогическом университете диссертационного совета. За 20 лет его существования в совете прошли защиты 274 диссертаций. Бессменным председателем совета был заслуженный деятель науки России, доктор педагогических наук, профессор А. С. Белкин. Ведущей идеей защищенных работ была интеграция педагогической науки и практики. В теорию педагогики были внедрены многочисленные научно-педагогические понятия. Первый диссертационный совет стал основой создания семи советов по педагогике, филологии, психологии и другим дисциплинам.

### **Bulah Valentina Nikolayevna,**

Head of Postgraduate, Doctoral and Professional Education, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

### **THE FIRST DISSERTATION COUNCIL OF URAL STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY: 20 YEARS LATER**

**KEY WORDS:** dissertation board; defence; integration; innovation; scientific apparatus; humanization.

**ABSTRACT.** This article refers to the formation and development of the first dissertation council in Ural State Pedagogical University. During the 20 years of its existence 274 theses were defended here. Permanent president of the board was Honored Scientist of Russia, Doctor of Pedagogy, Professor A.S. Belkin. The leading idea was integration of pedagogical theory and practice. In the theory of Pedagogy numerous scientific and educational concepts were introduced. The first dissertation council was the foundation of seven Councils for Pedagogy, Philology, Psychology and other disciplines.

6 апреля 1993 г. состоялось первое заседание первого диссертационного совета, созданного при Уральском государственном педагогическом университете. Это был знак признания нашего вуза в качестве не только центра подготовки педагогических кадров, но и центра подготовки научных и научно-педагогических кадров. За время работы данного совета прошли защиты 274 диссертаций, из них 34 докторских и 240 кандидатских.

Решением президиума ВАК РФ от 27 ноября 1992 г. № 95 утвержден состав специализированного совета К 113.42.01 по присуждению ученой степени кандидата наук в Уральском государственном педагогическом институте по педагогическим специальностям — 13.00.00.

Диссертационный совет в короткий срок зарекомендовал себя квалифицированным и продуктивным. За три года были проведены защиты 30 кандидатских диссертаций. Качество диссертаций, защищенных в УрГПУ, оценивалось ВАКом положительно.

В 1997 г. руководство вуза обратилось с ходатайством в ВАК РФ об открытии докторского совета на базе существующего. Решением президиума ВАК России от 23 мая 1997 г. № 62-ДС утвержден состав нового диссертационного совета по защите диссертаций на соискание ученой степени доктора наук в Уральском государственном педагогическом университете по следующим специальностям:

- 13.00.01 — общая педагогика (по педагогическим наукам);
- 13.00.06 — теория и методика воспитания (в общеобразовательной школе, по педагогическим наукам).

В связи с изменением номенклатуры научных специальностей диссертационный совет в 2000 г. трансформировался в диссертационный совет Д 212.283.03.

Решением президиума ВАК России Министерства образования России от 29 декабря 2000 г. № 1285-ДС утвержден новый состав совета по защите диссертаций на соискание ученой степени доктора наук в Уральском государственном педагогическом университете.

ском университете по следующим специальностям:

- 13.00.01 — общая педагогика, история педагогики и образования (по педагогическим наукам);
- 13.00.02 — теория и методика обучения и воспитания (дополнительное образование в образовательной школе, по педагогическим наукам);
- 13.00.04 — теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, адаптивной и оздоровительной физической культуры (по педагогическим наукам);
- 13.00.08 — теория и методика профессионального образования (по педагогическим наукам).

Бессменным председателем диссертационного совета являлся Август Соломонович Белкин, заслуженный деятель науки России, доктор педагогических наук, профессор. Ученым секретарем с 1993 по 1997 г. была кандидат педагогических наук, профессор Галина Алексеевна Карпова, а с 1998 г. — доктор педагогических наук, профессор Сергей Антонович Днепров. В состав совета вошли ведущие ученые: действительный член РАО доктор педагогических наук, профессор В. И. Загвязинский, доктор педагогических наук, профессор В. Д. Семенов, доктор педагогических наук, профессор А. Ф. Аменд, доктор философских наук, профессор Л. Я. Рубина, доктор философских наук, профессор Л. А. Беляева и др.

Ведущей идеей в организации деятельности совета стала интеграция педагогической науки и педагогической практики образовательных учреждений и органов управления образованием.

Это определило следующие позиции совета:

- Углубленную консультационную работу с научными руководителями, направленную на совершенствование работы с соискателями — учителями, воспитателями, руководителями школ города и Уральского региона, в первую очередь с педагогами Челябинска, Тюмени, Перми, Нижнего Тагила Свердловской области и Шадринска Курганской области, оказание им помощи в организации защиты диссертации.
- Разработку инновационной тематики исследований, проводимых под руководством видных ученых — членов диссертационного совета, отражающей наиболее актуальные проблемы педагогической науки и практики, реализуемые в рамках научной программы УрГПУ. Так, только в данном диссертационном совете под научным руководством председателя совета доктора педагогических наук, профессора А. С. Белкина защищены более 50 кандидатских и 16 докторских, а под научным руководством

ученого секретаря совета доктора педагогических наук, профессора С. А. Днепровы защищены 17 кандидатских и 2 докторские диссертации. Член диссертационного совета А. Ф. Аменд (г. Челябинск) подготовил к защите 21 кандидата и четырех докторов наук.

Важным направлением в деятельности совета следует считать успешное внедрение в понятийный аппарат педагогики целого ряда научно-педагогических категорий и понятий, получивших всеобщее признание (возрастная педагогика, педагогическая диагностика, витагенное образование, многомерно-педагогический подход, компетентностный подход, научное педагогическое сознание, педагогический мониторинг, педагогически комфортная среда, персонифицированная характеристика исследования и т. п.). Это оказало существенное положительное влияние на осмысление процессов в современном образовании.

Большое внимание совет уделял актуализации огромного педагогического наследия выдающихся в истории отечественного образования педагогов (П. Г. Редкого, Н. В. Щелгунова, Л. Н. Толстого, Н. И. Пирогова, П. Ф. Лесгафта, В. А. Сухомлинского и др.).

Опыт работы совета нашел отражение в целом ряде статей, опубликованных в центральных и региональных изданиях, в методических рекомендациях ВАК МО РФ. В 2005 г. издана книга, подготовленная председателями двух ведущих диссертационных советов Уральского региона А. С. Белкиным и Е. В. Ткаченко, — «Диссертационный совет по педагогике». В книге обобщен опыт работы двух диссертационных советов (при УрГПУ и РГППУ), накопленный более чем за десятилетний период их деятельности. Во второй части книги имеется педагогический глоссарий, представляющий интерес для педагогов-исследователей.

В диссертационном совете рассматривались исследования кандидатского и докторского уровня по проблемам общей педагогики, истории педагогики и образования, теории и методики обучения и воспитания в средней школе, физического воспитания, профессионального образования в средних и высших учебных заведениях.

Основными направлениями в деятельности совета являлись решение проблем теории гуманизации образования (в том числе физического воспитания), совершенствование профессионального образования и технологии воспитания. По теории гуманизации защищены 153 диссертации, по подготовке будущих педагогов — 58, по теории управления и мониторинга образовательного процесса — 32, по истории педаго-

гики и образования, а также компаративистике — 25, по гражданско-патриотическому воспитанию — 6 кандидатских и докторских диссертаций.

В этом совете защитили докторские диссертации такие известные люди, как Л. А. Рапопорт, министр по физической культуре, спорту и молодежной политике Свердловской области; В. И. Смирнов, ректор Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии; Г. М. Романцев, ректор Российского государственного профессионально-педагогического университета; Л. И. Пономарева, ректор Шадринского государственного педагогического института, а кандидатские диссертации — В. В. Нестеров, министр общего и профессионального образования Свердловской области; В. В. Садырин, министр образования Челябинской области. Также в данном совете защитили докторские диссертации специалисты нашего университета: Б. Е. Стариченко, проректор по информатизации; Г. П. Сикорская, проректор по учебной работе; Е. В. Коротаева, завкафедрой педагогики и психологии детства, и др.

Важно подчеркнуть, что большинство идей диссертационных исследований было реализовано в практике образовательных учреждений различного типа Свердловской области, Уральского региона, Российской Федерации с выходом на международный уровень.

В ходе реализации эксклюзивного проекта УрГПУ «Педагогические династии» была установлена преемственность в деятельности целого ряда научных поколений, при которой «выпускники» диссертационного совета оказались, в свою очередь, успешными руководителями научных школ, получивших общественное признание (С. А. Днепров, Е. В. Коротаева, Б. Е. Стариченко, Т. А. Сутырина и др.).

Первый диссертационный совет, созданный в Уральском государственном педагогическом университете, оказал большое влияние на развертывание сети диссертаци-

ционных советов по педагогическим специальностям в нашем вузе.

На базе этого совета были созданы другие педагогические советы по защите докторских и кандидатских диссертаций:

- под председательством доктора педагогических наук, профессора Л. В. Моисеевой по специальностям 13.00.07 — «Теория и методика дошкольного образования» и 13.00.02 — «Теория и методика обучения и воспитания (естествознание; уровень начального и общего образования)»; 19.00.07 — «Педагогическая психология»;

- под председательством доктора педагогических наук, профессора Н. Г. Тагильцевой по специальности 13.00.02 — «Теория и методика обучения и воспитания (музыка; уровень общего, профессионального и дополнительного образования; художественное образование и эстетическое воспитание; уровень общего, профессионального и дополнительного образования; филология; уровень общего и профессионального образования)»;

- под председательством доктора педагогических наук, профессора Т. Н. Шамало по специальностям 13.00.02 — «Теория и методика обучения и воспитания (математика, уровень общего и профессионального образования)», 13.00.02 — «Теория и методика обучения и воспитания (физика, уровень общего и профессионального образования)», 13.00.02 — «Теория и методика обучения и воспитания (информатика, уровень общего и профессионального образования)»;

- под председательством кандидата педагогических наук, профессора В. В. Коркунова по специальностям «13.00.03 — Коррекционная педагогика (сурдопедагогика и тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия)» и 19.00.10 — «Коррекционная психология».

Сегодня в УрГПУ действуют 7 диссертационных советов по педагогическим, филологическим и психологическим специальностям.

## ЛИТЕРАТУРА

1. БЕЛКИН А. С., ТКАЧЕНКО Е. В. Диссертационный совет по педагогике (опыт, проблемы, перспективы) / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2005.

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

**Кондурар Марина Викторовна,**

аспирант, Тольяттинский государственный университет; 445667, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14; e-mail: conmary@yandex.ru.

**ПРОЦЕДУРА ИНТЕРАКТИВНОГО ПАРНОГО ТЕСТИРОВАНИЯ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** качество обучения; педагогическое тестирование; метод парных сравнений; матрица парных сравнений; коэффициент рассогласования.

**АННОТАЦИЯ.** Описывается процедура проведения интерактивного парного тестирования. Данная процедура предлагается в качестве одной из форм тестирования группы учащихся и ранжирования в рамках группы по уровню компетентности с точки зрения заданной компетенции.

**Condurar Marina Viktorovna,**

Post-graduate Student; Togliatti State University, Togliatti (Russia)

**THE PROCEDURE PAIR INTERACTIVE TESTING**

**KEY WORDS:** quality of education; pedagogical testing; the method of paired comparisons; the matrix of pairwise comparisons; the coefficient mismatch.

**ABSTRACT.** This article is devoted to the description of the procedure of the interactive pair-wise testing. The study lets us offer this procedure as one of the forms of the test group of students and ranking of this group in the level of their competency in the framework of the given competence.

Одним из основных средств контроля качества обучения является тестирование. Тестовый метод имеет ряд несомненных преимуществ перед другими педагогическими методами контроля качества обучения: высокую научную обоснованность теста, технологичность, точность измерений, наличие одинаковых для всех испытуемых правил проведения испытаний и интерпретации результатов, хорошую сочетаемость метода с современными образовательными технологиями [1. С. 1].

Тесты являются наиболее эффективной и объективной формой оценивания знаний, умений и навыков, позволяющей выявлять не только уровень учебных достижений, но и структуру знаний, степень ее отклонения от нормы по профилю ответов учащихся на тестовые задания [4]. Связь контроля знаний и обучения всегда была прочной, что приводит к периодическому переосмыслению, а затем и изменению контрольно-оценочной системы в образовании. Контроль, оценка и обучение рассматриваются как взаимосвязанные и взаимопроникающие составляющие единого образовательного процесса. Если задания теста подобраны корректно и достаточно полно отображают планируемую содержательную структуру изучаемого и контролируемого материала, то возможно ранжировать школьников по уровням подготовленности: чем меньше пробелов в ответах ученика на тестовые задания, тем лучше структура его знаний, чем выше его тестовый балл, тем выше качество его подготовленности.

Можно также отметить, что результаты тестового контроля позволяют оценить и качество работы педагога: если тестовый

балл в основном отражает способности и степень прилежания учащегося, то структура знаний в значительной мере характеризует особенности организации учебного процесса (умение преподавателя организовать процесс обучения, выбрать оптимальную методику, доступно изложить выбранный материал, оптимально использовать методы и средства обучения, применять индивидуальный подход к каждому студенту в отдельности и группе в целом и др.).

Существует множество вариантов тестовых заданий. Наиболее быстрыми для проверки и оценивания являются задания с выбором ответа из нескольких предложенных вариантов. Важно выяснить, почему каждый учащийся выбрал именно этот ответ, в чем ученик был прав или ошибался, каких знаний ему не хватило для правильного ответа. В процессе такой работы знания учащихся углубляются, исчезает психологическое напряжение при работе с тестом, возникает потребность в добытии знаний, желание пройти следующее тестирование с достижением ожидаемого результата. При периодическом использовании различных видов такого контроля появляется возможность сопоставлять результаты, тест может стать основой динамического мониторинга учебных достижений школьников и индивидуализации обучения [4].

В отличие от других измерительных инструментов (контрольных заданий, письменных работ, опросов, анкет и др.), тест включает в свой состав следующие системообразующие элементы [2. С. 3]:

- 1) специально разработанные задания;
- 2) варианты ответов;

- 3) эталон (правильный ответ, контролируемые понятия для всего теста в целом);
- 4) правила применения эталонов;
- 5) систему организации испытания;
- 6) систему обработки и анализа результатов;
- 7) систему оценок за выполнение каждого задания.

Обратим внимание на последние три пункта. Недавно получили распространение педагогические измерители — тесты, построенные по математическим моделям. Данный вид тестирования должен состоять из инструкции по процедуре тестирования, бланков ответов, технологии обработки результатов и методики шкалирования [3. С. 2].

Есть ряд способов проведения оценки результатов тестирования [5]:

1. Суммарный балл.
2. Метод парных сравнений.
3. Компонентный анализ базовой таблицы оценок знаний.

#### 4. Многомерное шкалирование.

Опишем методику применения второго способа [6]. На первом этапе следует определить количество испытуемых  $M$ . Пусть  $M = 15$ . Допустим, что проводится стандартная контрольная работа, состоящая из пяти заданий. Если все задания одинковы по сложности, то количество баллов будет равно количеству правильно выполненных заданий, иначе необходимо присвоить заданиям весовые коэффициенты и начислять баллы исходя из этих данных.

На следующем этапе проводится парное тестирование и строится матрица парных сравнений  $A$  по следующему принципу: для каждого элемента таблицы вычисляется отношение  $a_{ij}$ , которое получается делением количества правильных решений  $i$ -го ученика на количество правильных решений  $j$ -го ученика. Например,  $a_{ij} = 4/5$ , а  $a_{ji} = 5/4$ , при этом  $a_{ii} = 1$ . Приведем пример получаемой матрицы (см. табл.).

Таблица. Матрица парных сравнений для 15 испытуемых

Испытуемые	Количество баллов	Испытуемые														
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1	7		1,17	0,70	1,00	0,78	0,88	1,00	1,17	1,75	0,78	0,10	1,40	0,88	1,00	0,88
2	6	0,86		0,60	0,86	0,67	0,75	0,86	1,00	1,50	0,67	0,20	1,20	0,75	0,86	0,75
3	10	1,43	1,67		1,43	1,11	1,25	1,43	1,67	2,50	1,11	0,30	2,00	1,25	1,43	1,25
4	7	1,00	1,17	2,33		0,78	0,88	1,00	1,17	1,75	0,78	0,40	1,40	0,88	1,00	0,88
5	9	1,29	1,50	3,00	1,29		1,13	1,29	1,50	2,25	1,00	0,50	1,80	1,13	1,29	1,13
6	8	1,14	1,33	2,67	1,14	0,89		1,14	1,33	2,00	0,89	0,60	1,60	1,00	1,14	1,00
7	7	1,00	1,17	2,33	1,00	0,88	0,88		1,17	1,75	0,78	0,70	1,40	0,88	1,00	0,88
8	6	0,86	1,00	2,00	0,86	0,86	0,75	0,86		1,50	0,67	0,80	1,20	0,75	0,86	0,75
9	4	0,57	0,67	1,33	0,57	0,67	0,50	0,57	0,67		0,44	0,90	0,80	0,50	0,57	0,50
10	9	1,29	1,50	3,00	1,29	2,25	1,13	1,29	1,50	2,25		1,00	1,80	1,13	1,29	1,13
11	10	1,43	1,67	3,33	1,43	1,11	1,25	1,43	1,67	2,50	1,11		2,00	1,25	1,43	1,25
12	5	0,71	0,83	1,67	0,71	0,50	0,63	0,71	0,83	1,25	0,56	1,20		0,63	0,71	0,63
13	8	1,14	1,33	2,67	1,14	1,60	1,00	1,14	1,33	2,00	0,89	1,30	1,60		1,14	1,00
14	7	1,00	1,17	2,33	1,00	0,88	0,88	1,00	1,17	1,75	0,78	1,40	1,40	0,88		0,88
15	8	1,14	1,33	2,67	1,14	1,14	1,00	1,14	1,33	2,00	0,89	1,50	1,60	1,00	1,14	

По матрице парных сравнений  $A$  вычисляются весовые коэффициенты  $w_i$  каждого участника, которые показывают относительные уровни компетентности. Процедура вычисления весовых коэффициентов включает в себя несколько этапов.

1. Матрица  $A$  нормируется по следующему образцу:  $A = [a_{ij}] \rightarrow N = [n_{ij}]$  (деление всех элементов матрицы на сумму по данному столбцу,

$$n_{ij} = a_{ij} / \sum_{r=1}^M a_{rj} ) .$$

2. Вычисляются промежуточные значения весовых коэффициентов  $\bar{w}_i$  (среднее значение элементов в соответствующей строке нормированной матрицы,

$$w_i = \frac{1}{M} \sum_{r=1}^M n_{ir} ) .$$

3. Определяется коэффициент рассогласованности  $C_l$  матрицы  $A$ . Используются следующие формулы:

$$S_w^- = \sum_{i=1}^M (A \times \bar{w})_i \quad \text{и} \quad C_I = \frac{S_w^- - M}{M-1}.$$

4. Вычисляется стохастический коэффициент рассогласованности, который зависит только от порядка матрицы и оценивает рассогласованность случайно сгенерированной матрицы:

$$R_I = \frac{1,795(M-2,356)}{M-0,75}.$$

5. Вычисляется относительный коэффициент рассогласования  $C_R$ , который возрастает до 1 при росте рассогласованности матрицы  $A$  и снижается до 0 при ее стремлении к согласованной матрице:

$$C_R = \frac{C_I}{R_I}.$$

6. Если значение  $C_R < 0,1$ , то матрица считается достаточно согласованной и полученные промежуточные значения весовых коэффициентов принимаются как результат тестирования. В противном случае выполняется процедура редукции матрицы парных сравнений, минимально снижающая контрастность исходной матрицы парных сравнений и приводящая ее к достаточно согласованному виду. В ходе редукции вычисляются также соответствующие весовые коэффициенты.

В нашем случае весовые коэффициенты выглядят так:

$$(0,055 \quad 0,048 \quad 0,084 \quad 0,06 \quad 0,079 \quad 0,07 \quad 0,063 \quad 0,056 \quad 0,04 \quad 0,087 \quad 0,089 \quad 0,049 \quad 0,078 \quad 0,067 \quad 0,077)^T$$

Относительный коэффициент рассогласования составляет 0,048.

Алгоритм повышения степени согласованности матрицы парных сравнений включает следующие пункты:

1. Исходная матрица парных сравнений  $A = A_0$ ; вычисленный вектор весовых коэффициентов  $(w^1)^T = (w_1, w_2, \dots, w_n)$ ;  $C_R(A) > 0,1$ ;  $k=1$  (номер итерации).

2. Построить согласованную матрицу  $B$  порядка  $n$  для вектора  $w^k$ :

$$B = \begin{bmatrix} b_{ij} = \frac{w_i}{w_j} \end{bmatrix}.$$

3. Построить «среднегеометрическую» матрицу  $A_k = D$  порядка  $n$ :

$$D = A_k = \left[ \sqrt{a_{ij} \cdot b_{ij}} \right].$$

4. Вычислить вектор весовых коэффициентов  $w^k$  по матрице  $D = A_k$  и  $C_R(D)$ .

5. Если  $C_R(D) > 0,1$ , то  $(A:=D)$ , иначе  $(B:=D)$ ;  $k:=k+1$ ; перейти к п. 3.

6. Если  $|C_R(D) - 0,1| > 0,01$ , то перейти к п. 2, иначе  $A_{\text{соглас}} = D$ .

Полученная матрица представляет собой матрицу парных сравнений, достаточно близкую к исходной матрице  $A$  и при этом достаточно согласованную для того, чтобы служить основанием при определении вектора весовых коэффициентов  $w$ .

По полученным весовым коэффициентам определяется ранг каждого участника тестирования, по которому можно определить баллы для каждого студента.

$$\left( \begin{array}{cccccccccccccccc} 0,055 & 0,048 & 0,084 & 0,06 & 0,079 & 0,07 & 0,063 & 0,056 & 0,04 & 0,087 & 0,089 & 0,049 & 0,078 & 0,067 & 0,077 \end{array} \right)^T$$

$$\left( \begin{array}{cccccccccccccccc} 12 & 14 & 3 & 10 & 4 & 7 & 9 & 11 & 15 & 2 & 1 & 13 & 5 & 8 & 6 \end{array} \right)$$

Полученные баллы легко трансформируются в привычную для нас пятибалльную

шкалу оценок и так же просто применимы в модульно-рейтинговой системе оценок.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. БЕЛОУС В. В., ДОМНИКОВ А. С., КАРПЕНКО А. П. Тестовый метод контроля качества обучения и критерии качества образовательных тестов. Обзор // Наука и образование. 2011. № 4. URL: <http://technomag.edu.ru/doc/184741.html> (дата обращения: 23.10.2012).
2. БИЙМУРСАЕВА Б. М., ЖУНУСАКУНОВА А. Д. Сущность педагогического теста // Проблемы и перспективы развития образования (II): материалы Междунар. заоч. науч. конф. (Пермь, 2012 г.). URL: <http://www.moluch.ru/conf/ped/archive/58/2253/> (дата обращения: 23.10.2012).
3. БОДРОВА Т. Ю. Концептуальные основы педагогического тестирования и его использование на уроках РКИ // Актуальные вопросы современной педагогики (II): материалы междунар. заоч. науч. конф. (Уфа, 2012 г.). URL: <http://www.moluch.ru/conf/ped/archive/60/2500/> (дата обращения: 23.10.2012).
4. ЕФРЕМОВА Н. Ф. Тестовый контроль в образовании. URL: <http://lib.rus.ec/b/365539/read> (дата обращения: 27.11.2012).
5. КОРОСОВ А. В. Принципы подготовки теста: электронное издание. Петрозаводск, 2008. URL: [http://korosov.narod.ru/#\\_Технология\\_образования](http://korosov.narod.ru/#_Технология_образования) (дата обращения: 23.10.2012).
6. ЯРЫГИН А. Н., ЯРЫГИН О. Н. Относительное ранжирование интеллектуальных компетентностей с помощью интерактивных парных сравнений // Вектор науки / ТГУ (Тольятти). 2011. № 2 (16). С. 413–417.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. А. Н. Ярыгин

**Поздняк Светлана Николаевна,**

доктор педагогических наук, профессор кафедры экономической географии и методики обучения географии, географо-биологический факультет, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 229; e-mail: pozdnyak\_sn@mail.ru.

**Орехова Анастасия Владимировна,**

аспирант кафедры экономической географии и методики обучения географии, географо-биологический факультет, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 229; e-mail: anastasiya-orekhova@yandex.ru.

### **ФОРМИРОВАНИЕ ГЕОИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА ОСНОВЕ ПРИМЕНЕНИЯ ГИС-ТЕХНОЛОГИЙ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** информационно-образовательная среда; электронные образовательные ресурсы; ГИС-технологии; геоинформационная компетентность; поисковая деятельность учащихся.

**АННОТАЦИЯ.** Рассматривается проблема формирования геоинформационной компетентности учащихся на основе применения ГИС-технологий в соответствии с требованиями ФГОС. Предлагается реализовать развивающий потенциал ГИС-технологий в информационно-образовательной среде и целенаправленно формировать у учащихся навыки применения способов осуществления поисковой деятельности.

**Pozdnyak Svetlana Nikolaevna,**

Doctor of Pedagogy, Professor of the Chair of Economical Geography and Methods of Teaching Geography, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

**Orekhova Anastasia Vladimirovna,**

Post-graduate Student of the Chair of Economical Geography and Methods of Teaching Geography, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

### **DEVELOPMENT OF GEOGRAPHIC-INFORMATIONAL COMPETENCE OF STUDENTS ON THE BASIS OF APPLICATION OF GIS-TECHNOLOGIES**

**KEY WORDS:** informational educational environment; electronic educational resources, GIS-technologies; geographic-informational competence; search activity of students.

**ABSTRACT.** The problem of development of geographic-informational competence of students on the basis of application of GIS-technologies in accordance with Federal State Educational Standard is discussed. It is suggested that the developmental potential of GIS-technologies should be used in the informational educational environment to develop students' skills of using search activities.

Современное общество требует от человека, чтобы он умел быстро и гибко адаптироваться к постоянно меняющейся социокультурной ситуации, был способен к рациональной и продуктивной деятельности в условиях разнообразных по содержанию, огромных по объему, интенсивных по характеру потоков информации. В свете этого закономерно, что одним из наиболее востребованных и прогрессивных научных подходов к совершенствованию отечественного, в том числе школьного географического, образования выступает информационный подход, который органично сочетается с деятельностным и компетентностными подходами, составляющими методологическую основу ФГОС общего образования. Нацеленность ФГОС на последовательную реализацию информационного подхода демонстрирует такое интегрированное требование к новым образовательным результатам, как информационная компетентность учащихся. Являясь наиболее общей, универсальной учебно-познавательной способностью, информационная

компетентность отражает интегративное качество личности учащегося, состоящее в способности продуктивно осуществлять процессы поиска, анализа, переработки, генерации, преобразования, трансляции разнообразной информации. Применительно к школьному географическому образованию принято говорить о геоинформационной компетентности учащихся.

Последовательная реализация информационного подхода в теории и практике школьного образования вызвало к жизни качественно новый феномен, получивший название информационной образовательной среды (ИОС). Обладая высоким образовательно-развивающим потенциалом, ИОС постепенно становится ведущим элементом современного образовательного процесса, поскольку обеспечивает активное применение в учебном процессе информационных технологий, основанное на современных процедурах создания, поиска, сбора, анализа, обработки, хранения и представления информации [6. С. 49]. Научная рефлексия нового феномена педагогическим сознанием

ем способствовала выделению в системе психолого-педагогического знания теоретического обоснования деятельности, связанной с проектированием, функционированием и развитием ИОС. Проблемы научного обоснования сущности ИОС и ее проектирования стали предметом исследований ряда авторов (М. И. Башмаков, С. В. Зенкина, Е. О. Иванова, А. А. Кузнецов, И. М. Осмоловская, С. Н. Поздняков, Н. А. Резник, И. В. Роберт, И. Н. Семенова, Б. Е. Стариченко, Е. В. Чернобай и др.). М. И. Башмаков, С. Н. Поздняков, Н. А. Резник рассматривают сущность, состав, структуру ИОС. Исследования С. В. Зенкиной, И. В. Роберт посвящены анализу дидактических возможностей современных информационных технологий (таких, как визуализация учебного материала, повышение интерактивности обучения, доступ к новым источникам знаний, оперативность контроля и т. д.), описанию педагогической целесообразности их применения, оцениванию роли ИОС на основе ИКТ в достижении новых образовательных результатов. В работах Е. О. Ивановой, И. М. Осмоловской, Е. В. Чернобай рассматривается процесс обучения в ИОС, показаны изменения целей, принципов, методов, форм обучения в связи с появлением этой среды в образовательном пространстве. Работы И. Н. Семеновой, Б. Е. Стариченко посвящены выявлению закономерностей процесса обучения в условиях ИОС, обоснованию новых принципов организации обучения. В целом исследования этих и других авторов способствовали созданию научно-методических основ проектирования ИОС, которая чаще всего понимается как системно организованная совокупность информационного, технического, учебно-методического обеспечения, ориентированная на удовлетворение образовательных потребностей субъектов образовательного процесса [3. С. 31]. Ведущим элементом ИОС выступают электронные образовательные ресурсы — специально сформированные блоки разнообразных информационных ресурсов, предназначенные для использования в образовательном процессе, для воспроизведения и функционирования которых необходимы средства вычислительной техники.

Отмеченные процессы, связанные с реализацией информационного подхода, с разной степенью интенсивности и эффективности развиваются в системе школьного географического образования. Образовательная роль и ценность школьной географии в этом плане определяется тем, что большая часть информации, которую для разных целей применяет человек, так или иначе связана с пространством, отражает

его глобальные, региональные, локальные особенности, пространственную дифференциацию и интеграцию развивающихся в этом пространстве событий и процессов. Изучение особенностей и выявление закономерностей развития информационных процессов в географическом пространстве на разных уровнях его организации способствовало появлению в географической науке ГИС-технологий [1; 4]. ГИС характеризуются предметной областью информационного моделирования, имеют широкую проблемную ориентацию, что определяется решаемыми задачами научного и прикладного характера. Важнейшими среди них выступают такие, как изучение и инвентаризация природных ресурсов, в том числе их кадастр, анализ и оценка, мониторинг, управление, планирование, поддержка принятия решений, связанных с познанием, освоением и преобразованием геосистем различного типа и уровня организации. Очевидно, что применение ГИС-технологий в различных сферах деятельности предполагает наличие у пользователя необходимого уровня геоинформационной компетентности. Все вышесказанное позволяет понимать под *геоинформационной компетентностью готовность и способность человека получать, преобразовывать географическую информацию на основе различных способов работы со средствами ГИС-технологий, продуктивно применять ее для решения различных задач, связанных с познанием, освоением и преобразованием геосистем различного типа, ранга, уровня сложности, для моделирования происходящих при этом географических процессов, а также прогнозирования тенденций их развития на ближайшую и более отдаленную перспективу*. Предложенное определение геоинформационной компетентности является *определением в широком смысле*.

ГИС-технологии отражают гносеологические особенности современного научного географического познания и все активнее применяются на уроках географии. Необходимо отметить, что проектирование ИОС в системе школьного географического образования во многом связано именно с применением ГИС-технологий, обеспечивающих сбор, хранение, обработку, доступ, отображение и распространение упорядоченных и скоординированных данных, отражающих пространственные особенности функционирования и развития геосистем разного типа и ранга. ГИС содержит данные о пространственных объектах в форме их цифровых представлений, обеспечивая включение географической информации в единое информационное образовательное пространство.

Необходимость широкого применения ГИС-технологий в процессе обучения географии, связанная с реализацией информационного подхода, определяется требованиями к условиям реализации основной образовательной программы, к планируемым результатам обучения географии, зафиксированным во ФГОС. В частности, целенаправленное применение ГИС-технологий способствует формированию и развитию у учащихся информационной компетентности в области применения информационно-коммуникационных технологий, умений ориентироваться в информационном пространстве, самостоятельно проводить поиск, анализ, преобразование, передачу и презентацию информации с помощью информационных технологий [6. С. 30]. Новые планируемые результаты предполагают не только широкое, но и систематическое, целенаправленное применение ГИС-технологий на уроках географии. Принципиальное значение для научного методического осмысления имеет тот факт, что применение ГИС-технологий существенно изменяет привычное представление о процессе обучения географии, способствует переводу последнего в качественно новое состояние, нацеленное на достижение новых образовательных результатов. Как было отмечено выше, специфический вклад школьной географии в формирование у учащихся информационной компетентности фиксирует понятие «геоинформационная компетентность».

Вместе с тем изучение практики работы школы, анализ педагогической и методической литературы (В. И. Загвязинский, А. А. Кузнецов, А. В. Железняков, Д. В. Новенко, И. В. Роберт, Н. Ф. Талызина), диссертационных исследований (С. В. Зенкина, Н. Э. Хасаншина, Е. В. Чернобай) показывает, что учебный процесс с применением комплекса электронных образовательных ресурсов, в том числе ГИС-технологий, чаще всего имеет стихийный и, следовательно, слабоуправляемый характер. В результате снижаются его образовательные и развивающие эффекты. В условиях констатирующего эксперимента нами выявлено, что учителя географии в силу разных причин предпочитают придерживаться установок традиционного обучения, в большей степени ориентируются на достижение предметных географических результатов, слабо учитывая метапредметную и личностную составляющую образовательных результатов. Типичной является устаревшая профессиональная установка учителя на вербальную трансляцию знаний по предмету, что создает условия для запоминания их учеником в готовом виде и последующее

репродуктивное воспроизведение. Контрольные срезы подтверждают, что учащиеся успешнее справляются с заданиями, проверяющими качество усвоения знаний и умений в условиях репродуктивной деятельности, деятельности по алгоритму. Заметно хуже оказываются достижения учеников, связанные с выполнением задач поискового, творческого характера, что коррелирует с результатами итоговой аттестации учащихся (ЕГЭ) по географии. При этом достаточно типичным оказывается применение на уроках географии ГИС-технологий и других ЭОР лишь как наглядного средства обучения. Безусловно, электронные ресурсы представляют огромный объем самой разнообразной, в том числе визуализированной информации. Однако не менее важным направлением эффективного применения ЭОР является организация личностно-развивающей учебной деятельности, адекватной образовательному потенциалу этих ресурсов. Мы считаем, что наиболее адекватна для работы с ГИС-технологиями поисковая деятельность учащихся. Необходимость усиления роли и повышения удельного веса поисковой учебной деятельности требует целенаправленного формирования у учащихся способов ее осуществления.

Способность к поисковой деятельности выступает системообразующим, ключевым элементом информационной компетентности учащегося, что обусловлено следующими обстоятельствами. Поисковая деятельность предполагает активную познавательную позицию учащихся, обеспечиваемую сознательной эмоционально-волевой регуляцией. Наличие последней позволяет говорить об ученике как субъекте учебной деятельности, проявляющем необходимую и достаточную активность и определяемую учебной деятельностью самостоятельность. Цели и задачи поисковой деятельности обусловлены как личностными интересами, мотивами и предпочтениями школьников, так и социальными потребностями. Учителю необходимо планировать и осуществлять систематическое обучение учащихся способам осуществления поисковой деятельности. При этом сама деятельность, ее цели, средства и обобщенные способы выполнения становятся предметом самостоятельного осмысления каждым учащимся. Важно и то, что поисковая деятельность не тождественна индивидуальной, предполагает сочетание индивидуальных и групповых форм организации учебной деятельности. Умение организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность со сверстниками, достигать в нем взаимопонимания, находить общее решение на основе согласования позиций и учета интересов

в процессе поисковой деятельности является основой формирования коммуникативной компетентности, способствует формированию у учащихся коммуникативных универсальных учебных действий. Формирование способов осуществления поисковой деятельности предполагает учет индивидуальных особенностей учащихся, благодаря чему осуществляется формирование индивидуальной образовательной траектории. Сказанное убеждает, что поисковая деятельность, как наиболее адекватная деятельность учащихся в процессе работы с ГИС-технологиями, способствует достижению личностных, метапредметных и предметных результатов в процессе изучения географии.

Сформулированные выше положения позволяют сузить приведенное широкое определение геоинформационной компетентности для целей образовательного процесса и ввести понятие *геоинформационной компетентности учащегося*. При этом мы основываемся на определении понятия «информационная компетентность учащегося» и считаем, что геоинформационная компетентность есть частный случай информационной компетентности с акцентом на предметно-содержательной, географической специфике, что позволяет установить родо-видовые связи между выделенными понятиями. *Геоинформационная компетентность обозначает характеристику личности учащегося, готового и способного решать познавательные и практические задачи географической направленности, возникающие в учебной и различных сферах социальной деятельности, требующие принятия эффективных решений и их исполнения с учетом сложившегося опыта работы со средствами ГИС-технологий*. Мы учитываем принятое выделение в структуре учебно-познавательной (информационной) компетентности мотивационно-целевого, когнитивного, операционально-деятельностного и рефлексивно-оценочного компонентов. В настоящей статье для того, чтобы показать особенности операционально-деятельностного компонента, определяемые содержанием географического образования и инструментальными особенностями ГИС-технологий, мы акцентируем внимание на данном компоненте и его развитии у учащихся через освоение способов учебной деятельности разного содержания и уровня обобщения при ведущей роли способов поисковой деятельности.

Проведенное нами исследование показало, что геоинформационная компетентность обладает достаточно сложной структурой, содержанием, объединяет предметно-географическую и метапредметную ин-

формационную составляющую содержания образования. В процессе формирования у учащихся данной компетентности предметные географические умения насыщаются информационным содержанием, а информационные метапредметные способы деятельности конкретизируются. Наиболее «чувствительной» к этим процессам интеграции оказывается картографическая составляющая географической образованности учащегося, отражающая его функциональную грамотность при работе с различными источниками географической информации. Картографическая составляющая включает базовые картографические знания и умения, в том числе умение читать карту, составлять различные географические описания, характеристики, анализировать, моделировать, прогнозировать географические ситуации и т. д. Необходимо специально подчеркнуть, что картографические умения определяют функциональную грамотность, исходную географическую умелость ученика, обеспечивают деятельностьную основу, инструментальную базу изучения фундаментальных вопросов школьной географии, выполняющих системообразующую, методологическую, мировоззренческую функции. Под влиянием ГИС-технологий именно эти умения в наибольшей степени трансформируются, что требует научного осмысления и уточнения традиционной методики формирования у учащихся картографических умений.

Приведем поясняющий пример. Традиционное для географии умение читать географические карты, фиксирующее предметный образовательный результат, при работе с ГИС-технологиями существенно трансформируется, усложняется, поскольку изменяется состав способов учебной деятельности, которые это умение включает. В соответствии со спецификой ГИС-технологий в данное умение, кроме предметных действий, включаются такие метапредметные способы учебной деятельности, как поиск и анализ информации, определение различных показателей, сравнение, описание, установление зависимостей и др. Взаимное насыщение, дополнение, интеграция предметной и метапредметной составляющей генерируют новое качество учебной деятельности, побуждающее учащихся к открытию новых способов выполнения учебного задания, решения учебно-познавательной или практической проблемы на основе базы данных, предоставляемой ГИС. В процессе дальнейшего обучения освоенные способы учебной деятельности применяются для решения более сложных учебных задач. Сложность и обобщенность выполняемых действий возрастает от класса к классу, при-

обретает системный характер, предполагающий высокую степень самостоятельности учащихся в процессе поисковой деятельности. Таким образом, последовательное применение ГИС-технологий на уроках географии вводит новые компоненты и характеристики традиционных для школьной географии способов учебной деятельности, связанные с постепенным овладением учащимися геоинформационной компетентностью.

На основе изложенного можно сказать, что геоинформационная компетентность представляет собой процесс и результат интеграции предметных географических умений, обеспечивающих предметную составляющую образовательной деятельности учащегося, и информационных умений, включающих освоенные в ходе изучения других учебных предметов обобщенные способы учебной деятельности. В содержании выполняемой деятельности так или иначе проявляются личностные качества ученика, его мотивы, целевые установки, ценности, субъектный опыт, отношение к выполняемой деятельности. Формируемые у учащихся метапредметные умения в общем контексте развивающегося субъектного опыта приобретают новое системное качество: здесь согласуются и интегрированно проявляются внешние требования учебной деятельности, определяемые применением ГИС-технологий, и внутренние психологические условия осуществления учебной деятельности. Последние координируют психические процессы, состояния, способности, возможности, ограничения личности учащегося, связанные с деятельностью на основе ГИС-технологий. Формируемая при этом у учащегося геоинформационная компетентность включает особый тип умений, позволяющих самостоятельно искать, анализировать, отбирать, обрабатывать, передавать информацию с целью принятия решений, обеспечивающих эффективное разрешение или преобразование учебно-познавательных, практических проблемных ситуаций или проблем, возникающих в реальных жизненных ситуациях.

Применение ГИС-технологий в процессе обучения географии позволяет формировать у учащихся широкий спектр способов деятельности поисковой направленности, связанных с научным видением географических объектов и процессов, их осмыслением, анализом, преобразованием, применением. Умениям поисковой деятельности отводится особое место в процессе обучения географии. Их формирование возможно лишь при организации соответствующей деятельности учащихся. Эти умения играют роль содержательно-смысловых ориентиров, опор, поскольку выполняют регуля-

тивную функцию в процессе самостоятельного поиска учащимся информации или способа решения учебного задания. Указанные навыки позволяют обдумать и сознательно выстроить последовательность предпринимаемых действий, что погружает ученика в ситуацию самоопределения, целеполагания, определения смысла предстоящей деятельности, в ходе чего происходит освоение школьником личностных, метапредметных и предметных образовательных результатов. К основным умениям поисковой деятельности, которые успешно формируются у учащихся на основе применения ГИС-технологий, относятся:

- самостоятельно определять цель поисковой деятельности, организовывать ее достижение на основе выбора адекватных средств ГИС-технологий;
- самостоятельно планировать пути достижения цели, осознанно выбирать эффективные способы решения познавательных и практико-ориентированных задач;
- определять понятия, делать обобщения, самостоятельно выбирать основания и критерии для классификации, сравнения, сериации, устанавливать причинно-следственные связи; строить суждения, выдвигать гипотезы, прогнозировать, моделировать, объяснять факты, противоречащие сложившемуся целостному представлению о географическом объекте или процессе;
- измерять с использованием измерительных навыков, в том числе картографических, работать с инструкциями, описывать результаты собственной деятельности и оценивать их; использовать ресурсы ГИС-технологий для фиксирования географической информации с применением приемов знаково-символического характера;
- решать учебно-познавательные задачи разного характера и уровня сложности индивидуально и в группе, анализировать географические ситуации, прогнозировать возможные тенденции их развития, обобщать, делать выводы;
- осуществлять анализ, рефлекссию, самоконтроль, самооценку поисковой деятельности и ее результатов;
- докладывать устно и письменно о результатах своей работы, в том числе с применением новых информационных технологий.

Одним из основополагающих условий формирования у учащихся геоинформационной компетентности является *постепенность* этого процесса, достигаемая его *поэтапной* организацией. В соответствии с данным требованием наметим основные этапы формирования геоинформационной компетентности учащихся и фиксирующие их уровни сформированности этой компетентности (см. табл. 1).

Таблица 1

*Этапы и уровни формирования геоинформационной компетентности учащихся  
на основе применения ГИС-технологий*

Этапы формирования геоинформационной компетентности учащихся	Уровень сформированности геоинформационной компетентности	Основные характеристики, частные и обобщенные показатели освоения геоинформационной компетентности учащимися
<i>Первый, или начальный этап</i> Организуется при изучении начального курса географии (6 класс)	<i>Исходный уровень</i> , предполагающий сформированность у учащихся геоинформационной осведомленности и первичной функциональной умелости при работе с ГИС-технологиями	В целом преобладает репродуктивная деятельность, направленная на формирование у учащихся базовых способов деятельности при работе с ГИС-технологиями. Поисковая деятельность организуется преимущественно на основе картографического материала. Связана с <i>поиском, сбором</i> различной географической информации эмпирического уровня, т. е. <i>географических фактов</i> (качественных, количественных), их <i>анализом</i> , первичным пониманием, <i>описанием</i> , систематизацией и обобщением. <b>Ученик овладевает основными способами получения информации на основе ГИС-технологий, в том числе путем самостоятельного ее приобретения для описания географических объектов и процессов</b>
<i>Второй, или основной этап</i> Организуется при изучении курса «География материков и океанов» (7 класс)	<i>Базовый уровень</i> , предполагающий сформированность у учащихся достаточной геоинформационной осведомленности и функциональной умелости при работе с ГИС-технологиями	Сочетаются репродуктивная и поисковая деятельность учащихся с постепенным увеличением доли последней. Поисковая деятельность связана преимущественно с поиском, сбором, <i>преобразованием, трансформацией</i> географической информации эмпирического и теоретического характера, <i>объяснением</i> особенностей географических объектов и процессов, <i>выявлением причинно-следственных связей</i> , <i>подведением под понятие, составлением географических характеристик, генерированием новой информации для объяснения и моделирования географических объектов и процессов</i> . Ученик овладевает основными способами <i>переработки, преобразования информации, полученной на основе ГИС-технологий, преимущественно путем самостоятельного ее приобретения для объяснения географических объектов, процессов и их взаимосвязей</i>
<i>Третий, или продуктивный этап</i> Организуется при изучении курса «География России» (8—9 классы)	<i>Углубленный уровень</i> , предполагающий проявление поисковой деятельности продуктивного, творческого характера при работе с ГИС-технологиями	Преобладает поисковая деятельность учащихся, связанная с поиском, сбором, преобразованием географической информации, ее <i>обобщением и применением для объяснения, моделирования географических ситуаций</i> разного содержания, в том числе <i>проблемного характера, прогнозирования тенденций развития географических процессов</i> локального и регионального уровня. Ученик овладевает основными способами <i>преобразования и практического применения информации, полученной на основе ГИС-технологий, для анализа, поиска и оценки способов решения проблем, связанных с развитием различных географических процессов на конкретной территории с учетом взаимосвязи и взаимодействия этих процессов, для прогнозирования тенденций их развития</i>

С условием постепенности и поэтапности формирования геоинформационной компетентности учащихся при работе с ГИС-технологиями связано другое методическое условие, а именно необходимость конструирования специальных *учебных заданий*. Они имеют определенные методические особенности в представлении содержания, в оформлении и называются некоторыми авторами визуальными [5]. Эти задания позволяют, с одной стороны, обеспечить усвоение программного материала, рекомендуемого государственным стандартом, практически всеми учениками, независимо от их способностей, подготовки и возможностей, с другой — предусматривают

максимальную дифференциацию учебного географического материала, поскольку предполагают постепенное повышение уровня сложности от упражнений необходимого минимума до заданий повышенной сложности, что способствует большей продуктивности процесса формирования у учащихся умений деятельности поисковой направленности.

В условиях новой ИОС с применением ГИС-технологий изменяются требования как к предметной географической, так и к метапредметной и личностной составляющим [2]. Данные критерии должны быть сформулированы на уровне учебных действий. С учетом этого на основе общей схемы

формирования геоинформационной компетентности, представленной в таблице 1, попытаемся определить необходимые и достаточные предметные географические действия, которые следует освоить ученику в процессе работы с ГИС-технологиями

(см. табл. 2). Действия, приведенные в перечне, осваиваются учеником постепенно, с учетом таких дидактических принципов, как доступность, поэтапность формирования, системность, развивающая направленность.

Таблица 2

Формирование предметной географической составляющей геоинформационной компетентности учащихся

Уровень	Действия
<b>Продвинутый</b> Углубленный 8—9 кл.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– проводить исследования на основе имеющейся на цифровой карте географической информации, выявлять новые закономерности, факты, существенные черты географических объектов;</li> <li>– моделировать различные географические процессы и явления для прогнозирования перспективы развития географических процессов и явлений;</li> <li>– прогнозировать развитие, предвидеть изменения объектов, явлений и процессов на основе установления причинно-следственных связей в процессе наложения/сопоставления цифровых тематических карт;</li> <li>– давать сравнительную оценку географическим явлениям и процессам по цифровой карте;</li> <li>– создавать знаки и символы, схемы, модели, диаграммы, собственные карты на основе наблюдения, описания, анализа, установления следствий по статистическим данным на цифровой карте</li> </ul>
<b>Основной</b> Базовый 7 кл.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– составлять описание, выявлять характеристики географических процессов и явлений на основе анализа имеющейся на цифровой карте географической информации;</li> <li>– выявлять взаимосвязи и взаимозависимости между географическими объектами, процессами и явлениями на цифровых картах, устанавливая причинно-следственные связи;</li> <li>– объяснять причины сходства и различия, специфические особенности и типичные черты географических объектов по цифровой карте;</li> <li>– обобщать и систематизировать признаки на основе сопоставления цифровых тематических карт;</li> <li>– выявлять общие и специфические признаки географических объектов, процессов и явлений по цифровым картам</li> </ul>
<b>Начальный</b> Исходный 6 кл.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– читать географические карты разного содержания;</li> <li>– составлять описание географических объектов, явлений, процессов по географической карте;</li> <li>– сравнивать объекты на цифровой карте на основе выделения общих и специфических признаков;</li> <li>– определять количественные и качественные характеристики объектов на цифровой карте;</li> <li>– устанавливать зависимость между подробностью цифровой карты и ее масштабом, отмечать проявления процесса генерализации;</li> <li>– ориентироваться на цифровой карте, находить легкораспознаваемые и нераспознаваемые условные знаки географических объектов, пояснительные подписи в легенде карты;</li> <li>– находить географические объекты на цифровой карте</li> </ul>

Итак, в контексте современных подходов к проектированию образовательного процесса, получивших системное отражение в документах, сопровождающих ФГОС общего образования, проблема формирования геоинформационной компетентности учащихся на основе применения ГИС-технологий в процессе изучения географии приобретает особую актуальность. Одним из оснований ее продуктивного решения является целенаправленное формирование

у учащихся способов осуществления поисковой деятельности. Применение ГИС-технологий в процессе обучения географии, выступающих основным средством проектирования ИОС в системе школьного географического образования, способствует усилению направленности на достижение новых образовательных результатов, является эффективным в плане реализации развивающего потенциала ЭОР.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. БЕРЛЯНТ А. М. Географические информационные системы в науках о Земле // Соросовский образовательный журнал. 1999. № 5. С. 66—73.
2. ДРОНОВ В. П., САВЕЛЬЕВА Л. Е. География. Рабочие программы. Предметная линия учебников «Сферы». 5—9 классы : пособие для учителей общеобразоват. учреждений. М. : Просвещение, 2011.
3. ИВАНОВА Е. О., ОСМОЛОВСКАЯ И. М. Теория обучения в информационном обществе. М. : Просвещение, 2011.
4. НОВЕНКО Д. В., ЖЕЛЕЗНЯКОВ А. В. и др. Информационный геокомплекс : метод. рекомендации. М. : Панорама, 2008.
5. РЕЗНИК Н. А. Методические основы обучения математике в средней школе с использованием средств развития визуального мышления : дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 1997.
6. ФЕДЕРАЛЬНЫЙ государственный образовательный стандарт. URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2587>.

Статью рекомендует канд. геогр. наук, проф. И. Н. Корнев

# ИНФОРМАЦИОННЫЕ И КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 371.68  
ББК 4420.268.43

ГСНТИ 14.85.09

Код ВАК 13.00.01

## **Грушевская Вероника Юлдашевна,**

кандидат филологических наук, доцент кафедры новых информационных технологий в образовании, Институт информатики и информационных технологий, Уральский государственный педагогический университет; 620151, Екатеринбург, Карла Либкнехта, 9, к. 9; e-mail: grushevskaya@uspu.ru.

## **Грибан Олег Николаевич,**

ассистент кафедры новых информационных технологий в образовании, Институт информатики и информационных технологий, Уральский государственный педагогический университет; 620151, Екатеринбург, Карла Либкнехта, 9, к. 9; e-mail: oleg@griban.ru.

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОНЛАЙН-СЕРВИСОВ ПРИ ПОДГОТОВКЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** онлайн-сервис; веб-сервис; графический редактор; инфографика; цветовая схема; шрифтовая схема.

**АННОТАЦИЯ.** Дается обзор онлайн-сервисов, упрощающих разработку визуальной составляющей мультимедийного учебного пособия. Рассматриваются инструменты подбора цветов, разработки шрифтовой схемы, графические редакторы, сервисы для создания инфографики. Описываются принципы работы с визуальным контентом.

## **Grushevskaya Veronica Yuldashevna,**

Candidate of Philology, Associate Professor of the Chair of New Information Technologies in Education, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

## **Griban Oleg Nikolayevich,**

Assistant Lecturer of the Chair of New Information Technologies in Education, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

### **ONLINE SERVICES FOR DESIGNING MULTIMEDIA TRAINING MATERIAL IN EDUCATION**

**KEY WORDS:** online service; web service; graphic editor; infographics; color scheme; font scheme.

**ABSTRACT.** The article presents the review of the online services for designing visual component of the multimedia courses. Instruments of selection of colors, development of the font scheme, graphic editors and services for creation infographics are considered. The principles of work with a visual content are described.

Использование педагогами новых информационных технологий подразумевает использование различных методов подачи информации, а следовательно, совершенствование навыков создания и обработки мультимедийного контента. Нередко преподаватели, разрабатывающие электронные наглядные пособия, сталкиваются с трудностями, связанными с недостатком опыта в области оформления электронных учебных материалов (далее — ЭУМ). Вместе с тем ежегодно появляются новые онлайн-сервисы, упрощающие эту часть работы.

В данной статье мы рассмотрим онлайн-сервисы, которые помогут в создании мультимедийных учебных материалов на этапах разработки дизайна и графической визуализацией данных.

Мы разделили онлайн-сервисы на несколько функциональных групп:

- сервисы подбора цветовых сочетаний,
- сервисы подбора шрифтов,
- сервисы создания и обработки изображений.

**Сервисы подбора цветовых сочетаний.** Для подбора цветовых сочетаний используются различные визуальные модели: Альберта Манселла, Иоханнеса Иттена, Вильгельма Освальда.

В модели Альберта Манселла цвет описывается с помощью трех характеристик: цветового тона, светлоты и насыщенности. Цветовую систему Манселла можно представить как цилиндр в трехмерном пространстве. Каждый горизонтальный круг разделен на пять основных тонов: красный, желтый, зеленый, голубой и фиолетовый, —

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»

© Грушевская В. Ю., Грибан О. Н., 2013

между ними располагаются пять переходных тонов.

Модель Иоханнеса Иттена представляет собой двенадцатичастный цветовой круг. Он основан на трех основных цветах (красном, желтом и синем), трех вторичных, полученных путем смешивания основных (фиолетовом, оранжевом, зеленом), и шести третичных, полученных при смешивании первичных и вторичных цветов. Дополняет данное изображение цветových взаимоотношений трехмерная схема Филиппа Отто Рунге, представляющая собой цветовой шар. В его экваториальной зоне в двенадцати одинаковых секторах располагаются все чистые цвета двенадцатичастного цветового круга. Полярные зоны покрываются белым цветом в верхней части и черным — в нижней. Между белым цветом и экваториальной зоной каждого чистого цвета последовательно располагаются две ступени его осветления [4. С. 57].

Модель Вильгельма Оствальда представляет собой непрерывный спектральный цветовой круг.

Цветовые модели помогают дизайнеру увидеть взаимоотношения тонов цвета при реализации определенных цветových идей. Кроме того, при выборе цвета учитываются культурные традиции и персональный опыт, определяющий субъективное цветовое восприятие, ассоциации, вызываемые цветами и их сочетаниями. На основе существующих моделей разработаны онлайн-сервисы, представляющие собой генераторы цветových схем. Рассмотрим некоторые из них.

На сайте [colorshemedesigner.com](http://colorshemedesigner.com) размещен инструмент, который помогает получать цветových комбинации на основе цветового круга, содержащего как непрерывные спектральные переходы, так и двенадцатичастную шкалу Иоханнеса Иттена.

Главная страница сайта состоит из трех модулей: «Цветовой круг» для выбора основного цвета, «Виды цветových комбинаций» для выбора нужной гармоничной цветовой комбинации: монохромной, аналоговой, дополняющей и т. д., «Цветовые комбинации» — отображение результатов.

С помощью настроек «Adjust Scheme» (Настройка схемы) можно отрегулировать светлоту и насыщенность основного цвета и степень контрастности всей цветовой схемы в целом.

На странице «Adjust Variants» (Настройка вариантов) можно отрегулировать вручную светлоту и насыщенность каждого цвета. Также здесь есть примеры того, как будет выглядеть белый, черный и серый текст на выбранном фоне. Нижняя часть модуля «цветовые комбинации» содержит ссылки, которые ведут на сгенерированные

варианты веб-страниц с выбранными сочетаниями цветов. Вкладка «Экспорт» позволяет сохранять информацию о подобранных сочетаниях.

На сайте [kuler.adobe.com](http://kuler.adobe.com) генератор цветových схем дополняется галереей созданных сообществом цветových сочетаний. Идеология web 2.0. позволяет сохранять информацию о разработках пользователей и систематизировать их, в частности реализовывать поиск по тегам. Наличие тегов встраивает цветových схемы в культурный контекст, упорядочивает пользовательские ассоциации и позволяет искать сочетания по ключевым словам. Система оценивания позволяет выстраивать рейтинги цветových сочетаний. Можно выбрать наиболее высоко оцененные или популярные сочетания, а также искать готовые цветových схемы, вводя в поле поиска шестнадцатиричный код цвета (#RRGGBB).

Генератор цветových схем здесь работает на основе непрерывного спектрального цветового круга. На сайте представлены все виды гармоничных сочетаний, и пользователь может разрабатывать схемы путем перемещения цветových маркеров вокруг колеса. Можно также создавать палитру на основе загруженного изображения.

Сетевой ресурс [www.colourlovers.com](http://www.colourlovers.com) позволяет генерировать, собирать и систематизировать цветových сочетания. Здесь также существует сообщество пользователей, имеется эффективная система поиска по коллекции цветových сочетаний. Помимо уже известных нам инструментов, на сайте можно найти примеры использования цветových сочетаний в различных орнаментах и рисунках. На сайте есть три инструмента подбора цветových сочетаний: основной, расширенный и на основе фото (изображения). Основной инструмент ([www.colourlovers.com/palettes](http://www.colourlovers.com/palettes)) позволяет подбирать цвета, задавая цветовой тон, насыщенность и светлоту в координатах модели HSL. Расширенный инструмент ([www.colourlovers.com/coraso](http://www.colourlovers.com/coraso)) дополнен непрерывным спектральным цветovým кругом и набором основных типов гармоничных цветových комбинаций. Пользоваться инструментом достаточно удобно, поскольку все характеристики задаются на одной странице.

Существует целый ряд ресурсов с аналогичными сервисами и другими инструментами для работы с цветом. На сайте [www.colorotate.org](http://www.colorotate.org) представлена трехмерная модель, дающая наглядное представление о цветových соотношениях. На сайте [Designseeds](http://Designseeds.com) цветových сочетания дополнены вдохновляющими фотографиями. Ресурс «Лаборатория цвета» позволяет искать фотографии по заданным цветovým комбинациям. Цельный

набор инструментов по составлению цветowych схем предлагает ресурс [www.design-lib.com](http://www.design-lib.com).

**Сервисы подбора шрифтов.** Большое влияние на эргономические и эстетические качества электронного издания оказывает типографика — графическое оформление текста посредством набора и верстки с использованием норм и правил, специфических для данного языка. Умышленное или неумышленное игнорирование правил типографики ухудшает восприятие издания, в том числе и электронного. При подборе шрифтов следует ориентироваться на задачи и содержание текста. Для набора основного массива текста подбираются гарнитуры, отвечающие требованиям читабельности. Рассмотрим несколько ресурсов, которые облегчают подбор стилей форматирования текста.

Typetester.org (<http://www.typetester.org>) позволяет пользователю ввести фразу и выбрать несколько гарнитур, установить размер, выравнивание, цвет символов, цвет фона, величину межбуквенных и межстрочных интервалов, пробелов между словами. Компоновка страницы позволяет сравнить разные стили оформления текста и выбрать оптимальный.

Несколько иначе организована работа со шрифтами на сайте [textster.ru](http://www.textster.ru) (<http://www.textster.ru>). Здесь пользователь вводит фразу и задает все основные параметры стиля: размер текста, высоту строки, расстояние между буквами, расстояние между буквами и словами, абзацные отступы. На странице генерируется текст, набранный наиболее распространенными гарнитурами. Набор гарнитур ограничен.

**Сервисы создания и обработки изображений.** Благодаря развитию информационных технологий в арсенале педагога оказалось множество выразительных средств: возможность использования графики, схем, диаграмм, цвета, композиционного решения для передачи информации. Реализовать принцип наглядности в обучении технически стало значительно проще, но теперь от преподавателя, помимо умения работать с графическими программами, требуется знание принципов графической визуализации данных. Подготовка иллюстраций для электронных наглядных пособий является важным элементом творчества, а также неотъемлемым атрибутом профессиональной подготовки современных учебных материалов.

Прежде чем рассмотреть веб-сервисы для создания и обработки изображений, приведем классификацию изображений, что позволит лучше сориентироваться в выборе инструментария для работы с графическим материалом. У. Боумен выделяет три вида изображений: объективные, символические и абстрактные. Рассмотрим веб-

сервисы, которые подходят для создания изображений разных типов.

**Объективные изображения.** Объективное изображение показывает идею как видимую реальность. Примером объективного изображения может служить фотография, которая не содержит преувеличения или упрощения. Изменение такого изображения необходимо для придания ему большей выразительности. При работе с фотографическим материалом чаще удаляются лишние элементы, чем добавляются новые, что позволяет сделать акцент на главном смысловом объекте фотографии. Для обработки фотографий обычно используют редакторы растровой графики. На сегодняшний день существует несколько редакторов растровой графики, с которыми можно работать в режиме онлайн:

- Pixlr ([www.pixlr.com/editor](http://www.pixlr.com/editor));
- Sumo Paint ([www.sumopaint.com/start](http://www.sumopaint.com/start));
- Splashup ([www.splashup.com/splashup](http://www.splashup.com/splashup));
- PicMonkey ([www.picmonkey.com](http://www.picmonkey.com)) — отличается удобным и простым интерфейсом.

Помимо стандартного набора инструментов по редактированию фотографий, содержит набор типовых изображений (стрелок, баннеров, рамок, геометрических фигур, векторного клип-арта и т. д.) для создания коллажей, но многие функции доступны только в коммерческом режиме.

Мы подробно рассмотрим онлайн-редактор Pixlr ([pixlr.com/editor](http://pixlr.com/editor)). Это бесплатный аналог программы Adobe Photoshop. Pixlr имеет большой набор функций и интерфейс, полностью переведенный на русский язык. При запуске графического редактора открывается диалоговое окно, в котором надо осуществить выбор одно из следующих пунктов:

1. Создание нового рисунка.
2. Загрузка изображения с компьютера.
3. Открыть URL изображения (здесь указывается ссылка на изображения, чтобы загрузить его из сети Интернет).
4. Открыть изображение из библиотеки (в этом пункте можно выбрать изображение, которое ранее редактировалось и было сохранено на сайте; для выбора опции необходимо регистрация).

Графический файл открывается в небольшом окне. Для удобства необходимо развернуть его. Прокручивая колесико мыши, можно увеличить и уменьшить картинку. Также можно включить полноэкранный режим, нажав в меню «Просмотр» на кнопку «Полноэкранный режим».

Рассмотрим, какими методами можно решить в Pixlr ряд стандартных задач по обработке изображений.

*Изменение размера и пропорций изображения.* При подготовке ЭУМ часто требу-

ется изменить размер или пропорции изображения. Для этого можно воспользоваться инструментом «Обрезка». При его выборе на панели свойств появляются настройки, с помощью которых можно задать тип обрезки: «Соотношение сторон», «Выходной размер» или «Без ограничений». При использовании рамки отображается сетка (3×3), которая помогает кадрировать изображение с учетом композиционного правила третей. Альтернативный путь решения этой задачи — изменение размера изображения и холста во вкладке «Изображение».

**Работа с текстом.** Для того чтобы добавить текст на изображение, необходимо выбрать соответствующую кнопку в панели инструментов, после чего указать область размещения на макете и в появившемся окне вписать свой текст. Можно выбрать нужный шрифт, стиль и размер. Для перемещения надо нажать на текст левой кнопкой мыши и, не отпуская ее, перетащить текст, затем нажать на кнопку «Да» в диалоговом окне.

**Коррекция тона и цвета изображения.** При подготовке ЭУМ нередко подбираются изображения, разные по яркости, контрастности и цвету. Чтобы в макете они не выглядели разнородно, их необходимо обработать. Во вкладке «Коррекция» для этого есть целая группа инструментов: «Яркость / Контрастность», «Цветовой тон / Насыщенность», «Color balance», «Уровни», «Кривые», «Автоматические уровни», «Экспозиция». Здесь же имеется набор инструментов стилизованной цветокоррекции:

- «Color vibrance» добавляет эффект старения.
- «Инверсия» дает эффект негатива.
- «Сепия» применяется для тонирования фотографий в коричневый цвет.
- Соляризация. Фотографический эффект присутствия на изображении одновременно и позитивного и негативного изображения.
- Обесцвечивание.
- Старая фотография.
- Кросс-процесс. Благодаря этому эффекту можно сделать изображение ярче и насыщеннее.
- Постеризация. Превращает изображение в постер с заданным количеством цветов.
- Поиск цвета. Эта функция позволяет просто и быстро подставлять различные цвета в изображение.

**Работа со слоями.** Сложный макет может состоять из множества изображений и текстов. Управлять материалом, как и в программе Adobe Photoshop, позволяет окно «Слои». В Pixlr несколько меньше возможностей, в частности, нет корректирую-

щих слоев и группировки, но основные функции здесь представлены: создание новых слоев, их перемещение и объединение, прозрачность, основные режимы наложения, а также маски и стили.

Маски позволяют скрыть определенные части изображений. Так, если требуется отделить объект от фона, рекомендуется работать с маской слоя, скрывая фон и оставляя объект видимым. Если случайно часть объекта окажется под маской, ее можно будет восстановить в любой момент.

Стили слоя добавляют тени, освещенность и выдавливание, помогают имитировать объем. Эти функции можно использовать для создания кнопок или текстовых эффектов.

**Фильтры.** При обработке фотографий иногда требуется размыть изображение или увеличить его резкость, а также уменьшить шум. Во вкладке «Фильтр» есть набор соответствующих инструментов. В этой же вкладке содержится достаточно большой набор фильтров для создания разнообразных декоративных эффектов.

Таким образом, Pixlr является несложным и доступным графическим редактором, позволяющим решать все типовые задачи по обработке фотографий и созданию графических макетов.

**Символические изображения.** Вторым видом изображений У. Боумен называет символическое изображение, которое характеризуется тем, что в нем идея берется из реальной действительности, но воплощаются лишь те видимые характеристики объектов, которые необходимы для их распознавания на рисунке. При этом всё несущественное для выявления смысла рисунка исключается. Сам символ может быть ассоциативным, т. е. своей формой напоминать форму объекта, или условным, обладающим независимой от объекта формой, значение которой определяется по соглашению. При создании таких изображений следует обеспечить целостность восприятия информации и правильное понимание образа зрителями.

В современной дидактике утверждается, что принцип наглядности — это систематическая опора не только на конкретные визуальные предметы и их изображения, но и на их модели. Модель — условный образ какого-либо объекта или системы объектов. Изоморфизм и простота являются отличительными признаками наглядности [5].

В предисловии к русскому изданию книги У. Боумена «Графическое представление информации» В. Венда перечисляет ряд общих принципов компоновки графического средства, выработанных в ходе экспериментальных эргономических исследо-

ваний. Все эти требования основаны на том, что при проектировании графического средства визуализации данных следует использовать только те средства, которые необходимы для сообщения наблюдателю существенной информации и понимания ее значения. Перечислим основные из упомянутых принципов:

- Принцип лаконичности. Бесполезно стремиться направить внимание на важнейшие характеристики, если они окружены лишними, не относящимися к ним визуальными раздражителями, мешающими восприятию главного.

- Принцип обобщения и унификации. В пределах всего комплекса графических средств представления информации символы, обозначающие одни и те же объекты или явления, должны обязательно иметь единое графическое решение.

- Принцип акцента на основных смысловых элементах. Следует выделять размерами, формой, цветом в первую очередь те элементы, которые наиболее существенны.

- Принцип автономности. Части графического средства представления информации, передающие самостоятельные сообщения, следует обособить и четко отграничить от других частей.

- Принцип структурности. Каждая автономная часть комплекса графических средств отображения информации должна иметь четкую, легко запоминающуюся структуру, отражающую характер каждого сообщения.

- Принцип использования привычных ассоциаций и стереотипов. При создании графических средств представления научно-технической информации должны учитываться устойчивые, привычные ассоциации между символами и обозначаемыми ими объектами и явлениями, а также стереотипные реакции на определенные символы и сигналы [2].

Рассмотрим, как данные принципы реализуются в онлайн-сервисах, предназначенных для создания инфографики.

Сайт *Piktochart* (<http://piktochart.com>) содержит несколько бесплатных и более ста платных настраиваемых тем для создания инфографики.

Ресурс *Infogr.am* (<http://infogr.am>) позволяет создавать интерактивную инфографику. Его инструментарий позволяет убедительно визуализировать процессы, сопоставлять данные в динамике. При публикации пользователь получает код для размещения инфографики на сайте или в социальных сетях.

На сайте *Prezi.com* можно создавать масштабируемую флеш-инфографику, выстраивая информационные модули в про-

странстве, и создавать сценарии перемещения между ними. Обновленная версия содержит расширенный набор типовых векторных объектов, а также позволяет анимировать элементы презентации. Возможности *Prezi.com* описаны нами в статье «Разработка и распространение учебных презентаций, созданных с помощью онлайн-сервиса *Prezi.com*» [3].

Сайт <http://www.easel.ly> предназначен для пользователей, не имеющих опыта в создании инфографики, но столкнувшихся с необходимостью создания проектов такого рода. Этот ресурс мы рассмотрим подробнее.

*Набор шаблонов.* Пользователь может взять за основу один из готовых шаблонов с выстроенной композицией и логической структурой и ввести нужные ему данные. Хотя набор тем невелик, в нем есть примеры карт, графиков, иерархий, последовательностей, диаграмм. Все готовые шаблоны имеют продуманную цветовую и шрифтовую схему и компоновку, выполненную в соответствии с принципами лаконичности, структурности, автономности, акцента на основных смысловых элементах, и являются хорошими примерами уже решенных дизайнерских задач.

*Набор объектов.* Многие редакторы содержат собственную коллекцию клипарта. На *easel.ly* также представлен набор масштабируемых векторных изображений. Это изображения легко читающиеся и узнаваемые, достаточно условные и схематичные, а значит, отвечающие принципам лаконичности, обобщения и унификации. Все изображения выполнены в едином стиле, что обеспечивает стилистическую целостность работы. Цвет изображений можно менять в соответствии с цветовой схемой проекта. Изображения разбиты на несколько категорий: «Люди», «Значки», «Животные», «Баннеры», «Питание», «Карты», «Ориентиры», «Музыка», «Транспорт».

*Наборы форм и фонов.* Даже если в шаблонах нет образца нужной тематики и структуры, можно разработать макет самостоятельно. Редактор *easel.ly* содержит набор форм и фонов, с помощью которых несложно разработать собственную инфографику. В наборе форм имеются блоки и стрелки различных типов, контуры которых в соответствии с общей стилистикой, предлагаемой ресурсом, достаточно просты и лаконичны. Хорошая коллекция фонов позволяет использовать разные цветовые схемы.

Инструмент «Текст» содержит три готовых стиля (заголовков и основного текста), которые при желании могут редактироваться пользователем.

Последняя кнопка в инструментальном блоке — «upload», при выборе которой

можно импортировать графические файлы со своего компьютера.

Easel.ly является скорее конструктором инфографики, чем графическим редактором. Здесь нет инструментов редактирования изображений, преимущество данного ресурса — практически универсальный набор прекрасно подобранных элементов. Такая, казалось бы, ограничивающая концепция на практике освобождает пользователя от необходимости разработки стиля и предотвращает многие распространенные ошибки непрофессиональных дизайнеров.

**Абстрактные изображения.** В абстрактном изображении идея берется из системы понятий безотносительно к каким-либо прямым ассоциациям с конкретными объектами реального мира. Этот вид графического перевода применим также к задачам, само содержание которых или их интерпретация являются абстрактными (как, например, с математическим материалом). Абстрактная форма может также действовать как организующее средство, не имеющее конкретного содержания [1. С. 49—51].

Сервисы создания инфографики позволяют работать как с символическими, так и с абстрактными изображениями. Есть ряд сервисов, предназначенных для создания только абстрактных изображений: схем, графиков, диаграмм. Так, сервис «Google Charts» (<https://developers.google.com/chart/>) создает привлекательные графики и диаграммы из пользовательских данных.

Веб-сервис Bubl.us ([www.bubl.us](http://www.bubl.us)) — это удобное решение по созданию схем в режиме онлайн с их последующей загрузкой на компьютер.

Создание графических схем является эффективным решением для систематизации изучаемого материала. Любые самые сложные явления можно разделить на составляющие и показать взаимосвязь элементов любой системы с помощью линий, модулей, размещения в пространстве и выделения.

Рассмотрим алгоритм работы с сервисом Bubl.us.

1. Для удобства разверните редактор схем на весь экран.

## ЛИТЕРАТУРА

1. БОУМЕН У. Графическое представление информации. М. : Мир, 1971.
2. ВЕНДА В. Предисловие к русскому изданию / У. Боумен. Графическое представление информации. М. : Мир, 1971.
3. ГРУШЕВСКАЯ В. Ю., ГРИБАН О. Н. Разработка и распространение учебных презентаций, созданных с помощью онлайн-сервиса prezi.com // Инновационные технологии в образовательном процессе высшей школы : материалы IX Междунар. науч. конф. / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2012. С. 181—184.
4. ИТТЕН Иоханнес. Искусство цвета. М. : Д. Аронов, 2004.
5. ПРЕПОДАВАНИЕ в сети Интернет / под ред. В. И. Солдаткина URL: <http://www.edu.kspu.ru/file.php/1/hrestomatia/Soldatkin1.html> (дата обращения: 27.12.2012).

2. Нажмите на кнопку «Start Brainstorming».

3. Панель инструментов редактора включает следующие команды:

- Zoom — увеличение/уменьшение масштаба рабочей области приложения.
- Undo — отмена последнего действия.
- Copy — копировать (необходимо регистрироваться).
- Paste — вставить.
- Print — распечатать схему на принтере.
- Export — скачать созданную схему на свой компьютер.
- Import — загрузить схему (необходимо регистрироваться).

4. Рабочая область. Нажатие на элемент-блок позволяет написать в нем свой текст. Размеры блока автоматически увеличиваются или уменьшаются в зависимости от объема содержимого. Наведение на блок активирует дополнительное меню, которое позволяет:

- изменить цвет блока (color);
- уменьшить или увеличить размер шрифта (size);
- протянуть стрелку от одного блока к другому (connect);
- удалить блок (delete).

Для создания блока одного уровня нажмите на пиктограмму справа от блока или клавишу «Tab» на клавиатуре.

Для создания подэлемента нажмите на пиктограмму снизу от блока или сочетание клавиш «Control» + «Enter».

5. Сохранение схемы на компьютер. Нажмите на кнопку «Export» панели управления, затем — «Разрешить». При выборе формата «JPG Image» — схема сохраняется с белым фоном, формата «PNG Image» — с прозрачным фоном. Нажмите кнопку «Export».

Как было показано выше, все основные работы по подготовке визуальной составляющей электронного наглядного пособия (разработка цветовой и шрифтовой схемы, редактирование и создание изображений) могут быть выполнены с помощью онлайн-сервисов.

**Носкова Татьяна Николаевна,**

доктор педагогических наук, профессор кафедры информатизации образования, факультет информационных технологий, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена; 191186, Санкт-Петербург, Набережная реки Мойки, 48, к. 330; e-mail: info@fit-hetzen.ru.

**Яковлева Ольга Валерьевна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатизации образования, факультет информационных технологий, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена; 191186, Санкт-Петербург, Набережная реки Мойки, 48, к. 330; e-mail: ekegeza@yandex.ru.

**СОВРЕМЕННЫЙ СТУДЕНТ В МЕДИАСРЕДЕ:  
ВОПРОСЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** медиа; профессиональное развитие; информационные и коммуникационные технологии; профессиональные компетенции; компетентность, профессиональные достижения.

**АННОТАЦИЯ.** Рассматриваются возможности медиа в профессиональном развитии студентов, в частности будущих учителей. С точки зрения возрастного подхода характеризуется процесс освоения молодежью медиасреды, раскрываются основные направления развития личности в медиасреде, а также связанные с этим риски. Уделяется внимание влиянию медиа на развитие профессиональной компетентности студентов.

**Noskova Tatyana Nikolaevna,**

Doctor of Pedagogy, Professor, Chair of Information Technologies, Department of Informatization of Education, Herzen State Pedagogical University of Russia (St.-Petersburg).

**Yakovleva Olga Valerievna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Chair of Information Technologies, Department of Informatization of Education, Herzen State Pedagogical University of Russia (St.-Petersburg).

**MODERN STUDENT IN THE MEDIA ENVIRONMENT:  
QUESTIONS OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT**

**KEY WORDS:** media; professional development; information and communication technologies; competence; professional achievements.

**ABSTRACT.** The possibilities of the media in the professional development of students, in particular, the future teachers are considered. In terms of the age approach the process of youth development in the media environment is characterized. The basic directions of development of the individual in the media environment, and the associated risks are revealed. The attention is paid to the influence of media on the development of professional competence of students.

Социальная среда в сознании современного студента логически неразрывно связана с информационным окружением, в частности с медиасредой. Медиасреда на сегодня имеет несколько основных тенденций (трендов) развития, которые обеспечивают ряд возможностей для развития личности и отвечают потребностям современных студентов.

В частности, мобильность, изначально ставшая возможной благодаря стремительному появлению технических новинок (планшеты, смартфоны, нетбуки и др.), теперь рассматривается и как элемент активности субъекта в информационной среде. Социальная направленность, связанная с многочисленными социальными сервисами, развивается в сторону формирования сетевых сообществ, которые, в свою очередь, инициируют общественные события, акции, движения. Многоканальность информационных потоков проявляется в виде «поставщика» разного рода информации (тексты в блогах, видео на видеосервисах,

музыка, изобразительная деятельность). Самостоятельность пользователя, изначально понимавшаяся как возможность самообслуживания в Сети, перерастает в выбор жизненных маршрутов — образовательных, профессиональных, творческих (самостоятельный поиск работодателя, грантов, конкурсов). С этой тенденцией связана и ориентация на потребителя, персонализация контента медиаресурсов.

Ценность медиасреды с точки зрения профессионального становления студентов заключается в возможности включиться в расширенные коммуникации, увидеть в них продукты исследовательской и творческой деятельности других людей — социальные, профессиональные, культурные, — важные для развития личности студентов. Особенности коммуникаций заключены в том, что студенты включаются в масскоммуникационные процессы, в которых участвуют субъекты не только разного социального, образовательного статуса, но и разных культур. Студенты в такой расширенной коммуни-

кационной среде получают возможность сравнивать свои компетенции не только с одноклассниками, но и со студентами других направлений подготовки — факультетов, вузов, — получают импульс, образцы для собственного развития (новые цели, ценности, способы деятельности). В результате включения в медиасреду могут формироваться новые социальные общности, возникать новые социальные и образовательные эффекты. Большое значение расширение коммуникационного пространства имеет для социально ориентированных профессий (со взаимодействием по типу «человек — человек»), к которым относится и педагогическая.

В медиасреде наблюдается огромная активность молодежи: за одну минуту обрабатывается около семисот тысяч поисковых запросов, размещается около ста сообщений в микроблогах, происходит около семисот обновлений статусов в социальных сетях. Такого рода активность возникает не случайно. Каждый возрастной этап связан с различной степенью включенности в медиасреду: это происходит как стихийно, в процессе социализации, так и целенаправленно.

#### **Процесс освоения медиасреды.**

Каким образом происходит включение в медиасреду? Рассмотрим данный вопрос с точки зрения возрастной периодизации развития личности. На этапе дошкольного образования ребенок не является в полной мере субъектом медиасреды: он осваивает ее возможности с помощью взрослых (родителей, воспитателей). Ведущим видом деятельности в данном возрасте является игровая, следовательно, ребенок может четко обозначить собственные интересы в медиасреде: детские сетевые игры (например, на базе ресурсов <http://www.webkinz.com>, <http://www.bibigosh.ru>), просмотр мультфильмов (<http://www.youtube.com>).

Младший школьник в связи с развитием произвольности и овладением учебной деятельностью становится более самостоятельным в вопросах выбора собственного информационного окружения. С точки зрения образования медиа предлагают большое разнообразие ресурсов: интернет-уроки на базе потокового видео (<http://interneturok.ru>), справочные материалы для детей (<http://rochemuchca.ru/>, <http://www.e-parta.ru/>). Вместе с тем стремление к самостоятельности связано с возрастанием ответственности взрослых за поведение ребенка в медиасреде. Актуальность приобретают идеи медиаобразования: выработка критериев выбора, оценки медиаресурсов, стимулирование принятия личностной позиции по отношению к смысловому содержанию, побуждение к аргументации собственных высказы-

ваний, демонстрация возможности существования ошибок в получаемой информации и необходимости внесения предложений по их исправлению. Такой подход способствует развитию критичности восприятия информации, предоставляемой различными источниками, стимулирует овладение приемами противодействия внушению, манипулированию в медиасреде.

Степень самостоятельности продолжает возрастать в подростковом возрасте: происходит перемещение акцентов на коммуникацию по интересам, что соответствует основным потребностям данного возраста. Кроме того, подростки начинают волновать проблемы самореализации и осознания собственного места в жизни, в том числе в виртуальной среде как ее важной составляющей. Именно этими возрастными особенностями объясняется, например, активность подростков в социальных сетях и блогах.

Специфика современного общества заключается в том, что с самого раннего возраста человек включается в широкие социальные взаимодействия в медиасреде, следовательно, образовательная среда не может существовать отдельно от этих процессов: именно в ней должны содержаться основные ориентиры для освоения ребенком и подростком медиасреды.

Для студента медиасреда сохраняет все перечисленные возможности и особенности. Вместе с тем значительно расширяется спектр новых влияний. Основной проблемой включения студентов в медиасреду является недостаточное осознание не только ее преимуществ для профессионального становления, но и рисков: аддикций, информационных перегрузок, синдрома информационной усталости, снижения двигательной активности, внушения, манипулирования сознанием. Рассмотрим вопросы влияния медиасреды с нескольких позиций: возможности медиасреды для личностного развития и профессионального развития студента; влияния медиасреды на компетентность студента.

**Возможности медиасреды для развития личности студента.** Постоянные качественные изменения медиасреды приводят к необходимости не только формировать современные профессиональные компетенции, но также создавать условия для становления необходимых профессионально значимых личностных качеств, которые будут способствовать появлению новых мотиваций, установок на дальнейшее непрерывное профессиональное развитие за рамками институционального обучения. Эти качества позволят студентам в дальнейшем выстраивать стратегию своего профессионального развития, совершенство-

ваться в новых динамичных условиях, сохранять и приумножать свою конкурентоспособность на современном рынке труда.

Каковы обобщенные признаки, характеристики личности современного специалиста? Можно рассмотреть несколько составляющих личности с точки зрения включения в медиасреду. Культурная составляющая: активное расширение кругозора с помощью знакомства с виртуальными музеями, посещение их экспозиций, работа в электронных библиотеках, прослушивание аудиокниг, просмотр фильмов. Составляющая культуры труда: использование средств организации собственной деятельности, управления ею (интерактивный календарь событий, сетевой органайзер, план работы, виртуальный менеджер проектов). В данную группу характеристик также входит культура использования результатов чужого интеллектуального труда: правила цитирования, использование баз знаний, владение алгоритмами поисковых запросов, умение ориентироваться в многообразии мировых информационных ресурсов различной направленности и тематики, умение оперативно извлекать новые знания и использовать их для совершенствования технологий профессиональной деятельности специалиста. Коммуникационная составляющая: владение иностранными языками, использование интерактивных словарей для перевода иноязычных источников, ведение блога, участие в форумах, сетевых конференциях, вебинарах, составление видео- и аудиоотчетов, использование тематических подкастов. Важным аспектом также является готовность к включению в многообразие разных по тематике и содержанию коммуникационных полей: ведение переписки, телефонные переговоры, координирование деятельности, ответы на вопросы, общение по интересам, личные коммуникационные связи. К данной составляющей можно отнести и включенность в совместную распределенную деятельность в медиасреде: участие в проектах, обмен продуктами интеллектуальной деятельности (портфолио работ, личный сайт с результатами труда, совместные сетевые закладки).

С учетом перечисленных характеристик становится очевидной причина возрастающего значения таких личностных качеств, как самоорганизация, готовность к управлению собственной деятельностью (самоуправление), информационная культура личности, адаптивность, мобильность, высокая обучаемость, принятие стратегии саморазвития, стремление к непрерывному повышению квалификации в стратегии обучения «через жизнь». Формированию

таких свойств и качеств личности соответствует характер современной медиасреды, ставшей глобальной средой взаимодействий — динамичной, изменчивой. В такой среде отражаются тренды общемирового информационного пространства: перемены на рынке труда, информационные и коммуникационные процессы в современном обществе.

**Влияние медиасреды на компетентность студента.** В обобщенном виде можно сформулировать несколько компетенций, которые будут необходимы в профессиональной деятельности современным студентам. Во-первых, умение решать задачи на базе информационных и коммуникационных технологий. Здесь важна как готовность к решению традиционных задач новыми средствами, так и постановка новых задач исходя из меняющихся условий. Во-вторых, готовность к новым способам интеллектуальной деятельности, например моделированию. Наиболее популярным примером здесь выступает создание и анализ аудиовизуальных образов, применение инструментов визуализации (диаграмм, интеллект-карт). В-третьих, готовность к новым типам социальных взаимодействий, включение в социальные общности (например, сетевые сообщества). В-четвертых, умение анализировать новые социальные эффекты, возникающие в информационной среде (например, изучение специфики веб-аудитории определенного сетевого ресурса).

Овладение перечисленными компетенциями обогащает деятельность новыми социальными, гуманитарными смыслами, связанными с культурными развитием, решением социально значимых задач. Перечисленные компетенции развиваются в процессе целенаправленно спроектированного образовательного взаимодействия преподавателя и студентов в медиасреде. Примерами реализации данной идеи является разработка ряда экспериментальных методик такого взаимодействия в магистерских диссертациях кафедры информатизации образования РГПУ им. А. И. Герцена [3].

В частности, в магистерской диссертации Д. В. Юрьевой «Виртуальные экскурсии как средство развития лингвокультурной компетенции у студентов» доказано взаимное влияние виртуальной среды и современной культуры. В настоящее время в связи с расширением коммуникационного пространства на базе глобальных сетей большое внимание уделяется проблемам межкультурной коммуникации, а также социализации в иноязычной культуре. В процессе работы с виртуальными экскурсиями студенты не только расширяют свой культурный и научный кругозор, но и осознают

жизненную необходимость овладения иностранным языком как средством коммуникации в современном информационном обществе.

В диссертации Н. Н. Шаровой «Сетевой блог как средство решения образовательных задач» изучена проблема развития умений эффективной коммуникации в виртуальной среде, например организации системы вопросов и ответов, записей-комментариев, грамотного ведения дискуссии. Блог позволяет расширить коммуникационные поля, включить в диалог не только непосредственных участников образовательного сообщества (студентов конкретной группы), но и привлечь внешних коммуникантов. Расширение коммуникации стимулирует взаимную оценку и рефлексивную оценку субъектом собственной коммуникационной деятельности.

В диссертации О. В. Тумановой «Формирование компетенций школьников через сетевую кооперацию учебных действий» рассмотрены возможности применения парной проектной деятельности в виртуальной среде на базе wiki. Большой интерес представляет процесс самоорганизации проектных пар — определение целей совместной деятельности и путей их достижения посредством коммуникации в виртуальной среде. Результатом такой самоорганизации выступает совместная статья в wiki-среде.

Таким образом, овладение широким спектром важных профессиональных компетенций, несомненно, влечет за собой личностное развитие. Именно поэтому можно говорить о формировании у студента специфической интегративной характеристики — профессиональной компетентности [1].

**Представление профессиональных достижений в медиасреде.** Идея представления профессиональных достижений, создание собственного образа в медиасреде (имиджмейкинг) актуальна не только для глобальных медиаканалов, но и для каждого субъекта информационного пространства. Она связана с необходимостью решения традиционных задач позиционирования субъекта новыми средствами медиасреды — через презентацию, создание публичного образа. Наиболее близким для каждого примером здесь является построение образа «я» в новой информационной среде. Именно с поиском путей решения данной задачи связано появление в XX в. новых профессий, ориентированных на развитие коммуникационного пространства — построение образа коммуникатора (имиджмейкер), создание благоприятной коммуникационной обстановки, комфортного взаимодействия субъектов пространства (паблик рилейшнз), исправление неблагоприятных

последствий актов коммуникации (менеджер новостей), написание речей и коммуникационных посланий (спичрайтер), решение проблемы, сглаживание разногласий между оппонентами (переговорщик) [2]. Очевидно, что перед студентом открывается не только широкий выбор сфер будущей профессиональной деятельности; в медиасреде каждому субъекту необходимо уметь решать задачи перечисленных видов деятельности. Вместе с тем продуктивная самореализация в каждой из этих сфер невозможна без осознания тонких механизмов взаимодействия, построения и развития специфического коммуникационного пространства и коммуникационных сред. Здесь четко прослеживается связь рассмотренных выше обобщенных компетенций студента с конкретными примерами их реализации в профессиональной деятельности. Рассмотрим данный аспект на примере представления профессиональных достижений в медиасреде.

Массовые коммуникации в процессе своего исторического развития (от печатных к аудиовизуальным и сетевым) всегда имели главной отличительной характеристикой наличие образа коммуникатора, транслирующего информацию широким массам. Имидж коммуникатора складывается из многих составляющих, и его построение всегда опирается на данные психологии, социологии, лингвистики. Отправной точкой создания образа выступает целевая аудитория коммуникационного ресурса как интегрированный образ среднестатистического потребителя информации, обладающий следующими характеристиками: возрастными особенностями, национальностью, социальным статусом, родом занятий, интересами, потребностями, стереотипами, установками.

Студент, находящийся на пути профессионального становления, не может целостно оценить все перечисленные факторы, именно поэтому в задачи профессионального образования входит создание условий для анализа образов его субъектов, интеграции различных характеристик. В конечном счете всё это сводится к ответу на ряд, на первый взгляд, простых вопросов: какую информацию разместить о себе в социальной сети, чтобы найти адекватную работу? Как правильно составить резюме? Как и где продемонстрировать свои достижения?

В данном контексте основная задача — организация коммуникативного пространства в режиме, благоприятном для субъекта, сбалансированное сочетание информации о нем. Однако сегодня, в связи с развитием социальных медиа, каждый субъект (группа субъектов) становится своеобразным «по-

ставщиком» информации: создает и транслирует собственный контент. Существует ряд наиболее зависимых от общественности субъектов медиасреды. К ним относятся не только субъекты бизнеса, но и профсоюзы, больницы, школы, колледжи, вузы, религиозные учреждения. Здесь важно знать специфику целевой аудитории, каналов коммуникации, которыми она преимущественно пользуется, а также иметь некоторое ключевое сообщение, необходимое для усвоения данной аудиторией. Неслучайно одним из критериев выбора родителями образовательного учреждения для ребенка является имидж данного учреждения в виртуальной среде, который формируется не только официальными составляющими (сайт, фотографии педагогов, программа деятельности, медиаресурсы и др.), но и неофициальными (обсуждения на форумах, записи в блогах, рейтинги в социальных сетях). Сегодня представление личностных и профессиональных успехов, результатов в медиасреды становится важной задачей для представителя любой профессии, и педагог также не является исключением.

Кроме того, в медиасреды постоянно увеличиваются возможности для поиска единомышленников, расширения профессиональных связей. Активно развиваются профессиональные сообщества педагогов (<http://www.intergu.ru/>, <http://pedsovet.org/>), на базе которых реализуется постоянный обмен опытом. Кроме того, ярким примером в данном контексте является краудсорсинг (crowd sourcing), под которым в широком смысле понимается использование внешних ресурсов для реализации какого-либо проекта. В нашем случае подобными

«ресурсами» выступают представители конкретных сообществ в медиасреды (инженеры, музыканты, дизайнеры, педагоги). Существует широкий спектр ресурсов, направленных на организацию краудсорсинга (<http://rapidworkers.com/>, <http://www.kickstarter.com/>, <http://www.microworkers.com/>).

Современный студент априори является активным субъектом медиасреды: он включен в широкий спектр сообществ, является активным пользователем разнообразных медиаресурсов, осуществляет поиск и анализ большого объема информации, создает собственный медиаконтент. Современная медиасреды приводит к возникновению новых тенденций профессионального развития студентов, к необходимости обновления основных его направлений. Вместе с тем эта среда несет в себе ряд рисков, осознать и преодолеть которые достаточно сложно для студента. При решении данной задачи требуется поддержка и помощь. Необходимо помочь студенту осознать, что медиасреды предоставляет значительные возможности для профессионального становления — формирования компетенций, выбора будущей сферы деятельности, определения собственной позиции, роли в медиасреды, взаимосвязей с другими ее субъектами. В современной социальной ситуации становится особенно важным целенаправленно извлекать новые знания, образовательные стратегии, социальные действия из окружающего информационного пространства. Необходимо расширять связи медиасреды с широкой социальной средой не только для извлечения новых знаний, но и для оказания культурных влияний на студентов.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. НОСКОВА Т. Н., ЯКОВЛЕВА О. В. Коммуникативная компетентность студента в современной информационной образовательной среде // Изв. С.-Петерб. лесотехнич. акад. 2012. Вып. 19. С. 255—265.
2. ПОЧЕПЦОВ Г. Г. Коммуникативные технологии двадцатого века. М. : Рефл-бук ; Киев : Ваклер, 2000.
3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ методики образовательных взаимодействий в виртуальной среде. 2012. Вып.1. СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. В. И. Богословский

# ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ

УДК 372.1  
ББК 4420.4

ГСНТИ 14.01.07

Код ВАК 13.00.01

## **Герт Валерий Александрович,**

кандидат философских наук, доцент кафедры социальной педагогики, Институт социального образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 408; e-mail: valeragert@gmail.com.

## **Королева Светлана Викторовна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологий социальной работы, Институт социального образования; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, к. 415; e-mail: svetl.korolewa2013@yandex.ru.

### **МОДЕЛИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** моделирование; образовательное пространство; образовательное сообщество; принципы педагогической деятельности; информационная среда образовательного учреждения.

**АННОТАЦИЯ.** Рассматривается формирование образа образовательного пространства образовательного учреждения, способствующее благоприятному прохождению процессов адаптации, интеграции, индивидуализации личности. Перечисляются необходимые для этого принципы педагогической деятельности: концептуальность, комплексность, паритет, социальное партнерство, обратная связь, непрерывность, опора на положительные качества личности, последовательность, эмоциональная активация.

## **Gert Valery Alexandrovich,**

Candidate of Philosophy, Associate Professor of the Chair of Social Pedagogy, Institute of Social Education, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

## **Koroleva Svetlana Viktorovna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Chair of Technologies of Social Work, Institute of Social Education.

### **MODELLING OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF EDUCATIONAL ESTABLISHMENT**

**KEY WORDS:** modeling; educational environment; educational community; principles of pedagogical activity; informational environment of educational establishment.

**ABSTRACT.** Building of the image of educational environment of educational establishment is studied, it promotes good adaptation, integration, individualization of a person. The necessary principles of pedagogical activity are enumerated, among them: conceptuality, parity, social partnership, feed-back, continuity, orientation on positive qualities of personality, sequence, emotional activation.

**А**ктуализация задачи моделирования образовательной среды образовательного учреждения, среды как многомерного пространства, адекватного современным потребностям всех субъектов образовательного процесса, связана с соответствующими тенденциями развития современной парадигмы образования. Назрела необходимость в разработке гибкой модели образовательного пространства образовательного учреждения, ориентированной не столько на объектный, предметный мир, сколько на развитие мира коммуникаций, связей и взаимоотношений в образовательных системах, на предметное и коммуникационное обеспечение развивающего и организующего образовательного процесса.

В философском словаре под моделированием понимается «метод опосредованного практического и теоретического оперирования объектом, при котором использу-

ется не сам объект, а вспомогательная искусственная или естественная система, находящаяся в определенном объективном соответствии с познаваемым объектом, способная замещать его на определенных этапах познания и дающая при исследовании, в конечном счете, информацию о самом моделируемом объекте».

В результате анализа работ А. Д. Андреева, В. Г. Афанасьева, О. А. Моисеева, Я. Г. Неймина, И. Б. Новик, В. П. Сергеева, Л. М. Фридман по раскрытию особенностей моделирования социальных объектов можно заключить, что при построении модели важное значение имеет такая операция, как установление аналогии, сходства между модельными представлениями об изученном объекте и самими объектами (оригиналом).

В педагогической науке теория моделирования и проектирования представлена в работах Н. К. Алексеева, В. П. Беспалько,

Н. И. Гузеева, В. М. Монахова, Г. К. Селевко, В. И. Слободчикова, Е. Н. Степанова и др.

В настоящее время создание образа системы непрерывного образования можно назвать необходимым шагом в моделировании образования человека (преддошкольного, дошкольного, школьного и профессионального, включая высшее), основанием для целенаправленного изучения образовательного процесса, его прогнозирования, моделирования, проектирования, управления им.

Моделирование образовательного пространства образовательного учреждения также невозможно без формирования его образа.

А. В. Иванов выделил в своем исследовании основные черты видения (образа) образовательного учреждения, которые мы интерпретировали применительно к нашему исследованию:

- определение предварительных целей по усовершенствованию образовательного пространства с возможностью их корректировки в процессе реализации;
- выявление уникальности образовательного пространства образовательного учреждения;
- определение потребностей и интересов субъектов педагогического взаимодействия в образовательном пространстве (педагоги, родители, дети и специалисты, включая ученых).

Таким образом, в процессе моделирования создается мысленный образ объекта, а затем на этой основе строится его модель, которая включает в себя три этапа (А. В. Иванов) [4; 5].

*Этап возникновения и установления.* На этом этапе идет формирование образа настоящего и будущего состояния образовательного учреждения, его педагогического процесса, воспитательно-педагогической среды посредством организации семинаров для педагогов, родителей и специалистов в целях их привлечения к участию в эксперименте по данной проблеме.

*Этап активного улучшения среды* включает в себя следующие действия:

- разработку плана действий по построению модели воспитательно-образовательной среды дошкольного учреждения;
- создание творческой группы и их деятельность по разработке деталей воспитательно-образовательной среды образовательного учреждения;
- проведение научно-методической и управленческой экспертизы;
- утверждение модели и формы взаимодействия по улучшению среды в образовательном учреждении на заседаниях педаго-

гического совета, в которых принимают участие представители от родительского комитета.

*Этап формализации* включает в себя:

- обобщение опыта;
- трансляцию опыта;
- появление новых носителей идей (изменение позиций прошлых носителей идей и деятельности);
- возвращение к этапу возникновения и установления (качественно иной уровень в деятельности образовательного учреждения).

Формирование образа образовательного пространства образовательного учреждения, который может способствовать благоприятному прохождению процессов адаптации, интеграции, индивидуализации личности (по А. В. Петровскому), начинается с определения:

- предполагаемых направлений педагогической деятельности и взаимодействия между педагогами, родителями, специалистами и детьми в условиях дошкольного образовательного учреждения;
- содержания деятельности и решения задач профессиональных, детских, родительских, детско-взрослых сообществ образовательного учреждения, группы актива и возможных руководителей.

Предполагаемые направления педагогической деятельности и взаимодействия между педагогами, родителями, специалистами и детьми в условиях образовательного учреждения входят в следующий список:

- применение форм совместности в образовательном учреждении;
- определение актуальных задач, значимых для всех субъектов образовательного учреждения;
- учет интересов педагогов, родителей, детей при организации занятий в образовательном учреждении;
- определение содержания деятельности и решение задач профессиональных сообществ образовательного учреждения, определение группы актива и возможных руководителей.

Для формирования образа образовательного учреждения важно, чтобы взрослые (родители, специалисты, педагоги, ученые) осознали свою роль в успешном прохождении процесса перехода предметного и смыслового содержания в субъектные качества обучающихся и могли на практике внести свой вклад в улучшение образовательного пространства образовательного учреждения.

Таким образом, данная модель представляет собой целостный процесс обеспечения требуемых социально-культурных

условий, реализации соответствующих принципов, комплексного использования разнообразных форм, методов и технологий педагогической деятельности, направленный на переход качеств образовательного пространства в субъектные качества индивидуальности обучающихся.

При экзистенциальном подходе образовательный процесс — это оптимальные место и время **встречи** Учителя и Ученика (например, взрослого и ребенка), это одновременно место и время **выхода за границы** наличного и индивидуального бытия на основе существенных различий предметного и смыслового содержания между ними, с доминантой «на другом» в их самореализации. **Встреча** как взаимодействие происходит **для выхода**, а скорее **для перехода** из целостности образовательного процесса в целостность его результата «в другом» и имеет направленность от учителя к ученику, где в роли «учителя» может выступать та часть социума, которая является носителем позитивного социального опыта [1; 2].

Педагогическая деятельность по моделированию образовательного пространства образовательного учреждения должна осуществляться на основе целого ряда педагогических принципов, позволяющих обеспечить эффективность образовательного процесса. К их числу относятся следующие принципы:

- концептуальности, предполагающий научный подход к проблеме практической реализации достижений в области возрастной психологии, социальной педагогики, культурно-досуговой деятельности;
- социального партнерства педагога как организатора и активного субъекта образовательного процесса, внеучебной деятельности обучающихся, совместного досуга и отдыха;
- обратной связи, предусматривающий возможность быстрой оперативной коррекции педагогических взаимодействий в случае спротивления воспитательным воздействиям;
- эмоциональной активации в ходе усвоения социально-нравственных норм, предполагающий иллюстрирование любых сведений примерами из жизни, обращение к реальным фактам, проведение (по возможности) встреч с очевидцами либо участниками описываемых событий;
- последовательности, означающий постепенное, поэтапное включение в различные виды социокультурной активности на основе использования соответствующих технологий социально-культурной деятельности (рекреативно-оздоровительных, художественно-творческих,

информационно-просветительных, образовательных и др.);

– непрерывности, предусматривающий организацию педагогической деятельности по месту жительства (и в общежитии) на протяжении всего календарного года в течение как учебного, так и каникулярного периодов;

– комплексности, подразумевающий направленность образовательного процесса на стимулирование познавательных, культурных, творческих, эстетических, социальных интересов обучающихся;

– паритета, означающий уважительное отношение педагога к личности несовершеннолетнего и молодого человека, признание за ним права на собственную точку зрения по тем или иным вопросам;

– опоры на положительные качества личности, исходящий из понимания того, что обучающийся хочет соответствовать требованиям общества, но в результате неблагоприятных социальных и педагогических условий, незнания способов социальной адаптации, неумения адекватно оценить свой внутренний потенциал, освоить требуемые социальные роли, а также в силу других причин не может этого сделать [6; 8; 7; 10].

Таким образом, целостный образ модели создается постепенно: от этапа к этапу он становится более полным, целостным и детализированным. В моделировании образовательного пространства образовательного учреждения мы исходим из того, что образовательное пространство никогда не совпадает с границами образовательного учреждения.

По мнению В. А. Слостёнина, «целостный педагогический процесс предполагает такую организацию жизнедеятельности воспитанников, которая отвечала бы их жизненным интересам и потребностям и оказывала бы сбалансированное воздействие на все сферы личности — сознание, чувства и волю»[11. С. 142].

Оформление целостности образовательного пространства происходит в образовательном процессе и педагогическом взаимодействии в три этапа, соответствующие возрастным периодам.

1. Этап дошкольного детства. На этом этапе взаимодействие ребенка со взрослыми доминирует в развитии его со-бытия. Структура «взрослого» во взаимодействии с ребенком со временем усложнялась и усложняется (табл.). Это связано с расширением и углублением задач в ДОУ по адаптации и развитию детей дошкольного возраста. Можно привести пример «совокупного взрослого» при командной работе в ДОУ.

Таблица

## «Совокупный взрослый» при командной работе в ДОУ

Специалисты	Цель	Рекомендации	Методы взаимодействия.	Средства (примеры средств)	Результат
Логопед	Расширение словарного запаса ребенка	При общении нужно чаще использовать синонимы слов	Игра	Картинки и упражнение «Мой хороший полугай»	Словарный запас ребенка пополнился
Психолог	Развитие слухового внимания	Провести игру на развитие слухового внимания	Игра	Упражнение «Самолет летит по небу»	Ребенок способен быстро реагировать на просьбы взрослых и детей
Музыкальный работник	Создание оптимистического настроения у ребенка	Провести занятие на создание эмоционального благополучия в группе детей	Музыкальное занятие	Упражнение «Гуляка»	Отсутствие негативных эмоций в поведении ребенка
Дефектолог	Коррекция процессов возбуждения и торможения	Провести занятие с детьми, способствующее коррекции процессов возбуждения и торможения	Игра	Игра «Коршун»	Ребенок научается контролировать свое поведение
Медицинский работник	Повысить иммунитет у детей	Провести профилактическую работу посредством витаминотерапии	Витаминотерапия	Кислородный коктейль	Снижение заболеваемости
Физкультурный работник	Увеличение двигательной активности, осуществление коррекции физического развития	33 двигательные позы, образно представляющие буквы алфавита	Гимнастика	Алфавит телодвижений	Улучшение показателей двигательной сферы, фонематического слуха
Родители	Повысить культурно-педагогический уровень родителей	Тренинги по развитию культурно-педагогического уровня родителей	Социальное партнерство	Круглый стол, консультация, клубная форма работы	Динамика культурно-педагогического уровня родителей

По результатам наблюдения за ребенком при наличии обратной связи между субъектами **совокупного взрослого** обеспечивается поддержание цикличности процессов их взаимодействия, а на основе их взаимного дополнения — ценностно-смысловое единство «совокупного взрослого». Тем самым создается со-бытие развития индивидуальности ребенка для достижения положительного результата в его **социальной адаптации** и развития его субъектности в образовательном пространстве ДОУ.

2. Этап школьного детства предполагает расширение образовательного пространства. В со-общении начинают доминировать сверстники, и происходит выход школьника в конкретный социум.

Обращение к более широкому социальному контексту проявляет недостаточность понимания образования в школе (ОУ) как усвоения и освоения знаний, смыслов, способов жизнедеятельности предыдущих поколений и обнажает необходимость продолжения развития субъектных качеств у самих обучающихся, понимания образования человека как устремленности к постоянному сбыванию и самореализации через

выход из наличного бытия в целостность со-бытия как предметное утверждение себя и посыл для другого.

В образовательном учреждении для мира детства **использование потенциала** социума, педагогического коллектива, семьи, сверстников и собственных возможностей ребенка **должно быть дополнено и обогащено созданием потенциала** всех вышеперечисленных субъектов совместности в образовательном пространстве школьника.

Образовательное сообщество — это социальный субъект — носитель **позитивного социального опыта**. Это социальное «зеркало» для педагога и необходимое условие его выхода за пределы своего наличного бытия и поддержания и развития своей гражданской идентичности, поскольку профессионального (педагогического) сообщества для этого явно недостаточно. На муниципальном уровне, во многом через становление и развитие образовательного сообщества, сами педагоги своей профессиональной самореализацией могут определять становление и развитие ценностей гражданского общества у большинства субъектов в конкретном социуме.

В образовательном сообществе формируются педагогическое сообщество, ученическое сообщество, родительское сообщество и сообщество предпринимателей (бизнес-сообщество), каждое со своей ролью и предназначением. Так, педагоги, как носители культурного кода общества в отношении мира детства и гражданской идентичности в согласии со своей миссией, на основе открытости и взаимодействия с другими сообществами распространяют цели и ценности гуманизма. При этом учащиеся получают в образовательном сообществе то пространство вне школы, которое **подтверждает и утверждает изучаемые и осваиваемые смыслы**, ценности и знания, открытость и доверие к миссии учителей. Родители в образовательном сообществе выражают свои интересы и получают позитивный импульс к надеждам, мечтам, преодолению трудностей, связанных с их детьми. Предприниматели внутри данного сообщества выступают в роли работодателей и формируют социальный заказ и требования к компетенциям выпускников школ, училищ, колледжей и университетов муниципальной территории и региона.

Перечисленные выше сообщества, кроме того, что они самоорганизуются и самоуправляются, действуют при помощи образовательных учреждений, учреждений культуры, здравоохранения, органов социальной защиты, центров реабилитации, социально-психологических служб, различных комиссий и советов. Конечно, образовательное сообщество имеет вполне конкретные этнические, экономические, языковые, профессиональные и исторические особенности, опирается на возможности конкретного социума в развитии своего созидательного потенциала, смыслов культурного и образовательного пространства муниципальной территории и региона. Подобную позицию заявляют и обосновывают А. Я. Данилюк и А. М. Кондаков: «Социально-педагогическая среда развития человеческого потенциала — это система образовательных, социальных, культурных, духовных, материальных, информационных условий деятельности обучающихся, педагогов и семей, целенаправленно организуемая общеобразовательной школой совместно с другими социальными институтами на основе ФГОС общего образования и в контексте целей и ценностей модернизации российского гражданского общества» [3. С. 11].

3. Этап профессионального образования представляет собой образование «ответственной» преобразовательной субъектности в пространстве события и выход к профессиональному и научному сообществу.

Наряду с существованием совокупного взрослого и образовательного сообщества, приоритетными становятся **информационные потоки в научном и профессиональном сообществе**, в которых продолжают развиваться молодые люди.

Информационная среда образовательного учреждения (НПО, СПО, ВПО) является его необходимым структурным компонентом по обеспечению реализации образовательной программы и динамизма образовательного процесса, в том числе деятельности учения, преподавания, управления и научно-методической деятельности. Конечно, информационные ресурсы образовательного учреждения выходят далеко за границы данного компонента. Это и наука, и литература, и искусство, и бизнес, а также культурные традиции, обычаи и ментальность населения.

Информационная среда образовательного учреждения сама по себе не возникает, хотя она и формируется из информационного пространства [9]. Необходима серьезная целенаправленная деятельность научного сообщества, которая осуществляется на федеральном уровне и уровне самого образовательного учреждения. Эта деятельность выходит даже за национальные границы.

Информационная среда образовательного учреждения открывает большие возможности для студентов, родителей, педагогов, управленцев, для всего образовательного учреждения в целом за счет следующих моментов:

1. Студентам становится интересно учиться, приобретаемая информация наполняется смыслами и ценностями научного и профессионального сообщества и усваивается с большей эффективностью в виде знаний, навыков и компетенций; значительно повышается уровень информационной культуры, поскольку в индивидуальном событии учащихся образуются «фильтры» информации, и студенты, осуществляя выбор, учатся самостоятельно ориентироваться в информационном пространстве.

2. Родители, посещая сайт образовательного учреждения, имеют возможность узнать об успеваемости своего ребенка, о событиях, происходящих в учебном заведении, что позволяет им стать полноправными участниками образовательного процесса.

3. Педагоги, перекладывая всю рутинную работу по составлению статистической отчетности, осуществлению мониторинга на компьютерные технологии, освобождают массу времени для более качественной подготовки к занятиям, саморазвития. На компьютер также возлагаются функции контроля, что помогает объективировать оцен-

ку и снять эмоциональные проявления со стороны оценивающихся.

4. Благодаря локальной сети весь документооборот становится безбумажным, происходит оптимизация информационных потоков, значительно сокращается время на обработку и анализ информации, что способствует качеству и своевременности принятия управленческих решений.

5. Образовательное учреждение благодаря информационной среде расширяет свои образовательные услуги за счет осуществления дистанционного образования для

разных категорий обучающихся, получает возможность для проведения бесплатной профориентации для посетителей сайта. Повышается имидж образовательного учреждения, осуществляющего образовательную деятельность на современном уровне. Но главное, обновление и развитие информационной среды образовательного учреждения на основе мониторинга и анализа поддерживает ее соответствие требованиям социума к компетентности и конкурентоспособности выпускников образовательного учреждения (НПО, СПО, ВПО).

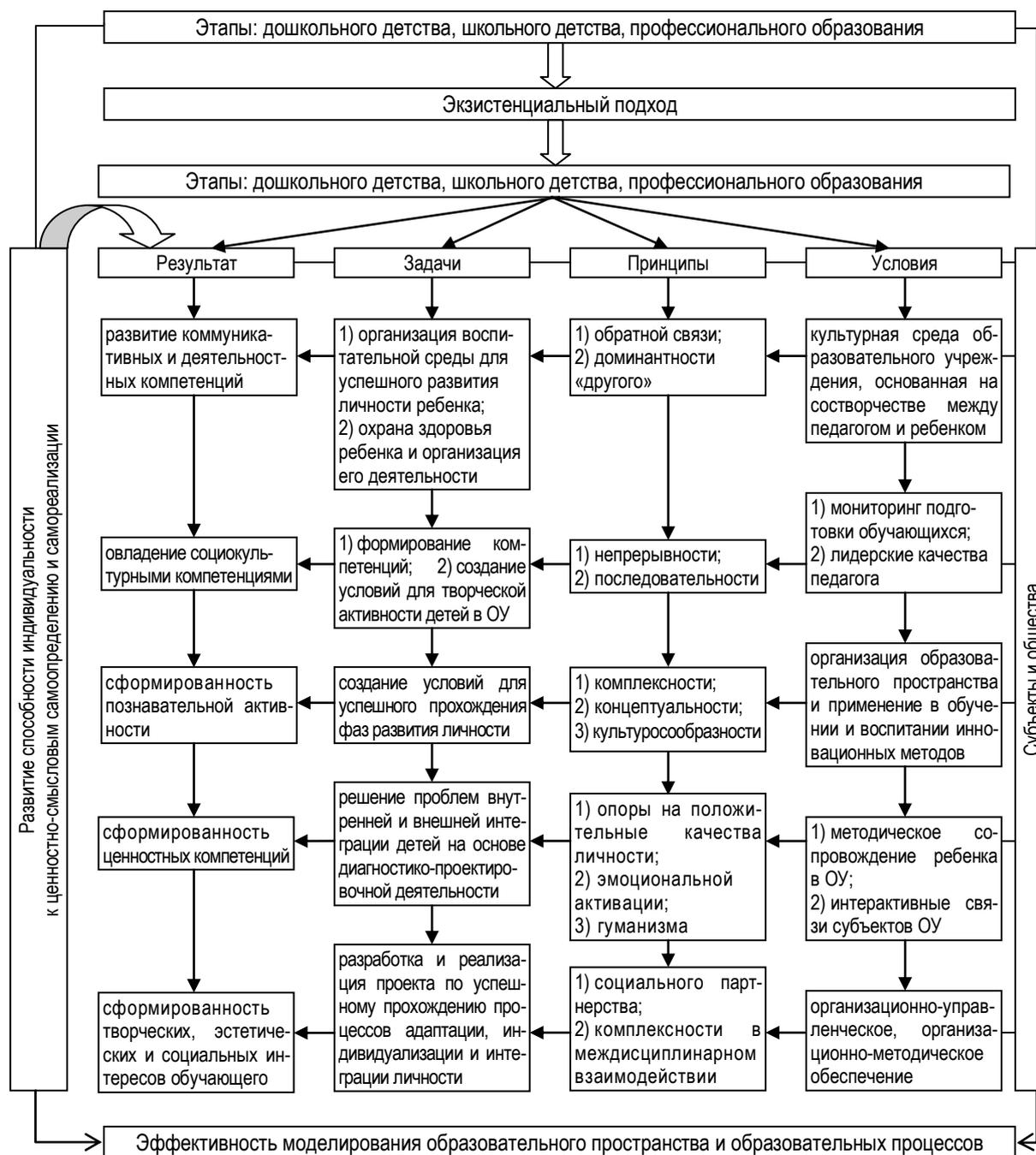


Рис. Модель образовательного пространства образовательного учреждения

Профессиональное и научное сообщество способствуют расширению (диверсификации) и формированию перехода от простых форм деятельности ко все более сложным: от пассивного отдыха — к активному, от удовлетворения витальных потребностей — к более глубоким социальным и культурным стремлениям, от физических форм рекреации — к духовным наслаждениям, от пассивного усвоения культурных ценностей — к творчеству и т. д.

Исходя из представленной модели, можно сделать следующий вывод: моделирование образовательного пространства образовательного учреждения поможет решать вопросы, связанные с переходом принципов, условий, целей и циклических процессов педагогического взаимодействия в компетенции и личностные качества обучающихся, а также позволит успешно осуществляться процессам адаптации, интеграции и индивидуализации на всех этапах непрерывного образования человека.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. ГЕРТ В. А. Индивидуальность человека: бытие и деятельность : науч. изд. Екатеринбург : Изд-во УГГА, 1996.
2. ГЕРТ В. А. Субъектность индивидуального бытия человека : науч. изд. / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2012.
3. ДАНИЛЮК А. Я., КОНДАКОВ А. М. Развитие человеческого потенциала средствами воспитания и социализации в условиях модернизации России // Педагогика. 2011. № 1.
4. ИВАНОВ А. В. Детско-взрослое сообщество культурной среды общеобразовательной школы : моногр. М., 2005.
5. ИВАНОВ А. В. Культурная среда образовательного учреждения : учеб. пособие. М., 2006.
6. ИВАНОВ А. В. (ред.) Развитие идей социальной педагогики в условиях информационной культурной парадигмы образования. Социально-педагогическая поддержка ребенка : материалы Междунар. науч.-практ. конф. / под общ. ред. А. В. Иванова. М. : АПКИППРО, 2009.
7. ИВАНОВ А. В. Социальная педагогика : учеб. пособие / А. В. Иванов [и др.] ; под общ. ред. проф. А. В. Иванова. М. : Дашков и Ко, 2010.
8. ИВАНОВ А. В. Социальная педагогика: традиции и инновации // материалы Всерос. конгресса социальных педагогов с международным участием, 18–21 марта 2009 г., Екатеринбург : в 4 ч. / Урал. гос. пед. ун-т ; под ред. М. А. Галагузовой. Ч. 1.
9. ЛАРИОНОВА И. А. Формирование профессиональной мобильности будущих специалистов социальной сферы // Педагогика. 2010. № 8.
10. ПЕТРОВСКИЙ В. А., КЛАРИНА Л. М., СМЫВИНА Л. Л., СТРЕЛКОВА Л. П. Концепция развивающей среды в дошкольном учреждении // Дошкольное образование в России : сб. действующих нормативно-правовых документов и науч.-метод. материалов. М. : АСТ, 1997.
11. СЛАСТЕНИН В. А., ИСАЕВ И. Ф., ШИЯНОВ Е. Н. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина. 4-е изд., стер. М. : Академия, 2005.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. И. А. Ларионова

**Забара Людмила Ивановна,**

кандидат философских наук, профессор, начальник Научно-исследовательской части, Уральский государственный педагогический университет; 620017, пр-т Космонавтов, 26, к. 221; e-mail: gni221@yandex.

**Якина Лилия Николаевна,**

соискатель кафедры культурологии, заведующий Отделом социокультурной деятельности, Информационно-интеллектуальный центр — Научная библиотека, Уральский государственный педагогический университет; 620017, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: Lilia.Yakina@yandex.ru.

**МОДЕЛИРОВАНИЕ ИНТЕГРАТИВНОГО СОДЕРЖАНИЯ  
ГУМАНИТАРНО-ЭСТЕТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН  
В РАЗВИТИИ СПОСОБНОСТИ УЧАЩИХСЯ К СМЫСЛООБРАЗОВАНИЮ  
В ПРЕПОДАВАНИИ ИСКУССТВА И МХК**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** модель интеграции содержания; интеграция гуманитарно-эстетических дисциплин; культурологический подход; интегративный подход; виды интеграции в МХК; культурологическая интеграция содержания; диалогическая модель содержания; способность к смыслообразованию.

**АННОТАЦИЯ.** Представлены пути решения проблемы целостности гуманитарно-эстетического образования в преподавании мировой художественной культуры с помощью моделирования содержания исходя из интегративной специфики предмета. Модели интеграции содержания МХК показывают возможности применения культурологического подхода в педагогике искусства. Показано значение развития способности учащихся к смыслообразованию как качества субъекта культуры, условия личностного развития в интегративном преподавании МХК.

**Zabara Liudmila Ivanovna,**

Candidate of Philosophy, Professor, Head of Department of Development of Scientific Research, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

**Yakina Liliya Nikolayevna,**

Competitor for a Degree of the Char of Culture Studies, Head of Department of Socio-cultural Activity of Information-intellectual Centre, Scientific Library, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

**MODELING INTEGRATIVE CONTENT  
OF HUMANITARIAN AND AESTHETIC DISCIPLINES  
IN DEVELOPING STUDENT'S GENERALIZATION ABILITY  
IN TEACHING ART AND WORLD ART CULTURE**

**KEY WORDS:** model of integration of content; integration of Humanitarian and Aesthetic disciplines; cultural approach; integrative approach; types of integration in the World Art Culture; cultural integration of content; dialogic model of content; ability of generalization.

**ABSTRACT.** The paper presents ways to address the integrity of Humanitarian and Aesthetic education in teaching World Art Culture by modeling the content, based on integrative specific subject. Models of the content of integration of World Art Culture show the possibility of using cultural approach in teaching art. The authors show the importance of developing student's ability of generalization as the quality of the subject of culture, in terms of personal development of integrative teaching World Art Culture.

Одной из актуальных проблем гуманитарно-эстетического образования, которое в современной педагогической ситуации остается «единственной областью светского образования, где возможно воспитание души растущего человека, приобщение не просто к знаниям, а к основным ценностям» [3], является проблема его целостности. Противоречия между предметным построением учебного процесса, изолированностью содержания дисциплин — литературы, истории, музыки, изобразительного искусства, мировой художественной культуры — и потребностями учащихся в целостных представлениях о действительности с необходимостью ведут к исследованию *методологии интеграции*

*гуманитарно-эстетического образования.* Поскольку особенностью гуманитарного познания является подвижность границ и смыслов, «взаимопересечение» сфер, для обеспечения его целостности первостепенное значение имеет структуризация содержания гуманитарных и эстетических дисциплин для восстановления глубоких разносторонних взаимосвязей, т. е. применение *интегративного подхода* в образовании. Принципиальное отличие МХК от других учебных дисциплин — полипредметная основа — создает возможность объединения областей гуманитарного образования в единое смысловое пространство. В преподавании предмета «Мировая художественная культура», в силу его интегративной специ-

фики, возможно достижение целостности содержания гуманитарно-эстетического образования, обобщение представлений учащихся на мировоззренческом, метапредметном уровне. Открытость гуманитарно-эстетического познания способствует развитию самостоятельного мышления, понимания, рефлексии и осмысления в ценностном отношении, что влияет на формирование ментальных качеств личности. Гуманитарное образование — индивидуализированный процесс обретения смыслов, здесь основной принцип познания — понимание, интерпретация, толкование, прочтение (В. Дильтей, М. М. Бахтин, В. С. Библер). Именно развитие *способности учащихся к смыслообразованию* ведет к целостности личности. Развитие этой способности, в свою очередь, требует погружения и ориентации в широком смысловом контексте, умения видеть и понимать существенные связи и взаимодействия. Показателем развития в интегративном преподавании искусства и МХК мы считаем *способность учащихся к смыслообразованию*. Под *способностью к смыслообразованию* мы понимаем осознание «значения-для-меня», необходимое для полноценного постижения искусства, а также метапредметный результат, когда данная способность переносится в любую область и обеспечивает успешность постижения явлений, фактов действительности во взаимосвязанности (Л. В. Школяр, Е. П. Кабкова). *Интегративный подход* в образовании формирует целостную значимую картину мира и осознание самоценности, собственного места в культуре.

Рассматривая возможности интеграции содержания предметов, мы используем *метод педагогического моделирования*, поскольку модели служат важным средством вычленения наиболее существенных свойств, характеристик, отношений объекта, воплощают знания о том, какими должны быть преобразованные участки педагогической деятельности (В. В. Краевский). Для нас теоретическая модель представляет систему, в которой установлена связь элементов содержания, структуру, отражающую внутренние существенные отношения в реальности. Моделирование интегративного содержания гуманитарно-эстетических дисциплин включает несколько теоретических моделей, каждая из которых — это определенная система взаимоотношений: *полихудожественную, контекстную, культурологическую интеграцию*.

Исходным положением моделирования интегративного содержания гуманитарно-эстетических дисциплин в преподавании МХК в нашем исследовании является концептуальное положение о необходимости

соотнесения (приведения в соответствие) содержательного компонента гуманитарно-эстетического образования с современными представлениями о культуре как духовном опыте, способе самореализации и инобытия человека. Наиболее перспективным из путей восстановления целостности содержания гуманитарно-эстетического образования как культурного процесса (и самой культуры) нам видится осмысление данной проблемы в *культурологическом ракурсе*: «На современном этапе созрела необходимость в интеграции гуманитарного знания, и эту задачу способна выполнить именно культурология, предназначение которой состоит в выявлении, систематизации и критическом анализе закономерностей социально-культурного развития человека и общества». [6] Общность современных исследований прикладной культурологии и направлений педагогических изысканий в изучении условий формирования целостной личности, способной к пониманию смыслов, дает основание полагать, что «культурологический подход к формированию образовательных стандартов и учебных программ может стать основой для выхода из кризиса педагогической науки и образования» [6].

*Культурологический подход* в образовании реализует педагогические идеи о целостном личностном развитии человека в культуре как смыслопорождающем процессе. Образование возвращается в контекст культуры, становится осмыслением духовного опыта. *Культурологический подход* в основном проявляется в содержательном компоненте: учебное содержание строится по принципу изоморфизма по отношению к культуре, т. е. должно включать все ее элементы (В. В. Краевский), усиливается роль гуманитарно-эстетических дисциплин, интеграции знаний и пересоздания содержания гуманитарного образования (Е. В. Бондаревская).

Таким образом, мы показали взаимобусловленность применяемых нами *культурологического и интегративного подходов* в моделировании содержания гуманитарно-эстетических дисциплин.

Для моделирования интегративного содержания гуманитарно-эстетических дисциплин ключевое значение имеет представление о самом феномене художественной культуры. С одной стороны, целостный характер художественной культуры как элемента макросистемы культуры, с другой — целостность культуры определяют методику преподавания на основе *интегративного подхода*. *Интеграция* является основным принципом построения программ МХК, содержанию которых предна-

значено установить взаимосвязи гуманитарно-эстетических дисциплин — литературы, музыки, изобразительного искусства, — закономерности развития художественной культуры в историческом измерении, в универсальности и своеобразии представлений о мире: идеалов, ценностей, важнейших отношений к действительности.

*Сущность интегративного подхода в гуманитарно-эстетическом образовании* можно представить как совокупность принципов, форм и методов, обеспечивающих органическое объединение разнородного содержания явлений и объектов художественной действительности и культуры на основе общности целей, свойств, структуры, а также как способ установления их взаимосвязи на метапредметном уровне, направленный на целостное развитие учащихся.

Педагогическое моделирование интегративного содержания гуманитарно-эстетических дисциплин в преподавании искусства и МХК осуществлялось нами на основе изучения положений общепедагогической теории интеграции с опорой на такие категории, как **принципы и виды интеграции** (предметная, межпредметная, междисциплинарная), **уровни интеграции** по различным основаниям (зависят от характера взаимосвязей между областями знания, степенью их согласованности, целостности); **интегрирующий фактор, интегратор, механизмы интегрирования**. Также мы опирались на логику концепции полихудожественного воспитания и концепцию преподавания МХК Л. М. Предтеченской.

Эффективность интеграции связана с определением ядра — **интегратора** для стягивания разнородных элементов, разработкой параметров и характеристик их единства. С точки зрения поставленной проблемы развития *способности учащихся к смыслообразованию интеграторами* становятся вопрошающее сознание личности, «участное» мышление (М. М. Бахтин), а также смыслы культуры, пробуждающие «созидательные жизненные силы» личности (Б. С. Гершунский). Таким образом, можно отметить наличие субъективной предпосылки и объективного условия интеграции содержания гуманитарно-эстетических дисциплин.

Моделируя интегративное содержание гуманитарно-эстетических дисциплин в преподавании искусства и МХК, мы выделили **три основных вида интеграции** по степени восхождения к целостности содержания культуры с постепенным динамичным расширением и углублением, взаимопересечением содержания видов в соответствии с задачей создания условий развития способности учащихся к смыслообразованию.

*Полихудожественная интеграция* содержания гуманитарно-эстетических дисциплин — это взаимодействие видов искусств, «стволов от одного корня» (А. А. Мелик-Пашаев), явлений единой образной природы. В центре образовательного процесса находятся взаимосвязи произведений и явлений искусства.

Полихудожественная интеграция строится на взаимодействии искусств как условия формирования целостного мировосприятия ребенка. Главным объектом изучения является целостный характер мира искусства, его место и роль в культуре. Основными **интегрирующими факторами**, определяющими содержание, являются *художественный образ, художественный текст, язык различных искусств, жанров и стилей (образность как специфическая природа и способ «присвоения» значения, знания, осмысления действительности)*. *Образ* с позиции интегративного и культурологического подходов — это универсальная категория художественной и мыслительной деятельности. Важнейшие характеристики образа — способность закреплять и аккумулировать смыслы, оформленность элементов в целостное единство, потенциальная переводимость содержания образа в другие языковые системы, диалогичность, многозначность, инвариантность и одновременно вариативность структуры, контекстность, способность входить в эмоционально-когнитивный строй мышления личности на ценностном уровне, транслируя, воссоздавая и пересоздавая смыслы. Эти ключевые свойства образа дают представление о его интегративной сущности, объединяющей объекты изучения гуманитарно-эстетических дисциплин.

Главным становится развитие восприятия, понимания особенностей художественно-образного языка, роли искусства в жизни. Важнейшие свойства *художественного текста* — многозначность и открытость в интерпретировании, разомкнутость смыслов, с одной стороны, в субъективный мир личности, с другой — в культуру. Таким образом, в рамках расширения интегративного содержания изучение искусства должно реализоваться в контексте культуры в историческом, мировоззренческом осмыслении.

*Контекстная интеграция* содержания гуманитарно-эстетических дисциплин в преподавании МХК осуществляется на основе **принципа историзма**: особое значение приобретают история как культурно-исторический контекст искусства, ведущие художественные стили и жанры как важнейшие формы осмысления мира, язык автора, язык жанра, направления, эпохи, национальный язык (М. М. Бахтин), отражающие

движение культурно-исторического процесса, типологический подход к изучению художественной культуры. Основным **интегрирующим фактором**, определяющим направление воссоздания связей, является *эстетическое отношение* к миру как целостная характеристика личности, формируемая через возвращение искусства в его жизненную среду, в содержании которой приоритетное значение имеет общечеловеческая духовно-нравственная основа (А. А. Мелик-Пашаев). *Эстетическая резонансность*, описанная Е. П. Кабковой как качество среды урока искусства, как условие отбора материала, не только придает целостность содержанию и гармонизирует общение, но и, считаем мы, усиливает звучание голосов, смыслов, значений в переключке сознаний, что позволяет преодолеть одномерность, однозначность и монологизм интерпретирования, «наукоучение» (в терминах М. М. Бахтина).

Модель контекстной интеграции содержания показывает возможности интегративного гуманитарно-эстетического образования в раскрытии не только целостного характера мира искусства, его роли в культуре, но также понимания универсалий культуры, отраженной в художественном творчестве, наиболее важных закономерностей сложного процесса развития художественной культуры, связей основных сфер гуманитарного знания, благодаря чему создается *целостный художественный образ эпохи*.

С позиции развития активности мышления ученика нами сформулированы основные **интегрирующие факторы** личностного плана: сознание ученика и учителя, представления эпохи, мировоззрение, органическое единство смыслов, жизненные связи, смыслы как присвоенная личностная ценность. Здесь произведение искусства рассматривается как особое «качество эстетической реакции» (Г. К. Щенников) — способ отражения и проживания действительности в уникальном и всеобщем.

Наиболее значима в инновационной педагогике *высшая интеграция*, характеризующаяся взаимослиянием, взаимопроникновением разнохарактерного содержания. Междисциплинарные **принципы и механизмы интеграции** содержания перспективны и для гуманитарно-эстетических дисциплин: важны сквозные проблемно-тематические линии в содержании программ, универсальный **принцип (механизм) стержнизации**, взаимотрансформация интегрируемых элементов в системе взаимосвязей, категориальный синтез.

*Культурологическая интеграция* — вид высшей интеграции гуманитарно-эстетических дисциплин в преподавании МХК,

условие воспитания человека культуры, т. е. личности, способной к пониманию смыслов и взаимосвязей явлений, противоречий жизни в диалогическом общении. Именно погружение в *контент культуры* способствует преодолению тесноты и «узкосхематизма» преподавания гуманитарных наук (В. Л. Бенин). Поскольку смысл раскрывает свою глубину в соприкосновении с другим смыслом, в диалоге преодолевая замкнутость (М. М. Бахтин), в интегративное содержание гуманитарно-эстетических дисциплин вводится осмысливание закономерностей, противоречий, причинности, взаимообусловленности и значения явлений, пласт духовного развития человечества в контексте образа мира через основные универсалии культуры (отношения в рамках оппозиций «человек — человек», «человек — Бог», «человек — природа», «человек — общество» и др.) в сложной и глубокой перспективе целого.

*Моделирование высшей интеграции* содержания гуманитарно-эстетических дисциплин в преподавании МХК реализуется нами на основе *культурологических концепций целостности, синтетизма М. М. Бахтина и диалогии В. С. Библера* — «бесконечного развертывания и формирования всё новых смыслов». Это методологическое решение связано с потребностью создания особого смыслового поля диалогического общения по следующему типу: произведение — ключевая идея культуры, закреплённая в текстах — смыслы и значения явлений художественной культуры — закономерности историко-культурного процесса — диалог культур — мышление (в логике концепции культуры и специфики гуманитарного знания М. М. Бахтина и диалогии В. С. Библера).

Ведущая роль гуманитарно-художественных дисциплин в становлении личности, если воспользоваться выражениями М. М. Бахтина, определяется тем, что эстетическое ближе к бытию, чем теоретическое, а смыслы в гуманитарном познании всегда индивидуализируются через ценностное отношение, «соотнесенность к себе», «ответственную участность». Смысл обладает характеристиками универсальности, всевременности, полифонизма, обретается всегда «на рубеже сознаний», раскрывается и углубляется в смысловом сцеплении, в сопричастности неповторимого события текста. Категория М. М. Бахтина «участное мышление» в моделировании интегративного содержания дисциплин — **интегратор смыслов**, отражающий активность и способность к рефлексии субъекта в смыслообразовательной деятельности. Опираясь на идеи М. М. Бахтина, мы предполагаем,

что способность к смыслообразованию является интегративной характеристикой гуманитарного мышления, которая формируется и совершенствуется в гуманитарно-эстетическом образовании.

С точки зрения диалогии В. С. Библера в понятии культуры личностная составляющая также является интегративной, культура — не просто «фон» бытия, а способ самодетерминации субъекта. Ученик включен в диалог в качестве равноправного субъекта, в его сознании соединяются, интегрируются в духовном сопряжении различные исторические формы, методы, стили мышления, смыслы — «строи разума», «духовные спектры разных форм культуры» (В. С. Библер). Диалогика есть свойство мышления, а встреча («вольтова дуга») происходит в произведениях, «конгениальных смыслу и замыслу культуры», обусловлена чертами произведения культуры (особенностями композиции, замкнутости, формами общения) и характеризуется как осмысление «сквозной умонастроенности эпохи», звучащей уникальным голосом в архитектуре, поэзии, математике, общественной и бытовой жизни.

*Культурологическую интеграцию*, на наш взгляд, отличает ведущий **принцип отбора содержания** — *смысловая резонансность*, или «встреча», диалогические отношения сознаний, личностей, эпох, универсализм и всеобщность смысла (М. М. Бахтин), понимание культуры как диалога, бесконечного диалога культур в «вопросоответности» (В. С. Библер) в ментальном измерении культуры, мировоззренческий синтез в направленности к смыслу бытия — основам человеческого существования. **Интегрирующие факторы** — Личность, Жизненные Смыслы, «ментальное измерение» культуры (Б. С. Гершунский).

В моделировании интегративного содержания МХК мы опираемся, как было показано выше, на *диалогическую концепцию культуры* и гуманитарного мышления, основанную на понимании смыслов. В данном аспекте особое значение приобретает *семиотическая теория культуры Ю. М. Лотмана*, рассматривающая культуру — семиосферу как диалогическую систему, «семиотический континуум, заполненный разнотипными и находящимися на разном уровне организации семиотическими образованиями» [4]. Все семиотическое пространство Ю. М. Лотман рассматривает как единый механизм (организм), первичную «большую систему». Внутреннее разнообразие семиосферы подразумевает ее целостность. Каждая ее часть сама представляет собой целое, находящееся на других уровнях структурной иерархии, в ре-

зультате чего все части обнаруживают свойство изоморфизма. Для нас важно то, что отдельный *текст изоморфен всему текстовому миру*, существует отчетливый параллелизм между индивидуальным сознанием, текстом и культурой в целом. Тексты, сохраняющие культурную активность, способны накапливать информацию, т. е. обладают способностью памяти. Это придает тексту новые смыслы. Семиотическое пространство — это многослойное *пересечение текстов* со сложными внутренними соотношениями.

Ю. М. Лотман показал роль искусства и текста в культуре: «Диалог включает в себя взаимность и обоюдность в обмене информацией ... в истории культуры можно выделить периоды, когда то или иное искусство, находясь на высшей точке активности, транслирует свои тексты в другие семиотические системы. Однако периоды эти сменяются другими, когда данный род искусства как бы переходит „на прием“. В диалоге отдельный текст имеет тенденцию быть текстом на другом языке, транслируемый текст должен содержать в себе элементы перехода на чужой язык, иначе диалог невозможен» [4]. Произведение искусства в понимании Ю. М. Лотмана — *художественная модель Мироздания*, искусство — особое средство коммуникации, особым образом организованный язык.

Ученый характеризует динамическое развитие элементов семиосферы как «механизм сходств и различий» с периодической сменой апогеев и затуханий всех жизненных процессов. Наиболее устойчивые элементы культурного континуума — *символы*, влияющие на его целостность: «Являясь важным механизмом памяти культуры, символы переносят тексты, сюжетные схемы из одного ее пласта в другой. Пронизывающие диахронию культуры константные наборы символов в значительной мере берут на себя функцию механизмов единства: ...они не дают ей распасться на изолированные хронологические пласты. ...С одной стороны, пронизывая толщу культур, символ как напоминание о древних «вечных» основах культуры реализуется в своей инвариантной сущности ... (повторяемость). С другой стороны, символ активно коррелирует с культурным контекстом, трансформируется под его влиянием и сам его трансформирует» [5]. Символическое ядро культуры образуют простые символы, «элементарные по своему выражению», с большой культурно-смысловой емкостью.

Ю. М. Лотман подчеркивает всеобщность синтетизма, интегрирующее единство семиосферы, семиотических систем. «Мыслящий объект» соединяет, интегри-

рует в своих границах различные знаковые системы.

Рассматривая художественную культуру как семиотическую систему, мы выявили методологические основания *модели интеграции содержания* гуманитарно-эстетических дисциплин, возможность применения семиотических методов в педагогике искусства, благодаря которым усиливается смысловая составляющая изучения МХК. Разностороннее постижение художественного образа, текста и множественность интерпретаций явлений дает возможность выделить еще один **интегратор** — *вневременной компонент жизненных смыслов*, что ведет к устойчивости модели интеграции содержания дисциплин с помощью стержнизации.

Интеграция содержания гуманитарно-эстетических дисциплин в преподавании искусства и МХК приобретают методологическую обоснованность и отчетливость благодаря *культурологическим идеям целостности, диалога М. М. Бахтина — В. С. Библера, синтетизма, единства культуры — семиотического пространства Ю. М. Лотмана*. Данные концепции культуры, выступающие в роли философского обоснования целостности гуманитарно-эстетического образования и теоретического основания моделирования, показывают потенциал интеграции содержания гуманитарно-эстетических дисциплин и пути обновления образования. Новой гранью современных исследований художест-

венной педагогики, реализации *культурологического подхода* в преподавании искусства и МХК становятся *проекции культурологических концепций* в моделировании содержания гуманитарно-эстетических дисциплин.

*Моделирование интегративного содержания* гуманитарно-эстетических дисциплин в преподавании искусства и МХК становится способом создания педагогических условий для развития *способности к смыслообразованию*. *Культурологический и интегративный подходы* обеспечивают новое качество содержания, с помощью чего раскрываются возможности диалогичности, «участности», понимания смыслов, сущностного видения вещей и явлений, проявления ценностного отношения учащихся к произведениям и фактам искусства и культуры, осознания роли человека в культуре. Основной целью и результатом образования становятся жизненные смыслы, ментальные характеристики личности. *Взаимодействие культурологического и интегративного подходов* в моделировании интеграции содержания в преподавании искусства и МХК делает реальностью целостный процесс изучения предметов гуманитарно-эстетического направления в эмоционально-смысловом поле субъектно-субъектных отношений, формируя способность к созиданию личностных культурных смыслов, собственно-значимую картину мира в сознании учащихся.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. БАХТИН М. М. К философии поступка. URL: <http://philosophy.ru/library/bahtin/post.html>.
2. БИБЛЕР В. С. От наукоучения — к логике культуры: два философских введения в двадцать первый век. URL: <http://philosophy.ru/library/bibl/bibler.html>.
3. ИСКУССТВО в школе: научно-методический журнал / гл. ред. А. А. Мелик-Пашаев. URL: <http://artin-school.narod.ru/about.htm>.
4. ЛОТМАН Ю. М. О семиосфере. URL: <http://semiotics.ru/sphere/semiosphere.html>.
5. ЛОТМАН Ю. М. Символ в системе культуры. URL: [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Culture/Lotm/19.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/Lotm/19.php).
6. МУРЗИНА И. Я. Современные проблемы культурологии и образование // Образование и наука. 2012. № 9. URL: <http://edscience.ru/ru/article/i-ya-murzina>.

Статью рекомендует д-р культурологии, проф. И. Я. Мурзина

**Краснова Оксана Викторовна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального обучения, Пензенский государственный университет; 440026, г. Пенза, ул. Лермонтова, 37, уч. корп. № 18, к. 221; e-mail: oksana\_krasnova@mail.ru.

### **СТРУКТУРНО-МОРФОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ В ИССЛЕДОВАНИИ СТРУКТУРНОЙ ДИНАМИКИ СИСТЕМ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** система педагогических взаимодействий; структура; вариативные компоненты; морфологический анализ; пространство и направления варьирования.

**АННОТАЦИЯ.** Представлен структурно-морфологический анализ систем педагогических взаимодействий. Рассмотрение выявленных структур и выявленного единственно возможного направления их изменений стало содержательной основой моделирования структурно-динамического механизма, лежащего в основе функционирования и развития систем педагогических взаимодействий, и построения соответствующей теории.

**Krasnova Oksana Viktorovna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Chair of Pedagogy and Psychology of Vocational Education, Penza State University (Penza).

### **STRUCTURAL-MORPHOLOGICAL ANALYSIS IN RESEARCH OF THE SYSTEMS OF PEDAGOGICAL INTERACTION STRUCTURAL DYNAMICS**

**KEY WORDS:** pedagogical interactions systems; structure; variable components; morphological analysis; space and direction of variation.

**ABSTRACT.** Structural-morphological analysis of the systems of pedagogical interaction are discussed. This analysis of the identified structures and of the character and direction of change was substantial basis for modeling the structural-dynamic mechanism underlying the functioning and development of the pedagogical interactions systems, and for building the corresponding theory.

*Не изучайте мелкие фрагменты друг за другом —  
старайтесь ухватить структуру.*

Р. Миллс

*Морфологический анализ — прекрасная тренинговая процедура, позволяющая сбить «инерцию мышления», иначе взглянуть на известное ... кроме получения новых идей, если так можно выразиться, «с нуля», морфологический анализ позволяет развивать уже имеющиеся идеи.*

И. Л. Викентьев

**М**етод. Для реализации задачи выявления структурной динамики систем педагогических взаимодействий в числе прочего нами был проведен анализ, включающий следующие этапы:

- 1) выделение структуры как инвариантного состава взаимосвязанных компонентов;
- 2) анализ всех возможных вариантов хронологии изменений каждого компонента;
- 3) анализ связи между компонентами в процессе их изменений.

Результаты такого анализа значимы для выявления и моделирования структурной динамики функционирования и развития систем педагогических взаимодействий. Мы назвали его структурно-морфологическим. Структурный анализ выявляет существенные связи элементов [30] друг с другом (внутри системы). Морфологический

(от греч. *morphe* — форма [20]) анализ — инструмент системного подхода в изобретательстве и научных исследованиях [21; 22], он направлен на выделение и изучение элементов (форм, частей), из которых состоит явление, и основан на подборе возможных решений для отдельных частей задачи (так называемых морфологических признаков, характеризующих систему, устройство) и последующем систематизированном получении их сочетаний (комбинировании) [6; 21; 22]. Корни этого метода уходят в древность, в современной науке его принципы сформулированы Ф. Цвикки.

В процессе морфологического анализа выделяются следующие основные шаги:

- составление списка всех характеристик обследуемого продукта, операции, системы;

• составление перечня возможных вариантов решения по каждой характеристике (перечень называется морфологической картой или таблицей, если характеристик две, или «морфологическим ящиком (гипер-ящиком)», если характеристик больше двух [21]).

Пример морфологического ящика приведен на рис. 1. На нем изображены три слоя (А, В и С), в каждом из которых два компонента (X и Y) принимают по три возможных значения (1, 2 и 3), образуя структуры X1-Y1, X2-Y2, X3-Y3.

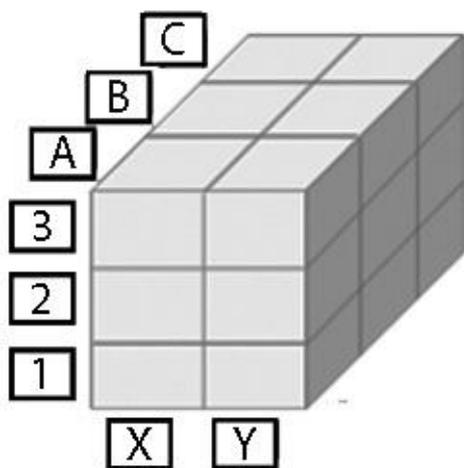


Рис. 1. Морфологический ящик

Данный вид анализа позволяет:

- 1) упорядочить множества возможных состояний каждого элемента, установить в них однозначные связи детерминации и, как следствие, хронологию;
- 2) убедительно показать связи между состояниями элементов (средового влияния, целей, содержания, методов, результатов, организации) и соответственно согласованность их изменений как в исторической перспективе, так и в конкретном педагогическом процессе, т. е. показать, что в системе педагогических взаимодействий любого уровня, содержания и направленности возможно только совокупное изменение всей структуры, а изменение одного компонента без изменений других невозможно — во всяком случае, системы взаимодействий с несогласованными компонентами неэффективны. Произвольные наборы несогласованных значений параметров просто не находят своего воплощения, примеров из практики. Таково и наше собственное мнение, и мнение экспертов, которых мы привлекали для анализа и поиска примеров подобных несогласованных наборов в реальной практике педагогических (воспитательных, обучающих, развивающих) взаимодействий.

Для сравнения заметим, что морфогенетический анализ явления представляет собой аспект системного анализа, в рамках

которого осуществляется *воссоздание динамики развития формы* (Г. П. Щедровицкий) — здесь под формой понимается не часть, компонент, элемент системы, а система, объект, сам состоящий из множества частей и компонентов. Результат процесса морфогенеза — *разрушение старой формы и появление новой, а также изменение содержания* (Р. Мергтон, П. Штомпка, К. Леви-Стросс, К. Крылов и др.) [9; 20]. В результате анализа, проведенного нами, действительно удалось воссоздать динамику изменений систем педагогических взаимодействий и с высокой достоверностью установить, что этот процесс обнаруживает указанные признаки морфогенеза. Однако это результат, а не метод его получения, т. е. мы, в соответствии с определением, на которые мы опирались, шли по пути структурно-морфологического анализа.

Анализ выявленных структур и выявленного характера, направления их изменений, давший (в отличие от других методов) достаточно ожидаемые и очевидные результаты, стал при этом одной из основ для выявления механизма функционирования и развития систем педагогических взаимодействий и построения соответствующей теории [7; 16; 17].

В данной статье кратко покажем процесс и результаты проведенного анализа.

Оговоримся: в период проведения описываемого анализа (2001—2002 гг.) идея о единообразии механизмов функционирования и развития систем педагогических взаимодействий в обучении, воспитании и развитии (онтогенезе) личности еще не была обоснована нами. Тогда она только зарождалась, и обсуждаемый метод послужил базой, позволившей развить и доказать данную гипотезу. Педагогические взаимодействия в воспитании (целенаправленном воздействии на подрастающие поколения с целью формирования у них принятых в социуме взглядов, убеждений, нравственных ценностей и пр.), обучении (взаимодействий с целью трансляции общих и производственно-технологических профессиональных знаний, преимущественно в обобщенном теоретическом виде, формирования умений и навыков, развития индивидуальных способностей), образовании (процессе и системе становления человека), развитии личности в онтогенезе (качественной эволюции психических функций и формировании личностных новообразований, реализующейся как синергия целенаправленных внешних взаимодействий-влияний и стохастических по содержанию взаимодействий-влияний, подбираемых личностью в результате собственной активности) — все эти типы взаимодействий, каждый из кото-

рых рассматривался отдельно в конкретно-педагогическом, онтогенетическом и историческом масштабах, составили слои «морфологического ящика» проведенного нами анализа. Сетка динамики каждого компонента в их взаимосвязи составила содержание каждого из названных слоев морфоящика. В ходе исследования удалось установить, что содержание всех слоев взаимно конгруэнтно. И это — основное значимое результирующее содержание проведенного структурно-морфологического анализа.

Идея единообразия механизмов, сам единый механизм и объяснительно-прогностическая теория, построенная на его основе, в дальнейшем досконально критически исследовались, что отражено в ряде публикаций [7; 16; 17].

В данной работе такие обозначения субъекта, как *ученик*, *воспитанник*, *развивающаяся личность* и даже *коллектив* как *субъект воспитания* употребляются на равных, как синонимы. В целях сокращения текста статьи мы, если это было очевидно, констатировали уже проверенные единообразные тенденции, а в случае явной для нас необходимости показывали и обсуждали процессы изолированно, обращаясь к трудам специалистов по соответствующим вопросам (все они связаны с компонентами выделенной инвариантной структуры).

**ИНВАРИАНТНЫЕ И ВАРИАТИВНЫЕ КОМПОНЕНТЫ СТРУКТУРЫ ИССЛЕДУЕМОЙ СИСТЕМЫ.** Система педагогических взаимодействий включает в себя разнокачественные элементы «человеческого, вещного и идейного характера» [12; 17; 26]. Этот список можно расширить за счет социокультурных, исторических, экономических, генетических, коммуникативных и еще ряда компонентов, составляющих названный человеческий.

Очевидно, среди данных компонентов к *инвариантным* относятся следующие: влияние социально-исторической среды с

ее культурой; целенаправленность (хотя нецеленаправленные воздействия могут иметь педагогический эффект, педагогические взаимодействия принято считать целенаправленными); наличие двух неизолированных субъектов; способности субъектов к взаимодействию, научению и сохранению следов взаимодействия; специфическая потребность в педагогическом — воспитывающем, развивающем или обучающем — взаимодействии; собственно педагогическое взаимодействие, производное от цели; внутриличностный процесс изменений по крайней мере в одном из субъектов (ученике/воспитаннике) под влиянием его взаимодействия со вторым (педагогом, родителем, наставником); результат в виде изменений в ученике/воспитаннике (см. рис. 2).

**Вариативными** в педагогических взаимодействиях, очевидно, являются особенности участников, детерминирующие характеристики как взаимодействий, так и внутриличностных процессов; среды — уровень ее развития, обуславливающий многообразие и дифференцированность (культура, СМИ, наука, в ряду которых — науки о природе, о человеке, в частности педагогика и психология, или традиции социума низкого уровня развития), влияния на образование/воспитание/целенаправленное развитие личности; связанный с этими особенностями характер цели; содержание, которое должен освоить ученик/воспитанник/развивающаяся личность в процессе и результате взаимодействий; характер взаимодействий, производный от цели и определяющий характер изменений субъектов, т. е. результат (модель результата заложена в цели, поэтому мы не рассматривали его отдельно); способ организации всех компонентов в единое функциональное целое, который не сводится только к взаимодействиям; особенности внутриличностных процессов изменений в субъектах в результате взаимодействий, подходы к диагностике.

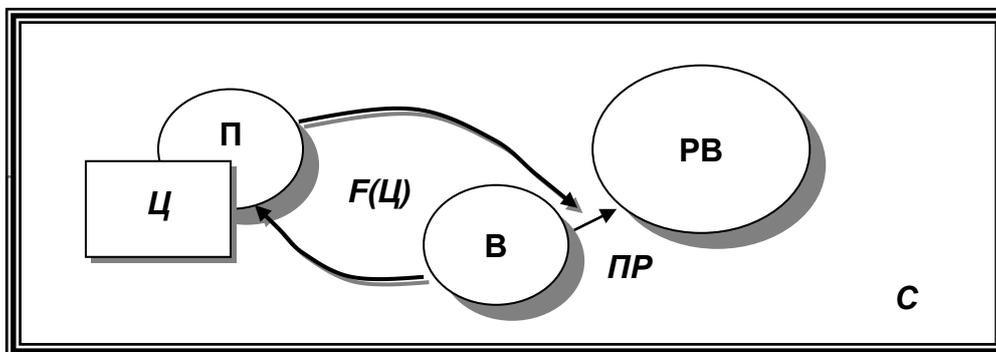


Рис. 2. Структура педагогического взаимодействия: П — педагог; В — ученик/воспитанник/развивающаяся личность; С — социум; Ц — цель взаимодействия (обучения, воспитания, развития), которая определяется педагогом в условиях педагогической культуры определенного социума;  $F(Ц)$  — непосредственно взаимодействие П и В (до достижения желаемого результата или разрушения системы взаимодействия под влиянием иных факторов), такое, что П в этом взаимодействии всегда имеет цель — стимулировать развитие В; ПР — процесс изменений в ученике/воспитаннике/развивающейся личности; РВ — результат взаимодействий (ученик/воспитанник/развивающаяся личность, изменившийся (аяся) в результате внутриличностного процесса, направленного взаимодействием).

Поставив задачу изучения пространства варьирования каждого из выделенных компонентов, мы рассматривали их в порядке взаимообусловленности, т. е. в следующем: *особенности среды — особенности субъектов — особенности цели — особенности содержания — характер самого взаимодействия — способ организации — особенности процесса внутриличностных изменений — особенности диагностики.*

**ВАРИАТИВНЫЙ КОМПОНЕНТ «СРЕДА».** Анализ вариативности среды как компонента систем педагогических взаимодействий в связи с объективным отставанием педагогической практики от «самых горячих» новшеств социокультурной реальности и объективной инертностью изменений ее влияний в педагогическом процессе выводит нас на исторический уровень: в рамках воспитания/развития/образования и тем более обучения отдельной личности среда выступает скорее статичным компонентом.

Со средой связаны такие формирующие человека явления, как нормы, ценности, паттерны поведения. Словари и учебники определяют образование/воспитание как процесс целенаправленного формирования личности в соответствии с действующими в обществе нормативными моделями [30; 31; 32]. Исторически сложившись, они «вылепливают» человека соответствующей эпохи и группы (всем известные примеры такого рода — домострой, семь рыцарских добродетелей, кодексы чести дворянина, национально-этнические педагогические традиции). В соответствии с характером этих «человекообразующих» норм культурологи выделяют в истории человечества «Культуру стыда» (древнегреческий мир, славяне-язычники) и «Культуру вины» (библейская культура), которые характеризуются противоположностью фундаментальных критериев поведения и оценки мира [5. С. 3].

Страх Господень [13. С. 60], Кодекс Гиппократов, Нагорная проповедь, правила чести придворного общества, буржуазная мораль, моральный кодекс строителя коммунизма — нормативно-регулятивные модели поведения в социуме, без которых невозможно его существование. Функционально все они с разной степенью обязательности, долженствования задают границы областей «хорошего», одобряемого, приветствуемого и неодобряемого, «плохого», осуждаемого, запретного в деятельности и поведении человека, в том числе очерчивают круг необходимой и «без осуждения» доступной информации, множества сведений, к которым необходимо, можно, и к которым нельзя обращаться. Это упорядочивающая информация, и ее организационное влияние распространяется на все

сферы жизни человека. Рычаги управления при регулятивном применении данных сведений, как правило, сосредоточены в руках государства.

Объективно установлено, что в жизни конкретного человека конкретной эпохи большую роль играет некий *центральный образ*, который, согласно В. Б. Мириманову, есть абсолютная доминанта в сознании человека. Это совокупность принципиальных, *устойчивых норм, ценностей и смыслов — информации, которая определяет «совершенный» образец личностной модели*, это «высшая цель педагогической деятельности, детерминируемая геобиокультурными условиями» (И. Я. Видт [5]). Динамика педагогического идеала имеет тенденцию к гуманизации и характеризуется стадийностью. О содержании этих стадий мы можем судить по анализу воспитательно-образовательных традиций отдельных стран и народов в различные исторические эпохи [5; 15] и исследованиям воспитания во всемирно-историческом масштабе (Б. Г. Корнетов, Ф. Ш. Терегулов [15; 27]). Например, в России, по данным И. Я. Видта, выделяются следующие стадии эволюции центрального образа: Я — раб Божий, христианин и одновременно языческое разгульное существо (характерное российское противоречие; очевидно, ей предшествовал дохристианский этап — языческий в чистом виде); Я — россиянин, сын Отечества (Новое время, связь с Европой, распространение письменности); Я — личность (саморазвитие, самовыражение); Я — гражданин, часть русского общества (общественное самосознание); Я — личность [5].

Более подробное рассмотрение позволяет проследить прямую и еще более очевидную связь с социально-историческими процессами, социально-классовое и даже половое разделение средовых развивающе-педагогических влияний. Этот вывод не нов и очевиден. Позволим себе в качестве примера сослаться на фильм М. Ньюэлла «Улыбка Моны Лизы» (2003), который рассказывает об элитном женском колледже Уэллесли в США 1953 г. Несмотря на достаточно сложную программу, учебное заведение в послевоенное время фактически готовило невест для обеспеченных женихов, и сломать эту традицию не удалось даже прогрессивной главной героине — преподавательнице искусства: умнейшие и образованнейшие девушки жертвуют продолжением образования в пользу замужества, семьи, поскольку сочетание семейных обязанностей и образования женщин считается неприемлемым. Фильм заканчивается на горькой ноте — показывается зарождение так называемой массовой культуры: демонстрируются жен-

щины — покупательницы, домохозяйки, участницы конкурсов красоты — рядом с пылесосами, кастрюлями, нижним бельем, колготками и прочим как бессловесные игрушки, оцениваемые мужчинами, как сто и двести лет назад, но даже с меньшим уважением.

Наша действительность отличается от описанной ситуации: женщины — ученые, предприниматели, политики, общественные деятели и женщины других профессий стали реальностью, а в печати всё чаще появляются статьи о том, что женщины лучше справляются с проблемами, более гибки и адаптивны, чувствительны к опасностям для детей и экологии, добросовестны и способны к комплексному восприятию ситуаций и т. д., в соответствии с чем в 2016—2020 гг. ожидается занятие постов президентов ведущих мировых сверхдержав именно женщинами. Тенденция демократизации и гуманизации среды как компонента систем воспитания/образования/становления личности, безусловно, просматривается повсеместно и глобально, во всех социальных слоях, хотя по-прежнему остаются этнические группы с ортодоксальными неизблемыми традициями, ущемляющими и ограничивающими те или иные права и свободы личности в ее развитии, образовании и индивидуальной, общественной и профессиональной самореализации.

Таким образом, анализ *среды* как вариативного компонента системы педагогических взаимодействий в исторической перспективе показал, что существует определенная последовательность в смене *педагогических идеалов* (центральных образов), воплощающих влияния среды на формирование человека, которая состоит в постепенной либо одномоментной (в том числе после революций, например, Великой французской) демократизации, что прослеживается на примере всех социальных слоев и полов, хотя и сохраняются отдельные локальные общности с идеалами более «старыми» — недемократичными и негуманистичными.

**ВАРИАТИВНЫЙ КОМПОНЕНТ «ОСОБЕННОСТИ УЧАСТНИКОВ».** При рассмотрении *особенностей участников* педагогических взаимодействий как вариативного компонента можно заключить, что историческая эпоха и какие-либо другие факторы существенно не влияют на роли воспитателя и воспитанника, учителя и ученика на начальном этапе взаимодействий. Интересующие нас особенности заключаются в отсутствии необходимых для жизни знаний, опыта, умений у ученика/воспитанника/развивающейся личности вместе с потребностью в них и их наличии и возможностей

их передачи у педагога (родителя, наставника, взрослого). Данные характеристики инвариантны для любой социально-исторической, геокультурной или иной воспитательно-образовательной, дидактической и развивающей практики. Утверждение о том, что разноправие между взрослым и ребенком — естественный феномен социокультурного развития человечества, можно теперь услышать даже из уст сторонников личностно ориентированного воспитания. Это же объективно фиксируется при наблюдении за названными процессами.

Отмеченные особенности наиболее ярко проявляются в онтогенезе: власть и ответственность взрослого по отношению к новорожденному абсолютна. Несмотря на споры, практика позволяет констатировать, что закономерно становление субъектности в процессе развивающих педагогических взаимодействий (вплоть до пребывания в роли объекта в отдельных ситуациях; категорично говорить об истинности этого не беремся, так как мера субъектности младенца допускает обсуждения в связи с вариативностью трактовки любых педагогических ситуаций) через сознательное взаимодействие с родителями и педагогами, приводящее к самодостаточности и самостоятельному развитию и общению на равных с ними (хотя реальное общение «на равных» с наставниками констатируется только на уровне докторантуры [11]). Психолог А. В. Петровский в одной из работ, адресованных молодежи, пишет, что и он «до того, как стать академиком, был ... *объектом* воспитания» [24. С. 55].

В обучении, даже если ученик взрослый и сознательно идет к учителю, сам выбирает его и ставит себе цель, для достижения результата вначале учащийся должен вести себя как ученик, ведомый, «внимать», поглощать информацию от учителя, пытаться сориентироваться в предметной области взаимодействий при его руководящей помощи. На эту тему существует множество притч в разных культурах, например суфийская притча об императоре Акбаре, которому ребенок объяснил, что тот не мог научиться ничему у девяти мудрецов только потому, что «оставался по отношению к ним царем» [24. С. 117].

На примере группы, начинающей работать в рамках тренинга сплоченности (teambuilding), или на примере подготовки команды для выполнения определенного назначения, т. е. достижения некоей формирующе-развивающей цели, относящейся к целой группе как субъекту развития, проследим формирование единого коллективного субъекта в динамике. Очевидно, руководитель начнет свою работу с организаци-

онных моментов, а участники процесса — с их принятия, усвоения, возможно, подражания, и *только в процессе взаимодействия эта группа будет формироваться из диффузной сначала в кооперацию, корпорацию с присущими ей признаками функциональной дифференциации и осознания общей цели и конкурентной борьбы с окружением и т. д., а затем перейдет на стадию коллектива, имеющего как группа признаки субъектности.*

Осознание субъектности и гуманистической ценности ученика/воспитанника, ребенка как развивающейся личности в истории происходило, насколько позволяют судить зафиксированные исторические факты, таким же путем. В начале этого пути наблюдалось даже отношение к ребенку как к лишнему рту — инфантицид. Ужасающие примеры подобного отношения к детям приводит Л. де Моз в известной работе «Психоистория» [19]. Сейчас утвердился примат ценностей гуманизма, ребенок рассматривается как субъект самоактуализации.

Рассмотрев решение какой-либо воспитательной задачи, увидим движение от пребывания воспитанника в роли объекта к его субъектной позиции по отношению к своему развитию, а если такая позиция наблюдается на момент взаимодействия, то она упрочивается. При этом невозможно движение в обратном направлении, к роли объекта (исключения составляют случаи появления новой для воспитанника предметной области и сознательного подчинения и даже повиновения наставнику: такова данность начального момента всякой новой для развивающегося человека системы взаимодействий, дальнейшая динамика ее развития соответствует описанным закономерностям). Во-первых, это показывает опыт, во-вторых, категория развития по определению включает свойство необратимости; например, Д. И. Фельдштейн указывает на это свойство, хотя и допускает моменты инволюции как проявления отмирания старых форм, что, однако, не меняет, по его мнению, общую «генеральную линию» развития [29]. Таким образом, фактический материал, основываясь на котором, мы можем раскрывать механизм развития систем педагогических взаимодействий, свидетельствует о *наличии устойчивой последовательности взаимного соотношения позиций субъектов системы педагогических взаимодействий в ее развитии: от субъект-объектного к субъект-субъектному.*

#### **ВАРИАТИВНЫЙ КОМПОНЕНТ «ЦЕЛИ».**

Цели образования/воспитания/развития личности традиционно разделяют на два класса: социально ориентированные, или антропо-ориентированные, или социоцен-

трические (А. Маслоу), и индивидуоцентрические (Т. Парсонс). Социально ориентированные цели реализуются в массовом эгалитарном образовании и в большей мере связаны с прагматическим содержанием: заключаются в адаптации к жизнедеятельности, освоении социальных ролей, освоении необходимых в социуме видов деятельности, и только в последнюю очередь — освоении всего духовного богатства социального, культуры, значимой для развития внутреннего мира и способностей человека.

Характерным следствием превалирования социально ориентированных целей является объективно возникающее деление жизни на взрослую и детскую. Воспитание/образование/развитие в этом случае понимается как освоение того или иного пласта человеческой культуры, выполняет функцию подготовки человека ко взрослой жизни. Критерии реализации цели в таком случае — соответствие параметрам взрослому человеку, принятым в данном социуме.

Антропо-ориентированные цели предполагают развитие заложенных в человеке задатков, достижение гармонии, самосовершенствование, самоактуализацию и т. п. Идеи антропо-ориентированного образования/воспитания/развития личности связаны с протестом против «растраты, эксплуатации жизни для чего-то внешнего» из-за несущественного — социальной значимости, материального благосостояния, осуществления чуждых идей и принципов. В противовес всему этому выдвигается идея самоценности и автономности человеческой жизни. Пример реализации подобных целей — «Свободная школьная община» в Виккерсдорфе, воплощавшая воспитательную систему Г. Винекена (1875—1964), главные принципы которой — своеобразная детская культура как самоценность и самоценность юности [12].

До некоторых пор социально и антропо-ориентированные направления в педагогике находились в конфликте, который в известном смысле есть конфликт между целями усвоения знаний, выведенных из чужого опыта, и развитием и реализацией уникальной индивидуальности конкретного человека, практически возможным в абсолютном виде только в элитарном образовании. Сторонник крайнего педоцентризма К. Н. Вентцель выражал опасения, как бы не «претерпел умаления» человек под тяжестью культуры.

Однако если ознакомиться с современными концепциями личностно ориентированного воспитания/образования/обучения/развития, можно заметить констатацию тесной связи данных процессов с социумом, культурой: «Гуманистическими

ценностями личностно-ориентированного воспитания выступают человек культуры как предмет воспитания; культура как среда, растягивающая и питающая личность; творчество как способ развития человека в культуре. Именно эти ценностные основания позволяют осуществлять личностно-ориентированное образование/воспитание как процесс развития и удовлетворения потребностей человека — но как субъекта не только собственной жизни, а культуры и истории» [4].

Научная мысль периодически обращалась к идее двойственности целей *воспитания*. Сейчас, по мнению В. Н. Лутовинова и Е. Г. Полетаева, является возможным и, вероятно, единственным разумным вариантом развития интеграция двух рассматриваемых «противоположных» подходов в воспитании в рамках «социально-ориентированного гуманистического воспитания» [18. С. 50], которое обнаруживает парадоксальное сочетание: в нем главное — становление индивидуальности, и в то же время «подключение к отечественной и мировой культуре». Одним из вариантов воплощения этой идеи является такая формулировка рядом авторов цель воспитания, как «формирование интеллигента в России» [1. С. 24], которая, очевидно, подразумевает как индивидуальное, так и социальное развитие (оба соответствующих смысла слова «интеллигент» обусловлены, как утверждают специалисты, глубинными российскими особенностями).

Степень свободы выбора целей воспитания у человека может быть самой разной. Б. Т. Лихачёв в курсе лекций по педагогике приводит перечень ненормативных целей воспитания и развития личности, построенных на всевозможных ценностях преступной, сектантских и других девиантных субкультур. С. Н. Евтушенко подчеркивает, что воспитательные системы, построенные на антигуманных ценностях, могут быть не менее эффективны, чем гуманистические, и история знает немало примеров таких систем, причем крупномасштабных [8. С. 34]. Яркие примеры дают фашизм, национализм с их «человеческими» системами ценностей. Однако это обстоятельство на современном уровне развития научных знаний никак не влияет на динамику рассматриваемых систем.

А. Н. Леонтьев показал, что в освоении всякой деятельности в онто- и филогенезе присутствует закономерный сдвиг с мотива на цель у субъекта деятельности. Иными словами, ее освоение ведет к пониманию и возможности постановки точных, адекватных целей, в то время как начало освоения может быть связано с внешней, не связанной с самой деятельностью мотивацией

(«заставили», или что-то, например, традиции или жизненная необходимость, заставляло — примером может служить начало школьного обучения). Цели в конкретных процессах обучения/воспитания/развития личности по ходу процессов по крайней мере понимаются, присваиваются учениками/воспитанниками/развивающимися личностями, перестают быть отчужденными, внешними для них (а в идеале формируется способность к самостоятельному целеполаганию — постановке целей саморазвития — по учебной проблеме или глобальным).

Анализ варьирования *целей педагогических взаимодействий*, таким образом, показывает: во-первых, широту выбора целей воспитания/образования/развития личности, ограниченную на локальном уровне лишь нравственностью и интеллектуальным уровнем педагога, а на макроуровне — необходимостью выживания человеческого социума и сохранения человеческой культуры; во-вторых, приемлемость традиционного деления целей на социо- и антропоориентированные (педоцентричные), первые из которых чаще всего прагматичны. Соответствующие им педагогические взаимодействия имеют четкую организацию, формирующий характер и предполагают деление жизни на детскую и взрослую, а также объективные трудности и сопротивление со стороны обучаемых/воспитываемых/развиваемых(ющихся). Однако даже такие разновидности педагогических взаимодействий, направленные на освоение культуры, способствует в том числе и внутреннему развитию человека. Цели второй категории антропоцентричны изначально имеют развивающий характер, так что соответствующий им педагогический процесс объективно не может иметь четкой организации (целей, критериев оценки), детерминруется индивидуальными особенностями и ритмами личности. При этом в силу социальной сущности человека этот процесс не может осуществляться без базы, созданной прагматическим обучением (язык, уход за собой, правила поведения, адаптация, образование, профессия, идеология), продиктованным социальным заказом. В-третьих, прагматическое содержание воспитания/обучения/образования/развития личности, встречавшееся в подавляющей части исторической практики, социоцентрично, и именно в этом смысле выполняет свои функции как общественное явление: педоцентрированная направленность возможна только у социальных групп, находящихся на *достаточном уровне* свободы (социально-экономической, интеллектуальной и личностной).

Констатируя взаимосвязь рассмотренных типов, мы можем заключить, что со-

циентрированный может функционировать независимо от антропоцентрированного, но не наоборот, и последовательность смены данных типов однозначна: социентрированный → антропоцентрированный. Это демонстрирует как индивидуальная, так и коллективная и историческая хронология. Безусловно прослеживается направление движения от лимитированности, упорядочивания, организации, формирования, связанных с передачей социальных традиций, — процессов, объективно необходимых для того, чтобы стать человеком своего социума, — к неопределенности, неисчерпаемости, хаосу, характерным для творчества, свободного самостроительства личности, но не наоборот. В-четвертых, цели конкретных педагогических взаимодействий и развития педагогических взаимодействий в историческом ракурсе всё более точно понимаются и осознаются самими учениками/воспитанниками/развивающимися личностями (а мотив взаимодействий — то, что заставляет взаимодействовать, — для учеников/воспитанников/развивающихся личностей всё ближе к цели самих взаимодействий).

**ВАРИАТИВНЫЙ КОМПОНЕНТ «СОДЕРЖАНИЕ».** Анализ варьирования *содержания* воспитания/обучения/образования/развития личности возвращает нас к теме идеальности человека и педагогического процесса. Мы разделяем подход к этой проблеме В. С. Селиванова. Он говорит о воспитании, но очевидна правомочность экстраполяции его идей на все системы педагогических взаимодействий [25]: объективность, из которой воспитатель строит свое «здание» — личность — это *идеи, понятия, образы* объективного мира, усваиваемые и трансформируемые в субъективные образы, идеи и т. д. Именно взаимодействие воспитанника с ними В. С. Селиванов называет *средством* воспитания.

Очевидно, что набор и соотношение компонентов (нравственный, экономический, экологический, гражданский; технический, гуманитарный и т. п.) в содержании воспитания/образования/обучения/развития заложены в цели, определяются ею и особенностями субъектов и обуславливают, в свою очередь, тип взаимодействий. Относительно закономерности в следовании друг за другом разных типов содержания (прагматического и гуманистического) *мы не можем сказать однозначно, что гуманистическое следует за прагматическим, вытесняя и заменяя его, можем только утверждать, что гуманистическое базируется на прагматическом или с необходимостью включает, но не исключает его*, поскольку человечество объективно разви-

вается в обеих областях, и разумна их синергия в образовании.

**ВАРИАТИВНЫЙ КОМПОНЕНТ «СТИЛИ И МЕТОДЫ».** Вариативность *стилей и методов педагогических взаимодействий* обуславливается позициями субъектов по отношению друг к другу, связанной 1) с индивидуальными стилями взаимодействий, 2) с оперативной или обусловленной традициями *оценкой субъектных возможностей ученика/воспитанника/развивающейся личности в отношении самостоятельной постановки, осознания и достижения цели воспитания/образования/обучения/развития*. Последний фактор, очевидно, пластичен и обладает, как показано выше, тенденцией к эволюции. Основные стили педагогических взаимодействий субъектов разделяются на авторитарные и гуманистические, *сочетание которых* дает все остальные стили.

Эволюция доминирующих методов педагогических взаимодействий в педагогической *науке* — в авторских идеях и концепциях и в описаниях педагогической практики — развивалась по пути изменения ролей субъектов от «единовластия» и доминирования педагога (традиционная педагогическая парадигма) через сглаживание антагонизма его и ученика/воспитанника/развивающейся личности непосредственных ролей (развитие как объективно происходящий процесс, объективная врожденная тенденция каждого индивида к зрелости, например, в концепции К. Роджерса) к признанию субъектности ученика и его равенства с педагогом (коммуникативная парадигма), а то и ведущей роли ученика при трактовке педагога как помощника, фасилитатора (от французского слова, означающего «поддержать, облегчить») в акмеологической парадигме. Далее, личность воспринимается как *сама себе воспитатель и руководитель* в андрогогической парадигме, а затем следует возврат к признанию ведущей роли педагога, старшего, культуры, среды, но на более цивилизованном уровне.

В эволюции *явлений*, практики образования/воспитания/обучения/развития личности выделяются те же этапы, что и в их научном отражении, за исключением исторически первичного типа воспитания, который не обладал научно обоснованным инструментарием и исследовался не во время своего существования, а во время возврата к подобному (имеется в виду свободное воспитание). Взаимодействие ребенка с учителем-наставником в соответствии с первичным типом воспитания/образования/развития, характерным для раннепервобытных общин, в которых в качестве

наставника выступали родители или старшие, было свободным, естественным, *без принуждения со стороны кого-либо, кроме самой жизни*: сама среда требовала от растущего человека того самого поведения, которое ставило себе в качестве целей воспитание/образование/обучение/система развития личности (Б. Г. Корнетов [15]).

С усложнением системы социальных отношений развивающие педагогические взаимодействия как системы утратили свои первоначальные черты, способствовавшие их невиданной эффективности, и совершился переход к авторитарному типу взаимодействий. Педагогическая практика (воспитание/обучение/развитие детей, а также институциональное направляющее воздействие на взрослых) объективно долгие века носила преимущественно авторитарный характер. Сейчас наблюдается тенденция к гуманизации («свободное воспитание», личностно ориентированное образование и т. п.), которая дает не менее вредный, чем маргинал-приспособленец (продукт авторитарной педагогики), «брак» в виде личности, сконцентрированной на себе и «невероятно настойчивой как в созидании, так и в разрушении» (В. Брецинка [31]), не осознающей ответственности ни перед прошлым, ни перед будущим, в то время как актуальными становятся идеи ноосферного мышления и мобилизации и консолидации общих усилий для сохранения всего человечества.

Различают два парадигмально противоположных по методам типа обучения (точнее говоря, две системы построения процесса обучения, в связи с чем целесообразнее говорить о них при анализе компонента «организация»; данный аспект рассматривается здесь в связи с тем, что методы однозначно зависят от руководящей парадигмы) — технологический и поисковый (М. В. Кларин [14]). Первый предполагает обезличенность, универсальность, алгоритмичность методов, конкретный характер (с заданными умениями, компетенциями, действиями) и диагностичность целей (возможность точного установления факта и меры достижения цели), массовость, дифференциацию учеников по результатам контроля усвоения, наличие четких критериев успеха/неуспеха учебной деятельности (например, в модели полного усвоения критерием является правильное применение всех изученных умений), дифференциацию учащихся в процессе и т. д. Идеологией и основой технологии в таком случае является контроль. Данный тип обучения в основном реализует так называемое реальное образование (передача практических умений, прикладных знаний), хотя он может

быть применен и при изучении фундаментальных наук. Технологический тип обучения более всего способен обеспечивать усвоение прагматических содержаний, диктуемых, как правило, социальным заказом. В полной мере признаки технологической парадигмы присущи методу программированного обучения (четкие инструкции обучающемуся на каждом шаге, движение в материале в зависимости от результатов контроля: возврат и повторное изучение темы либо переход к следующей).

Поисковая парадигма противоположна технологической: для первой характерны не регламентируемый жестко учебный процесс, невозможность диагностичной постановки целей, поскольку цель здесь — развитие способностей и реализация потенциала ученика путем создания максимально благоприятных условий для его активности, подкрепления его интересов, поддержки его идей и творческих и познавательных порывов, формирования в нем уверенности в своих силах, открытости, способности к сотворчеству и индивидуальному творчеству. Данная парадигма основана не на конкурентности, а на свободном развитии и взаимном обогащении, внимании к идеям и интересам другого, т. е. представляет собой квинтэссенцию гуманистической антропоцентрированной педагогики. Основные методы обучения в поисковой парадигме — игра, дискуссия, учебное исследование (моделирование). Оценка эффективности зависит не от меры решения поисковой (эвристической) задачи, а от атмосферы, количества и качества высказанных идей, продуктивности мышления участников, способов сотрудничества в процессе, субъективной удовлетворенности процессом. Мера свободы/регламентированности диктуется только предметом изучения и имеющимися методами и инструментами. Соответствие характеристик поисковой парадигмы коммуникативному (на равных) типу взаимодействий очевидно.

В конкретном педагогическом процессе возможная целесообразная последовательность разных типов обучения вряд ли очевидна, хотя по отдельным негативным фактам можно утверждать, что перевод на технологичное обучение учеников, привыкших к поисковому, вызывает у них дискомфорт, напряжение, досаду, нередко — неуспехи (на фоне успехов при поисковом типе) и непременно — снижение эффективности с точки зрения гуманистичной поисковой парадигмы (зажим, снижение креативности, цинизм, формализм и агрессию в непривычных условиях технологизированного контроля/отчетности). В рамках учебных предметов профессионального цикла целе-

сообразно движение *от технологичного к поисковому* типу: на базе технологичных, точных и отработанных знаний и умений, предметных компетенций необходимо развивать способности к их творческому применению (проблематично лишь найти на это время, учитывая сокращение аудиторных часов по всем дисциплинам).

Процесс познания в истории всегда носит поисковый характер. Педагогическая практика массового обучения всегда скорее технологична, чем эвристична, поскольку поисковые методы требуют проявления особых индивидуальных личностных качеств, смелости самовыражения в групповом поисковом процессе как от обучающихся, так и от педагогов, а это субъективно трудно и даже непосильно для многих из них. Поисковые формы и методы задают высокую планку в обучении и развитии отдельного человека и образовательной системы, они служат возможным ориентиром развития. Технологическая парадигма, даже не приемлемая всеми, в силу своей сущности может насаждаться и навязываться директивно, что и происходит.

Рассмотрим вариативность методов в воспитании. И. Иванов предлагает принципиально полезное, на наш взгляд, разграничение — между понятиями *воспитывающей деятельности и воспитательных воздействий*. В его понимании воспитывающая деятельность — это деятельность, совершающаяся под воспитательным воздействием, которое ставит воспитательные задачи. Воспитывающая деятельность — это деятельность субъекта (ученика, воспитанника), собственно то, что В. С. Селиванов называет средством воспитания и представляет как взаимодействие личности с образами, представлениями, идеями [19]. Данная деятельность разделяется по способу на *пассивно- и активно-подражательную и творческую* (А. Иванов [10]). Воспитательные воздействия, как доказал И. Иванов, имеют два способа — *организационный и информационный*. При этом он выделил *пять типов воспитательных отношений*, очевидно перекликающихся с вышеперечисленными типами взаимодействий и имеющих структурно-функциональные различия. Это такие типы, как авторитарный, разумной опеки, «свободного воспитания» (не по Ж.-Ж. Руссо, а по принципу «как трава в поле»), содружества, и отклоняющийся — гиперопека. Главное условие эффективности воспитательных взаимодействий, по И. Иванову, состоит в соответствии между целями и задачами воспитания.

При сопоставлении позиции И. Иванова и результатов анализа всех названных типов взаимодействий (кроме последнего)

становится очевидным, что каждый из них эффективен только при определенных условиях, которые обеспечивает «предыдущий», ранее возможный тип, причем совершенно определенный, и, в свою очередь, каждый тип создает условия для однозначно определенного «следующего» типа: совершенно очевидно, что невозможен в яслях, например, андрогогический тип, и бессмыслен авторитарный после андрогогического или коммуникативного. Н. Карабущенко отмечает, что хронологически в течение жизни субъекта развития дистанция между традиционным (авторитарным) и либеральными типами образования сначала сокращается, а затем снова расходится, но вначале преобладает традиционный (детский сад, начальная школа), а в конце — либеральный, который в чистом виде наблюдается, по мнению Н. Карабущенко, только на уровне докторантуры [11].

Согласно файро-теории (С. Шютс [28]), во всяких взаимодействиях отношения участников эволюционируют в ходе реализации трех главных социальных потребностей человека: в присоединении (быть своим, принадлежать к общности), в контроле (асимметричные взаимодействия: кто-то предпочитает (или вынужден в силу своей неосведомленности в предмете) быть контролируемым, кто-то — контролировать) и в открытости (доверительные, интимные, близкие, короткие, тесные, душевные, сердечные, искренние отношения — дружба, любовь).

Таким образом, анализ литературы и практики выявляет наличие однозначно определенной последовательности смены типов взаимодействий в педагогическом процессе, причем не только в историческом развитии воспитательно-образовательных традиций и в течение жизни человека, но и на уровне решения конкретной воспитательно-образовательной задачи в коллективе или с отдельной личностью. Единственно возможная логичная последовательность взаимообусловленности такова: ведущая роль педагога → снижение роли педагога в связи с активной, сначала подражательной, а затем осознанной деятельностью субъекта развития, реальное взаимодействие → ведущая роль ученика/воспитанника, педагог — помощник → самостоятельность, саморазвитие, общение на равных с педагогом, наставником, руководителем. Последовательность смены типов взаимодействий однозначно связана с выявленной ранее последовательностью смены различных педагогических целей и содержаний; с их взаимным соответствием связывается эффективность процесса педагогических взаимодействий.

**ВАРИАТИВНЫЙ КОМПОНЕНТ «ОРГАНИЗАЦИЯ».** Развитие *организации* как *способа связи компонентов*, очевидно, должно происходить с изменением самих компонентов. Компоненты различаются по уровням: на гносеологическом уровне это знания о закономерностях самого процесса педагогических взаимодействий и определяемых социумом целях воспитания/обучения, на онтологическом — взаимодействия субъектов между собой и с информационными объектами, составляющими содержание взаимодействий. Организация на том и на другом уровне претерпевает изменения, связанные прежде всего с появлением осознанности и активности саморазвивающихся действий ученика/воспитанника и соответствующим изменением позиций и типов взаимодействий. Выше мы описывали технологическую и поисковую парадигмы обучения как два принципиально разных способа организации педагогических взаимодействий и констатировали, что если есть вектор движения от одного способа к другому, то это скорее перемещение от технологической к гуманистической поисковой парадигме, чем наоборот.

Хотим отметить и следующее: к системам педагогических взаимодействий, как и к другим, применимо, на наш взгляд, понятие организационной культуры. Как считает С. Ханди [28], типы организационной культуры во всякой организации изменяются в следующей последовательности: *культура власти* (власть — единственное средство управления, присутствует доминирующая фигура и те, кто готов или вынужден подчиняться) → *культура роли* (каждый знает только свою роль, не понимая сущности общей задачи; управление матричное) → *культура задачи* (понимание каждым общей цели, структуры и особенностей ситуации, владение методами решения задачи, жесткая конкурентная борьба, деление людей на «наших» и «не наших», доминирование собственных корпоративных интересов над интересами других) → *культура личности* (внимание к индивидуальным потребностям и нуждам — своим и окружающих, развитие способностей, самореализация). Эти типы однозначно сопоставляются с типами воспитания и образования в истории (педагогическими культурами формационного типа) и динамикой организационного развития конкретных систем педагогических взаимодействий. Явно просматривается направление движения от культуры власти к высшим в перечисленном порядке, однако организации по типу культуры личности как в истории, так и в конкретном педпроцессе достичь сложно: для данного типа органи-

зационной культуры требуются высокий уровень знаний по предмету, творческий подход и желание самому инициировать взаимодействия с педагогом как коллегой и консультантом. Между тем в массовом образовании любого социума сложно поддерживать творческую педоцентрированную индивидуализированную организацию, образование не может быть независимым от социального заказа. В любом процессе массового обучения для получения одобрения достаточно получить свою «троечку», зачет, что предполагает как минимум культуру роли, в лучшем случае — культуру задачи. Без дополнительных стимулов до высшего уровня продолжают расти лишь немногие. В педагогических системах культура личности скорее идеал, сверхзадача, а более реальная и эффективная цель — синергия культуры задачи с ее прагматизмом, корпоративным духом и объективной результативностью и культуры личности с ее гуманистическим зарядом.

Динамика организации как компонента исследуемой структуры, однако, очевидна: от культуры власти к культуре личности, от технологического способа организации к поисковому, но не наоборот. Если происходит движение в обратном направлении, то это свидетельствует либо о регрессе, либо о начале нового витка циклического процесса развития системы педагогических взаимодействий.

**ВАРИАТИВНЫЙ КОМПОНЕНТ «ИНТРАПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ СДВИГИ В РЕЗУЛЬТАТЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ».** *Процесс изменений субъектов на личностном уровне* в результате образовательных/развивающих/обучающих/воспитывающих взаимодействий составляет функциональную сущность рассматриваемой системы. Варьирование этого компонента может быть связано с индивидуально-типологическими, половыми, возрастными, профессиональными особенностями восприятия, обработки, передачи информации (информационным метаболизмом), которые определяют всю внутриличностную и эмоционально-интеллектуальную динамику процесса обучения, а также с наличием либо отсутствием динамики внутреннего мира педагога, необходимость которой обоснована в современных психологических теориях формирующего взаимодействия. Эти два параметра, связанные с индивидуальными особенностями, не дают нам представлений о развитии процесса, но позволяют определить характер компонента активности/реактивности развиваемого/развивающегося субъекта в педагогических взаимодействиях, осознания им целей этих взаимодействий. Данная характеристика варьируется от

пассивно- и активно-подражательной до творческой позиции ученика/воспитанника/развивающейся личности (по И. Иванову [10]). Очевидна связь конкретной позиции со взаимообусловленными ролями субъектов (субъект — объект, субъект — субъект) и стилями их взаимодействий (авторитарным, демократическим, либеральным). Очевидна также объективная возможность при целесообразных действиях педагога постепенного перехода от пассивно-подражательной формы обучения к активно-подражательной и творческой. Внутренний полезный результат при этом, естественно, эволюционирует. Содержательно-результативную динамику педагогического процесса при изменении позиций участников корректно будет обозначить в виде следующих пунктов: 1) знания-знакомства; 2) знания-копии; 3) знания-умения; 4) знания-трансформации (по В. П. Беспалько [2]).

**ВЫЯВЛЕННАЯ ТЕНДЕНЦИЯ.** Даже представленный поверхностный (мы не привели подробную фактографию и ссылки) анализ пространств варьирования каждого вариативного компонента в отдельности и в сравнении позволяет увидеть отношение строгого порядка во множестве организационных и функциональных составных всякой системы развивающихся, воспитывающих, обучающих педагогических взаимодействий. Анализ этой — единой! — последовательности позволяет сделать вывод о том, что гуманистические цели, содержания, методы на любом уровне (локальном, онтогенетическом, коллективном, макроуровне, историческом) в системах образования, обучения, воспитания, развития личности невозможны без базы, создаваемой традиционным — авторитарным, сначала субъект-объектным, социоориентированным — образованием/воспитанием/обучением/развитием, которое, очевидно,

можно считать первичным, низшим из возможных состояний и этапов всякого воспитательно-образовательного и развивающего процесса, в том числе гуманистического педоцентрированного. Анализ свидетельствует о тенденции к гуманизации образования/воспитания/обучения/развития личности, связанной с производственным и общественным прогрессом в истории, с ростом возможностей и самосознания, «расширением горизонтов» личности в исторической перспективе и онтогенезе. Гуманизация взаимодействий влечет за собой повышение их информационного наполнения и усложнение организации: расширение содержаний за пределы прагматической необходимости, повышение значения и углубление диагностики, рост числа внешних информационных источников и усиление связей ученика/воспитанника со средой. Соответственно становится больше свободы, хаоса, вариативности в результатах, наблюдается ускорение развития. Однако источники свидетельствуют, что полная либерализация и субъект-субъектная позиция в образовании, обучении, воспитании, развитии личности возможны только за пределами непосредственных воспитательно-образовательных институтов — на уровне самостоятельного (профессионального) творчества человека, которое в гуманистической парадигме является показателем достижения цели педагогических взаимодействий, образования, становления человека.

Проведенный анализ выявил собственно педагогическое — содержательное — основание для моделирования и исследования структурной динамики, лежащей в основе механизма функционирования и развития систем педагогических взаимодействий разных уровней и содержательных направлений.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. БЕРИЛ С. И., ОКУШКО В. Р. Вопросы реорганизации интеллектуального пространства бывшего Советского Союза // Педагогическая информатика. 2001. № 4. С. 23—24.
2. БЕСПАЛЬКО В. П. Слагаемые педагогической технологии. — М.: Педагогика, 1989.
3. БОЖОВИЧ Л. И. Проблемы формирования личности / под ред. Д. И. Фельдштейна; вступ. ст. Д. И. Фельдштейна. 2-е изд. М.: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1997.
4. БОНДАРЕВСКАЯ Е. В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания // Педагогика. 1995. № 4. С. 29—36.
5. ВИДТ И. Я. Введение в педагогическую культурологию. — Тюмень: Изд-во Тюмен. гос. ун-та, 1999.
6. ВИКЕНТЬЕВ И. Л. Назначение метода морфологического анализа // Основные шаги морфологического анализа. Типовые ошибки и тонкости применения метода. URL: [http://www.triz-chance.ru/morphological\\_analysis.html](http://www.triz-chance.ru/morphological_analysis.html).
7. ВОЛОДИНА О. А., КРАСНОВ А. В., КРАСНОВА О. В. Основы и примеры приложений теории развития систем педагогических взаимодействий // Современные образовательные технологии: психология и педагогика: моногр. / Л. В. Абдульманова, В. В. Бабушкина, О. А. Володина и др.; под общ. ред. Е. В. Кортаевой, С. С. Чернова. — Новосибирск: ЦРНС: Сибпринт, 2008. Кн. 2. С. 12—73.
8. ЕВТУШЕНКО С. В. Макровоспитательная система как фактор оптимизации воспитательного процесса: дис. ... канд. пед. наук. М., 1997.
9. ЗУБКОВА Т. И. Морфогенез социально-педагогической деятельности. URL: [do.teleclinica.ru/206109/](http://do.teleclinica.ru/206109/).
10. ИВАНОВ И. Воспитывающая деятельность и воспитательные взаимодействия // Народное образование. 1998. № 9—10. С. 108—112.

11. КАРАБУЩЕНКО Н. Вопросы психологической дистанции в различных образовательных системах // *Alma mater*. 2000. № 5. С. 19–20.
12. КАРАКОВСКИЙ В. А., НОВИКОВА Л. И., СЕЛИВАНОВА Н. Л. Воспитание? Воспитание... Воспитание!: теория и практика гуманистических воспитательных систем / под ред. Н. Л. Селивановой. Изд. 2-е, доп. и перераб. М. : Педагогическое о-во России, 2000.
13. КИНЕЛЕВ В. Г., МИРОНОВ В. Б. Образование, воспитание, культура в истории цивилизаций : науч.-популярное изд. М. : Владос, 1998.
14. КЛАРИН М. В. Инновации в обучении: метафоры и модели : анализ зарубежного опыта. М. : Наука, 1997.
15. КОРНЕТОВ Б. Г. Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса // *Свободное воспитание — VLADI* : педагогич. альманах. М., 1992. Вып. 1. С. 45–55.
16. КРАСНОВА О. В. Проблема поиска единого механизма функционирования и развития систем педагогических взаимодействий: опыт структурно-динамического исследования // *Образование и наука*. 2009. № 11 (68). С. 123–139.
17. КРАСНОВА О. В. Содержание и объем понятия «система педагогических взаимодействий» // *Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки*. 2008. № 4 (8). С. 105–112.
18. ЛУТОВИНОВ В. И., ПОЛЕТАЕВ Е. Г. Идеология воспитания российской молодежи // *Педагогика*. 2000. № 9.
19. МОЗ Л. де. Психоистория / пер. Шкуратова А. Ростов н/Д : Феникс, 2000. URL: [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Psihol/Lloid/index.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/Lloid/index.php).
20. МОРФОГЕНЕЗ // *Большая Советская энциклопедия*. URL: <http://bse.sci-lib.com/article078358.html>.
21. МОРФОЛОГИЧЕСКИЙ анализ. URL: <http://innovation-management.ru/innovacionnyj-procress/peredchen-metodov/morfologicheskij-analiz>.
22. МОРФОЛОГИЧЕСКИЙ анализ // *Википедия* : свободная энцикл. URL: [ru.wikipedia.org](http://ru.wikipedia.org).
23. ОРЛОВ А. Б. Человек и процесс духовного производства: психолого-педагогическая проекция // *Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики* : учеб. пособие для студ. психол. ф-тов вузов. М. : Академия, 2002. С. 112–188.
24. ПЕТРОВСКИЙ А. В. Быть личностью. М. : Педагогика, 1990.
25. СЕЛИВАНОВ В. С. Средство воспитания как педагогическая категория // *Педагогика*. 2000. № 9. С. 34–36.
26. СТЕПАНОВ Е. Н. Методология моделирования воспитательной системы образовательного учреждения // *Педагогика*. 2001. № 4. С. 14–19.
27. ТЕРЕГУЛОВ Ф. Ш. Феномен социогенома // *Педагогика*. 2001. № 8. С. 98–103.
28. ТИПОЛОГИИ организационной культуры // *Организационная культура. Психологические аспекты управления. Социально-психологические и социологические основы управления*. URL: <http://www.rsumanager.km.ru/psychology/reshenie/>.
29. ФЕЛЬДШТЕЙН Д. И. Психология развития личности в онтогенезе / Науч.-исслед. центр общей и пед. психологии Акад. пед. наук СССР. М. : Педагогика, 1989.
30. ФИЛОСОФСКИЙ энциклопедический словарь / редкол.: С. С. Аверинов, Э. А. Араб-Оглы, Л. Ф. Ильичёва и др. 2-ое изд. М. : Сов. энцикл., 1989.
31. ЧАПАЕВ Н. К. Введение в курс «Философия и история образования» : учеб. пособие. 2-е изд., испр. и доп. Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1998.
32. ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЙ социологический словарь / под общ. ред. акад. РАН Г. В. Осипова. М., 1995.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. С. В. Сергеева

## ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

---

УДК 371.134  
ББК 4448.98

ГСНТИ 14.35.01

Код ВАК 13.00.08

### **Ананьева Миляуша Сабитовна,**

кандидат физико-математических наук, доцент кафедры высшей математики, заместитель декана математического факультета по учебной работе, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет; 614099, г. Пермь, ул. Сибирская, д. 24; e-mail: ananjeva@pspu.ru.

### **Магданова Ирина Владимировна,**

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры высшей математики, математический факультет, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет; 614099, г. Пермь, ул. Сибирская, д. 24; e-mail: ivmagdanova@mail.ru.

### **ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕКУЛЬТУРНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БАКАЛАВРА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ РЕГИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** педагогическое образование; математическое образование; региональная культурная среда; региональная образовательная среда; подготовка учителя математики; профессиональные компетенции.

**АННОТАЦИЯ.** Рассматривается проблема формирования компетентности выпускника педагогического вуза, основанной на использовании региональной культурной среды; систематизируется опыт подготовки выпускников педагогического университета; приводятся результаты комплексной работы педагогов, студентов и учащихся.

### **Ananyeva Milyausha Sabitovna,**

Candidate of Physics and Mathematics, Associate Professor, Associate Professor of the Chair of Higher Mathematics, Deputy Dean, Faculty of Mathematics for Education, Perm State Humanitarian Pedagogical University.

### **Magdanova Irina Vladimirovna,**

Candidate of Pedagogy, Senior Lecturer of the Chair of Higher Mathematics, Faculty of Mathematics, Perm State Humanitarian Pedagogical University.

### **BUILDING OF COMMON CULTURAL AND PROFESSIONAL COMPETENCE OF BACHELORS IN TEACHING WITH REGIONAL CULTURAL ENVIRONMENT**

**KEY WORDS:** pedagogical education; mathematics education; regional cultural environment; regional educational environment; training Maths teachers; professional competence of a teacher.

**ABSTRACT.** The problem of the development of pedagogical skills of a higher school graduate, based on the use of regional cultural environment is discussed; experience of training graduates of pedagogical University is analyzed; the results of a comprehensive work of teachers, students and pupils are given.

**Р**еформы современной отечественной высшей школы направлены на подготовку квалифицированного специалиста в выбранной им профессиональной сфере, на развитие его самосознания и культурного потенциала. В связи с этим переосмысливаются некоторые положения педагогики, предлагаются новые образовательные стандарты, ведется постоянный поиск новых подходов к обучению молодого поколения. Проблема математического образования заключается не только в изобретении новых или усовершенствовании существующих технологий передачи знаний и навыков по предмету. Не менее важной является реализация возможностей математики как учебной дисциплины в развитии личностных качеств учащихся общеобразовательной школы и студентов педагогического вуза — потенциальных учителей и воспитателей.

Реформирование отечественного образования позволяет воплотить идеи гуманизации, ориентированной на общечеловеческие ценности, и гуманитаризации в смысле проникновения гуманитарной культуры в содержание учебных дисциплин и профессиональную деятельность будущего учителя математики. Идеи эти не новы, более того, учитель-преподаватель всегда был еще и воспитателем детей и молодежи. Однако формальные требования к выпускнику педагогического вуза часто сводились к знаниям и навыкам, приобретенным в ходе изучения дисциплин.

С появлением Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) ситуация, на наш взгляд, изменилась. Они ориентируют педагога на формирование личностных характеристик выпускника, любящего свой край и Отече-

ство, уважающего свой народ, его культуру и духовные традиции, мотивированного на творчество и инновационную деятельность, способного к учебно-исследовательской и информационно-познавательной деятельности.

Цель статьи — обобщить и представить результаты научно-методического и практического опыта решения проблемы формирования общекультурной и профессиональной компетентности выпускника на математическом факультете Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета.

Реализация компетентного подхода к подготовке будущего учителя-предметника требует принципиального отношения к формированию его профессиональных качеств. В соответствии с ФГОС ВПО [12; 13], выпускник педагогического вуза должен освоить следующие компетенции: общекультурные как фундаментальные; профессиональные как последующую готовность к осуществлению педагогической, культурно-просветительской деятельности; специальные, отражающие предметную сферу (табл. 1). Он должен уметь выявлять и использовать возможности региональной культурной среды, включающей природу родного края, его историю, духовные ценности и традиции, литературное наследие, архитектуру и иные достижения культуры, для организации культурно-просветительской деятельности и воспитания средствами учебного предмета.

Выпускник педагогического вуза, являющийся дипломированным специали-

стом, образованным человеком и воспитателем молодежи, наряду с проблемами различного масштаба, должен представлять историю и культуру родного края, где, возможно, ему предстоит реализовываться в профессиональном плане. Он должен свободно ориентироваться в региональной культурной среде, в которой необходимо научиться воспитывать новое поколение. С этой точки зрения формирование у студентов общечеловеческой культуры и приобщение к процессу формирования таковой у учащихся рассматривается нами как проявление гуманитаризации образования, усиливающее аксиологическую, когнитивную и творческую составляющие учебной деятельности, расширяющее кругозор и преподавателей, и учеников, воспитывающее у них гражданскую позицию.

В таблице 1 приведены общекультурные и профессиональные компетенции в соответствии с формулировками и обозначениями ФГОС\ ВПО, а также специальные (специальные компетенции математического факультета ПГГПУ: предметно-когнитивная (СК-1), прикладная (СК-2), методологическая (СК-3), методическая (СК-4)), разработанные на математическом факультете ПГГПУ.

При подготовке бакалавра физико-математического образования и учителя математики в соответствии государственными образовательными стандартами высшего профессионального образования второго поколения также учитывается региональная специфика.

Таблица 1

*Компетенции бакалавра педагогического образования, осваиваемые посредством использования региональной культурной среды*

Профиль «Математика» (4 года обучения)	Профиль «Математика. Информатика» (5 лет обучения)
<b>Общекультурные</b>	
ОК-14	
Готовность к толерантному восприятию социальных и культурных различий, уважительному и бережному отношению к историческому наследию и культурным традициям	
<b>Профессиональные</b>	
<i>В области культурно-просветительской деятельности</i>	
ПК-9	ПК-8
Способность разрабатывать и реализовывать, с учетом отечественного и зарубежного опыта, культурно-просветительские программы	Способность разрабатывать и реализовывать культурно-просветительские программы для различных категорий населения, в том числе с использованием современных информационно-коммуникационных технологий
ПК-11	ПК-10
Способность выявлять и использовать возможности региональной культурной образовательной среды для организации культурно-просветительской деятельности	
<b>Специальные</b>	
СК-3	
Методологическая: понимание методологической и историко-культурной функций математики и информатики, владение культурой математического мышления	

Таким образом, анализ стандартов общего и высшего образования демонстрирует изменение требований к выпускникам и подчеркивает необходимость формирования у них не только профессиональной, но и личностной культуры. Наряду с проблемой поиска путей и средств формирования компетентности субъектов вузовского и школьного математического образования, возникла новая — установление преемственности между педагогическим вузом и школой.

Важным отправным пунктом исследования рассматриваемого вопроса стало изучение опыта других преподавателей и учителей. Идее гуманитаризации образования посвящено огромное количество публикаций, но конкретных средств ее воплощения, которые бы могли использоваться учителями математики, предложено мало. Среди них — оригинальные задачки [4; 7—9; 14]. Что касается Пермского края, то перечисленные компетенции осваиваются учащимися и студентами за счет деятельности отдельных коллективов.

Для изучения отношения студентов к этой проблематике был проведен анкетный опрос представителей двух факультетов ПГГПУ: математического и социальной педагогики. Нами предлагались вопросы с целью выяснения понимания ими воспитательной направленности обучения математике, роли учителя и возможностей использования для воспитания региональной образовательной среды. Результаты опроса выявили следующий факт: большинство респондентов считает, что учитель является проводником культуры в массы и может использовать региональную культурную среду, былые и современные достижения родного края.

Таким образом, анализ государственных образовательных стандартов, опыта преподавания в школе и вузе, результатов исследований других авторов, посвященных указанной проблеме, а также опроса субъектов образования позволяют выявить следующие противоречия:

– между признанием значимости компетентности в области культурно-просветительской деятельности с использованием возможностей региональной культурной среды учителя математики и недостаточным уровнем реализации идеи ее формирования у студента математического факультета педагогического вуза в практике;

– между необходимостью формирования общекультурной и профессиональной компетентности выпускника вуза и недостаточной целенаправленной систематической работой, способствующей реали-

зации преемственности в процессе обучения студентов и повышения квалификации учителей;

– между необходимостью исполнения социального заказа на подготовку выпускника школы с развитым личностным потенциалом и отсутствием соответствующей единой региональной деятельной среды.

Перечисленные противоречия обуславливают серьезную проблему, на решение которой направлена учебная и культурно-просветительская деятельность математического факультета ПГГПУ. В основу концепции освоения перечисленных компетенций положены принципы историзма, научности, преемственности, дифференциации, наглядности.

Общенаучный принцип историзма требует раскрывать содержание с соблюдением сущностной ретроспективности, предпосылочного рассмотрения возникновения, развития объектов, отображения их становления в зависимости от развития и потребностей науки и практики, оценки вклада научных сообществ и отдельных личностей, хронологических рамок. Данный принцип позволяет интегрировать материал различных учебных дисциплин в задачах.

Принцип научности предполагает введение в содержание установленных наукой знаний, использование при раскрытии сути вопроса логики и методологии науки, учет лучших достижений педагогики, психологии, методики, демонстрацию гуманитарного потенциала математики.

Принцип преемственности базируется на связи между содержанием информационной среды и образовательными курсами или профессиональной деятельностью. В частности, деятельность студентов и учителей опирается на математические, логико-методологические, историко-математические знания, полученные ранее, предполагает обобщение, систематизацию уже накопленного опыта и приобретение нового.

Принцип наглядности предполагает использование материальных достижений культуры, знаково-символическую деятельность (создание текстов, моделирование, схематизацию и др.) с целью формирования таких представлений в мышлении обучаемых, которые отражали бы основные, существенные характеристики изучаемых предметов, явлений и процессов.

Принцип дифференциации отражает уровень применения знаний и навыков, влияющих на требования и критерии оценивания, методы организации мероприятий и самостоятельной работы участников, роль руководителя в этом процессе, выбор темы исследовательской работы.

В таблице 2 приведена система мероприятий, проведенных на факультете и направленных на решение поставленной проблемы, т. е. на освоение студентами компетенций с использованием региональной культурной среды: общекультурной ОК-14, профессиональных в области культурно-просветительской деятельности, специальных профессиональных, опирающихся на гуманитарный потенциал математики. Как видно из таблицы, планомерная работа со студентами бакалавриата, а также специалитета и магистратуры начинается с первого курса и продолжается до получения ими диплома. Некоторые виды работы являются обязательными и предназначены для выполнения группой, например во время учебно-исследовательской практики. Для студентов третьего курса читается специализированный курс «История и культура Прикамья» [3].

Для разрешения выявленных противоречий в настоящее время активными преподавателями факультета и школ создаются творческие группы учителей, школьников и студентов, выполняются учебно-исследовательские работы, составляются рефераты, проводятся научно-популярные, научно-методические лекции для студентов факультета и учителей Пермского края, публикуются статьи в сборниках студенческих работ, организуются стендовые выставки и круглые столы.

Студенты и школьники выступают с докладами на ежегодных научно-практических конференциях, более того, будущие учителя проводят внеурочные мероприятия для учащихся школ Пермского края. В результате активной деятельности студентов и преподавателей, школьников и их учителей накоплен интересный и значимый историко-математический материал о Пермском крае.

Таблица 2

*Система мероприятий по освоению профессиональных компетенций в области культурно-просветительской деятельности*

Курс	Мероприятия	Цель и задачи
<b>Учебная работа</b>		
1	Учебно-исследовательская практика бакалавра	Освоение общекультурных и профессиональных компетенций, направленных на решение мировоззренческих и социально-личностных проблем подготовки учителя математики. Формирование представления о возможностях применения историко-математических задач
3	Курс «История и культура Прикамья». Учебно-исследовательская практика бакалавра. Реферат по дисциплине «Основы исследований в физико-математическом образовании»	Освоение специальных профессиональных компетенций, позволяющих студенту применить полученные математические знания в профессиональной педагогической и культурно-просветительской деятельности. Изучение региональной культурной среды Пермского края. Составление задач по темам школьного курса математики
2—4	Курсовые работы	Углубленная подготовка отдельных студентов или творческих групп, составление дидактических разработок
5	Научно-исследовательская практика магистра	На уровне мероприятий факультета: изучение и презентация возможностей использования региональной культурной среды Пермского края
4—5	Педагогическая практика студента в школе	Апробация мероприятий отдельными студентами или творческими группами
<b>Внеучебная работа</b>		
6	Организация семинаров и лекториев. Выступления с докладами	Проведение познавательных мероприятий для студентов. Выступление студентов с сообщениями на конференциях
3—6	Организация стендовых выставок и курсов	Знакомство с историей Пермского края, факультета, биографиями ученых-земляков
1—6	Проект математического факультета ПГГПУ «О Пермском крае замолвите слово»	Приобретение опыта культурно-просветительской деятельности педагога
4—5	Участие в организации краевого конкурса «История Пермского края в математических задачах» для учащихся школ и других образовательных учреждений	Приобретение опыта организации внеурочных мероприятий, разработки дидактических материалов
4—5	Конкурсы дидактических разработок	Представление собственных дидактических разработок

Масштабный для факультета по значимости проект «О Пермском крае замолвите слово» является коллективным и опирается на инновационную исследовательскую деятельность, нацеленную на повышение эффективности подготовки будущего учителя математики. Руководители проекта — кандидат физико-математических наук, доцент М. С. Ананьева, кандидат педагогических наук, старший преподаватель И. В. Магданова.

К задачам организаторов проекта относятся следующие:

- 1) изучение опыта образовательных учреждений по использованию региональной образовательной среды;
- 2) разработка концепции проекта на математическом факультете ПГГПУ и системы мероприятий для его реализации;
- 3) организация конкурса историко-математических задач для учащихся школ и студентов средних и высших учебных заведений Пермского края и разработка основных его положений;
- 4) представление результатов проекта;
- 5) разработка механизмов взаимодействия и стимулирования участников;
- 6) пропаганда проекта и конкурса.

Разработанная на факультете система мероприятий по реализации задач проекта «О Пермском крае замолвите слово» включает:

- организацию конкурсов, конференций и стендовых выставок по истории Пермского края;
- пропаганду и публикации: издание сборника оригинальных математических задач по истории края, публикации в школьных и вузовских газетах, составление сборников материалов конференций, информирование на сайте университета, создание собственного сайта;
- проведение семинаров для студентов, учителей и школьников;
- разработку и апробацию в школах внеклассных мероприятий различного уровня (краевых, городских и др.).

Проект реализуется за счет привлечения школьников, учителей, студентов, пре-

подавателей, а также участия в различных грантах. Механизмы стимулирования участников: мотивирование, предоставление участникам возможности выбора определенного объекта — достопримечательности Пермского края; издание сборников задач «О Пермском крае замолвите слово» [6], «По Пермскому краю с царицей наук» и материалов конференций [1—2; 5; 10—11]. В рамках проекта стартовал ежегодный краевой конкурс «История Пермского края в математических задачах» (2010—2012 гг.) с целью создания условий для активизации творческих и учебно-исследовательских способностей учащихся школ, студентов средних профессиональных учебных заведений и вузов Пермского края [2]. В задачи проекта входит формирование историко-культурного мышления обучающихся, освоение студентами компетенций, важных для выполнения культурно-просветительной деятельности, приобщаясь к которой во время обучения в университете, они приобретают ценный педагогический опыт и положительный эмоциональный настрой на выбранную профессию. Результат выполненной работы — накопленный опыт, созданная база задач и разработок для эффективной подготовки бакалавра педагогического образования.

В настоящее время ведется научно-исследовательская работа в этой области силами четырех кафедр ПГГПУ: высшей математики, теории и методики обучения математике, педагогики, философии и общественных наук, — которые сотрудничают в рамках стратегического развития Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета по гранту «Пути и способы формирования в высшей школе профессиональной компетентности по выявлению и использованию возможностей региональной культурной среды для организации культурно-просветительной деятельности». Цель такого комплексного исследования — обеспечить научное обоснование важной профессиональной компетенции в процессе подготовки будущего педагога.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. АКОПЯН И. В. История Пермского края на уроках математики // XXI век — время молодых : материалы 4-й открытой науч.-практ. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых (Пермь, 19 мая 2011 г.) / Перм. гос. пед. ун-т ; под ред. Е. Л. Лычагиной, Д. С. Корниенко. Пермь, 2011. С. 41—44.
2. АНАНЬЕВА М. С., МАГДАНОВА И. В. Возможности региональной культурной образовательной среды для организации культурно-просветительской деятельности в процессе преподавания математики : сб. статей Всерос. семинара преподавателей математики пед. вузов (Тобольск, 27—28 сент. 2012 г.) / Тобольская гос. соц.-пед. академия им. Д. И. Менделеева ; под ред. А. Г. Мордковича. Тобольск, 2012. С. 5—12.
3. ИСТОРИЯ и культура Прикамья. Материалы к изучению курса : учеб. пособие / М. Г. Нечаев, В. А. Порозов, Н. М. Филатов ; под ред. В. А. Порозова. Пермь : Изд-во Перм. гос. пед. ун-та, 2011.
4. ИЗУЧЕНИЕ родного края в курсе математики 5—6 классов : сб. задач по математике на краеведческом материале Астрахани и Астрахан. области / под ред. Н. В. Амосовой, Б. Б. Коваленко. Астрахань : Изд-во АИПКП, 2010.

5. КОЛЛЕКТИВНЫЙ проект «О Пермском крае замолвите слово» // Вопросы математики, ее истории и методики преподавания в учебно-исследовательских работах : материалы межрег. науч.-практ. конф. студентов математических факультетов (Пермь, 5–6 апр. 2011 г.) / Перм. гос. пед. ун-т ; под ред. И. Н. Власовой. Пермь, 2011. Вып. 4. С. 99–107.
6. О ПЕРМСКОМ крае замолвите слово : сб. задач по материалам творческих работ школьников, студентов, магистрантов и преподавателей математического факультета ПГПУ / М. С. Ананьева, И. В. Косолапова, И. В. Магданова ; под ред. М. С. Ананьевой. Пермь : Изд-во Перм. гос. пед. ун-та, 2011.
7. ПЕРЛИ Б. С., ПЕРЛИ С. С. Страницы русской истории на уроках математики : нетрадиционный задачник. М. : Педагогика-Пресс, 1994.
8. ПЕРЛИ Б. С., ПЕРЛИ С. С. Москва и ее жители. История. Архитектура. Быт : нетрадиционный задачник по математике. М. : Новая школа, 1997.
9. ПЕРЛИ Б. С., ПЕРЛИ С. С. Блистательный Санкт-Петербург : необычный задачник для 6-го класса. СПб. : Книжный мир, 2008.
10. САЛЬНИКОВА В. М. Дидактическая игра «Математическое путешествие по зеленой линии Перми» // Вопросы математики, ее истории и методики преподавания в учебно-исследовательских работах : материалы межрег. науч.-практ. конф. студентов математических ф-тов (Пермь, 3–5 апр. 2012 г.) / Перм. гос. пед. ун-т ; под ред. И. Н. Власовой. Пермь : Изд-во Перм. гос. пед. ун-та, 2012. Вып. 5. С. 61–66.
11. ФЛЕРОВА В. В. Дидактическая игра «Математическое путешествие по Пермскому краю» // Вопросы математики, ее истории и методики преподавания в учебно-исследовательских работах : материалы межрег. науч.-практ. конф. студентов математических ф-тов (Пермь, 3–5 апр. 2012 г.) / Перм. гос. пед. ун-т ; под ред. И. Н. Власовой. Пермь : Изд-во Перм. гос. пед. ун-та, 2012. Вып. 5. С. 66–70.
12. ФЕДЕРАЛЬНЫЙ государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению 050100 «Педагогическое образование» (5 лет обучения) : утв. приказом Мин. обр. и науки РФ от 17.01.11.
13. ФЕДЕРАЛЬНЫЙ государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению 050100 «Педагогическое образование» (4 года обучения) : утв. приказом Мин. обр. и науки РФ от 22.12.09.
14. ФОЛЬКЛОРНЫЕ и краеведческие математические задачи народов России / Н. И. Мерлина, А. В. Мерлин, С. А. Каргашова и др. ; под ред. Н. И. Мерлиной. — Чебоксары : Изд-во Чувашского гос. ун-та, 2012.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Е. Г. Плотникова

УДК 372.854  
ББК 4426.24

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.02

### **Наронова Наталия Анатольевна,**

аспирант кафедры инновационных образовательных теорий и технологий, Институт фундаментального психолого-педагогического образования, Уральский государственный педагогический университет; старший преподаватель кафедры общей химии, Уральская государственная медицинская академия Минздрава России; 620028, г. Екатеринбург, ул. Репина, д. 3; e-mail: edinstvennaya@inbox.ru.

### **Быкова Лариса Валентиновна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры инновационных образовательных теорий и технологий, Институт фундаментального психолого-педагогического образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 403; e-mail: bykova26@mail.ru.

## **РОЛЬ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ХИМИЯ» В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОЙ АКАДЕМИИ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** учебная дисциплина «Химия»; исследовательская компетенция; исследовательская деятельность; исследовательские умения и навыки.

**АННОТАЦИЯ.** Включение исследовательской деятельности в педагогический процесс образования будущих врачей способствует освоению теоретических знаний по предмету «Химия», а также приобретению исследовательских навыков и умений, которые, безусловно, будут востребованы в профессиональной деятельности. Выполняя самостоятельные исследования и совершая открытия, студент самоутверждается как личность, а в дальнейшем самостоятельно добывает знания в процессе обучения. Затем он будет аналогично действовать в профессиональной деятельности, что позволит личности поддерживать в течение всей жизни необходимый уровень профессионального мастерства.

### **Naronova Natalia Anatolievna,**

Post-graduate Student of the Chair of Innovative Educational Theories and Technologies, Ural State Pedagogical University; Senior Lecturer of the Chair of General Chemistry, Ural State Medical Academy of the Ministry of Health Care of Russia (Ekaterinburg).

### **Bykova Larisa Valentinovna,**

Associate Professor of the Chair of Innovative Educational Theories and Technologies, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

**KEY WORDS:** subject "Chemistry"; research competence; research activity, research skills.

**ABSTRACT.** Inclusion of research activity in pedagogical process of education of future doctors promotes development of theoretical knowledge of the subject "Chemistry", and also acquisition of research skills and abilities which will be certainly demanded in professional activity of future doctors. In the course of performance of independent research the student tries to find independently the answer, to make small independent discovery of the slightest particle of knowledge that gives him/her huge pleasure, allows to feel the possibilities, ennobles the student in his/her own eyes. Further on the student he will act like this in his/her future career, which will allow to keep the skills and knowledge on the highest level.

**В** процессе подготовки будущих врачей начиная с первого курса, большую роль играет содержание не только клинических, но и теоретических дисциплин, таких, как «Химия». Данный предмет имеет свою специфику. С одной стороны, необходимо сочетать фактический и теоретический материал; приводить содержание учебного материала в соответствие с развивающейся техникой; связать значительный объем материала с формированием у студентов умений применять знания в разнообразных условиях, а также осуществлять проверку количественных и качественных зависимостей и свойств в рамках лабораторного исследования. Это позволяет развивать у студентов профессиональную компетентность на основе формирования представлений о строении и превращении неорганических веществ, лежащих в основе процессов жизнедеятельности и влияющих

на эти процессы, в непосредственной связи с биологическими функциями этих соединений. С другой стороны, в процессе изучения данного предмета существует возможность органично сочетать традиционные формы обучения с профессионально ориентированной научно-исследовательской работой. Это позволяет студенту не только получить определенную сумму знаний, а также освоить ряд исследовательских умений и навыков.

Деятельность врача неразрывно связана с исследовательской деятельностью, поскольку включает в себя работу с литературой, сбор фактов (диагностику больного, анамнез), выдвижение гипотезы (предварительный диагноз), теоретическую и экспериментальную проверку гипотезы, статистическую обработку результатов эксперимента, учет погрешности измерений (уточнение диагноза с помощью клинических и

параclinical средств и методов, а также лечебные мероприятия), вывод о состоятельности гипотезы (результат лечения). Таким образом, полученные на начальном этапе обучения исследовательские умения и навыки во многом определяют успешность дальнейшего обучения студентов-медиков в вузе, а также способствуют формированию будущих высококлассных специалистов — врачей, которые будут двигаться вперед, будут активными, мобильными, умеющими планировать, организовывать, адекватно оценивать результаты своей работы.

Под «исследовательской компетенцией» понимается характеристика личности, предполагающая владение методологическими знаниями, технологией исследовательской деятельности, признание их ценности и готовность к их использованию в профессиональной деятельности, отличающаяся устойчивой мотивацией [5]. Поскольку исследовательская компетенция является структурным компонентом профессиональной компетенции будущего специалиста, данная компетенция носит деятельностный характер, не может проявляться или быть оценена вне деятельности. В связи с этим С. И. Осипова обращает внимание на преобразовательный характер исследовательской компетенции [4] и представляет ее в качестве интегрального личностного качества, выражающегося в готовности и способности самостоятельно осваивать и получать системы новых знаний в результате переноса смыслового контекста деятельности с функционального на преобразовательный с опорой на имеющиеся знания, умения, навыки и способы деятельности.

Исследовательская компетенция неалгоритмична, поскольку студент, осуществляя исследование, проходит свой путь решения поставленной задачи с помощью эвристических подходов, без опоры на известные алгоритмы. Многомерность исследовательской компетенции подтверждается применением студентами в исследовании аналитических, критических, коммуникативных и других умений, а также здравого смысла. Данная компетенция мобильна, подвижна, вариативна в любой ситуации и на любом предметном материале. Исследовательская компетенция полифункциональна и универсальна, поскольку студент, занимающийся исследованием, способен применять исследовательский подход к разным сферам деятельности и в различных ситуациях.

Ориентируясь на работы Э. Ф. Зеера [1], в структуре исследовательской компетенции выделяют три компонента: мотивационный (результат динамики внутренних познавательных мотивов, осознание сту-

дентом значимости знаний об исследовательской деятельности, а также удовлетворенность исследовательской деятельностью); когнитивный (развитое логическое и творческое мышление, совокупность усвоенных студентами знаний, необходимых для исследовательской деятельности); деятельностный (исследовательские умения, а также рефлексия как способ самоконтроля студентов и корректировки исследовательской деятельности) [2].

Для оценки уровня сформированности каждого из компонентов исследовательской компетенции мы определили показатели, наиболее значимые для студентов младших курсов (см. табл.).

Таблица  
Показатели исследовательской компетенции

Компонент исследовательской компетенции	Показатели компонентов исследовательской компетенции
Мотивационный	<ul style="list-style-type: none"> <li>– положительное эмоциональное отношение к предмету «Химия» и исследовательской деятельности;</li> <li>– познавательная потребность;</li> <li>– ответственное отношение к процессу, содержанию и результату исследовательской деятельности</li> </ul>
Когнитивный	<ul style="list-style-type: none"> <li>– умение четко формулировать суть исследуемой проблемы;</li> <li>– применение теоретических знаний по предмету «Химия» в исследовательской деятельности;</li> <li>– владение навыками работы с различными источниками информации, самостоятельный поиск информации, систематизация, анализ, умение сравнивать и выбирать информационный материал;</li> <li>– умение вести научную дискуссию, аргументированно отстаивать свою точку зрения;</li> <li>– понимание взаимосвязи химии и медицины, понимание необходимости применения химических знаний в профессиональной деятельности</li> </ul>
Деятельностный	<ul style="list-style-type: none"> <li>– владение измерительными приборами и навыки работы с инструкцией;</li> <li>– умение анализировать данные своего эксперимента с использованием методов математической статистики и компьютерных технологий;</li> <li>– умение представить устно и письменно результаты своего исследования с использованием средств и технологий (текстовых и графических редакторов, презентаций);</li> <li>– умение анализировать свою исследовательскую деятельность (самооценка исследовательской деятельности) и способность вносить коррективы в работу;</li> <li>– сформированность навыков самоконтроля</li> </ul>

Процесс формирования исследовательской компетенции неразрывно связан с практической деятельностью, в рамках которой студенты решают творческие, исследовательские задачи с заранее неизвестным решением [3]. Именно поэтому в химический практикум студентов лечебно-профилактического, медико-профилактического, педиатрического, стоматологического факультетов УГМА была включена исследовательская работа, направленная на решение практических, профессионально ориентированных задач и проблем, освоение методов анализа, синтеза, сравнения, а также правильности применения методов эмпирического исследования.

Всего за период с 2008 по 2011 г. на кафедре в исследовательских работах принимало участие 222 студента, что составляет порядка 17 % от общего количества обучающихся за этот период: в 2008 г. — 44 человека (9,75 % от общего числа студентов), а в 2009 — 72 человека (14,36 %). В основном это ребята, которые в течение учебного года учатся на «хорошо» и «отлично»: минимальный средний балл студентов — 3,8 и 3,6, а максимальный — 4,7 и 4,8 в 2008 и 2009 гг. соответственно. Лучшие работы были представлены на студенческих конференциях УГМА в виде тезисов: четыре в 2008 г., три — в 2009 г.

В 2010 г. темы исследовательских работ студентов стали узкоспециализированными. Так, например, для студентов стоматологического факультета объектами исследования служили ополаскиватели, пломбирочные материалы, зубные пасты, слюна; для студентов лечебно-профилактического факультета — влияние различных факторов, в частности воды, на содержание макро- и микроэлементов в основных биологических жидкостях, анализ которых важен в клинике внутренних болезней; для студентов педиатрического факультета — адсорбционная способность адсорбентов по отношению к солям тяжелых металлов с целью поиска оптимальных условий лечения детей с экзотопологией; для студентов медико-профилактического факультета — состав и свойства воды с точки зрения влияния на состояние организма человека и предупреждения заболеваний, а также пищевые продукты (овощи, масло, молочные продукты). В результате количество студентов-исследователей увеличилось до 90 человек, а на студенческой конференции УГМА было представлено девять работ. Данный подход был использован и в следующем учебном году, однако в связи с изменениями во ФГОС ВПО 2011 г. уменьшилось время на изучение дисциплины, был отменен экзамен по предмету, а количество студентов, занимающихся исследователь-

ской работой, сократилось до 16 человек. Тем не менее две работы были представлены на студенческой конференции.

Для оценки показателей сформированности исследовательской компетенции преподавателями кафедры общей химии была проанализирована исследовательская деятельность 165 студентов (73 % от общего числа студентов, принимающих участие в исследовательской деятельности), а также полученные результаты, включающие реферат, презентацию и защиту исследовательского проекта. Это позволило сделать следующие выводы:

1. Мотивационный компонент исследовательской компетенции развивается у 77,5 % студентов, а формируется у 20,4 %.

Большинство студентов демонстрируют положительное эмоциональное отношение к предмету «Химия» и исследовательской деятельности, а также ответственное отношение к процессу, содержанию и результату исследовательской деятельности. Студенты выполняют эксперименты аккуратно и точно в соответствии с указаниями преподавателя и описанными методиками. Это обусловлено системой мотивов: у 33 % студентов преобладающий мотив — получение повышенной оценки по общей химии, у 27 % — желание провести профессионально ориентированное исследование, а у 40 % — любознательность и интерес к химии. В связи с тем что исследовательские работы в основном профессионально ориентированы, большинство студентов понимает взаимосвязь химии и медицины, необходимость применения химических знаний в профессиональной деятельности.

2. Когнитивный компонент развивается у 6,7 %, а формируется у 76,7 %.

Достаточно легко студенты осуществляют поиск необходимой для исследования литературы, поскольку имеют навыки работы в системе Интернет, что позволяет им экономить время на поиске и тратить больше сил на анализ и систематизацию. Часть студентов имеет серьезные пробелы в школьной программе по химии, что значительно затрудняет применение знаний в исследовательской деятельности. В результате студенты чувствуют себя неуверенно, когда им необходимо вести научную дискуссию, аргументированно отстаивать свою точку зрения.

3. Деятельностный компонент развивается у 46,7 %, а формируется у 61,1 %.

Студенты быстро овладевают навыками работы на приборах при выполнении исследовательской работы, поскольку они достаточно просты в обращении. Не испытывают студенты затруднений и при анали-

зе данных своего эксперимента с использованием методов математической статистики и компьютерных технологий, а также при представлении устно и письменно результатов своего исследования с использованием текстовых и графических редакторов. Однако в связи с отсутствием у большинства студентов адекватной системы самооценки умение анализировать свою исследовательскую деятельность (самооценка исследовательской деятельности) и способность внести коррективы в работу находятся на достаточно низком уровне.

Безусловно, исследовательская деятельность, проводимая студентами по хи-

мии, имеет большое воспитательное значение. Она является условием достижения высоких результатов обучения и превращает полученные знания в устойчивые умения и навыки, способствует развитию у студентов способности и готовности к освоению современных теоретических и экспериментальных методов исследования в медицине, а также способности и готовности выявлять естественно-научную сущность проблем, возникающих в ходе профессиональной врачебной деятельности, использовать для их решения соответствующий физико-химический и математический аппарат.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. ЗЕЕР Э. Ф. Профессионально-образовательное пространство личности / Рос. гос. профессионально-педагогический ун-т ; Нижнетагил. гос. профессиональный колледж им. Н. А. Демидова. Екатеринбург, 2002.
2. ЛАЗАРЕВ В. С., КОНОПЛИНА Н. В. Деятельностный подход к формированию содержания педагогического образования // Педагогика. 2000. № 3. С. 27–34.
3. НИКИТИНА Е. Ю. Новые подходы к преподаванию в вузе // Технологическое образование в XXI веке : материалы 4-й Междунар. конф. Бийск, 2005. С. 43–45.
4. ОСИПОВА С. И. Развитие исследовательской компетентности одаренных детей / ГОУ ВПО «Гос. ун-т цветных металлов и золота». URL: [www.fkgpu.ru/conf/17.doc](http://www.fkgpu.ru/conf/17.doc).
5. ШАШКИНА М. Б., БАГАЧУК А. В. Формирование исследовательской деятельности студентов педагогического вуза в условиях реализации компетентностного подхода : моногр. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. Красноярск, 2006.

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

**Горбунова Мария Владимировна,**

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры риторики и культуры речи, Московский педагогический государственный университет; 119991, г. Москва, М. Пироговская, д. 1; e-mail: mashagorbunova@mail.ru.

**К ВОПРОСУ О ФАКТОРАХ ФОРМИРОВАНИЯ ДИСКУРСИВНЫХ УМЕНИЙ УЧИТЕЛЯ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** коммуникативные умения; дискурсивные умения; профессиональная компетенция учителя; речевая деятельность; языковые способности; дискурс; дискурсивная практика.

**АННОТАЦИЯ.** Рассматривается проблема становления профессиональной коммуникативной компетенции педагога, в частности вопрос о факторах формирования особой разновидности коммуникативных умений личности — дискурсивных умений и их роли в практической преподавательской деятельности.

**Gorbunova Maria Vladimirovna,**

Candidate of Pedagogy, Senior Lecture of the Chair of Rhetoric and Standards of Speech, Moscow State Pedagogical University.

**TO THE QUESTION ON FACTORS OF FORMATION THEACHERS' DISCURSIVE SKILLS**

**KEY WORDS:** communication skills; discursive skills; a teacher's professional competence; speech activity; language abilities; discourse; discursive practice.

**ABSTRACT.** The article is devoted to the problem of development of pedagogical professional communicative competence, in particular to the question of the factors forming special type of communication skills — discursive skills and their influence on the practice of teaching.

Понятие «фактор» в терминологии гуманитарных наук используется достаточно широко. Однако, к сожалению, в научно-методических трудах не уделено должного внимания анализу содержания данного понятия. Между тем этот термин в лингвистической и психолого-педагогической литературе имеет несколько значений. В одних случаях он используется для обозначения движущей силы, основного момента, причины, определяющей характер развития какого-либо процесса, явления [10], в других — для обозначения существенных обстоятельств, способствующих какому-либо процессу, явлению [6]. При этом само содержание понятий психолого-педагогических условий, обстоятельств, причин истолковывается различно. В некоторых научных интерпретациях «фактор» и «причина», «условие», «обстоятельство» выражают *отношения различных объектов*. В иных научных контекстах «фактор» выражает *связь разных состояний одного и того же объекта*. Так, термин употребляется для выражения причины, источника воздействия на систему, определяющего ее состояние, условия деятельности, из чего следует, что начальное состояние объекта однозначно детерминирует его состояние в будущем. При таком толковании связь между действием фактора и его следствием близка к *функциональной зависимости*. При другом подходе термин «фактор» употребляется для выражения принципиальной возможности предсказания будущего состояния объекта, т. е. связь между условием и психическим явлением, на которое оно влияет, близка к *вероятностной зависимости*.

Во многом этот пробел восполняют опубликованные в настоящий момент работы по использованию статистических методов в психолого-педагогических исследованиях, в частности о применении факторного анализа в психологии и педагогике. В них рассматриваются многие аспекты проблемы многофакторности в учебном процессе. Однако при этом, как правило, сохраняется психологический аспект рассмотрения проблемы, а содержание и логика исследований критикуется с точки зрения корректного применения статистических методов и интерпретации данных. Заметим, что в дискуссии о качестве психолого-педагогических научных исследований и достоверности результатов ошибка кроется, на наш взгляд, не только в корректности методологии, но и в ставке на «универсализм» метода, что для традиционной методики губительно и недопустимо [8].

Неоднозначность употребления понятия «фактор» определяет необходимость уточнения его содержания с целью решения методических задач. Кроме того, первостепенное значение приобретает проблема выявления факторов, определяющих процесс формирования различных разновидностей умений и, как следствие, важнейших профессиональных компетенций специалистов. При такой задаче термин «фактор» следует интерпретировать как причину, определяющую характер реализации учебного взаимодействия с позиции вероятностного прогнозирования его результатов.

Как это ни парадоксально, представления о взаимосвязи факторов и обстоятельств, действующих в разных областях и

промежутках времени на личность, являются, по сути, научной абстракцией. В учебном процессе нет даже двух одинаковых учеников, тем более трех или пяти. Однако существуют личности учащихся, в чем-то сходные друг с другом по возрастным, гендерным, психологическим характеристикам, склонные к определенным речевым моделям переработки информации. Абстрагирование от несущественных различий в определенных условиях позволяет определить закономерность, тенденцию развития личности. Если пытаться учитывать все различия и факторы в учебном взаимодействии, то сложно, или даже практически невозможно, определить закономерности развития и установить взаимосвязи в обучении. Для каждого случая речевого взаимодействия в учебном процессе (даже минимального, простейшего) характерны свои неповторимые, уникальные условия, тогда как результаты обучения вполне обоснованно поддаются обобщению, статистической обработке и ранжированию.

Если перейти к вопросу о факторах формирования дискурсивных умений учителя, то в первую очередь необходимо отметить, что данный тип коммуникативных умений личности связан с умениями реализации текста в ситуации общения и обеспечивает эффективную организацию учебного речевого события (урока, семинара, лекции и др.). Дискурсивные умения являются интегративным образованием, отдельным компонентом в структуре коммуникативных умений, тесно связанным с общеучебными, текстовыми, аргументативными и другим разновидностями коммуникативно-речевых умений. При исследовательском наблюдении формирование дискурсивных умений будущих учителей предстает как сложный, многомерный и нелинейный процесс, в котором даже при оптимальных педагогических условиях задается лишь вектор развития и результат не может быть однозначно предсказуем, детерминирован. Таким образом, еще раз подчеркнем, что при общности закономерностей становления дискурсивных умений у каждой речевой личности этот процесс уникален, и разговор можно вести лишь о вероятностной зависимости факторов и результатов обучения.

Исследование процесса формирования дискурсивных умений студентов МПГУ и МГПУ позволило высказать предположение о существовании как минимум трех факторов, влияющих на результат обучения: 1) фактора языковых способностей личности, 2) фактора объема дискурсивной практики и 3) фактора предварительной текстовой деятельности. Эти факторы определяют специфику процесса формирования

коммуникативной компетенции специалистов в целом.

Выделение названных факторов основано на предположении о существовании психофизиологических предпосылок становления коммуникативных умений речевой личности, т. е. врожденных механизмов речи. Безусловно, вопрос о природе языковой способности человека как общепсихологической характеристики является одним из труднейших в современной науке. С одной стороны, языковые способности рассматриваются учеными как психофизиологическое явление, с другой стороны, указывается, что языковые способности развиваются под влиянием социальной практики. Учитывая названные обстоятельства, мы тем не менее можем выделить *фактор языковых способностей личности* как значимый. При этом, в соответствии с существующим в отечественной психологии пониманием способностей как индивидуальных свойств личности, обеспечивающих успешность деятельности, видимо, логично интерпретировать способности именно как ресурс, потенциал личности, т. е. как свойства, которые становятся реальностью именно в деятельности. Кроме того, необходимо еще раз подчеркнуть, что «способность к речезыковой деятельности человека имеет конкретные природные психофизиологические предпосылки, которые в своем естественном развитии приобретают специфику, отвечающую задачам функционирования речи» [9. С. 8]. Другими словами, врожденные механизмы речи развиваются у речевой личности во взаимодействии с социумом, в процессе дискурсивной практики. При этом важнейшим моментом для методики обучения является тот факт, что способности личности не сводятся к умениям и навыкам, но определяют характер их приобретения. Более того, соотношение психофизиологических свойств личности и социальных условий их развития влияет на построение педагогической системы — системы обучения и воспитания.

Для подтверждения сказанного приведем определение языковых способностей, сформулированное М. К. Кабардовым. К языковым способностям относятся способности к овладению родным и неродным языком, т. е. «индивидуально-психологические особенности, выражающиеся в быстроте и легкости приобретения лингвистических знаний, правил анализа и синтеза единиц языка, позволяющих строить и анализировать предложения, пользоваться системой языка для решения коммуникативных задач» [4. С. 10]. Языковые способности обуславливают скорость овладения языком (родным и неродным), а также эффективность исполь-

зования языка в процессе коммуникации в зависимости от индивидуальных качеств личности (уровня развития интеллекта, предшествующего опыта, способности накапливать и систематизировать информацию, физического развития, мотивации и др.) [4. С. 68].

Перечень основных компонентов языковых способностей определяется исследователями различно. Представляется обоснованной позиция ряда ученых, употребляющих сочетание «дискурсивные способности» для обозначения особой разновидности способностей (А. Н. Воронин, О. М. Кочкина; В. С. Григорьева; И. А. Красноперова). Так, О. М. Кочкина указывает на то, что «в структуру языковых способностей, необходимых для свободной дискурсивной практики, входят лингвистические способности, определяющие усвоение основ языка, и дискурсивные способности, обеспечивающие эффективную коммуникацию при помощи языковых средств, соответствующих ситуации» [5. С. 8]. «Наличие этого вида способностей позволяет добиваться эффективного взаимодействия и адекватного взаимопонимания между людьми в процессе общения, ускоряет процесс выработки стратегии взаимодействия» [1. С. 125]. Дискурсивные способности можно рассматривать как «операционализованный часть коммуникативной компетенции, которая позволяет человеку инициировать, поддерживать, развертывать и завершать процесс общения, используя при этом языковые средства, соответствующие ситуации» [Там же. С. 126]. Их развитие связано с формированием социального интеллекта. На примере механизма овладения иностранным языком О. М. Кочкина показывает, как происходят изменения в структуре дискурсивных способностей при фрагментарном освоении дискурсивной практики.

Можно предположить, что фактор языковых способностей существенным образом определяет характер процесса развития дискурсивных умений личности. Однако в ареале родного языка действие данного фактора не всегда ощутимо и наглядно представлено. Фактор является имплицитным условием развития дискурсивных умений, поскольку языковые способности тесно связаны с психическими способностями личности воспринимать и перерабатывать информацию, с выполнением личностью интеллектуальных операций (классификации, синтеза, анализа объектов и др.) и другими психическими процессами у человека.

Назовем следующий важный, на наш взгляд, фактор, определяющий специфику процесса формирования дискурсивных умений педагогов — *фактор объема дис-*

*курсивной практики.* Выделяя его, мы опираемся на ряд современных отечественных авторов, в исследованиях которых дискурсивная практика является объектом научного описания и изучения (М. А. Гусаковский, Н. А. Ипатова, Ю. Н. Сеницына, Э. В. Чепкина, Н. В. Шеляхина и др.). В трудах этих ученых обосновывается, что дискурсивная практика профессионального сообщества детерминируется как социально обусловленный процесс распространения отдельных видов специализированного знания и способов его воспроизводства [3. С. 12]. В области образования и обучения под дискурсивной практикой понимается «учебная речемыслительная деятельность, обеспечивающая активизацию студентами педагогических знаний, умений, приобретение будущим учителем профессионального дискурсивного опыта» [2. С. 248], которая совершенствует коммуникативную компетенцию специалиста.

Т. В. Ежова называет следующие типы дискурсивных практик в учебном процессе: дискурсивные практики академического, квазипрофессионального и учебно-профессионального типа. Академический тип предполагает использование соответствующих форм обучения (лекций, семинаров, практических занятий); квазипрофессиональный тип подразумевает воссоздание условий профессиональной деятельности; учебно-профессиональный тип включает исследовательскую работу студентов, педагогическую практику, дипломное проектирование [3. С. 249]. Наблюдения Т. В. Ежовой подтверждают значение данного фактора в системе образования. Заметим, что его действие проявляется и непосредственно в практике обучения. Так, студенты очно-заочного отделения, работающие в школе, выполняют задания, связанные с актуализацией дискурсивных умений и реализацией текста в ситуации урока, на другом качественном уровне, чем студенты четвертого курса очного отделения. Первые более точно формулируют методические цели, структурируют содержание конспекта, ставят вопросы, прогнозируют ответы учеников и др. Однако данные студенты не всегда стремятся к соблюдению коммуникативно-этических норм в общении, к выражению эмоционального отношения к предмету речи, к богатству, точности и разнообразию речи. Крайне редко студенты осознают важность докоммуникативного этапа общения, учитывают при создании конспекта риторические условия реализации текста в ситуации урока, прогнозируют жанровую форму высказывания в дискурсе.

В силу названных обстоятельств мы выделяем третий фактор, определяющий

специфику процесса развития дискурсивных умений педагогов — *фактор предварительной текстовой деятельности*. Текстовая деятельность реализуется как процесс целенаправленного порождения и интерпретации целостных семантико-смысловых языковых единиц — текстов. Предварительная текстовая деятельность предопределяет выполнение учителем «риторических процедур», т. е. речевых действий преобразования письменного текста в устно-дискурсивную форму. Очевидно, что в процессе говорения на уроке учителю важно не просто озвучить фрагмент текста, который он создал, готовясь к уроку, но и соотносить свое высказывание с реакцией учеников, их мотивами, с прозвучавшими ранее высказываниями, с целью и замыслом урока в целом. Другими словами, учителю необходимо владеть дискурсивными умениями реализации текста в речевой ситуации.

Следует отметить, что переход текстовой деятельности в дискурсивную является многоуровневым и нелинейным процессом. Он достаточно сложен для научного описания, требует специальной методологии для наблюдения и терминологии для изложения. В качестве общих замечаний можно добавить, что в сфере педагогического общения дискурсивная деятельность учителя связана не только с умением создавать текст, но и с умением реализовывать этот текст в ситуации общения, с владением системой педагогических речевых жанров, с коммуникативно-речевыми и этическими нормами в общении. Дискурсивная деятельность выступает как разновидность речевой деятельности, направленная на осознанное и целенаправленное порождение

целостных речевых произведений [7. С. 9]. Она обеспечивает формирование важных в педагогическом отношении знаний о ценностях и нравственных ориентирах, развитие коммуникативно-нравственных качеств и коммуникативно-нравственной культуры личности.

Обобщая сказанное, подчеркнем, что в процессе формирования дискурсивных умений фактор предварительной текстовой деятельности играет особую роль. Вместе с овладением умениями реализации текста происходит изменение всего языкового сознания личности, трансформация речевого мышления и способов использования потенциала системы языка, а также совершенствование коммуникативной компетенции студентов. Именно с учетом фактора предварительной текстовой деятельности можно действовать средствами методики, т. е. с помощью определенного тематического содержания занятий на речеведческих дисциплинах, специального дидактического материала, системы заданий и методов обучения. Методику следует строить с опорой на традиции отечественной педагогики и дидактики, а также с ориентацией на теорию общей риторики и речеведческий подход в образовании.

Подводя итог, отметим, что научно-практическое освещение проблемы факторов формирования дискурсивных умений учителя обогащает, на наш взгляд, отечественную гуманитарную науку новыми теоретическими позициями, может наполнить современную методику новым практическим содержанием и, как следствие, оптимизировать процесс подготовки педагогов в высшей школе.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. ВОРОНИН А. Н., КОЧКИНА О. М. Дискурсивные и лингвистические способности в структуре интеллекта человека // Психология. 2008. № 2. С. 124—132.
2. ЕЖОВА Т. В. Проектирование педагогического дискурса: методология, теория, практика. М. : ВЛАДОС, 2008.
3. ИПАТОВА Н. А. Дискурсивные практики в формировании профессиональных сообществ : дис. ... канд. социол. наук. СПб., 2009.
4. КАБАРДОВ М. К. Коммуникативные и когнитивные составляющие языковых способностей: индивидуально-типологический подход : дис. ... д-ра психол. наук. М., 2001.
5. КОЧКИНА О. М. Структура и динамика языковых способностей в дискурсивной практике : дис. ... канд. психол. наук. М., 2009.
6. НОВЕЙШИЙ большой толковый словарь русского языка / гл. ред. С. А. Кузнецов. СПб. : Норинт; 2008.
7. СЕДОВ К. Ф. Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции личности. М. : Лабиринт, 2004.
8. ТЕКУЧЕВ А. В. Несколько слов в защиту так называемой «традиционной» методики // Русский язык в школе. 1979. № 6. С. 11—16.
9. УШАКОВА Т. Н. Природные основания речезыковой способности (анализ раннего речевого развития) // Языковое сознание: формирование и функционирование : сб. ст. / отв. ред. Н. В. Уфимцева. М. : ИЯЗ, 1998. С. 7—22.
10. ЧЕРНЫХ П. Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка. 3-е изд., стер. М. : Рус. яз., 1999.

УДК 371.134+51  
ББК 4448.98-5

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.01

**Яремко Наталья Николаевна,**

кандидат физико-математических наук, доцент кафедры математического анализа, Пензенский государственный университет; 440026, г. Пенза, Красная, 40, корп. 8; e-mail: yaremki@yandex.ru.

**Краснова Оксана Викторовна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального обучения, Пензенский государственный университет; 440026, г. Пенза, ул. Лермонтова, 37, уч. корп. № 18, к. 221; e-mail: oksana\_krasnova@mail.ru.

**КРИТЕРИАЛЬНО-КОРРЕКТНОСТНАЯ ПОДГОТОВКА  
В ФОРМИРОВАНИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПРОФИЛЯ МАТЕМАТИКОВ:  
КОНСТАТИРУЮЩЕЕ ИССЛЕДОВАНИЕ И ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** математическая корректность; математическая критериально-корректностная подготовка; модель процесса; диагностические уровни; этапы; интегрированная межпредметная система.

**АННОТАЦИЯ.** Наряду с несколькими другими основополагающими идеями (изоморфизма/фрактальности, оптимальности/оптимизации, вероятности/стохастичности, относительности и др.), идею математической корректности можно положить в основу профессионального математического образования, на которую должны последовательно наслаиваться знания, умения и навыки будущих математиков. Предложенный подход, описанный как межпредметная система качественных междуровневых переходов, эффективен и позволяет обеспечить как оптимизацию процесса во времени, так и прирост числа студентов, освоивших компетенции на высоких уровнях.

**Yaremko Natalia Nikolayevna,**

Candidate of Physics and Mathematics, Associate Professor of the Chair of Mathematical Analysis, Penza State University.

**Krasnova Oksana Voktorovna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Char of Pedagogy and Psychology of Vocational Education, Penza State University.

**CRITERIA-CORRECTIONAL TRAINING IN DEVELOPMENT  
OF COMPETENCE PROFILE OF MATHEMATICIANS:  
STATING RESEARCH AND EXPERIMENTAL MODEL**

**KEY WORDS:** mathematical correctness; mathematical criterial-correctness training; process model; diagnostic levels; process stages; integrated interdisciplinary system.

**ABSTRACT.** Along with several other fundamental ideas (isomorphism/fractality, optimal/optimization, probabilistic/stochastic, relativity, etc.) the idea of mathematical correctness may be used as main trunking of professional mathematics education, on which the knowledge and skills of future mathematicians are strung consecutively together. The proposed approach to the formation, as a systematic interdisciplinary system of qualitative interlevel transitions, is effective and ensures optimization of a process with time and increasing the number of students who have mastered the competencies at the highest levels.

**К**омпетентностный профиль специалистов педагогического направления «Математика» включает множество аспектов, позволяющих им впоследствии выбрать и реализовывать педагогическую, исследовательскую или проектно-практическую (в составе конструкторского коллектива) деятельность. Одним из метапонятий, значимых для всех аспектов и связующих их в профиле «Математика», является понятие математической корректности.

Корректность — метапредметная категория, актуальная также во многих других профессиональных и общекультурной сферах: юридической, этической, нормативно-поведенческой, языковой, медицинской, СМИ, политической, программирования, естественно-научной и технической, в любых научных исследованиях.

Наряду с несколькими другими основополагающими идеями (изоморфизма/фрактальности, оптимальности/оптимизации, вероятности/стохастичности, относительности и др.), идею математической корректности можно причислить к базовым для профессионального математического образования, над которыми последовательно надстраиваются знания, умения и навыки будущих учителей физики, математики и информатики. Основанием для этого, помимо метапредметности, являются хотя бы теоретико-познавательный и мировоззренческий потенциал понятия «корректность» и возможность выделения на его основе обобщенных приемов учебно-познавательной и рефлексивной деятельности обучающихся.

Идея выделения как одной из магистральных в обучении математиков критери-

ально-корректностной подготовки до сих пор не была развита и воплощена в дидактике и методике обучения математике. Эта мысль основана на требованиях к результатам освоения образовательных программ ФГОС ВПО и представляется актуальной в условиях компетентностной парадигмы и тенденций к межпредметной интеграции в обучении.

Проблема математической подготовки студентов вуза в разное время разрабатывалась Г. Л. Луканкиным, А. А. Столяром, А. Г. Мордковичем, Н. Я. Виленкиным, М. И. Шабуниным, Т. А. Ивановой и др. Анализ опубликованных ими результатов позволяет констатировать недостаточную разработанность названной проблемы, в частности психолого-педагогических аспектов критериально-корректностного подхода к математической подготовке студентов.

Методические системы обучения математике исследовались в работах А. М. Пышкало, В. П. Беспалько, В. А. Гусева, Г. Л. Луканкина, А. Г. Мордковича, Г. И. Саранцева и др. Их труды демонстрируют, что понятие естественно-научной корректности ранее не изучалось с методологической и методической точек зрения, не разрабатывались возможности его использования в качестве общенаучной основы, ведущей идеи математической подготовки студентов вуза.

Критериально-корректностная подготовка, являющаяся необходимым и значимым компонентом системы метапредметных компетенций, в недостаточной мере исследована как компонент содержания образования. Не обоснован интегрированный межпредметный комплекс форм и методов формирования данного компонента, не установлены психолого-педагогические условия эффективности применения подобного комплекса.

В общеупотребительном значении прилагательное «корректный» используется в смысле «правильный, верный, точный, вежливый, соответствующий установленным правилам, исправленный, улучшенный» [5]. В то же время прилагательное «корректный» используется как научный термин, смысл которого однозначен, закреплён, так что слово не может трактоваться произвольно. По смыслу с данным прилагательным связано много математических научных терминов: корректность математической задачи (по Ж. Адамару, А. Н. Тихонову), корректность математической модели, корректность определения понятия, корректность правил вывода, корректность алгоритма, корректность применения операторов, корректность выполнения действий (операций, приемов, команд), коррект-

ность интерпретации. Употребление самого прилагательного «корректный» в следующих словосочетаниях: корректная формулировка задачи; корректное решение, доказательство; корректность применения математического метода, приема; корректные вопрос и ответ и т. д. — предполагает большее смысловое разнообразие; семантика слова в данных случаях ближе к общеупотребительному значению. Поскольку указанное понятие относится к большому числу объектов в различных предметных областях, его с полным правом можно считать метапонятием.

В математических и смежных дисциплинах содержание метапонятия «корректность» состоит в однозначной определенности математического объекта, о котором идет речь, и дополнительном наличии качественных признаков. Объем метапонятия «корректность» достаточно широк: под это понятие подпадает большое число математических объектов, например задача, математическая модель, определение понятия, доказательство, вопрос-ответ, решение, метод и др.

Корректности как метапредметной категории присущи следующие свойства:

- общности и универсальности;
- фундаментальности;
- относительности;
- системности;
- абстрактности;
- условности.

Выявление состава критериально-корректностной математической подготовки студентов основано на анализе компетентностных моделей ФГОС ВПО третьего поколения. Во ФГОС ВПО (бакалавриат) для направлений подготовки «Физико-математические науки» и 050100 «Педагогические науки» по профилям 010100 «Математика», 101200 «Математика и компьютерные науки», 010500 «Математическое обеспечение и администрирование информационных систем», 010800 «Механика и математическое моделирование», указаны следующие общекультурные и профессиональные компетенции, связанные с понятием корректности:

- умение на основе анализа увидеть и *корректно* сформулировать математически точный результат;
- знание *корректных* постановок классических задач;
- понимание *корректности* постановок задач;
- самостоятельное построение алгоритма и анализ его *корректности*;
- способность *корректно* выражать и аргументированно обосновывать имеющиеся знания;

- способность *логически верно* строить устную и письменную речь.

Как указано в ГОС ВПО, профессиональная деятельность бакалавров указанного направления подготовки включает следующие виды деятельности как:

- решение различных задач с использованием математического моделирования;
- разработка эффективных методов решения задач естествознания, техники и управления.

Объектами профессиональной деятельности бакалавров являются понятия, гипотезы, теоремы, методы и математические модели. Очевидно, что понятие «корректность» может быть критериально-оценочным для объектов профессиональной деятельности и для самой профессиональной деятельности.

Например, в компетентностном профиле бакалавра направления 231300.62 «Прикладная математика», профиля «Математическое моделирование в экономике и технике», как показывает анализ, только десять из тридцати двух компетенций напрямую не связаны с понятием корректности (математической или иной) и умениями по корректному выполнению тех или иных действий. При описании других профилей направления «Математика» корректность упоминается не реже. Это подтверждает возможность и необходимость межпредметной интеграции в формировании критериально-корректностной компетентности и целесообразность дидактически обоснованной систематизации на этой основе всего процесса обучения.

Критериально-корректностная математическая подготовка — это особый вид межпредметной математической подготовки, в результате которой на математическом материале осуществляется формирование критериально-корректностных компетенций, представленных следующим списком:

А) способность работать с математической задачей на основе понятия «корректность»;

В) способность строить устную и письменную речь, вести научную дискуссию, осуществлять мыслительный процесс в форме диалоговой последовательности корректных вопросов и ответов (в корректной вопросно-ответной форме);

С) способность выявлять некорректность математических объектов: математической модели, формулировок задач, доказательств, применения методов и т. п. — и владеть способами их преобразования в корректные;

Д) способность осуществлять анализ философских, мировоззренческих, естественнонаучных и личностно значимых проблем с точки зрения понятия «корректность».

В разработанной нами системе *содержательную* сторону критериально-корректностной математической подготовки составляют задачи, теоремы, понятия, методы, математические модели, рассмотренные на основании понятия «корректность». *Операциональная* составляющая — это универсальные учебные действия познавательного и оценочного характера: обоснование однозначной определенности и варьирование. *Личностно-мировоззренческая* составляющая критериально-корректностной математической подготовки студентов основана на следующих идеях:

1) понятие «корректность» участвует в формировании целостной картины мира, поскольку корректные и некорректные модели дают полное представление об окружающей реальности;

2) процесс учебного и научного познания безграничен, развивается по спирали и неоднократно проходит через «преодоление некорректности».

*Содержание*, на котором осуществляется формирование критериально-корректностных компетенций [7], включает в себя:

- программный базовый компонент — дисциплины математического цикла (математический анализ, алгебра, геометрия, математическая физика, численные методы (методы вычислений));

- интегрированные спецкурсы и спецсеминары по темам «Корректные и некорректные задачи математической физики», «Корректность математических понятий и их развитие», «Культура математических рассуждений», «Матлогика», «Экстремальные задачи»;

- вычислительную практику;

- педагогическую практику;

- курсовое и дипломное проектирование.

Понятие корректности и умения соблюдения корректности в математических действиях, распознавания и исправления некорректного формируются в расширяющейся системе межпредметных связей, результатом которой является универсализация. Впоследствии на этой базе происходит специализация умений и навыков из области педагогической критериально-корректностной математической подготовки по одному из научно-исследовательских или практических направлений.

Формирование критериально-корректностной компетентности математика, конечно же, процесс неоднородный, он подвержен действию таких естественных фундаментальных закономерностей, как **асимметрия** и закон **обратного действия** (Д. И. Фельдштейн [6] сформулировал его применительно к процессу социализации личности; в других работах [1; 3] показано,

что данный закон действует во всех системах педагогических взаимодействий, в том числе дидактических).

Закон асимметрии связан с изменением долей вкладов во взаимодействие участников педагогических взаимодействий — педагога и учащегося — в сторону увеличения роли учащегося, повышения его самостоятельности, субъектности, осмысленности действий и решений и снижения вклада и роли наставника, вплоть до наблюдательной и консультативно-экспертной позиции.

Закон обратного действия связан с отмиранием методов и форм педагогических взаимодействий, необходимых для осуществления текущих задач, по мере решения этих задач и постановки/возникновения новых, операционально, содержательно, количественно (числом действий, связей, логических выводов) или практически (за счет требований избегать упрощений, абстрагироваться от реальных помех, шумов и пр.) более сложных.

Практический опыт свидетельствует, что с постепенным усложнением задач снижается количество студентов, осваивающих эти задачи в полной мере (если не применять модель полного усвоения, как на лабораторных занятиях по информатике). В педагогике, насколько нам известно, этот факт не формулировался и не изучался. В общей теории систем он фигурирует в виде следующей гипотезы: лишь 20 % обучающихся осваивают 80 % и более содержания. Что касается остальных 80 % обучающихся, то, согласно этой гипотезе, доля освоенных ими содержаний (остаточных знаний) в среднем не составляют 20 % от программы. Б. Г. Матюнин также упоминает 1/5 и 4/5 доли, говоря о закономерностях процесса обучения [5]. Педагогика считает это допустимым (в традиционной авторитарно-прагматической педагогике норма — это средние показатели успеваемости, в отличие, например, от психологии развития, в которой доказано, что любое отставание влечет за собой, как снежный ком, еще большее отставание на следующих этапах).

Таким образом, до коммуникативных (на равных) субъект-субъектных методов и поисково-исследовательских форм взаимодействия «дорастают» не все, а точнее единицы, большинство останавливается в освоении компетентностно-предметной сферы на упомянутых средних и близких к ним уровнях. В условиях групповой формы обучения это приводит к тому, что большинство студентов ограничивается занятиями в рамках выделенных учебных часов, а ус-

певающие уделяют изучаемым предметам больше времени: занимаются самостоятельной работой, посещают внеаудиторные консультации с преподавателями, ведут инициативную работу в библиотеках и лабораториях.

Кроме того, появление качественных новообразований в критериально-корректностной сфере специалиста — процесс **эмерджентный**: невозможно зафиксировать и описать в наблюдении точный момент их возникновения, можно лишь констатировать факт скачка по принципу «Не умел — теперь умеет!». Следовательно, важно выделить ключевые системообразующие скачки в этом процессе и выработать универсализованные средства их идентификации.

Разумеется, это некие общие рассуждения, которые на подготовительном этапе констатирующего и экспериментального исследования подвигли нас к поиску системы диагностики и формирования, учитывающей сформулированные исходные предположения. На определенном этапе наш выбор остановился на подходе, разрабатываемом О. В. Красновой [1; 3], с чего началось наше сотрудничество в экспериментальной работе.

Указанный подход позволил на основании структурно-динамических и функциональных характеристик выделить значимые точки-уровни в процессе обучения, как это показано на таблице.

Применение выбранного подхода потребовало:

- разработки комплектов интегрированных диагностических заданий для идентификации уровней критериально-корректностной подготовки (неопределенного, дезорганизованного, манипулятивного, прагматического, оптимального и автономного) в целях сбора констатирующих данных и фиксации времени достижения учащимися соответствующих уровней в процессе формирующего эксперимента в экспериментальных и контрольных группах;
- разработки интегрированной межпредметной системы критериально-корректностной подготовки как взаимопреemptивной последовательности межуровневых переходов (ориентационного, адаптационного, функционализации, оптимизации, автономизации, самоактуализации как этапа, следующего за достижениями высшего — автономного — уровня), цели/задачи/содержания, средства, методы, формы которых обусловлены разностью исходного и актуального (целевого на данном этапе) уровней.

Таблица

Диагностические признаки сформированности (уровня развития) критериально-корректностной компетентности

Уровень	Диагностические признаки		
	содержательные	деятельностные (операциональные)	субъектно-личностные
Неопределенный	знания-знакомства (по В. П. Беспалько): общебытовое представление о корректности, отсутствие научных знаний по вопросам корректности	отдельные действия по обоснованию однозначной определенности математических объектов, по их варьированию; восприятие, запоминание	субъектность студента по проблеме не сформирована, мотивация отсутствует
Дезорганизованный	знания-узнавания: первичные представления о математической корректности в общеупотребительном и терминологическом смыслах, знакомство с философскими взглядами, представления о целостной картине мира и принципе незавершенности знаний на основе математической корректности	попытки ориентации, понимания: студенты начинают разграничивать общебытовое, общеупотребительное и терминологическое понятие математической корректности, знакомы с составом деятельности по обоснованию однозначной определенности единичных математических объектов, по их варьированию	эмоциональные реакции ориентационного этапа: «непонятно», пугающе, страхи, раздражение, неприятие. Внешняя мотивация
Манипулятивный	знания-копии: – знание терминологической корректности математической задачи по Адамару, по Тихонову и т. д., определения понятия, правил вывода, ПО, вопроса и ответа; – представления об общеупотребительной корректности: корректности доказательства, метода, изложения материала, формулировки задачи; – знание основных корректных и некорректных постановок задач, знание требований корректности к диалоговой речи, методам, доказательству, формулировкам	– уверенные действия по образцу без понимания общей структуры проблем, без творческого владения содержанием: студенты перечисляют три требования корректности, знают определения условно-корректных задач, воспроизводят решение некорректных задач, могут доказать устойчивость вычислительного алгоритма в стандартных привычных случаях, обосновать корректность доказательства, изложения материала, вопроса и ответа по имеющемуся образцу; – знание структуры деятельности и ООД по обоснованию однозначной определенности математических объектов, по их варьированию	– снятие негативных эмоций предшествующего уровня, появление положительных эмоций — интереса, удовлетворенности первыми успехами, уверенности. Учебно-познавательная мотивация; – осознание философских взглядов, целостной картины мира и принципа незавершенности знаний на основе математической корректности
Прагматический	знания-умения — стабильные умения по обоснованию корректности на основе ООД, деятельность «во внешнем плане»: – умения исследовать и решать модельные некорректные задачи, владение методами теории некорректных задач в стандартных ситуациях, умение обосновывать номинальную математическую корректность в стандартных случаях; – умение обосновывать корректность доказательства, метода, формулировки задачи, изложения материала — общеупотребительная математическая корректность	распознавание и решение типовых задач и их комбинаций, сознательный обоснованный выбор методов исследования математических объектов на корректность, владение методами теории некорректных задач и их отдельными приложениями	– осознание взаимосвязей и понимание сущностного смысла требований корректности. Учебно-познавательная мотивация; – принятие философских взглядов, целостной картины мира и принципа незавершенности знаний на основе математической корректности
Оптимальный	знания-умения, методы сотрудничества: – владение методами теории некорректных задач, умение применять методологию этой теории при работе с любой задачей, владение терминологической корректностью на уровне применения в стандартных условиях; – способность применять основы общеупотребительной математической корректности в практической квазипрофессиональной деятельности	– опыт совместной с преподавателем учебно-познавательной деятельности с элементами исследования в процессе решения некорректных задач, обобщения понятий, при анализе корректности доказательств, методов, диалоговой устной и письменной речи; – владение операциональным составом деятельности по обоснованию математической корректности, деятельность «во внутреннем плане», применение знаний и умений в практических исследовательских целях	– потребность в систематическом общении с преподавателем и коллегами на предмет решения проблемных вопросов, исследования нестандартных случаев. Учебно-познавательная мотивация; – оперирование понятием корректности в философском плане для создания целостной картины мира, деятельностное освоение принципа незавершенности знаний

Уровень	Диагностические признаки		
	содержательные	деятельностные (операциональные)	субъектно-личностные
Автономный	<p><i>знания-трансформации:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– умение реализовывать методологию некорректных задач в практических условиях недостатка, переизбытка и противоречивости данных, владение основами теории математической корректности;</li> <li>– дальнейшая разработка теории математической корректности;</li> <li>– опыт автономного решения нетривиальных задач, связанных с понятием корректности, применение знаний по теории корректности в практической деятельности и личной жизни, приведение аргументации и построение диалоговой речи в соответствии с требованиями корректности</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– исследовательская деятельность, опыт автономного решения нетривиальных задач, связанных с понятием корректности: студент употребляет знания теории корректности в практической деятельности и личной жизни, проводит аргументацию и строит диалоговую речь (устную и письменную) в соответствии с требованиями корректности, владеет философскими основами теории корректности и принципом незавершенности знаний, применяет их в практической деятельности;</li> <li>– творческое осмысление, переработка состава деятельности по обоснованию корректности математических объектов и ее перенос в практическую и личную сферы</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– сознание компетентности в сфере математической корректности, способность оценить компетентность другого в данной сфере, философское осознание вопросов математической корректности, построение единой картины мира в соответствии с математической корректностью. Мотивация к творчеству;</li> <li>– развитие философских взглядов, критическая оценка и выработка собственного взгляда на окружающий мир, развитие понятия «корректность» в естественно-научной, юридической, общественной и других сферах жизни</li> </ul>

Констатирующее исследование показало распределение по уровням среди студентов всех курсов (специалитет), среди школьных учителей, аспирантов.

Целью формирующего эксперимента явилась проверка гипотезы о том, что предложенный подход к критериально-корректностной подготовке, систематизированный как межпредметная система качественных межуровневых переходов, эффективен и позволит обеспечить как оптимизацию процесса во времени, так и прирост числа студентов, освоивших компетенции на высоких уровнях.

Экспериментальный процесс опирался на следующие посылки.

Динамика системы представляет собой последовательность межуровневых переходов. Эти переходы характеризуются появлением новых качеств во взаимодействии субъектов системы на основе ранее сформированных. Цели, формы, методы и средства взаимодействий на каждом переходе обусловлены разницей структур наличного и следующего уровней.

Формирование критериально-корректностных компетенций начинается с *ориентационного* этапа. Его исходный уровень — **неопределенный**, который характеризуется отсутствием у студентов научных знаний по вопросам корректности математических объектов, общебытовым эпизодическим употреблением этого понятия, представлением о некорректной задаче как о «неправильной», которую не нужно решать. Практически вся активность исходит от преподавателя, его организационно-управляющие функции играют ведущую роль в процессе. Методы — объяснительно-иллюстративные и контролируемые. Форма взаимодействия в силу взаимной позиции

по предметной осведомленности (0:1) скорее авторитарная (традиционно-педагогическая). Основная задача этапа — ввести понятие корректности и первые представления о сфере его применения в математике, первые примеры и правила определения корректности (на примере метода, решения). Большие сложности, как показывает практика, вызывают у студентов оперирование правилами и определениями в курсе высшей алгебры, где рассматривается теория групп (начало семестра). Более наглядными, но не менее строгими, к тому же очень объемными выглядят аксиомы и теоремы математического анализа, пугающие студентов новыми требованиями к мыслительным операциям, распределению внимания и организации запоминания (окрестность точки, признаки монотонности, непрерывности, беглое оперирование этими понятиями в процессе рассмотрения задач и доказательств). Наглядным, но фантастическим по манипуляциям с объектами в пространстве и на плоскости воспринимается студентами курс аналитической геометрии. Здесь малейшая алгебраическая некорректность вызовет совсем другую фигуру, т. е. ошибочное распознавание объекта. Сложность составляют терминология, чертежи и процедуры преобразований (понятие аффинного репера и преобразований, запоминание основных канонических форм, методов приведения к ним и т. д.) Начало изучения любой предметной сферы объективно приводит к кризисному моменту — кризису интеграции системы (**дезорганизованный** уровень). Его проявление: студенты чувствуют рассогласование их возможностей с темпом и языком объяснения нового материала, формами контроля и требованиями преподавателя, необходимостью запомина-

ния многочисленных незнакомых терминов, производных от иноязычных слов.

Преодоление трудностей этой стадии, требующее пройти с волевым усилием момент непонимания, возможно, заучивания на память, когда важно не опустить руки, не бросить всё сразу, «переводит» субъекта на следующий — *адаптационный* — этап.

На этом этапе происходит знакомство с номинальным употреблением понятия «корректность», студенты знакомятся с корректностью в смысле Ж. Адамара (на примере математической задачи, математической модели). Это происходит также на 1-м курсе математического факультета. Новые приемы и правила интериоризируются хотя бы на уровне запоминания и различения — по предметам, смысловым единицам, объектам, к которым применяются. Данный процесс связан с началом практического применения элементарных теоретических законов, правил и формул. Многочисленные повторения единообразных примеров-упражнений обеспечивают интериоризацию начал вузовских математических дисциплин. Это дает первую уверенность, чувство стабильности и positivity предстоящей учебы, пополнение багажа знаний относительно правил, подходов, типов, различных ситуаций. Почти монотонное многократное повторение простых действий, алгоритмов, правил, применение их в типичных ситуациях, знакомство со «стандартными», типологизированными исключениями переводит студента на **манипулятивный** уровень, завершающий *адаптационный* этап.

**Манипулятивный** уровень обнаруживается у студентов при обучении на 1-м (в идеале) либо 2-м курсе. Студенты осваивают межпредметные модули, затрагивающие: корректность математической задачи, модели, метода, определения понятия. Учащиеся демонстрируют при этом знания-копии, умения действовать «по образцу»: усвоив на уровне действий по образцу исследование существования и единственности решения математической задачи, студенты имеют представление об устойчивости решения, алгоритма и могут исследовать их устойчивость в модельных случаях. Студент способен сформулировать требования корректности математической модели и исследовать ее в простейших случаях, привести примеры и обосновать корректность определения математического понятия, вопроса и ответа, знаком с алгоритмами действий в простейших стандартных случаях недоопределенности, переопределенности и противоречивости исходных данных задачи.

Переход к следующему (**прагматическому**) уровню — самое сокровенное дейст-

во всего процесса: это переход **от запоминания-копирования к пониманию**, а значит, к субъектности, самоуправлению, самостоятельности в постановке текущих задач индивидуальной траектории развития в сфере математической корректности. Данный этап представляет уровень реальных практически значимых задач и результатов. На **прагматическом** уровне студент владеет понятием «корректность» в терминологическом и общеупотребительном смыслах, распознает корректные и некорректные математические объекты в приближенных к практическим условиям, умеет работать с этими объектами, выбирать и обосновывать методы, объяснять основания своих решений, находить и исправлять некорректности в решениях других. Основой всего этого является богатый запас знаний (определений и свойств объектов, теорий, подходов, методов, алгоритмов, правил, типов задач, приводимых к типовым, экстремальным случаям, граничным ситуаций) и опыта, приобретенного в процессе изучения множества учебных курсов: «Численные методы», «Теория вероятностей», «Математическая физика», «Корректные и некорректные задачи математической физики». Здесь начинает значимо влиять на эффективность процесса спланированная межпредметная интеграция, предполагающая следующие этапы: 1) обычное применение умений из дисциплин математического цикла в других курсах, где эти умения приобретают статус инструментов; 2) интегрированный подход к курсовым и творческим, конкурсным, исследовательским заданиям; 3) интегрированные модули; 4) комплексное владение знаниями и методами из различных разделов математики и информатики и демонстрация этого в процессе вычислительных практик (требуется идентифицировать проблему, построить адекватную/корректную модель, реализовать ее алгоритмически и на языке программирования, отладить — выявить систематические, принципиальные ошибки в алгоритме, модели, программе, синтаксические/языковые ошибки в программных модулях); 5) оттачивание критериально-корректных навыков в процессе педагогической практики — распознавание, идентификация, объяснение ошибок либо управление поисковой работой школьников по выявлению и исправлению ошибок; 6) проведение деловых игр с отбором заданий на применение критериально-корректностных компетенций в практических ситуациях в различных предметных сферах: оптимизации затрат предприятия, расчета рабочих циклов производственных процессов, моделирования критических ситуаций и прогнозирования сценариев их развития.

Этап перехода к **прагматическому** уровню в модели носит название *функционализации*. Процесс обучения становится при этом разнообразнее: появляются вычислительные практикумы, курсовые работы, индивидуальные инициативные творческие работы (решение открытых проблем математики), педагогическая практика с проведением учебных занятий и проверкой домашних и контрольных работ.

Пятый и шестой уровни (**оптимальный** и **автономный** соответственно; этапы движения к ним именуются *оптимизацией* и *автономизацией*) в критериально-корректностной подготовке, по нашим наблюдениям, достигаются *отдельными* студентами к 4-му курсу, и далее проявляются в профессиональной деятельности математиков — исследователей и практиков, а также педагогов. Данные уровни предполагают переход к *знаниям-трансформациям*: студенты владеют понятием «корректность» на творческом уровне, освоили методологию и могут рассматривать практические вопросы, связанные с применением понятия и усвоенных методов во взаимодействии с преподавателями (на **оптимальном уровне**) или самостоятельно (на **автономном**). Констатируется сформированность у студентов содержательной, деятельности и субъектно-личностной составляющих критериально-корректностных компетенций.

Для большинства математиков уровень **автономности** в сфере корректности достигается в процессе применения знаний, умений и навыков в практической профессиональной деятельности и связан с накоплением опыта самостоятельной деятельности, в которой сформированные знания, умения и навыки выступают в качестве ин-

струмента. Для субъектов профессионального развития, достигших данного уровня, характерно свободное творческое владение предметом, самодостаточность, автономность, способность самостоятельного выбора, освоения и практической оценки новых ИТ-продуктов и методов решения профессиональных задач, способность поделиться опытом с другими.

Отдельные профессионалы-исследователи на этом уровне способны осуществлять не только самостоятельное и командное применение, обучение и консультирование других (атрибуты уровня **автономности**), но и критическую оценку и развитие философских и математических взглядов на проблемы корректности, методов и критериев ее оценки, развитие понятия «корректность» в прикладных и научно-исследовательских аспектах естественно-научной, юридической, общественной и других сфер, т. е. *самоактуализироваться* в данной сфере.

В заключение сообщим, что выстроенную модель мы проверяем в формирующем эксперименте, который был начат со студентами специалитета в 2009 г. и продолжается до сих пор. Два года назад начата работа со студентами, обучающимися по программам бакалавриата [7]. Предложенная модель позволяет отслеживать и координировать процесс обучения математиков именно с позиции критериально-корректностной подготовки, дает более точную, тематически ориентированную диагностическую информацию. Данный опыт показывает существенность сдвигов под влиянием экспериментальных воздействий, что говорит об эффективности модели и выбранного подхода и целесообразности дальнейшей разработки предложенного направления.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. ВОЛОДИНА О. А., КРАСНОВ А. В., КРАСНОВА О. В. Основы и примеры приложений теории развития систем педагогических взаимодействий // Современные образовательные технологии: психология и педагогика : моногр. / Л. В. Абдульманова, В. В. Бабушкина, О. А. Володина и др. ; под общ. ред. Е. В. Коротаевой, С. С. Чернова. Новосибирск : ЦРНС : Сибпринт, 2008. Кн. 2. С. 12—73.
2. ЗИМНЯЯ И. А. Педагогическая психология : учеб. для вузов. М. : Логос, 2004.
3. КРАСНОВА О. В. Проблема поиска единого механизма функционирования и развития систем педагогических взаимодействий: опыт структурно-динамического исследования // Образование и наука. 2009. № 11 (68). С. 123—139.
4. МАТЮНИН Б. Г. Нетрадиционная педагогика. М. : Школа-Пресс, 1994.
5. ОБЩИЙ толковый словарь русского языка. URL: <http://tolkslovar.ru>.
6. ФЕЛЬДШТЕЙН Д. И. Психологические закономерности социального развития личности в онтогенезе // Вопросы психологии. 1985. № 6. С. 26—37.
7. ЯРЕМКО Н. Н. Понятие корректности в математике и его реализация в процессе формирования математической деятельности обучающихся // Известия ПГПУ им. В. Г. Белинского. 2010. № 18 (22). С. 244—250.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. В. Д. Селютин

УДК 371.134+51  
ББК 4448.98-5

ГСНТИ 14.35.01

Код ВАК 13.00.01

### **Кутарова Евгения Ивановна,**

аспирант кафедры физики и прикладной математики, Муромский институт — филиал Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых; 602264, Владимирская область, г. Муром, ул. Орловская, д. 23; e-mail: kutarova@mail.ru.

### **Самохин Анатолий Васильевич,**

профессор, доктор технических наук, профессор кафедры физики и прикладной математики, Муромский институт — филиал Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых; 602264, г. Муром, ул. Орловская, д. 23; e-mail: a.v.samokhin@gmail.com.

## **ФОРМИРОВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ РАДИОТЕХНИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** математическая культура; математика; анализ; образование; межпредметные связи; междисциплинарные связи.

**АННОТАЦИЯ.** В рамках формирования математической культуры студентов радиотехнического направления подготовки проведен структурно-логический анализ содержания дисциплины «Математика» в системе подготовки радиоинженера. Определен один из путей повышения уровня профессиональной подготовки студентов — использование межпредметных связей курса математики и смежных дисциплин.

### **Kutarova Evgeniya Ivanovna,**

Post-graduate Student of the Chair of Physics and Applied Mathematics, Muromsk Institute, Branch of Vladimir State University n.a. A.G. Stoletov and N.G. Stoletov.

### **Samokhin Anatoly Vasilievich,**

Professor, Doctor of Technical Sciences, Professor of the Chair of Physics and Applied Mathematics, Muromsk Institute, Branch of Vladimir State University n.a. A.G. Stoletov and N.G. Stoletov.

## **DEVELOPMENT OF MATHEMATICAL CULTURE OF STUDENTS STUDYING RADIO-ENGINEERING**

**KEY WORDS:** mathematical culture; mathematics; analysis; education; intersubject connections; interdisciplinary connections.

**ABSTRACT.** Within formation of mathematical culture of students of the radio engineering direction of preparation the structural and logical analysis of the content of discipline of “Mathematician” in system of preparation of the radio engineer is carried out. One of the ways of increasing professional standard of students by means of the use of intersubject connections of a course of mathematics and related subjects is defined.

**М**атематика — наука, значение которой трудно переоценить: она, как царица всех наук, дает ключ к познанию в целом и, как служанка всех наук, обеспечивает успешное освоение смежных дисциплин, помогает решать практические задачи самого широкого спектра [10].

Математика, являясь основным языком инженерных исследований, основой инженерного образования, призвана решать профессиональные задачи в работе инженера. Это говорит о необходимости тесной связи преподавания математики с потребностями профессии, поскольку качественная математическая подготовка будущего специалиста, отвечающая требованиям прикладной направленности математического образования, является ключевой составляющей в профессиональной подготовке. Изучение математики способствует приобретению студентом определенной системы знаний, умений и навыков, позволяет разумно действовать, рационально мыслить и хорошо справляться

с жизненными обстоятельствами. За время обучения в вузе студент должен сформировать у себя математическую культуру, т. е. стать творческой личностью, легко адаптирующейся в обществе, готовой к эффективному решению проблем. Математическая культура студента технического вуза — приобретенная система математических знаний, умений и навыков, позволяющая использовать их в быстро меняющихся условиях профессиональной и общественно-политической деятельности, повышающая духовно-нравственный потенциал и уровень развития интеллекта личности [9].

Рабочая гипотеза исследования состоит в следующем: формированию математической культуры студентов способствует использование в процессе изучения математики внутрипредметных и межпредметных связей; следствием этого будет сознательное усвоение знаний студентами по дисциплинам профессионального цикла, повышение качества их подготовки.

Курс математики строится по принципу пирамиды: линейная алгебра и аналитическая геометрия формируют понятия и умения общематематической культуры. Фундаментальные понятия множества и функции — одни из стержневых в математике — представляют основу математического анализа. В теории вероятностей используются результаты математического анализа. Статистика опирается на теорию вероятностей. Прикладные методы математики невозможно освоить без знания математической статистики.

Для наглядности материал дидактических единиц курса математики, изучаемых студентами радиотехнического направления подготовки, разобьем на элементы содержания — разделы. Присвоим каждому разделу порядковый номер в соответствии с последовательностью изучения (табл. 1).

С целью определения значимой связи между разделами дисциплины используем усовершенствованный метод матриц логических связей [7. С. 2]. Матрица логических связей (МЛС) — матрица, показывающая, как учебные элементы связаны друг с другом в пределах курса, раздела. Размер представленной квадратной матрицы равен  $20 \times 20$  (по количеству учебных элементов; рис. 1).

Под логической связью понимается взаимосвязь между элементами содержания одной и той же дисциплины, без реализации которой успешное, осознанное восприятие вводимых понятий практически невозможно [1].

Номера элементов содержания дисциплины определяют нумерацию столбцов и строк матрицы. В представленной матрице это номера тем, входящих в состав дидактических единиц (ДЕ). На пересечении строки и столбца матрицы ставится единица ( $a_{ij} = 1$ , где  $i$  — номер строки,  $j$  — номер столбца), если рассматриваемая тема столбца не может быть усвоена без соответствующей степени понимания и усвоения темы строки, или ноль ( $a_{ij} = 0$ ), если такая связь между темами строки и столбца отсутствует. Например, на элемент содержания раздела математики «Векторная алгебра», отображенный во второй строке матрицы, опираются темы «Аналитическая геометрия на плоскости», «Аналитическая геометрия в пространстве», «Введение в анализ», «Функции нескольких переменных», «Криволинейный и поверхностный интегралы», «Элементы теории поля», стоящие в столбцах с номерами 3, 4, 5, 9, 12, 16.

Таблица 1

Разделы курса математики

Номер	Название
1	Элементы линейной алгебры: матрицы, определители, системы линейных уравнений
2	Элементы векторной алгебры: векторы, скалярное произведение, векторное произведение, смешанное произведение векторов
3	Аналитическая геометрия на плоскости
4	Аналитическая геометрия в пространстве
5	Введение в анализ: множества, функция, последовательности, предел функции, бесконечно малые функции, эквивалентные бесконечно малые функции, непрерывность функций, производная функции, дифференцирование функций, дифференциал функции, формула Тейлора
6	Комплексные числа: формы записи. Действия над комплексными числами
7	Неопределенный интеграл: методы интегрирования
8	Определенный интеграл: приемы вычисления. Геометрические и физические приложения
9	Функции нескольких переменных: предел функции. Непрерывность. Частные производные. Дифференциалы. Касательная плоскость и нормаль к поверхности. Экстремум функции двух переменных
10	Дифференциальные уравнения: дифференциальные уравнения первого порядка. Дифференциальные уравнения высших порядков. Системы дифференциальных уравнений
11	Кратные интегралы: двойной интеграл, тройной интеграл
12	Криволинейный и поверхностный интегралы
13	Числовые ряды.
14	Степенные ряды
15	Ряды Фурье. Интеграл Фурье
16	Элементы теории поля: скалярное поле (производная по направлению, градиент). Векторное поле (дивергенция, ротор, поток, циркуляция)
17	Элементы теории функции комплексного переменного: функции комплексного переменного. Интегрирование функции комплексного переменного. Ряды в комплексной плоскости: числовые, степенные, Тейлора, Лорана. Вычет функции
18	Элементы операционного исчисления: преобразование Лапласа. Обратное преобразование Лапласа
19	Теория вероятностей: случайные события. Случайные величины
20	Элементы математической статистики.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	Частотность темы
1	*	1	1	1	1		1		1	1	1	1				1					0,47
2		*	1	1	1				1			1				1					0,33
3			*	1	1	1	1	1	1		1	1				1	1		1	1	0,71
4				*	1				1		1	1				1					0,31
5					*	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
6						*	1			1			1	1	1	1					0,46
7							*	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		0,92
8								*	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		0,92
9									*	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
10										*	1	1		1		1		1	1		0,6
11											*	1				1	1				0,33
12												*				1	1			1	0,375
13													*	1	1		1			1	0,43
14														*	1		1			1	0,5
15															*		1			1	0,2
16																*					0
17																	*				0
18																		*			0
19																			*	1	1
20																				*	0

Рис. Матрица логических связей учебных элементов курса математики

В представленной матрице внутриматематические связи не нарушены и все элементы, стоящие ниже главной диагонали, являются «нулями». Элементы главной диагонали не определены, так как отражают логическую зависимость темы от самой себя.

Частота использования темы строки определяется как отношение суммы всех единиц в строке к количеству строк, следующих за данной строкой ( $n - i$ ). Определенная востребованность раздела (элемента содержания) отражает его значимость для успешного усвоения дидактических единиц и разделов дисциплины.

В процессе обучения преподаватель делает акцент на некоторые моменты в излагаемом материале, указывает на необходимость в изучении отдельных вопросов. Для выявления связей между отдельными элементами содержания делает обобщения в структуре преподаваемого курса. Своевременные обобщения формируют системные знания по предмету, способствует формированию у студента представления о целостности математики и универсальности ее методов.

В результате изучения специальных дисциплин студент должен освоить современные методы математического описания сигналов, цепей и их характеристик в сочетании с пониманием физических процессов и явлений, овладеть математическими методами анализа. Поскольку математика является важной частью профессиональной подготовки будущего инженера, возникает вопрос, в каких математических знаниях особенно остро нуждаются специалисты данного направления высшего технического образования. Появляется необходимость

выявить ряд требований со стороны выпускающих кафедр технического направления и ведущих специалистов заводов города к математической подготовке учащихся [3].

Для достижения данной цели были поставлены следующие задачи:

- Сформировать группу внешних экспертов (специалистов) и внутренних экспертов (ведущих преподавателей) и провести оценку влияющих факторов.
- Провести обработку и анализ полученных данных.

Решение этих задач поможет сблизить преподавание математики с требованиями практики, улучшить систему математической и, как следствие, профессиональной подготовки.

Необходимый материал был собран и проанализирован с помощью анкеты. Анкетирование проводилось среди ведущих преподавателей технических кафедр Муромского института ВлГУ: с кафедры физики и прикладной математики (9 экспертов), кафедры радиотехники (14 экспертов), кафедры электроники и вычислительной техники (9 экспертов). Профессорско-преподавательскому составу кафедр предлагалось по 5-балльной шкале оценить разделы курса математики по степени значимости для дальнейшего применения студентами математического аппарата при изучении профессиональных дисциплин. Экспертная оценка значимости дидактических единиц математики преподавателей технических кафедр вуза, читающих смежные с математикой дисциплины, показала, что для различных специальных курсов профессионального цикла приоритетны разные разделы дисциплины «Математика», поскольку

ку в них используются разные математические методы.

В целях изучения качества подготовки будущих специалистов-инженеров с позиции связи математики и дисциплин профессионального цикла было проведено анкетирование среди студентов выпускных групп, которым также предлагалось оценить разделы курса математики по степени значимости с точки зрения приложения математического аппарата к дисциплинам профессионального цикла. Был проведен опрос среди 60 студентов-старшекурсников. По результатам определено, насколько необходимы и достаточны навыки и знания, приобретенные на занятиях по дисциплине «Математика». Абсолютное большинство проанкетированных студентов выставили невысокие оценки по всем предложенным в анкете разделам курса

«Математика». Результаты анализа математической подготовки студентов радиотехнических специальностей свидетельствуют, что студенты первого и второго курсов, как правило, недостаточно хорошо осведомлены о роли математики в будущей профессии, слабо мотивированы на изучение этого предмета. Преподаватели смежных специальных дисциплин часто отмечают отсутствие необходимой математической базы у студентов. Это говорит о том, «что нет преемственности между курсом фундаментальной математики и профилирующими дисциплинами, а в преподавании математики недостаточно соблюдается профессиональная направленность», как отмечает В. Д. Львова в своей диссертационной работе [5]. На рисунке 2 представлена диаграмма степени значимости дидактических единиц математики.

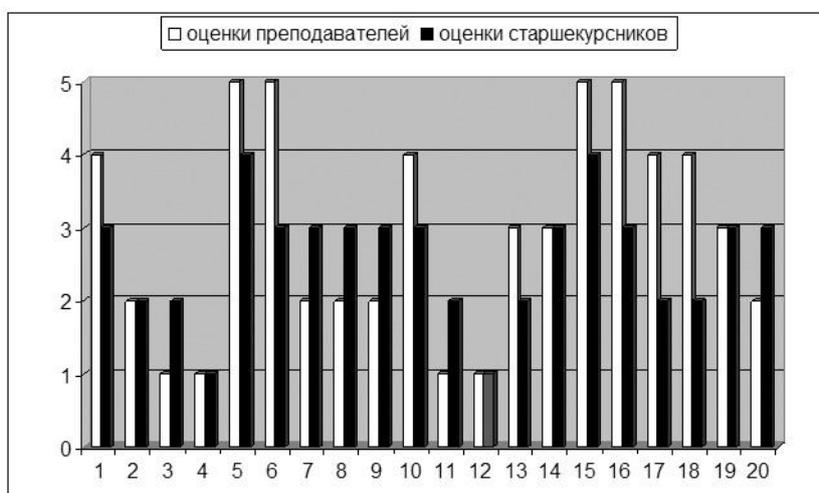


Рис.2. Степень значимости дидактических единиц математики, оцененных преподавателями и старшекурсниками

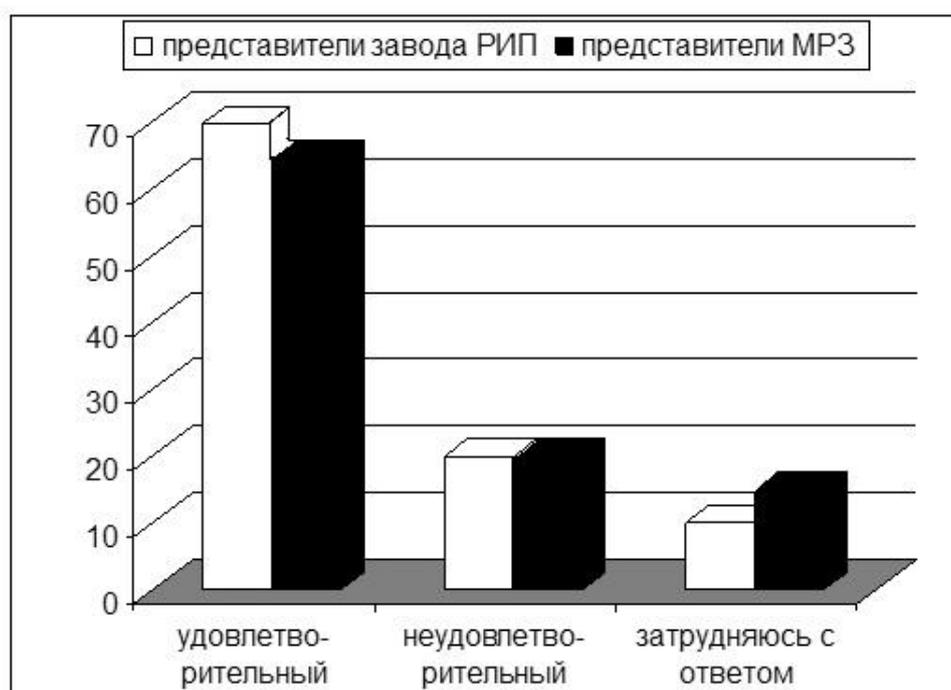


Рис. 3. Удовлетворенность работодателей уровнем профессиональной подготовки выпускников, %

Таблица 2

Результаты обработки экспертной оценки

Дидактические единицы математики (соответствуют номерам в списке элементов содержания курса математики таблицы 1)	Специальные дисциплины образовательной программы «Радиотехника» (согласно учебному плану)										Итоговый балл
	Математические методы в радиотехнических расчетах	Функциональное моделирование радиоэлектронных устройств (РЭУ)	Основы теории цепей	Радиотехнические цепи и сигналы	Процессоры цифровой обработки сигналов (ЦОС)	Теория цифровой обработки сигналов (ЦОС)	Устройства СВЧ и антенны	Цифровая обработка радиотехнической информации	Электродинамика и распространение радиоволн	Основы комп. проектирования радиоэлектронных систем (РЭС)	
№ 1	4	5	5	5	5	3	1	3	1	4	3,6
№ 2	4	2	4	4	5	1	3	1	3	2	2,9
№ 3	2	2	1	2	1	1	2	1	2	2	1,6
№ 4	2	2	1	2	1	1	2	1	2	2	1,6
№ 5	4	5	5	4	5	4	4	3	4	5	4,3
№ 6	4	5	5	5	5	5	5	3	5	5	4,7
№ 7	4	5	3	5	4	4	3	4	3	5	4,0
№ 8	4	5	3	5	4	3	3	4	3	5	3,9
№ 9	3	4	4	5	1	3	4	3	4	5	3,6
№ 10	4	5	5	5	1	1	3	3	3	4	3,4
№ 11	1	4	1	5	1	1	1	1	1	4	2,0
№ 12	1	3	1	5	1	1	1	1	1	3	1,8
№ 13	5	3	3	4	5	3	5	4	5	2	3,9
№ 14	4	4	3	4	5	4	5	4	5	2	3,0
№ 15	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	4,9
№ 16	2	1	2	3	1	1	5	1	5	2	1,8
№ 17	2	5	5	4	5	1	5	4	5	4	4,0
№ 18	3	5	5	5	1	4	5	5	5	5	4,3
№ 19	1	5	1	5	1	5	5	2	5	4	3,3
№ 20	1	4	1	5	1	4	1	1	1	4	2,3

Анкетирование работодателей проводилось среди представителей заводов г. Муром: специалистов завода радиоизмерительных приборов (РИП) — 11 экспертов, специалистов радиозавода (МРЗ) — 13 экспертов. Задача перед работодателями ставилась следующая: по оценочной шкале с делениями «удовлетворительный», «неудовлетворительный», «затрудняюсь с ответом» оценить степень удовлетворенности качеством математической и профессиональной подготовки выпускников Муромского института Владимирского государственного университета (МИ ВлГУ). Мнения участников анкетирования — представителей разных предприятий разделились в связи с неоднородностью предприятий и,

как следствие, предъявлением различных требований со стороны социальных заказчиков (работодателей). Следует отметить, что большинство работодателей и их представителей являются выпускниками МИ ВлГУ.

Степень удовлетворенности работодателей уровнем профессиональной подготовки работающих выпускников отражена на рис. 3.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что большинство работодателей удовлетворено качеством подготовки выпускников филиала.

Анализ мнений преподавателей и представителей предприятий служит основанием для корректирования математического курса с учетом потребностей заинтересо-

ванных социальных групп. Результаты обработки экспертной оценки по установлению межпредметных связей математики с профессиональными дисциплинами учебного плана образовательной программы «Радиотехника» (в баллах) представлены на таблице 2.

Итоговый балл, «накопленный» каждым разделом курса математики, мы вычислили как отношение суммы оценок, поставленных представителями выпускающей кафедры по каждому разделу математики, к общему количеству участвующих в анкетировании экспертов по следующей формуле:

$$\theta^* = \frac{\sum_{i=1}^{20} n_i}{n} .$$

Теоретический анализ курса математики позволил выявить темы, в которых функции межпредметных связей проявляются наиболее ярко. По результатам анализа экспертной оценки можно констатировать, что темы курса «Математический анализ» и «Комплексные числа» приоритетны в освоении дидактического материала специальных дисциплин. Пятый раздел — один из центральных в курсе математики и самый объемный. Степень перекрываемости содержания данного раздела с другими дисциплинами самая высокая. Большая часть материала, который изучается в курсе математического анализа, является основой формул и характерных примеров, которые содержатся в дисциплинах радиотехнических кафедр [6]. Практически ни одна техническая конструкция не может быть создана без точных расчетов всех составляющих ее систем, механизмов, узлов, деталей. Расчеты выполняются с использованием теоретических и практических знаний, полученных по многим специальным дисциплинам с применением математических методов. Огромный прикладной потенциал, заложенный в комплексном анализе, позволяет комплексным числам не только функционировать в математических дисциплинах, но и служить теоретическим инструментом для таких наук, как теория ЦОС (цифровой обработки сигналов), электротехника, электродинамика и распространение радиоволн, радиотехнические цепи и сигналы и др. [5]. Ряд Фурье (15-й раздел) позволяет изучать периодические и непериодические функции, разлагая их на компоненты. Переменные токи и напряжения, смещения, акустические примеры применения периодических функций в инженерных расчетах.

Операционное исчисление (18-й раздел) — один из разделов математического анализа, применение методов которого посредством простых правил в ряде случа-

ев позволяет решать сложные математические задачи.

Разделы 7, 8, 11, 12 (интегрирование) получили низкую оценку. С точки зрения преподавателей математики, каждый раздел дисциплины значим и для каждого необходимо время для усвоения.

В заключение отметим, что в современном техническом пространстве эффективная деятельность специалиста предполагает повышение уровня математической подготовки, которая, в свою очередь, развивает абстрактное мышление, что позволяет использовать математические методы для построения математических моделей прикладных инженерных задач и их решения. Вследствие этого специфика профессиональной подготовки студентов технических специальностей вузов состоит не только в получении новых знаний по математике, но и в воспитании потребности к применению математических приемов и методов в будущей профессиональной деятельности [8].

Актуальность приобретает проблема органичного сочетания профессионального и фундаментального образования, что достигается прежде всего путем установления межпредметных связей математики с общепрофессиональными и специальными дисциплинами [4]. Реализация межпредметных связей способствует систематизации знаний у учащихся, обеспечивает возможность **сквозного** применения знаний, умений, навыков, полученных на занятиях по дисциплинам естественно-научного и общепрофессионального циклов, и, как следствие, повышение мотивации к освоению специальных дисциплин.

Принимая во внимание основные требования к методике организации и проведению занятий по математике для студентов технических направлений подготовки, выделим основные методические аспекты преподавания дисциплины в контексте реализации прикладной направленности обучения математике:

1. При построении лекционных занятий следует учитывать основные направления применения математики в будущей профессии. Изложение курса лекций необходимо проводить с достаточным количеством примеров, которые должны носить профессиональный характер и быть понятными студентам. Следует больше фокусировать внимание именно на физических и механических приложениях тех или иных производственных процессов.

2. На практических занятиях необходимо приводить достаточное количество примеров профессионально ориентированного типа. В процессе учебной деятельности акцентировать внимание студентов на уни-

версальности математических методов, на конкретных примерах показывать их прикладной характер.

3. Самостоятельная работа студентов должна быть обеспечена дидактическим материалом профессионально направленного характера, в состав которого входят электронные пособия, содержащие теоретический, практический, тестовой и контрольный материалы, а также методические и практические разработки с рекомендациями по решению задач профессионально-прикладного характера.

Проведение занятий с учетом перечисленных аспектов способствует формированию математической культуры и умению применять полученные знания в учебном процессе и далее в будущей профессиональной деятельности. Таким образом, формируемая в процессе обучения математическая образованность студента позволит решить проблему формирования необходимого уровня профессиональных знаний, способствует глубокому пониманию своей специальности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. АН А. Ф. Теоретические основы совершенствования компетентностно ориентированного курса физики в техническом вузе // Электронный журнал. 2011. № 3 (март). URL: <http://technomag.edu.ru>.
2. ВАГАНОВА О. И., СОКОЛОВ В. М. Методы оценки объема учебного материала, подлежащего запоминанию в курсе математики полной средней школы : моногр. Н. Новгород : ВГИПА, 2004.
3. КИРИЧЕНКО О. Е. Межпредметные связи курса математики и смежных дисциплин в техническом вузе связи как средство профессиональной подготовки студентов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Орел, 2003.
4. КЛЕНИНА Л. И., КЛЕНИНА В. И. О преемственности преподавания математики в вузе // Образование, компьютер, математика : тезисы 17-ой конф. URL: <http://www.mce.su/rus/archive/abstracts/mce17/>.
5. ЛЬВОВА В. Д. Профессиональная направленность обучения математике студентов химико-технологических специальностей технических вузов. : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Астрахань, 2009.
6. Межпредметные связи физики и математики. URL: <http://xreferat.ru/102/1166-1-mezhpredmetnye-svyazi-fiziki-i-matematiki.html>.
7. О возможном методе построения промежуточных (этапных) целей обучения по общенаучным дисциплинам / под ред. В. М. Соколова. Горький : Изд-во ГГУ, 1988.
8. ПОЛЯКОВА Т. А. Методические особенности преподавания математики в техническом вузе // Актуальные проблемы преподавания математики в техническом вузе : материалы межвуз. науч.-метод. конф. / ОмГТУ. Омск, 2011.
9. РОЗАНОВА С. А. Формирование математической культуры студентов технических вузов : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. М., 2003.
10. ХЛЕВНЮК Н. Н. Ода математике // Ломоносовец : газ. № 38.

Статью рекомендует д-р. тех. наук А. А. Орлов

**Титова Ольга Анатольевна,**

аспирант кафедры педагогики и методики профессионального образования, старший преподаватель кафедры общего фортепиано, Белгородский государственный институт искусств и культуры; 308033, г. Белгород, ул. Королева 7, к. 102; e-mail: titova-68@mail.ru.

**КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ФОРТЕПИАНО  
КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ  
СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СФЕРЫ  
БЕЗ СПЕЦИАЛЬНОЙ НАЧАЛЬНОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ  
В ВУЗАХ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВ  
(ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ)**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** инновационный образовательный процесс; модернизация образования; деятельностная парадигма; компетентностный подход; профессиональная компетентность преподавателя вуза; профессиональная компетентность преподавателя фортепиано; обучающего студентов вузов культуры и искусств без начальной музыкальной подготовки.

**АННОТАЦИЯ.** Рассматриваются проблемы модернизации как общего высшего профессионального образования вообще на современном этапе, так и высшего социокультурного образования в вузах культуры и искусств на основе инновационной теории и практики. На основе методологического анализа процесса совершенствования качества высшего образования обосновано значение профессиональной компетентности преподавателя фортепиано в повышении качества обучения будущих специалистов социокультурной деятельности, проходящих обучение игре на фортепиано без начальной музыкальной подготовки.

**Titova Olga Anatolievna,**

Post-graduate Student of the Chair of Pedagogy and Methods of Vocational Education, Senior Lecturer of the Chair of General Piano, Belgorod State Institute of Arts and Culture.

**COMPETENCE APPROACH IN THE WORK OF PIANO TEACHER  
AS A MEANS OF IMPROVING QUALITY OF TRAINING  
OF SPECIALISTS OF SOCIO-CULTURAL SPHERE  
WITHOUT SPECIAL MUSICAL TRAINING  
IN HIGHER SCHOOLS OF ARTS AND CULTURE  
(THEORETICAL METHODOLOGICAL ANALYSIS)**

**KEY WORDS:** innovative educational process; modernization of education; activity paradigm; competence approach; professional competence of a higher school teacher; professional competence of piano teacher; teaching students of a higher school of arts and culture without basic musical training.

**ABSTRACT.** Problems of modernization are discussed, of both higher vocational education and socio-cultural education in higher schools of arts and culture on the basis of innovation theory and practice. On the basis of methodological analysis of the process of improvement of higher education quality, the meaning of professional competence of piano teacher is specified, which improves education quality of future socio-cultural specialists learning to play the piano without any basic musical training.

Система современного высшего социокультурного образования России, как и в целом всего высшего профессионального образования, проходит стадию реализации ФГОС третьего поколения. Новый стандарт нацелен на повышение качества высшего образования и одновременно приведение его в соответствие с общеευропейским и мировым стандартами.

«Система образования XXI века, — отмечают Г. А. Берулава и М. Н. Берулава, — предполагает опору на новые методологические основания и инновационные образовательные технологии, обеспечивающие соответствие реалиям информационного общества. Серьезные изменения, которые произошли в личностном, поведенческом и когнитивном развитии современной моло-

дежи под влиянием электронных средств информации, требуют принципиально нового подхода к разработке содержания и технологии обучения и, соответственно, к выработке новых критериев оценки качества образовательного процесса как в школе, так и в вузе [2. С. 11]. Безусловно, становление нового российского общества обуславливает необходимость разработки новой методологической основы всей системы образования, радикального обновления его целей, содержания, форм, методов и средств обучения. Традиционная педагогическая система Я. А. Коменского, основанная на принципе «учить всех и всему», вступает в противоречие с реалиями информационного постиндустриального общества. Более того, эта система, основанная

на знаниевой парадигме, усугубляет общий кризис образования и воспитания.

«Что касается молодых людей, — пишут И. М. Ильинский и П. С. Гуревич, — то они попали в своего рода ножницы, когда знания, получаемые от учителя, из учебника, перекрываются потоком хаотической информации, идущей прежде всего от Интернета и СМИ. Причем эта информация, не имеющая структурно-содержательной логической связи, подаваемая не системно, а бисерно, не просто не вписывается в рамки стационарного образования, но представляет собой качественно иной тип, где, в частности, принципиально меняется сочетание зрительного и слухового восприятия» [5].

Преподавателям высшего социокультурного образования необходимо учитывать, что именно эта сфера в значительной степени формирует у молодого человека когнитивные, коммуникативные и эмоциональные стереотипы, определяющие будущую профессиональную деятельность. Неслучайно Д. И. Фельдштейн отмечает: «Изменился и сам человек, приобретая как положительные, так и отрицательные черты. В числе последних отмечается актуализация потребительства, рост безразличия к базовым ценностям, нарастание межэтнической и социальной „напряженности“» [7. С. 3]. Нельзя не учитывать того, что изменившийся мир требует иного подхода к образованию, иного содержания и технологии обучения: «Однако обращение лишь к сфере теоретического познания, с опорой на соответствующие этому вербально-монологические методы, привело к сегодняшней ситуации, когда из учебного заведения миру является малокультурная, неадаптивная, агрессивная, нетолерантная личность с неадекватными формами поведения» [2. С. 15]. В связи с этим в научных работах последних лет остро ставится вопрос о необходимости инновационного подхода к обучению на основе модернизации образования: «**Модернизация образования** — процесс повышения его качества на основе фундаментализации, гуманизации и социальной гармонизации образовательной деятельности с целью создания условий для его развития, соответствующего актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства» [1].

Модернизация образования — не самоцель. Ее основное направление — сделать образовательную деятельность всех звеньев образовательной системы общества соответствующей требованиям времени, так как «не изменив человека, не сформировав у него адекватные задачам модернизации систему ценностей, форм мышления и социального поведения, невозможно принци-

пиально изменить ситуацию в стране» [4. С. 6]. Инновационный образовательный процесс — это обучение, основанное на обновленной педагогической теории и практике, соответствующее требованиям постиндустриального информационного этапа развития общества и образования.

Инновации в образовании на основе модернизации в социокультурном аспекте невозможны без воспитания гражданина, ответственной, креативной и успешной личности, мотивированной на качественный труд, непрерывное духовное, профессиональное, социальное и культурное развитие. В этом отношении самый высокий вклад в реализацию модернизации образования может внести его социально-культурная сфера, нацеленная на повышение культурного и духовно-нравственного развития населения страны и способная к этому, вследствие чего подготовка специалистов социокультурной сферы в вузах культуры и искусств должна в самое ближайшее время изменить вузовский образовательный процесс на основе инновационной педагогики и практики.

Е. Н. Васильева отмечает, что «российское социокультурное образование воспринимается как особое социально-культурное явление, на долю которого выпадают две роли: первая — традиционная, связанная с подготовкой специалистов, и вторая — человековедческая, которая не менее важна, чем первая, особенно в связи с усилением противоречивости национального сознания, ростом разрушительных тенденций, отрицающих самобытность и смысл отечественной культуры и истории, резким социальным расслоением общества» [3. С. 2]. Специалисты социально-культурной деятельности в сфере культуры и искусств — основные субъекты социально-культурных преобразований, выполняющих в современных условиях историческую миссию формирования активной личности как высшей ценности общества. Поэтому изучение, освоение и применение инновационной педагогики в педагогической практике — основной и важнейший ресурс повышения качества социокультурного образования.

Инновационная педагогика опирается на теоретико-методологическую базу педагогической инноватики, которой можно дать следующее определение: «Наука, которая занимается созданием педагогических новшеств, их оценкой, использованием и освоением на практике, называется педагогической инноватикой» [8. С. 3]. Теоретико-методологические основы инновационной педагогики разработаны в научных трудах А. Я. Данилюка, И. Г. Ибрагимова, А. М. Кондакова, В. В. Краевского, А. М. Новикова, Д. И. Фельдштейна, А. В. Хуторского и др.

Важнейшими положениями инновационной педагогики являются:

- открытие и обоснование объективной закономерности и потребности в переходе от знаниевой к деятельностной парадигме образования;

- концепции компетентностного подхода;
- современные теории воспитания;

- практическая реализация новых научных открытий через разработку ФГОС и Концепции духовно-нравственного развития личности гражданина России, на основе которых сегодня началась процесс коренной перестройки сущности, содержания и технологий образовательного процесса во всех звеньях образовательной системы России.

Следует отметить и тот факт, что начавшийся процесс обновления содержания, технологии и методики обучения протекает пока медленно, неуверенно. На наш взгляд, это в первую очередь обусловлено недостаточной теоретической и практической подготовкой профессорско-преподавательского состава к восприятию и внедрению новшеств, т. е. недостаточной сформированностью их профессионально-педагогической компетентности. Приведем определение последней: «Профессиональная компетентность преподавателя представляет собой интегративное качество личности, отражающее единство теоретической, практической и нравственно-педагогической готовности педагога к профессиональной деятельности и включающее в себя совокупность психолого-педагогических, методических и специально предметных знаний, общепедагогических и профессионально-творческих, исполнительских умений, личностных характеристик, обеспечивающих эффективную педагогическую деятельность [6. С. 7]. С таким научно обоснованным определением трудно не согласиться. Каждому преподавателю вуза необходимо непрерывно самосовершенствоваться, чтобы сформировать это нужное и важное личностно-педагогическое качество.

Всё сказанное выше о состоянии высшего образования вообще и социокультурного образования в частности свидетельствует о том, что, во-первых, эстетическому, художественно-музыкальному образованию в образовательном процессе вузов культуры и искусств уделялось и, к сожалению, сейчас уделяется недостаточное внимание; во-вторых, в научных трудах, учебниках и учебных пособиях по музыкальному образованию широко и глубоко обобщен его опыт в XIX и XX вв. (А. Д. Алексеев, Е. Ф. Гнесина, А. Б. Гольденвейзер, Г. М. Цыпин и др.), но до сих пор слабо освещены вопросы обучения в аспекте инновационной педагогики и практики. По-прежнему в большинстве научных работ по обучению игре на фортепиано

но больше внимания уделяется техническому, а не эстетическо-художественному обучению и воспитанию будущих специалистов социально-культурной сферы, в программу обучения которых включен этот предмет. Элемент музыкального воздействия на развитие духовно-нравственной сферы студентов не включен в определение социально-культурной компетентности будущего специалиста социально-культурной сферы.

Профессионально-педагогическая компетентность преподавателя фортепиано в вузе должна быть основана на теории и практике инновационного обучения. Это означает реализацию инновационного содержания образования при обучении студентов игре на фортепиано, индивидуализацию, персонификацию и одновременно социализацию обучения, которое должно быть нацелено на формирование специалиста социокультурной сферы, не только овладевшего глубоким пониманием сущности и содержания социокультурной деятельности, способами и средствами ее осуществления, но и обладающего профессиональной и социальной зрелостью. Профессиональная компетентность преподавателя фортепиано должна быть основана на таких ценностных ориентациях, которые эффективно воздействуют на формирование у себя и своих подопечных высокого музыкального вкуса, музыкальной культуры, любви к высоким образцам классической, джазовой, народной музыки в исполнении на фортепиано. Музыкальный вкус и музыкальная культура, являясь элементами художественно-культурного воспитания, будут эффективно способствовать повышению качества подготовки специалистов и, в конечном итоге, благотворно влиять на совершенствование культурного уровня и духовно-нравственное оздоровление всего населения страны.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. Повышение качества педагогической деятельности преподавателя фортепиано на этапе реализации ФГОС высшего социокультурного образования возможно лишь в условиях освоения им инновационной теории и практики обучения на основе компетентностного подхода как основного стратегического направления совершенствования образовательного процесса.

2. Важнейшим фактором, условием и средством реализации задачи повышения качества фортепианной подготовки будущих специалистов является профессионально-педагогическая компетентность преподавателя фортепиано, соответствующая современным требованиям общества к вузовскому педагогу XXI в.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. БЕЛКИН А. С., ТКАЧЕНКО Е. В. Диссертационный совет по педагогике (опыт, проблемы, перспективы) / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2005.
2. БЕРУЛАВА Г. А., БЕРУЛАВА М. Н. Новая методология развития личности в информационном образовательном пространстве // Педагогика. 2012. № 4.
3. ВАСИЛЬЕВА Е. Н. Инновационная парадигма российского социокультурного образования : автореф. дис. ... д-ра социол. наук. Тюмень, 2007.
4. ДАНИЛЮК А. Я., КОНДАКОВ А. М. Развитие человеческого потенциала средствами воспитания и социализации в условиях модернизации России // Педагогика. 2011. № 1.
5. ИЛЬИНСКИЙ И. М., ГУРЕВИЧ П. С. Понимание как цель образования // Знание. Понимание. Умение : науч. журн. Моск. гуманитар. ун-та. 2006. № 3.
6. СТРОИЛОВА А. Я. Управленческая культура руководителя как фактор формирования имиджа учреждений дополнительного образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Оренбург, 2007.
7. ФЕЛЬДШТЕЙН Д. И. Психолого-педагогическая наука как ресурс развития современного социума // Педагогика. 2012. № 1.
8. ХУТОРСКОЙ А. В. Педагогическая инноватика. М. : Академия, 2006.

Статью рекомендует канд. пед. наук, проф. О. П. Маторина

**Тоистева Ольга Сергеевна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологий социальной работы, Институт социального образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: olgatoisteva1@rambler.ru.

**СИСТЕМО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД:  
СУЩНОСТНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА И ПРИНЦИПЫ РЕАЛИЗАЦИИ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** личностный подход; системный подход; деятельностный подход; системно-деятельностный подход.

**АННОТАЦИЯ.** Представлена сущностная характеристика системно-деятельностного подхода в образовании, описаны подходы к интерпретации понятия, выделены компоненты и принципы реализации данного подхода.

**Toisteva Olga Sergeevna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Chair of Social Work Technologies, Institute of Social Education, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

**SYSTEM-ACTIVITY APPROACH:  
ITS ESSENTIAL CHARACTERISTICS AND WAYS OF IMPLEMENTATION**

**KEY WORDS:** personal approach; systemic approach; activity approach; system-activity approach.

**ABSTRACT.** Essential characteristics of system-activity approach in education are given; ways to interpret the concept are listed, components and principles of implementation of this approach are described.

**Ч**астная методология любой науки, как известно, раскрывается через совокупность методологических подходов и методов, которые используются в конкретных научных исследованиях, направленных на изучение различных явлений, составляющих объект и предмет данной науки. При этом специфика современного этапа развития научного знания состоит в том, что нормой становится решение исследовательских задач с позиции интеграции знаний, полученных в рамках и с точки зрения разных наук. Такая интеграция научных знаний приводит к обогащению частнонаучных методологий методами смежных наук, к активному заимствованию научных методов, их адаптации к специфике конкретной науки.

Особенно значимой интегративность становится в осмыслении самоорганизующихся многомерных природных и социальных объектов, к числу которых относятся практически все явления педагогической реальности. Поэтому в осмыслении как феномена образования в целом, так и его составляющих с позиций современной науки *интегративность выступает основным методологическим принципом.* Именно этим объясняется многообразие теоретико-методологических подходов, используемых в современной педагогической науке. Возможность реализации образовательного процесса в рамках интегративного взаимодействия позитивно меняет методологию учебно-воспитательного процесса, характер субъект-субъектных отношений, профес-

сиональных и личностных качеств специалиста [5].

Однако процесс активного расширения методологического базиса научно-педагогических исследований, при всей его закономерности и необходимости, имеет и свои негативные проявления. Так, по обобщению Н. В. Бордовской и А. А. Реана, в исследованиях по педагогике встречаются такие подходы, как сциентистический, гуманистический, деятельностный, личностный, аксиологический, культурологический, антропологический, антропосоциальный, целостный, системный, комплексный, парадигмальный, полипарадигмальный, межпарадигмальный, цивилизационный, средовой, герменевтический, эволюционно-эпистемологический, когнитивно-информационный, рефлексивный, синергетический, параметрический (представляется, что этот список далеко не полный. — О. Т.). При этом авторы отмечают, что многие исследователи берут за основу несколько подходов, но «не всегда понимают, как же соединить все составляющие в соответствии с логикой проводимого исследования, чтобы раскрыть причинно-следственные связи между педагогическими явлениями и процессами» [2].

Обсуждая проблему оценки качества образования на основе образовательных стандартов, все ученые в области педагогики и управления образованием солидаризуются в том, что сегодня сводить образованность к системе знаний, умений и навыков неправомерно. Функции образования, обусловленные современными потребно-

стями общественного развития, выдвигают во главу угла личность обучающегося, чем определяется методологическая значимость **личностного подхода**, который разрабатывается отечественными учеными-педагогами с начала 1980-х гг., но особенно бурное развитие получил в период радикальных преобразований в стране, обусловивших новый этап в развитии российской системы образования.

В теоретико-методологическом плане личностный подход имеет чрезвычайно важное значение, поскольку он утверждает в педагогике в качестве базовых «представления о социальной, деятельной и творческой сущности личности обучающегося» [10], что с неизбежностью меняет парадигму научно-педагогического мышления. Представление о социально-деятельной сущности личности, обретающей свое «Я» в процессе совместной деятельности и общения, в процессе сотрудничества с миром людей и продуктами культуры, в свою очередь, привлекает внимание к порождаемым в ходе жизни личности в обществе личностным смыслам и смысловым установкам, регулирующим деятельность и поступки в разных проблемно-конфликтных ситуациях жизненного выбора [6].

Сущностная взаимосвязь процессов формирования и бытия личности с деятельностью обуславливает закономерный интерес педагогики к этой категории, которая исследуется в разных гуманитарных науках, но прежде всего в философии (Э. В. Ильенков, М. С. Каган, П. В. Копнин, В. А. Лекторский, Э. Г. Юдин и др.) и психологии (А. Г. Асмолов, М. Я. Басов, Г. С. Костюк, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, В. В. Рубцов и др.).

Тем не менее деятельность в силу своей существенно большей внешней «проявленности» по сравнению с личностными структурами человека является и более доступной для изучения и «инструментализации». Во многом именно это обусловило интерес к ней педагогов и активную разработку **деятельностного подхода**, который в настоящее время, в условиях гуманизации образовательной сферы, является по сути одним из ведущих методологических оснований в научно-педагогических исследованиях. Однако при этом важно учитывать, что именно актуализация личностного подхода в педагогических исследованиях и образовательной практике обусловила необходимость реализации тесно связанного с ним деятельностного подхода.

С психологической точки зрения взаимообусловленность этих подходов базируется на фундаментальных положениях о единстве деятельности и личности (К. А. Абульханова-

Славская, Г. В. Акопов, Б. Г. Ананьев, А. Г. Асмолов, В. П. Зинченко, Б. Ф. Ломов, В. Д. Шадриков, П. Г. Щедровицкий и др.), о личности как активном субъекте деятельности и отношений с миром (Л. И. Анцыферова, Л. И. Божович, А. В. Брушлинский, И. В. Дубровина, Д. А. Леонтьев, Д. И. Фельдштейн и др.), о творческом потенциале личности и возможностях его реализации в социальной деятельности (А. А. Деркач, Е. А. Климов, Н. Д. Никандров и др.).

На высшем, философском уровне методологии с позиции материалистической диалектики было установлено, что деятельность — основа, средство и решающее условие развития личности. Выступая как форма бытия и способ существования человека, деятельность обеспечивает создание материальных условий жизни человека, становится фактором развития духовного мира человека, формой и условием реализации его культурных потребностей, является сферой реализации личностного потенциала, достижения жизненных целей, успехов, создает условия для самореализации человека в системе общественных отношений, является источником и критерием научного познания, самопознания и саморазвития, обеспечивает познание и преобразование окружающего мира.

Педагогическое значение деятельностного подхода аргументированно показал в своих работах А. Н. Леонтьев. «Для овладения достижениями человеческой культуры, — писал он, — каждое новое поколение должно осуществить деятельность, аналогичную (хотя и не тождественную) той, которая стоит за этими достижениями» [6].

Деятельностный подход послужил методологической основой многих технологий обучения, разработанных в 1980—1990-х гг., таких, как проблемное обучение, развивающее обучение, дифференцированное обучение, концентрированное обучение, модульное обучение, дидактическая игра, активное (контекстное) обучение и др. Общим для всех этих технологий, применяемых как в общем, так и в профессиональном образовании, является то, что они делают акцент не столько на освоении обучающимся отвлеченных знаний, сколько на овладении при этом ориентировочными основами деятельности, в первую очередь учебной, через которую осваиваются и все другие виды деятельности [4]. Однако ориентация образования на развитие личности обучающегося со всей очевидностью обнаруживает ограниченность такого применения деятельностного подхода.

Именно это обусловило новую волну интереса к деятельностному подходу, которая наблюдается в отечественной педагоги-

ке и педагогической психологии в последнее десятилетие. При этом новое понимание его сущности и методологических возможностей чаще всего выражается в использовании термина **«системно-деятельностный подход»**.

Так, именно системно-деятельностный подход был положен разработчиками в основу образовательных стандартов общего образования второго поколения. В предложенной ими трактовке этот подход «постулирует в качестве цели образования развитие личности учащегося на основе освоения универсальных способов деятельности. Процесс учения понимается не только как усвоение системы знаний, умений и навыков, составляющих инструментальную основу компетенций учащегося, но и как процесс развития личности, обретения духовно-нравственного и социального опыта. (1) Деятельностный подход исходит из положения о том, что психологические способности человека есть результат преобразования внешней предметной деятельности во внутреннюю психическую деятельность путем последовательных преобразований. Таким образом, личностное, социальное, познавательное развитие учащихся определяется характером организации их деятельности, в первую очередь учебной» [6].

Таким образом, системно-деятельностный подход, по мнению авторов данной концепции, наиболее полно на сегодняшний день описывает основные психологические условия и механизмы процесса учения, структуру учебной деятельности учащихся, адекватную современным приоритетам российского модернизирующегося образования. Следование этой теории при формировании содержания общего образования предполагает, в частности, анализ видов ведущей деятельности (к которым относятся игровая, учебная, общение), выделение универсальных учебных действий, порождающих компетенции, знания, умения и навыки. При этом такие популярные в последние годы в образовании подходы, как компетентностный, личностный и др., не только не противоречат системно-деятельностному подходу к проектированию, организации и оценке результатов образования, но отчасти и сочетаются с ним, «поглощаются» им.

Сущностная связь системно-деятельностного подхода с личностным проявляется в том, что в контексте системно-деятельностного подхода сущностью образования является развитие личности как элемента системы «мир — человек». В этом процессе человек, личность выступает как активное творческое начало. Взаимодействуя с миром, он строит сам себя. Активно действуя в мире, он самоопределяется

в системе жизненных отношений, происходит его саморазвитие и самоактуализация его личности. И хотя главным фактором развития личности остается учебная деятельность, она выступает «инструментом» духовного развития личности.

По мнению А. Г. Асмолова, «процесс учения — это процесс деятельности ученика, направленный на становление его сознания и его личности в целом. Вот что такое „системно-деятельностный“ подход в образовании!» [1].

Следует отметить, что сам факт применения методологии системно-деятельностного подхода при разработке стандартов общего образования вызвал неоднозначные оценки как ученых, так и педагогов. В частности, А. В. Хуторской указывает на то, что «введение в стандарты новых позиций и требований, таких как системно-деятельностный подход, универсальные учебные действия, метапредметные образовательные результаты, не обеспечено необходимыми средствами реализации, диагностики и оценки. Текст стандартов изложен в достаточной общей форме таким образом, что непонятно, как его реализовывать. Отсутствует проработанная инновационно-внедренческая составляющая стандартов. Большинству педагогов-практиков неясно, как реализовывать новые требования и обучать своим предметам с помощью средств, большинство из которых имеет психологическую основу» [9].

По его мнению, также в утвержденных на законодательном уровне стандарты вошли ряд научно не обоснованных положений и предложений. В качестве примера он приводит отсутствие единого основания предложенной в стандартах классификации образовательных результатов, включающей результаты предметные, метапредметные, личностные. С позиций главного субъекта образования — обучающегося — его предметные и метапредметные результаты, считает А. В. Хуторской, не могут быть не личностными. То есть разделять образовательные результаты обучающегося на личностные, с одной стороны, и предметные, метапредметные, с другой, неправомерно. Аналогично отсутствует единое основание у предложенной в стандартах классификации универсальных учебных действий (среди них выделяются личностные, регулятивные, познавательные, коммуникативные), поскольку все указанные действия, совершаемые учеником, являются личностными, а не только первые.

В то же время введение системно-деятельностного подхода как нормативной методологии обучения обусловило исследовательский интерес к этому феномену. В педагогической среде идет осмысление и актив-

ный поиск форм и способов реализации данного подхода в практике общего образования.

И хотя с определенной точки зрения можно говорить о том, что «термин „системно-деятельностный подход“ применим к любой теории или системе обучения. В любом типе обучения выделяются определенные деятельности, и эти деятельности, как правило, задаются, организуются и реализуются с помощью той или иной системы» [8], тем не менее данное методологическое понятие начинает приобретать конкретные феноменологические характеристики.

Рассматривая сущность системно-деятельностного подхода, Т. И. Фисенко [7] подчеркивает его основную идею, состоящую в том, что новые знания не даются в готовом виде: обучающиеся «открывают» их сами в процессе самостоятельной исследовательской деятельности. Задача педагога при введении нового материала заключается не в том, чтобы все наглядно и доступно объяснить, показать и рассказать. Педагог должен организовать исследовательскую работу детей, чтобы они сами додумались до решения проблемы и сами объяснили, как надо действовать в новых условиях.

Основной задачей педагога при таком подходе является организация учебной деятельности таким образом, чтобы у учащихся сформировались потребности в осуществлении творческого преобразования учебного материала и способности к этому с целью овладения новыми знаниями в результате собственного поиска. Соответственно ключевым технологическим элементом технологии системно-деятельностного подхода выступает ситуация актуального активизирующего затруднения, целью которой является личный образовательный результат, полученный в ходе специально организованной деятельности: идеи, гипотезы, версии, способы, выраженные в продуктах деятельности (схемах, моделях, опытах, текстах, проектах и пр.).

При традиционном образовании важнейшим фактором является структура оформленных текстов и методы преподавания, при переходе на системно-деятельностный подход на первый план выдвигаются технологии организации коллективной мыследеятельности и конструирование эвристической ситуации, а преобладающими являются методы, которые обеспечивают саморазвитие, самоактуализацию человека, позволяют ему самому искать и осознавать подходящие именно для него способы решения жизненных ситуаций.

Исходя из этого, функция педагога заключается не в обучении, а в **сопровождении** учебного процесса: подготовке дидактического материала для работы, орга-

низации различных форм сотрудничества с учащимися, активном участии в обсуждении результатов их деятельности через наводящие вопросы, создании условий для самоконтроля и самооценки. При этом результаты занятий допускают неокончательное решение главной проблемы, что побуждает обучающегося к поиску возможностей других решений, к развитию ситуации на новом уровне.

Феноменологизация системно-деятельностного подхода в образовании проявляется и в том, что это понятие начинает активно применяться в научно-педагогических исследованиях.

Так, В. В. Краевский, рассматривая проблему связи науки с практикой, которая, по его мнению, является «главной, а в определенном смысле единственной проблемой методологии педагогики, поскольку она выражает сущность ее предмета» [3], выделяет в качестве методологических ориентиров ее исследования на общенаучном уровне системный и деятельностный подходы. Это обосновывается тем, что «они обусловлены не только самой природой педагогической науки и практики, но и современными представлениями о науке вообще». При этом он уточняет, что «более точно было бы выделить *системно-деятельностный подход*, который интегрирует представления системного и деятельностного способов рассмотрения явлений педагогической науки и практики» [3].

Таким образом, согласно рассмотренным представлениям, системно-деятельностный подход интегрирует системный подход к организации образовательного процесса и его деятельностную интерпретацию, т. е. понимание образовательного процесса как совокупности многообразных взаимосвязанных и взаимообусловленных видов деятельности всех задействованных в нем субъектов. Учитывая, что все субъекты образования делятся на две основные категории — субъекты, организующие и осуществляющие образовательный процесс (управленцы, педагоги, вспомогательный персонал и др.) и субъекты, для которых он организуется (обучающиеся), — можно сказать, что системно организованный образовательный процесс, в соответствии с деятельностной концепцией, представляет собой своего рода «метадеятельность» (Ю. Н. Куллоткин) по управлению «другой» деятельностью — деятельностью обучающихся, которая отвечает их жизненным интересам и потребностям, оказывая сбалансированное воздействие на все сферы их личности.

Реализуя системно-деятельностный подход, мы ориентированы на осознанность самоопределения студентов в условиях сис-

темного изучения учебных дисциплин и выбора занятий для профессионального роста с ощущением чувства успеха и уверенности в себе и собственной деятельности. Представленный опыт реализации системно-деятельностного подхода в образовании позволяет в наиболее полной мере обеспечить подготовку бакалавров и магистров в соответствии с требованиями ФГОС ВПО.

Системно-деятельностный подход как определяющее, стратегически значимое методологическое основание подготовки социально-педагогических кадров в вузе предполагает системную организацию целостного образовательного процесса как

единства разных видов деятельности студентов (учебного, учебно-профессионального, научно-исследовательского, внеучебного, социокультурного и др.), целенаправленно организованных и скоординированных для достижения главной образовательной цели — формирования социально-профессионально-личностной готовности студентов к будущей профессиональной деятельности. В частности, в рамках стратегии «образование для успеха» данный подход позволяет сформировать у обучающихся восприятие осваиваемой профессиональной деятельности как средства достижения жизненного успеха, личностной самореализации.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. АСМОЛОВ А. Г. Системно-деятельностный подход в разработке стандартов нового поколения // Педагогика. 2009. № 4. С. 18—22.
2. БОРДОВСКАЯ Н. В., РЕАН А. А. Педагогика : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. СПб. : Питер, 2009.
3. КРАЕВСКИЙ В. В., БЕРЕЖНОВА Е. В. Методология педагогики: новый этап : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Академия» 2006.
4. КРАЕВСКИЙ В. В., ПОЛОНСКИЙ В. М. [ред.]. Педагогическая наука и ее методология в контексте современности : сб. науч. ст. / под ред. В. В. Краевского, В. М. Полонского. М., 2001.
5. ЛАРИОНОВА И. А. Самореализация как системаобразующий фактор интегративной профессиональной подготовки специалистов // Педагогическое образование в России. 2011. № 4. С. 18—28.
6. ЛЕОНТЬЕВ А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М. : Политиздат, 1977.
7. ФИСЕНКО Т. И. Системно-деятельностный подход в реализации стандартов нового поколения. URL: <http://www.allbest.ru>.
8. ХУТОРСКОЙ А. В. Модель системно-деятельностного обучения и самореализации учащихся // Эйдос : интернет-журн. 2012. № 2. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2012/0329-10.htm>.
9. ЯКИМАНСКАЯ И. С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения // Вопросы психологии. 1995. № 2. С. 31—38.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. И. А. Ларионова

## ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ

УДК 37.034  
ББК 4400.51

ГСНТИ 14.35.05

Код ВАК 13.00.02

### **Корнилова Виктория Викторовна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры рекламы и связей с общественностью, филологический факультет, Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова; г. Якутск, ул. Кулаковского, 46, к. 212а; e-mail: v.kornilova@mail.ru.

### **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ РЕКЛАМЫ И СВЯЗЕЙ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** нравственные ценности; педагогические условия; социально значимое проектирование.

**АННОТАЦИЯ.** Актуализируется проблема формирования нравственных ценностей у будущих бакалавров рекламы и связей с общественностью. Предлагаются педагогические условия эффективного формирования нравственных ценностей обучающихся. Описаны результаты педагогического воздействия и рефлексивной готовности студентов к самовоспитанию профессионально важных нравственных ценностей.

### **Kornilova Victoria Viktorovna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Chair of Advertising and Public Relations, Faculty of Philology, North-Eastern Federal University named after M. K. Ammosov (Yakutsk).

### **PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF MORAL VALUES OF BACHELOR STUDENTS OF ADVERTISING AND PUBLIC RELATIONS**

**KEY WORDS:** moral values; pedagogical conditions; socially significant design.

**ABSTRACT.** In the article the problem of formation of moral values of Bachelor Students of advertising and public relations is analyzed. Pedagogical conditions of effective formation of moral values being trained are offered. Results of pedagogical influence and reflective readiness of students for self-education of professionally important moral values are described.

В условиях динамичных изменений российского общества сохранение гуманистических отношений, укрепление нравственных ценностей человека является жизненной необходимостью для дальнейшего развития и процветания страны. Особое внимание к личности, ее особенностям, чувствам, ценностям, способностям, творческим возможностям становится главной отличительной чертой современного профессионального образования. Примером этого могут служить требования федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования, предъявляемые к основной образовательной программе по направлению подготовки 031600 «Реклама и связи с общественностью». Перед этой сферой деятельности стоят сложные задачи, требующие принятия незамедлительного и эффективного решения путем создания атмосферы взаимопонимания и согласия, ориентации в процессе реализации профессиональной деятельности на нравственные ценности. Однако некорректные технологии, используемые в практике рекламы и связей с общественностью, заставляют усомниться в нравственных качествах выпускников. Анализ сложившейся в вузе ситуации по-

зволяет сделать вывод о том, что важнейшие аксиологические положения и идеи педагогов-классиков не нашли должного отражения в учебных пособиях для подготовки будущих бакалавров рекламы и связей с общественностью, не стали основой их воспитания в процессе профессионального обучения.

В то же время формирование у будущих бакалавров рекламы и связей с общественностью интереса к нравственным ценностям и понимания их значимости не составляло предмета специальных педагогических исследований, несмотря на то что современное состояние этической культуры специалистов сферы общественных коммуникаций подвергается критике, о чем свидетельствуют данные научных исследований, публикации средств массовой информации, общественное мнение, непосредственное наблюдение за процессом воспитания в высшей школе.

В исследованиях [2; 4; 6; 9.] обнаруживаем, что специфика рассматриваемой профессии состоит в управлении общественными отношениями, поэтому выпускник должен знать требования корпоративной этики, установленные кодексами профессионального поведения. Нарушение этиче-

ских стандартов опасно для общества потому, что пиарология опирается на знание психологических методов воздействия на массовое сознание. В этом, на наш взгляд, состоит *основная проблема*, связанная с социальной ответственностью, в основе которой — соблюдение принципов корпоративной этики, достоверности передаваемой информации, сохранение конфиденциальности получаемых материалов. В соответствии с этим следует больше внимания уделять формированию нравственного императива, основанного на соблюдении корпоративных ценностей: гуманности, порядочности, добросовестности, ответственности, независимости, коллективизма, бескорыстности, терпимости, — выступающих гарантией соблюдения норм и правил профессиональной рекламной и PR-деятельности.

Выявленные проблемы определяются недостаточной сформированностью у будущих бакалавров рекламы и связей с общественностью нравственных качеств, несовершенством комплексной системы формирования нравственных ценностей, недостаточной разработанностью педагогических условий профессионально-нравственного становления будущих выпускников. В связи с этим теоретико-методологическое осмысление данных факторов ставит перед нами следующую цель: определить наиболее эффективные педагогические условия формирования нравственных ценностей. В нашем исследовании под *педагогическими условиями* мы будем понимать совокупность взаимообусловленных и преемственно взаимосвязанных в образовательно-воспитательном процессе вуза мероприятий, обеспечивающих принятие студентами нравственных ценностей, продиктованных корпоративной этикой.

При выборе педагогических условий мы опирались на такие методологические подходы, как системный, аксиологический и деятельностно-компетентностный, представления об объекте и предмете исследования, переосмысление и обновление основных целей, задач и содержания нравственного воспитания студентов в контексте современных реалий, профессиограмму выпускника направления подготовки «Реклама и связи с общественностью». Все вышесказанное способствовало разработке профессиональной компетенции «понимать роль и значение нравственных ценностей в профессиональной деятельности, совершать устойчивый нравственный выбор в любой ситуации, брать на себя ответственность за совершаемые поступки» и включению ее в состав компетенций выпускника Северо-Восточного федерального университета имени М. К. Аммосова как ожидаемого результата

образования по завершению освоения ООП по направлению подготовки 031600 «Реклама и связи с общественностью».

Педагогическими условиями формирования нравственных ценностей бакалавров рекламы и связей с общественностью, обеспечивающими целостный процесс нравственного воспитания обучающихся, способствующий самостоятельному выбору и принятию нравственных ценностей, определяющих социально ответственное поведение студентов, являются:

1. *Создание атмосферы духовности в вузе на основе нравственных ценностей*, осуществляемое на взаимном уважении, понимании, доверии, терпимости, справедливости, признании самоценности субъектов общения. Выделяя педагогическое условие, мы исходили из представлений Е. В. Бондаревской [1] о необходимости воспитания духовности обучающихся — «векторе направленности личности», М. С. Кагана [5] о том, что «воспитать нравственные ценности можно лишь в процессе духовного общения, основанном не на назидании, а на признании обучаемого как равного себе». Для этого мы наполняли содержание курсов общепрофессиональных дисциплин духовно-ценностными аспектами, составляли проблемные задания, связанные с нарушениями норм корпоративной этики, открывали личностный смысл и значимость нравственных ценностей, сохраняли и продолжали вузовские традиции, предполагающие участие студентов и преподавателей в корпоративных университетских мероприятиях, имеющих важный воспитательный потенциал.

2. *Проектирование образовательно-воспитывающей среды в вузе*. Для этого использован теоретический подход Л. П. Разбегаевой [8] к развитию образовательной системы, которая зависит:

- от личностных (природных и приобретенных) свойств людей, участвующих в ее функционировании;
- внутренних предпосылок, являющихся своеобразным «движителем» образовательной системы, от накопления мощности которой зависит ее успешное развитие;
- организации внутрисистемных отношений, ведущая роль в которой принадлежит непосредственно субъектам внутрисистемного взаимодействия.

Для достижения этого мы использовали следующие формы деятельности: аудиторную работу (дискуссионная площадка, деловые и ролевые игры, самопрезентация, круглый стол, пресс-конференция, кейс-стади, ситуационный анализ), внеаудиторную работу (результативное участие в сту-

денческих научно-практических конференциях, предметных олимпиадах, профессиональных конкурсах, образовательных форумах, грантовых программах), — позволяющие целесообразно организовать образовательно-воспитывающий процесс для развития личности, оказания помощи в ее профессиональном становлении. Сформированность данного условия позволила создать студенческое профессиональное сообщество — Агентство студентов по связям с общественностью, — ставшее педагогической системой, которая содействует становлению нравственных ценностей обучающихся, снижению рисков нравственной ущербности и профессиональных деформаций бакалавров данного профиля, повышению их социальной ответственности и осознанию значимости корпоративной этики.

3. *Включение студентов в социально значимую проектную деятельность*, способствующее формированию у студентов понимания личностного смысла нравственных ценностей, совершения нравственного деяния, стремления к бескорыстному служению общественным интересам, принятие на себя индивидуальной социальной ответственности, готовности осуществить свой профессиональный долг нравственно оправданными средствами. Всё это «становится возможным, лишь при соответствующей нравственно-гуманистической направленности обучения» [3. С. 42]. Под социально значимой проектной деятельностью мы понимаем научно-практическую работу студентов по самостоятельному решению социально значимой проблемы, материализованным продуктом которой становится рекламный или PR-проект. В качестве педагогических приемов, способствующих включению обучающихся в социально значимую проектную деятельность, применялись профессиональная ориентация, развитие творческого потенциала личности, усовершенствование прогностических, организационных и коммуникативных умений, активизация научно-исследовательской работы.

4. *Педагогическая поддержка студентов в определении нравственных ценностей профессии*. Выделение данного педагогического условия вызвано необходимостью преодоления возникающих в процессе реализации социально значимой проектной деятельности трудностей, развития потребности в самостоятельных добровольческих действиях, выявления профессионально важных нравственных ценностей. Педагогическая поддержка осуществлялась посредством обеспечения студентов научно-практической и учебно-методической помощью в подготовке и проведении проектов (совместный поиск социально значимых

проблем, требующих решения, наставничество, изучение теории на интегративном факультативе «Технология PR-проектирования» с помощью разработанных учебных пособий «Теоретические основы проектной деятельности», «Технология разработки исследовательского проекта», «Учебно-методическое сопровождение научной работы бакалавра рекламы и связей с общественностью», «Рабочая тетрадь участника научно-исследовательского проекта»), оказания моральной поддержки студентам, посещающим детское онкологическое отделение, реабилитационный центр «Солнечный город», детские дома, школы-интернаты Якутска; привлечения спонсоров, способных оказать финансовую помощь студентам при подготовке социальных проектов, выпускников; популяризации социально значимой проектной деятельности среди коллег — преподавателей, студентов других факультетов, вузов (публикации проектов студентов в сборнике научно-практических работ «Современные проблемы региональных общественных коммуникаций» (2010—2013 гг.)). Результатом педагогического сопровождения стало преодоление трудностей, в том числе и нравственного характера, в ходе социального проектирования будущими бакалаврами.

5. *Обеспечение рефлексивного самовоспитания профессионально важных нравственных ценностей*. Данное педагогическое условие обеспечило формирование личностной позиции студентов по вопросу самосовершенствования, установки на анализ и оценку своих и чужих нравственных позиций, понимание своей индивидуальности, достоинств, что приводило к сознательному и целенаправленному самовоспитанию профессионально важных нравственных ценностей. «Основной принцип самовоспитания: всегда соотносить свои мысли, чувства, поступки, действия — словом, свою жизнь с жизнью общества, его нравственным идеалом... Инфантилизм молодежи опасен тем, что он в своем крайнем выражении порождает стремление освободиться от всех обязанностей» [7. С. 5]. Эвристические беседы со студентами показали, что они понимают необходимость следования законам, соблюдения корпоративной этики, индивидуальной ответственности за последствия своей работы.

Подводя итог вышесказанному, отметим, что нравственные ценности у студентов эффективно формируются в процессе подготовки и реализации социальных проектов, которые осуществляются на добровольной основе, ради блага другого человека. Студенты, проявив свои лучшие качества, усвоили нравственные ценности, соот-

ветствующие требованиям корпоративной этики.

Критериями сформированности нравственных ценностей будущих бакалавров рекламы и связей с общественностью стали следующие показатели, определенные в начале педагогического эксперимента: наличие знаний о нравственных ценностях; стремление руководствоваться ими в профессиональной деятельности; проявление нравственных чувств, качеств, убеждений, свидетельствующих о гуманистической направленности личности; осмысление нравственных ценностей и умение после оценки ситуации применить их в профессиональной деятельности; совершение нравственного выбора в любой ситуации; осознание индивидуальной ответственности за свои поступки.

Если в начале эксперимента 8,4 % студентов демонстрировали знания о нравственных ценностях, понимали их значение в профессии, осознавали противоречия между нравственными убеждениями, то на промежуточном этапе анализ результатов опытно-экспериментальной работы показал положительные изменения на 41 %, что доказывает эффективность созданных педагогических условий, способствующих сформированности нравственных ценностей, в соответствии с требованиями профессии «Реклама и связи с общественностью».

Подчеркнем, что студенты имеют полное представление о нравственных ценностях, стремятся ими руководствоваться в профессиональной деятельности, проявляют способность убеждать и устанавливать взаимопонимание с различными социальными группами, прогнозировать развитие и последствия социально сложных ситуаций, осознают необходимость социальной поддержки населения, признают ответственность за свои действия, оказывают конкретную помощь нуждающимся людям, реализуя благотворительные проекты. Такой интерес и стремление обучающихся к реализации социальных проектов убеждает в нравственной зрелости обучающихся, понимании важности социальной ответственности профессии «Реклама и связи с общественностью».

Экспериментальное исследование доказывает оптимальность комплекса педагогических условий формирования нравственных ценностей будущих бакалавров рекламы и связей с общественностью. Эти условия обоснованы требованиями федерального государственного образовательного стандарта к выпускникам и рассматриваются как воспитательная система, способствующая формированию у выпускников способности к нравственному самовоспитанию, реализации самостоятельного нравственного выбора, приданию профессионально важным нравственным ценностям личного смысла.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. БОНДАРЕВСКАЯ Е. В. Воспитание как возрождение гражданина, человека культуры и нравственности. Ростов н/Д, 1995.
2. ВЕРТАКОВА Ю. В., СОГАЧЕВА О. В. Связи с общественностью : учеб. пособие. 2-е изд., перераб. и доп. Старый Оскол : ТНТ, 2012.
3. ГРИШИН Д. М. Жизненные ситуации с нравственным содержанием.
4. ДУШКИНА М. Р. PR и продвижение в маркетинге: коммуникации и воздействие, технологии и психология. СПб. : Питер, 2010.
5. КАГАН М. С. Философская теория ценностей. СПб. : Лань, 1997.
6. КРИВОНОСОВ А. Д., ФИЛАТОВА О. Г., ШИШКИНА М. А. Основы теории связей с общественностью. СПб. : Питер, 2010.
7. МИХАЙЛОВ В. Д. Активная жизненная позиция как цель нравственного самовоспитания : учеб. пособие. Якутск: Изд-во ЯГУ, 1990.
8. РАЗБЕГАЕВА Л. П. Ценностные основания гуманитарного образования : моногр. Волгоград : Перемена, 2001.
9. ТАТАРИНОВА Г. Н. Управление общественными отношениями : учебн. для вузов. СПб. : Питер, 2004.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. И. И. Портнягин

**Москаленко Ирина Владимировна,**

аспирант, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии, Кемеровский государственный университет культуры и искусств; 650029, г. Кемерово, ул. Ворошилова, 17, корп. 1, к. 323; e-mail: moskalenko.74@mail.ru.

**АКТУАЛИЗАЦИЯ СМЫСЛОВ НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ  
В ПРОЦЕССЕ ИХ ФОРМИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ  
(на примере учебных дисциплин обществознания,  
русского языка и литературы в 5—6 классах)**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** нравственные ценности; актуализация смыслов; нравственно-ценностный потенциал.

**АННОТАЦИЯ.** Раскрывается механизм актуализации смыслов нравственных ценностей в процессе их формирования. Акцентируется внимание на взаимосвязи нравственно-ценностного потенциала учебных дисциплин, используемого как в урочной, так и во внеурочной деятельности.

**Moskalenko Irina Vladimirovna,**

Post-graduate Student, Senior Lecturer of the Chair of Pedagogy and Psychology, Kemerovo State University of Culture and Arts.

**ACTUALIZING THE MEANING OF THE MORAL VALUES  
OF JUNIOR TEENAGERS DURING THE MORAL VALUES FORMATION  
(on the basis of subjects of "Social Studies",  
"Russian" and "Literature" in 5—6 grades)**

**KEY WORDS:** moral values; actualizing the meaning; moral value potential.

**ABSTRACT.** The article focuses on the principles of actualizing the meaning of the moral values during the moral values formation. It is emphasized that the moral value potential of educational subjects applied during the classroom hours as well as extracurricular hours is interrelated.

**П**роблема формирования нравственных ценностей в условиях современного общества приобретает особое значение. Это связано прежде всего с изменениями, которые привели к осознанию научной педагогической общественностью необходимости пересмотра педагогических методов и средств формирования нравственных ценностей в образовательном пространстве.

Анализ научной литературы (В. А. Блюмин, Б. Л. Вульфсон, Н. Гартман, А. А. Горелов, А. В. Гулыга, А. А. Гусейнов, О. Г. Дробницкий, Ю. А. Шрейдер, Н. Е. Щуркова и др.) позволил нам определить *основания для выделения нравственных ценностей*, необходимые для точного и наглядного представления, какие конкретно ценности необходимо формировать у школьников. Другими словами, мы задались вопросом, на каком основании ту или иную ценность целесообразно относить или не относить к нравственной. В качестве *оснований для выделения нравственных ценностей, отличающих их от других типов ценностей*, мы обозначили следующие:

1. Наличие в нравственной ценности категории *добра/зла* как объективно существующей данности, которая в человеке проявляется как способность отличать добро от зла. Личность априори не является ни доброй, ни злой. Ее нравственная сущность со-

стоит в том, чтобы предпочесть добро злу в любой конкретной ситуации: «Добрый или злым является лишь человек ... в его отношении к ценностям» [4. С. 140].

2. *Императивность* как необходимость следовать в любых ситуациях «нравственному закону» (моральным предписаниям), который выступает для личности в качестве «категорического императива».

3. *Направленность на другого человека*, что на практике находит свое выражение в нравственных отношениях. Данная направленность, по мнению Ю. А. Шрейдера, связана с выбором альтруистической ориентации в поступках и «является важнейшей чертой нравственных ценностей, поскольку именно *альтруизм* превращает утилитарные блага в моральную ценность» [5. С. 39].

4. *Добровольное самодетельное согласование чувств, стремлений и действий* с чувствами, стремлениями и действиями другого человека, где *добровольность* есть независимость от окружения и ситуации при свободном выборе между добром и злом.

5. *Внутренние регуляторы стыда, совести* как субъективное сознание соответствия или несоответствия собственного поведения нравственным ценностям. Обладая чувством стыда, человек непосредственно различает в себе добро и зло. В работе же совести человек оценивает свои действия.

Исходя из вышеприведенных оснований, **нравственная ценность** — это императив, отвечающий нравственным требованиям добра, определяющийся разумной альтруистической ориентацией в отношении к другому человеку, проявляющийся на добровольной основе независимо от ситуации и окружения и регулируемый нравственными чувствами стыда и совести.

Современный подход к формированию нравственных ценностей связан с мыслью о том, что ценности, прежде чем стать достоянием сознания и саморукководством к поведению отдельного человека, должны пройти через процесс придания смысла, что является сущностью учения о феноменологии.

Феноменология в данном контексте понимается как «смыслопоисковый способ углубленного познания внутренних источников, связей, механизмов развития, смысла явлений» [2. С. 89]. С этих позиций современный педагог «не навязывает те или иные ценности (как это было в прежнем советском воспитании), а лишь создает условия для их узнавания, понимания и выбора, стимулирует этот выбор и последующую внутреннюю работу ребенка над своими действиями и поступками [1. С. 50].

Сензитивным для целенаправленного процесса формирования нравственных ценностей, на наш взгляд, является младший подростковый возраст, поскольку именно в этом возрасте начинается интенсивное осмысление себя и своих взаимоотношений с окружающими людьми, что позволяет выделить в качестве задаче-доминанты осмысление нравственных ценностей и актуализацию их смыслов. В связи с вышесказанным под процессом формирования нравственных ценностей младших подростков мы понимаем *взаимодействие педагогов и школьников, способствующее актуализации смыслов нравственных ценностей последних, что находит свое выражение в их нравственном поведении.*

Актуализация смыслов нравственных ценностей есть сложный и многоуровневый процесс перевода ценностей в категорию личностных, включающий предъявление нравственной ценности, вызов эмоционально-положительной реакции на нее у ребенка, осознание данной ценности на основе эмоциональной реакции, рефлексивное принятие нравственной ценности и ее выражение и закрепление в нравственном поведении.

Например, нравственная ценность сострадания есть существующая данность. Для того чтобы стать личностным смыслом, т. е. актуализироваться личностью, она должна пройти следующие этапы усвоения.

Сначала ребенок должен узнать об этой ценности (*этап предъявления*); потом он должен ее эмоционально пережить (*этап вызова эмоциональной реакции*); на основе полученных знаний и пережитых эмоций происходит осознание смысла данной ценности (*этап осознания смысла*); обретенный смысл вызывает нравственную рефлекссию (*рефлексивный этап*); и наконец, взаимодействие всех вышеназванных этапов должно проявиться в поступках личности, стать мотивом ее поведения (*поведенческий этап*).

Формирование нравственных ценностей младшего подростка предполагает акцентуацию и усиление нравственно-ценностного потенциала в содержании учебных дисциплин 5–6-х классов и одновременно последующее использование их нравственно-ценностного потенциала во внеурочной деятельности, как запланированной (классные часы, диспуты, круглые столы, обсуждения книг, театральные постановки, фильмов, встречи с интересными людьми), так и незапланированной ситуативной (осмысление спонтанно возникающих проблемных ситуаций с точки зрения нравственных ценностей).

Акцентуация и усиление нравственно-ценностного потенциала в содержании учебных дисциплин осуществляется за счет наполнения знаниевой составляющей образовательного процесса нравственно-ценностным содержанием. Последующее использование нравственно-ценностного потенциала учебных дисциплин во внеурочной как запланированной, так и незапланированной ситуативной деятельности происходит за счет актуализации смыслов полученных знаний о нравственных ценностях в сознании младших подростков и активизации рефлексии в отношении данных смыслов с целью превращения их в личностно значимые.

Значимым в контексте наполнения знаниевой составляющей образовательного процесса нравственно-ценностным содержанием является, на наш взгляд, предмет обществознания, который включает в себя практически весь спектр нравственных ценностей. Например, младшие подростки знакомятся с феноменом Человека как ценности с проекцией на возраст подростка, с его миром мыслей и чувств, материальными и духовными потребностями, с нравственными понятиями «патриот» и «гражданин», с основными добродетелями добра, гуманизма, терпимости.

Однако, помимо знаниевой составляющей, данный учебный предмет предоставляет большие возможности для развития способностей к рефлексии как необходимой

составляющей процесса формирования нравственных ценностей. С помощью заданий, построенных на дискурсивной деятельности, актуализируется личностный опыт младших подростков, способствующий активизации их рефлексии, в результате чего происходит обретение подростками личностного смысла нравственных ценностей. Примером могут служить такие вопросы: «Вспомни, какие добрые дела ты совершал? Каких добрых людей ты встречал?»; «Обсудим вместе, почему люди ценят добро?». Необходимо привести алгоритм рефлексии, представленный в виде обучения размышлению: 1) привыкай задавать себе вопросы: почему? Как? В чем причины? — и т. д.; 2) анализируя проблему, делай выводы; 3) не принижай своих способностей; 4) учишься концентрировать внимание на необходимом предмете; 5) не стыдись задавать вопросов; 6) будь в себе уверен. На примере смоделированных жизненных ситуаций с нравственным содержанием вызванная рефлексия способствует реализации нравственных ценностей в поведении [3. С. 192].

Последующее использование нравственно-ценностного потенциала учебной дисциплины «Обществознание» может быть реализовано в содержании ситуационного классного часа. Такой классный час выполняет следующие функции: *просветительскую*, направленную на расширение у учащихся круга знаний нравственной тематики; *смыслоактуализирующую*, заключающуюся в актуализации у обучающихся смыслов нравственных ценностей и в переводе теоретических знаний о нравственных ценностях в область реальной жизненной практики; *рефлексивную*, проявляющуюся в побуждении проанализировать полученные знания о нравственных ценностях, повысить интерес к нравственному совершенствованию и дальнейшему обретению смыслов нравственных ценностей.

Акцентуация и усиление нравственно-ценностного потенциала в содержании учебной дисциплины «Русский язык» осуществляются за счет представления о родном языке как форме выражения национальной культуры народа, его национальном достоянии, за счет активизации чувства гордости за него, потребности в сохранении чистоты родного языка как явления культуры. Это способствует формированию такой нравственной ценности, как патриотизм.

С этой целью на вводных занятиях по русскому языку необходимо сделать акцент на нравственной составляющей русского языка, вызвать чувство гордости за язык и горечи по поводу неоправданного использования иностранных слов в родной речи.

Проводя урок, мы отдавали себе отчет в том, что когда говоришь о значимости языка, младшие подростки к этому относятся как к обычному занятию. А когда сравниваешь и приводишь примеры из жизни, у них возникает непосредственный интерес, они начинают задумываться о таких вещах, о которых никогда не задумывались. Мы попытались привлечь учащихся к размышлению над следующим вопросом: «Почему так много иностранных названий, используемых нашими соотечественниками в нашей стране, и используют ли иностранцы русские слова в качестве различных названий в своих странах?» В качестве примера мы привели создание в Израиле «Академии языка иврит», которая была призвана возродить и адаптировать иврит как разговорный и официальный язык Израиля.

В качестве экспериментального задания мы предложили младшим подросткам привести примеры иностранных слов, активно используемых в современной речи подростками, вместе с русскими эквивалентами. Ребята привели такие слова, как «пати», «респект», «лузер» и т. д. Сопоставив их с русскими эквивалентами «вечеринка», «уважение», «неудачник», ребята пришли к выводу, что русские слова благозвучнее и понятнее. Они образованы от знакомых и хорошо понятным им слов. Вот что сказал Витя Б.: «Я понял, что эти слова мне роднее». И остальные ребята его поддержали, придя к выводу, что с родными словами, как и с родными людьми, надо обращаться бережно и заботливо.

Последующее использование нравственно-ценностного потенциала русского языка нашло отражение во внеурочной деятельности, как запланированной, так и незапланированной ситуативной, направленной на закрепление в сознании младшего подростка всего того, о чем мы говорили на уроке. В рамках незапланированной ситуативной деятельности мы стали внимательно следить, как и что говорят ребята, своевременно делая замечания, акцентируя внимание на том, что, неоправданным употреблением заимствованных слов, они противоречат собственным высказываниям на уроке.

В контексте запланированной деятельности мы провели классный час на тему «Великий язык — Великий народ». Поскольку данный классный час стал логическим продолжением того, о чем мы говорили на уроках, ребята уже были готовы эмоционально проживать и рефлексировать на данную тему как актуальную и непосредственно их касающуюся. Они активно включились в дискуссию, в которой присутствовал целый комплекс ценностных отношений, повышающихся в таком коротком пе-

риоде проживания жизни учеником, когда происходит осмысление и актуализация нравственных ценностей. Для нас был важен не столько знаниевый компонент, указывающий на роль языка в жизни русского человека. Гораздо важнее вызванная рефлексия как результат дискурсивной деятельности, суть которой — в приучении к самоконтролю, самооценке и формированию общей привычки к осмыслению поднятых проблем в контексте нравственных ценностей.

Одним из результатов проведенной нами работы является способность ребят самостоятельно увидеть в реальной жизни проявление той или иной ситуации, обсуждаемой в рамках как урочной, так и внеурочной деятельности, способность определить ситуацию как лично значимую и дать собственный ценностный анализ. Перед началом урока Лена К. возмущенно рассказывала об услышанной песне, где были такие строчки: «Сотри ее из мемори, сотри». Девочка обратила внимание на неоправданное употребление здесь английского слова, которое не несет дополнительной смысловой нагрузки и не требуется для сохранения ритма и рифмы.

Наибольшим нравственно-ценностным потенциалом, несомненно, обладает урок литературы. Мы считаем, что данный урок как никакой другой включает в себя всю палитру нравственных ценностей, охватывая такие нравственные феномены, как направленность на Другого, нравственная свобода, заключающаяся в добровольном сознательном выборе добра, совесть, стыд и вину как внутренние регуляторы соответствия или несоответствия поведения нравственным ценностям, благоразумие как способность отличать добро от зла. В современных социокультурных условиях у людей становится всё меньше времени, чтобы остановиться и задуматься над вечными философскими вопросами. Современный младший подросток, находясь под влиянием всё ускоряющегося темпа жизни, воспринимает многие вещи иначе. С учетом этого необходимо акцентировать внимание на иной форме подачи материала и больше времени уделять обсуждению нравственных вопросов, поднимаемых в том или ином произведении.

Вне всякого сомнения, для того чтобы сегодня гордиться своей страной, подросток должен знать и уважать ее прошлое. Былины как русский народный эпос в этом отношении являются необходимой составляющей в формировании ценности патриотизма. Главные герои былин — богатыри, люди исключительные, наделенные чертами, которыми не обладает обычный человек. Но главное превосходство богатырей не в

физической силе, а в убежденности, что они сражаются за правое дело, за свою Родину.

Однако при чтении текстов былин, которые приводятся в учебниках, донести эти мысли до сознания, а главное — души ребенка очень сложно в силу сложности восприятия данного жанра. Поэтому мы считаем, что подачу данного материала надо адаптировать к возможностям восприятия современного младшего подростка, который большую часть своего свободного времени проводит у телевизора и компьютера. Таким детям необходима постоянная внешняя стимуляция, им трудно воспринимать слышимую и читаемую речь: понимая отдельные слова и предложения, они не могут связывать их, а в результате не понимают текста в целом.

Современные анимационные фильмы на основе былинных сюжетов (трилогия о былинных русских богатырях — Алеше Поповиче, Добрыне Никитиче и Илье Муромце), на наш взгляд, могут существенно облегчить задачу педагога по усвоению данного материала и формированию нравственных ценностей, а именно ценности патриотизма. Практика показывает, что такая упрощенная, актуально звучащая и визуально интересная форма представления серьезного учебного материала способствует эмоциональному переживанию ценностей и, как следствие, актуализации их смыслов в сознании младших подростков. Несмотря на комедийный жанр и вольную трактовку былинных сюжетов, эти мультфильмы способны научить наших детей самому главному — любить Родину-матушку, бороться за нее, быть одинаково верным и честным в борьбе, в дружбе и в любви. И эти «прописные» истины преподнесены авторами в доступной для современных школьников форме.

Баллада М. Ю. Лермонтова «Бородино» — один из лучших примеров, на котором необходимо воспитывать уважение к великому прошлому России. Анализируя данное произведение, мы подробно останавливались на главных качествах русского солдата: патриотизме, готовности пожертвовать жизнью за отчизну, чувстве ответственности за свою родину, воинском братстве и других. При чтении отрывка наизусть мы наблюдали неподдельную гордость за наших солдат и свою родину, возникающую у ребят. Чувство, с которым многие из них читали стихи, говорило о том, что это произведение эмоционально ими пережито, и те ценности, которые заложены в нем, актуализированы в их сознании. Завершающим этапом в изучении «Бородино» стала вызванная нами рефлексия по вопросу, почему «Бородино» считают глубоко

русским произведением, попытка проследить преемственность нравственных ценностей, заложенных в «Бородине», в последующей истории нашей Родины. Ребята очень быстро обратились к событиям Великой Отечественной войны, сказав, что описанные М. Ю. Лермонтовым качества были свойственны русским солдатам XX в.

Нравственная ценность патриотизма, формируемая нами на этих уроках, базируется в первую очередь на знании подростками истории своей страны, полной драматизма и великих свершений, и гордости за достижения соотечественников, причастность к богатейшей в мире культуре. Молодежь, не усваивающая уроки прошлого, не в состоянии оценить в полной мере проблемы дня сегодняшнего, стоящие перед своей страной, созидать ее будущее. В связи с этим запланированная внеурочная деятельность была направлена на закрепление ценности патриотизма в форме торжественного школьного мероприятия, посвященного Международному дню освобождения узников фашистских концлагерей — 11 апреля. Для того чтобы человек стал патриотом, он должен не только знать, но и помнить. Зная и помня о том, от чего уберечь нас русский солдат, младшие подростки будут больше гордиться завоеванной победой и тем, что тоже являются русскими.

Проводя мероприятия такого рода, необходимо с первой же минуты захватить ребят эмоционально. Поскольку знания о нравственной ценности патриотизма были получены ребятами ранее на уроках гуманитарного цикла, наша основная задача заключалась в том, чтобы вызвать у них эмоциональную реакцию на данную ценность. В противном случае, каким бы содержательным и интересным ни являлся сценарий, невозможно будет достигнуть желаемого эффекта. Поэтому началось мероприятие с трагичного и торжественного музыкального произведения «Набат». Одновременно с ним под затихающую музыку зазвучало стихотворение Мусы Джалиля «Варварство».

Полная тишина в зале и слезы на глазах некоторых ребят свидетельствовали о серьезном эмоциональном переживании, на которое мы и рассчитывали. В дальнейшем подростки проявили неподдельный интерес к рассказу о юных узниках концлагерей, сопровождающемуся медиапрезентацией, и встрече с одним из бывших узников фашистского концлагеря, угнанным в Германию, что немаловажно, в том же возрасте, в котором находились присутствующие ученики. Наш гость отметил, что это не первая его встреча с ребятами младшего подросткового возраста, но такой ис-

кренний эмоциональный интерес сегодня его приятно удивил, и с грустью заметил, что ветераны не всегда рады встрече со школьниками, поскольку видят скуку и незаинтересованность на их лицах.

Искренний интерес ребят к происходящему — лучшее свидетельство того, что эмоционально пережитые ценности начали актуализироваться и обретать личностный смысл в их сознании. Именно поэтому было так много вопросов и получился достаточно живой разговор. Особенно ребятам запомнились слова ветерана о том, что страдания и унижения в Германии заставляли его еще больше гордиться тем, что он русский. Эти слова заставили ребят задуматься о том, что они принадлежат великому народу, который даже в таких тяжелейших условиях сохранил свое человеческое достоинство и выстоял. Ребята стали вспоминать истории военных лет, хранящиеся в памяти их семей, и решили провести классный час, посвященный подвигам их бабушек, дедушек, прабабушек и прадедушек, а также поздравить известных им ветеранов с наступающим Днем Победы и пригласить их на следующую встречу.

Для закрепления ценности патриотизма мы решили заблаговременно начать подготовку к мероприятию по поводу Дня Победы. В рамках данного события мы провели классный час, который готовили сами школьники, изучая семейные архивы военных лет. Важным было то, что это не далекие абстрактные герои, а близкие люди, которых знают они или знали их родители. Классный час получился живым и эмоциональным, ребята охотно делились той информацией о своих предках, которую им удалось найти.

Когда наступил день праздника, посвященного Дню Победы, ребята были готовы к нему как эмоционально, так и психологически, понимая всю важность и значимость данного мероприятия. Не останавливаясь подробно на описании хода мероприятия, мы хотели бы сфокусировать внимание на одном из ключевых моментов, а именно встрече с участником Великой Отечественной войны. Им был Хоменко Кирилл Яковлевич (1923 года рождения), человек творчески одаренный и пишущий стихи. Свой разговор с ребятами он начал со стихов о себе.

Несмотря на его тихую замедленную речь, в актовом зале, заполненном младшими подростками, стояла полная тишина. В ходе беседы он прочитал еще много стихов, в силу своего возраста и очевидного плохого самочувствия порой не сразу вспоминая нужные строки, но ни разу не была нарушена общая торжественная атмосфера

встречи. Все сидели не шелохнувшись, не сводя глаз с пожилого человека на сцене.

Подобное мероприятие подтвердило мысль, высказанную выше, что нравственные ценности, а в данном случае ценности сострадания, сопереживания и патриотизма, после прохождения определенных, описанных нами этапов, становятся личностно значимыми. Мы считаем, что чувство патриотизма формируется именно на основе таких нравственных ценностей, как умение сопереживать, сострадать, сочувствовать чужому и уже очень далекому горю. Вызов эмоциональной реакции на события, которые остались в далеком прошлом и не являются для современных младших подростков актуальными, есть важная составляющая в формировании нравственной ценности патриотизма.

Ожидаемым результатом проделанной нами работы было поведение ребят по отношению к подшефным ветеранам, подшефным учителям-пенсионерам и пожилым людям вообще. Ученики стали вспоминать о них не только накануне значимых праздников, но и в повседневной жизни, изъявляя желание и готовность сделать для них что-нибудь нужное, а возложение цветов в Аллее Героев из мероприятия «для галочки» превратилось в значимое для жизни ребят событие.

Мы еще раз убедились в том, что для оптимального результата формирования нравственной ценности необходимы все виды запланированной и незапланированной деятельности. Чем чаще в повседневной жизни мы находим возможность обращать внимание ребят на те ценности, о которых говорим во время уроков и классных часов, тем глубже проникают они в сознание младших подростков, актуализируясь и обретая личностно значимый смысл.

Категория *добра/зла* — главное основание для выделения нравственных ценностей — демонстрируется во внутреннем конфликте между добром и злом в душе человека в произведении А. С. Пушкина «Дубровский». Мы полагаем, что традиционная трактовка личности Дубровского как благородного защитника прав человека и справедливости является упрощенной. Гениальность А. С. Пушкина состоит в том, что за социальной проблематикой вскрывается глубинный пласт внутренних противоречий и нравственных конфликтов, на чем необходимо акцентировать внимание ребят при анализе произведения.

Как показывает практика, роман «Дубровский» легко воспринимается учениками, вызывает эмоционально-ценностную реакцию и симпатию к главному герою, что позволяет целенаправленно обогащать ребят

знаниями и представлениями о добре и зле. Данные знания помогают подводить младших подростков к осознанию тонкой грани между категориями добра и зла, которая не всегда очевидна и выявление которой требует определенных нравственных знаний и нравственного опыта. Пимен Великий говорил: «Злоба никогда не уничтожит злобы. Если кто тебе сделал зло, сделай ему добро, и твое добро победит его злобу». Зло является началом всей цепи событий в романе.

Начиная работу над данным произведением, мы сфокусировали внимание учащихся на следующих моментах. Троекуров, без сомнения, олицетворение всех пороков. Дубровский, которому по схеме полагалось бы быть вполне добродетельным, на деле был сам во многом таким же Троекуровым, с которым «они сходились отчасти и в характерах, и в наклонностях». Малое состояние не позволяло Дубровскому держать много собак, и потому он «не мог удержаться от некоторой зависти» при виде псарни Троекурова, чем и был продиктован его «суровый» ответ.

Дубровский, охарактеризованный автором как человек нетерпеливый и решительный, горячий и неосмотрительный, не способен победить зло добром: на запрос суда он пишет «довольно грубое отношение», а при встрече со своим противником обменивается с ним гордым взглядом. Гнев, как пожар, если его не потушить сразу, учинит еще больше зла. Костер зла превращается уже для молодого Дубровского в губительный пожар и «поедает» не только его имение, но и его душу. Феномен зла состоит в том, что, не пресеченное сразу, оно разрастается, как снежный ком, и наступает момент, когда уже не люди управляют злом, а зло направляет волю людей, создавая типичные ситуации и блокируя благие намерения. Зло всякий раз переваливает через ограничивающие его барьеры, делая новый рывок вверх. Если сначала Дубровский мог успокаивать совесть тем, что он не убийца, то к концу романа он им становится. С точки зрения нравственности убийцы не делятся на обычных и благородных.

Олицетворением нравственной высоты в романе является Маша Троекурова, которая не может заставить оплатить свое счастье чужим несчастьем. Она может снести любые муки, кроме мук совести. «Ради Бога, — заклинает Маша Дубровского от преступления над князем, — не трогайте его, не смейте его тронуть... Я не хочу быть виною какого-нибудь ужаса». И в его обещании отражается ее нравственная высота: «Никогда злодейство не будет совершено во имя ваше. Вы должны быть чисты даже и в моих преступлениях».

Маша Троекурова предстает истинно нравственной личностью, ее поступки и поведение в целом обусловлены внутренними регуляторами совести и вины. В данном случае как субъективный принцип ответственности человека за свои действия совесть является для героини предупреждающей, предостерегающей от зла. Ее совесть связана с нравственной категорией свободы как сознательного добровольного предпочтения добра злу.

Таким образом, рассмотренные нами учебные дисциплины гуманитарного цикла

эксплицитно содержат в себя возможности для целенаправленного формирования нравственных ценностей. Нами было показано, как педагог может использовать потенциал данных дисциплин, корректно составляя нужные акценты и актуализируя смыслы нравственных ценностей, и впоследствии применить этот потенциал как во внеурочной запланированной, так и незапланированной ситуативной деятельности с целью закрепления нравственных ценностей в сознании младшего подростка и приобретения ими статуса личностно значимых.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. БОНДАРЕВСКАЯ Е. В. Ценностные основания личностно-ориентированого воспитания // Педагогика. 2007. № 8.
2. КУЛЬНЕВИЧ С. В., ЛАКОЦЕНИНА Т. П. Воспитательная работа в средней школе: от коллективизма к взаимодействию. Ростов-н/Д : Учитель, 2000.
3. ОБЩЕСТВОЗНАНИЕ. 6 кл. : учеб. для общеобразоват. учреждений / Л. Н. Боголюбов, Н. Ф. Виноградова, Н. И. Городецкая и др. ; под ред. Л. Н. Боголюбова, Л. Ф. Ивановой. 2-е изд. М. : Просвещение, 2009.
4. ФИЛОСОФСКИЙ энциклопедический словарь / ред.-сост. Е. Ф. Губский, Г. В. Кораблева, В. А. Лутченко, М. : ИНФРА-М, 2011.
5. ШРЕЙДЕР Ю. А. Этика. Введение в предмет : учеб. пособие для высших учебных заведений. М. : Текст, 1998.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Т. М. Чурекова

**Сергеева Валерия Викторовна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Инновационный Евразийский университет; 140003, Республика Казахстан, г. Павлодар, Ломова, 45; e-mail: maxwrest@mail.ru.

**ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ  
ЧЕРЕЗ ФОРМИРОВАНИЕ ПАТРИОТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** патриотическое воспитание; педагогический вуз; патриотическая культура будущих педагогов; структура патриотической культуры; содержание патриотической культуры; профессионально-педагогическая деятельность.

**АННОТАЦИЯ.** Формирование патриотической культуры будущих педагогов представлено как специально организованный, планомерный, целенаправленный и поэтапный процесс научно-педагогического воздействия на них в процессе обучения в вузе, который способствует выработке форм высоконравственной профессионально-педагогической деятельности.

**Sergeyeva Valeriya Viktorovna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Chair of Pedagogy and Psychology, Innovative University of Eurasia (Republic of Kazakhstan, Pavlodar).

**IMPROVING THE EFFICIENCY OF VOCATIONAL AND EDUCATIONAL TRAINING  
OF FUTURE TEACHERS THROUGH DEVELOPMENT OF PATRIOTIC CULTURE**

**KEY WORDS:** patriotic education; pedagogical higher school; patriotic culture of future teachers; the structure of patriotic culture; the content of patriotic culture; professional and educational activities.

**ABSTRACT.** Development of patriotic culture of future teachers is represented by the author as a specially organized, planned, targeted and gradual process of scientific and pedagogical influence on the future teachers in the learning process at the university, which promotes the development of his/her highly moral forms of professional and pedagogical activities.

Одним из определяющих факторов становления современного гражданского общества является процесс принятия общечеловеческих и возрождения национальных ценностей страны. Ученые высказывают мысль о необходимости понимания и раскрытия взаимосвязанных проблем воспитания и образования молодого поколения, «ибо конечная цель учения — самосовершенствование человека» [2. С. 38]. Однако практика показывает, что большинство молодых людей безразлично к таким явлениям, как гражданский долг, патриотизм, ответственность, общественная деятельность. Знания ими не рассматриваются как жизненная ценность.

Следует отметить, что в современном обществе также наблюдается значительное снижение внимания граждан к ценностям культуры. При этом М. Х. Балтабаев, В. П. Бездухов, Г. П. Белоконов, А. В. Федосенко и другие указывают на низкий уровень культуры у наиболее образованной части населения [3; 4; 6; 8 и др.]. Для воспитательной работы учреждений образования характерны формализм, неопределенность в совершенствовании воспитания личности, построение воспитательной работы на агитации, количественный учет проводимых мероприятий (собраний, кружков, классных часов, смотров, соревнований и др.), гонка за внешней формой воспита-

тельной работы, невнимание к возрастным, индивидуальным особенностям личности в применении методов воспитания, административно-командный стиль в отношениях. Воспитательная работа приобретает второстепенный характер, и причину этого мы видим в распространенном сегодня подходе к воспитанию и обучению как к двум разным процессам. Воспитание рассматривается как сопутствующий образованию процесс, в то время как «образование является средством воспитания» [20. С. 112].

Соотношение воспитания и образования в сегодняшних условиях оказывается в поле зрения педагогов в связи с актуальной для общества проблемой достижения каждым человеком гармоничного синтеза мировоззрения и понимания смысла жизни, веры в свое уникальное предназначение и знания путей наиболее полной жизненной самореализации. Успешно решить эту проблему можно через актуализацию усилий и выбор новых средств в сфере образования, направленных на духовное единение и взаимопонимание людей, преодоление конфронтации, формирование мировоззрения, патриотического сознания, — того, что является силой, определяющей движение истории [1; 11 и др.]. В свете этого Г. Г. Ерденова, И. М. Ильичева и другие видят основной задачей высшей школы фокусировку внимания на формировании человека

культуры, специалиста с определенными жизненными ценностями и идеалами, с верно расставленными приоритетами и нравственными устоями [13; 14 и др.]. Исходя из этого, мы считаем, что к главным компонентам профессиональной подготовки будущих педагогов — выпускников современного педагогического вуза, наряду с ключевыми компетенциями, относится высокий уровень патриотической культуры.

Так как решение глобальных проблем государства зависит от типа человека, уровня его патриотического сознания и степени включенности в социальную жизнь своего народа, важнейшей социальной функцией высшей педагогической школы является формирование личности будущего педагога «как человека культуры, специалиста патриотического типа, подлинно интеллигентного, способного творчески подходить к решению задач» [16].

Для осуществления данных функций, как считает Л. Л. Супрунова, необходим новый подход к разработке системы подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности, основанный на сочетании новейших достижений мирового и отечественного опыта [26]. В вузах требуется проводить целенаправленную работу по удовлетворению и развитию национально-культурных потребностей, нацеленную на возрождение национальных и духовных ориентиров, нравственных и культурных ценностей, которые должны учитываться в профессиональной подготовке будущих педагогов.

Воспитательно-образовательный процесс в вузе рассматривается многими авторами как процесс введения личности студента в контекст общечеловеческой культуры, обретения способности жить в условиях гармоничного единства с окружающей действительностью на основе высших ценностей [9; 18; 23; 28 и др.].

Учеными отмечается увеличение значимости функции культурного наследия, культурологической направленности развития человека, сохранение целостной культурно-духовной ментальности [24; 29 и др.]. Однако практически никто не рассматривает формирование профессионально значимых качеств будущих педагогов в ракурсе патриотической культуры.

Мы поднимаем эту проблему в связи с тем, что на современном этапе будущее общества и государства зависит не столько от материальных благ, сколько от процесса созидания людей, от потребности человека реализовать те или иные качества в позитивных целях.

В данном контексте на первый план выдвигается культурно-творческая миссия вуза, предполагающая создание условий

для свободного и культурного развития каждого студента. Культурный уровень значительной части студентов недостаточно сформирован, что требует «пропитывания студентов культурой, вовлечение их в культурный процесс, и, прежде всего, пробуждение в них потребности реализации сформированных качеств и культурных ценностей в профессиональной деятельности» [12. С. 330]. В нашем случае потребности реализации патриотических качеств достигаются при условии существования определенной «культурной обстановки в высшей педагогической школе» [10. С. 37]. Мы имеем в виду создание таких условий в вузе, при которых содержание, структура и методы воспитания и обучения в совокупности отражали бы процессы, происходящие на уровне культуры. Эти условия предполагают использование исторического опыта, богатых духовных, общекультурных и национальных традиций, достижений мировой и отечественной науки. Мы принимаем определение культурной среды вуза, данное Г. П. Белоконовым и А. В. Федосеенко, как совокупности воспитательно-образовательных, духовно-нравственных, информационных, кадровых, материальных условий организации обучения, досуга и отдыха студентов [6].

Что касается формирования патриотической культуры будущих педагогов, следует отметить недостаточную сформированность в настоящее время патриотической среды вуза. Это демонстрируют ответы будущих педагогов на поставленные нами в ходе анкетирования вопросы. В анкетировании принимало участие 215 студентов 1—4 курсов.

По данным опроса студентов педагогических специальностей вузов Республики Казахстан и Российской Федерации, в иерархии профессиональных качеств образованность, духовное богатство человека, патриотизм большинство студентов первого курса ставят на 10 место из 15, тогда как студенты четвертого курса — уже на 12. По их мнению, духовно-нравственная атмосфера вузовской жизни, ее культурная составляющая не располагают к развитию духовно-нравственного потенциала в человеке. Студенты отмечают, что патриотический потенциал атмосферы вуза используется не в полном объеме. На вопросы о том, что такое патриотизм, что относится к государственной символике, каких героев страны они знают, где проявляют чувство патриотизма, студенты давали противоречивые ответы.

На вопрос «Что, по-вашему, представляет собой „патриотизм“, и как вы его реализуете?» 50 % студентов 1—4 курсов ответили, что это «любовь, уважение к Родине,

к людям, народу, стремление к лучшему для своей Родины». На втором месте по популярности оказалось следующее определение: чувство «верности и преданности, готовность защищать свою Родину, сражаться за нее и отдать жизнь». На вопрос о реализации патриотических качеств 80 % респондентов затруднились с ответом, 7 % сказали, что реализуют их в «ответственном отношении к учебе и своей семье».

Ответы на вопрос о героических событиях страны продемонстрировали, что 70 % будущих педагогов не способны отделить героические события от исторических, 18 % дали ответ «не знаю» и только 12 % назвали героев страны.

Результаты анализа ответов позволили нам сделать следующие выводы:

- чувство патриотизма у будущих педагогов находится в пассивном состоянии;
- администрация и преподаватели вузов не до конца осознают актуальность, важность культурной среды вуза в процессе патриотического воспитания студентов, а если осознают, то не владеют целеполаганием;
- гуманитарные и специальные дисциплины не всегда наполнены проблемами патриотизма или не отражают их;
- в большинстве случаев культурная среда вуза не несет в себе патриотической составляющей.

Для решения выявленных проблем мы предлагаем заняться не внедрением методик, позволяющих сформировать патриотизм как качество, так как оно уже имеется у студентов, а пойти по новому пути формирования патриотической культуры будущих педагогов, который позволит патриотизм из качества перевести в убеждения, сделать его кредо жизнедеятельности будущих педагогов.

Ведущую роль в деле формирования патриотической культуры играют семья, учебные и культурные заведения, государство, профсоюзные организации, различные военно-патриотические коллективы, средства массовой информации и, естественно, армия. Однако нас интересует формирование патриотической культуры личности в условиях педагогического вуза, поскольку мы считаем педагога главным субъектом в сфере развития гражданского общества.

Для установления необходимости данного процесса мы обратились к исследованию исходного уровня патриотической культуры будущих педагогов, анализу их сопричастности развитию страны, беспокойства за судьбу Родины, размышлений по этому поводу. Мы провели беседы среди студентов первого и третьего курсов (153 человека), в рамках которых был задан вопрос с примерно следующей формулировкой:

«Что такое Родина в вашем понимании?» 55 % респондентов ответили, что это «место, где родился и вырос, провел свое детство», «это родной дом, город». Ответ «вся страна» присутствовал у 30 % опрошенных.

Вопрос «Кто повлиял на формирование ваших патриотических представлений?» был раскрыт в ходе беседы, в результате которой мы выяснили, что основное влияние на формирование патриотических представлений будущих педагогов оказали семья, ближайшее социальное окружение (34,4 %); телевидение, СМИ (31,1 %); учебные заведения (24,2 %). Молодежь считает (32,5 %), что в первую очередь для возрождения патриотизма в нашем обществе необходимо повернуться лицом к деятельности школ и детских дошкольных учреждений. 16,6 % респондентов (студенты 3 курса) признаются, что знания, полученные от учителей в школе, составили основу понимания патриотизма. Студенты в ответах указывали на то, что их учитель выступал в роли радетеля Отечества, прививал любовь к Родине, уважение к людям и др. В то же время они замечают, что преподаватели вуза редко обращают внимание на эти факты в процессе проведения занятий, а внеаудиторные мероприятия проводятся только по случаю государственных праздников.

Сегодня в школе значительное внимание уделяется педагогическому корпусу, который имеет достаточно концептуальных основ для работы в области патриотического воспитания. Однако нередко наблюдается неготовность некоторых педагогов воспитывать подрастающее поколение в духе патриотизма. Мы полагаем, что причиной тому — пробел в патриотических знаниях студентов педагогических вузов. Представим результаты анкетирования будущих педагогов (в опросе участвовало 170 студентов). Относительно того, что составляет основу патриотической культуры личности, 25 % ответивших полагают, что это личное участие человека в деятельности, направленной на укрепление общества. Для 75 % это знания патриотической тематики, полученные из СМИ (26,6 %), от друзей и товарищей (18,3 %), от школьных педагогов (11,6 %), из художественной литературы и мемуаров (18,5 %).

В итоге анкетирования, наблюдения и бесед с будущими педагогами мы сделали следующие выводы:

- 1) в вузе уделяется недостаточно внимания формированию и развитию социально значимых ценностей, гражданственности и патриотизма у будущих педагогов в процессе воспитания и обучения;
- 2) во многом утрачены традиции вузов по проведению различных конкурсов, олим-

пиад, патриотических фестивалей, смотров, интеллектуальных и военно-спортивных игр, слетов, спартакиад, соревнований, встреч, посещения воинских частей, организации музеев, выставок боевой и трудовой славы и др.;

3) преподаватели вуза не поддерживают систематически патриотическую составляющую содержания учебных дисциплин и внеучебных мероприятий, обращают внимание только на их количество.

Следует подчеркнуть, что в вузах стали дефицитом такие формы учебных занятий и внеаудиторной работы, которые прививают гражданственность, патриотизм, воспитывают любовь к Родине, уважение к закону, формируют трудолюбие и нравственность.

Тем не менее у педагогических вузов, помимо традиционной образовательной миссии, существуют и иные социальные функции в зависимости от особенностей регионов [5]. В настоящее время идет многосторонний интенсивный поиск основополагающих подходов к новой стратегии воспитания. В нем принимают участие не только педагоги, но и психологи, социологи, философы и юристы. В законодательстве обновилась многие правовые нормы образования, что выразилось в признании многообразия систем и участников воспитательно-образовательного процесса. Намечалась тенденция к созданию разнообразных концепций воспитания подрастающего поколения, в которых выделены ценности активной социокультурной жизни, личного и национального достоинства, общекультурной и профессиональной компетентности, ответственности перед собой и другими. Формируются новые культурные основания — плюрализм и вариативность воспитательной практики, происходит демократизация отношений субъектов воспитательно-образовательного процесса, осознается ответственность государства за воспитание детей и молодежи [7]. Воплощать в жизнь все вышперечисленное предстоит сегодняшним студентам, завтрашним специалистам — будущим педагогам.

Очевидно, что в этих условиях нужно срочно решать острейшие теоретические и практические проблемы воспитания патриотизма у молодежи, в том числе и студенчества, как основы консолидации общества и укрепления государства. Это отмечали в своих работах многие ученые [19; 22; 25 и др.]. Чтобы помочь молодым людям занять гражданскую позицию в современном мире, как мы полагаем, в первую очередь нужно уделить внимание воспитанию патриотичности педагога с позиции патриотической культуры, что относится к юрисдикции современного педагогического вуза.

Обзор литературы, жизненный опыт, статистические и социальные данные, результаты нашего предварительного исследования подтверждают необходимость укрепления системы патриотического воспитания в педагогических вузах путем формирования патриотической культуры будущего педагога как особого рода культуры, способной воздействовать и корректировать его поведение.

Следует отметить, что молодежь Казахстана и России неоднородна, у нее отсутствуют единые жизненные ориентиры. В связи с этим мы провели исследование, в котором приняло участие 358 человек, в результате которого разделили юношей и девушек в зависимости от типа мышления и самоидентификации на три группы: а) с ярко выраженной индивидуалистической направленностью; б) недостаточно определившиеся; в) с социально активной патриотической позицией. **Первую** группу (19,8 %) объединяет яркая установка на потребительские ценности. Члены **второй** группы (55,8 %) собираются участвовать в социально-политической деятельности (в том числе в молодежных организациях), но у них нет чувства сопричастности судьбе страны. **Третью** группу (24,4 %) будущих педагогов составляют коллективисты, деятельные гуманисты и активные сторонники патриотизма. Мы заметили, что эту группу респондентов отличает активность, четко выраженная любовь к Родине, гуманизм, патриотизм, обостренное чувство ответственности за все, что происходит в семье, вузе и стране. По нашему убеждению, будущие педагоги из третьей группы смогут сформировать чувство патриотизма у своих подопечных в процессе профессиональной деятельности.

С учетом вышесказанного высшая педагогическая школа должна взять за основу процесс всестороннего развития личности, который представлен единством воспитания и образования, и реализовывать три цели:

- вооружать студентов знаниями, навыками в области общетеоретических, специальных и общественных наук;
- воспитывать у студентов интерес к избранной профессии, развивать склонности и способности к успешной трудовой деятельности;
- формировать патриотически-активную деятельность личностную, общественно-организатора, патриота своей Родины.

Государство уделяет большое внимание вопросам патриотического воспитания молодежи. Так, государственные органы Республики Казахстан и Российской Федерации приняли ряд документов: законы об образовании, о языках, о молодежи, о культуре, о национальной безопасности; госу-

дарственные программы и концепции развития образования, развития языков, этнокультурного образования, воспитания в учреждениях образования, культурного наследия, патриотического воспитания граждан, — затрагивающих вопросы системы патриотического воспитания. В этих документах обозначены следующие задачи:

– создание механизма, обеспечивающего становление и эффективное функционирование государственной системы патриотического воспитания;

– формирование патриотических чувств и сознания граждан на основе понимания исторических ценностей и роли Отечества в мире, сохранение и развитие чувства гордости за свою страну;

– воспитание личности гражданина — патриота Родины, способного встать на защиту государственных интересов страны;

– формирование комплекса нормативно-правового и организационно-методического обеспечения функционирования системы патриотического воспитания.

Названные выше задачи должны быть реализованы в процессе формирования профессионально значимых качеств будущих педагогов, особенно сегодня, в период смены ценностей и духовных ориентиров людей, когда разрушена прежняя система воспитательной работы, а новая, отвечающая целям и ценностям демократического правового государства, не набрала силы. Для воссоздания системы воспитания граждан, укрепления духовного потенциала населения необходима объединительная, консолидирующая общество основа, которую может составить государственно-патриотическая идеология. На наш взгляд, эта задача может быть решена, если в педагогическом вузе к будущему педагогу будут относиться, как к носителю культуры, и создавать условия для формирования патриотической культуры у студентов.

В свете рассматриваемой проблемы следует остановиться на термине «патриотическое воспитание личности». Так, Н. В. Ипполитова трактует патриотическое воспитание как систему, состоящую из собственно патриотического воспитания студентов и подготовки будущих педагогов к патриотическому воспитанию учащихся [15]; М. А. Терентий рассматривает патриотическое воспитание в ракурсе формирования патриота — человека, для которого смысл жизни заключается в стремлении сделать всё для процветания Родины [27]; П. И. Пидкасистый понимает под данным выражением воспитание патриотических чувств на основе патриотических знаний, взглядов и убеждений патриотического характера, расширение опыта и формирование положитель-

ного отношения к патриотической деятельности [21].

На наш взгляд, сегодня необходим новый подход к определению указанного термина — с позиции формирования патриотической культуры личности, при которой культура признается одной из важнейших социально-политических ценностей. Это предполагает обоснование и обогащение содержания патриотического воспитания посредством включения в него культурно-исторического, нравственного, правового, профессионального и психологического компонентов; приобщение тем самым студентов к патриотическим ценностям, созданным в основных сферах жизни общества. Данный процесс предполагает фундаментальную разработку комплекса учебных и специальных программ, методик по организации и проведению патриотического воспитания с учетом формирования культуры, прежде всего патриотической культуры будущего педагога, т. е. по организации подготовки воспитательных кадров, способных активно, на высоком уровне решать задачи патриотического воспитания молодого поколения.

В настоящей статье под целью патриотического воспитания будущих педагогов понимается формирование их патриотической культуры как социально-нравственного императива. Цель реализуется на основе совокупности общепедагогических и специфических принципов организации воспитательно-образовательного процесса с сохранением общих закономерностей и принципов при акценте на специфике патриотического воспитания как его составной части. Данная цель конкретизируется в задачах: а) формирование нравственно-психологической готовности (формирование и развитие у будущих педагогов интереса к патриотическому воспитанию, положительных мотивов учебной деятельности в процессе подготовки); б) формирование праксиологической готовности будущих педагогов к патриотическому воспитанию учащихся; в) формирование теоретической подготовленности (обеспечение студентов знаниями методологического, теоретического, методического и технологического характера); г) формирование практической подготовленности (формирование у будущих педагогов практических умений и навыков для осуществления патриотического воспитания учащихся).

На основании вышесказанного мы определили, что патриотическая культура является результатом целенаправленного процесса патриотического воспитания в условиях специально организованной системы на основе формирования патриотического сознания, духовно-нравственных

ценностей, гражданственности, что обеспечивает социально активную деятельность будущего педагога.

Итак, определяя дескрипторы будущего педагога (руководствоваться правами и обязанностями гражданина; проявлять гражданскую позицию в отношении государства; руководствоваться общепринятыми в обществе нормами и культурными традициями народа; понимать культурно-исторические ценности народа и нормативные ценности менталитета), мы считаем, что каждый выпускник педагогического вуза должен обладать высоким уровнем патриотической культуры наряду со сформированными ключевыми компетенциями. Следовательно, в силу ярко выраженной гуманистической направленности своей профессии, будущий педагог является носителем и выразителем общечеловеческой и патриотической культуры.

Материал нашего исследования позволил выделить и обосновать социальные и педагогические предпосылки формирования патриотической культуры будущих педагогов при соответствующей организации воспитательно-образовательного процесса вуза с учетом национальной модели образования, определенных условий и структуры культурной среды вуза, на основании общечеловеческих и национальных ценностей, уважения к историческому и культурному наследию предков и мировому наследию.

К *социальным предпосылкам* мы отнесли следующие: особенности исторического момента развития государства; социально-экономические и культурные преобразования общества; подход к человеческому капиталу как к определяющему уровень общественного развития; принятие государственных программ по вопросам патриотического воспитания граждан; политику государства в сфере межэтнических отношений; возрастание роли и значения культурно-исторического типа мышления будущего специалиста; воссоздание системы патриотического воспитания молодежи; укрепление духовного потенциала населения, увеличение значимости функции культурного наследия, культурологической направленности развития человека. *Педагогические предпосылки* представлены культуротворческой концепцией среднего образования, новым подходом к воспитательно-образовательному процессу в высшей школе, стратегическим ориентиром которого является формирование поликультурной личности, полилингвистической по своей сути, с развитым патриотическим сознанием, владеющей навыками усвоения общечеловеческих ценностей, быстро адаптирующейся к

изменяющимся условиям окружающей действительности; привлечением высшей педагогической школы к воспитанию будущих педагогов в духе патриотизма и потребности в реализации патриотического потенциала личности в профессиональной деятельности; внедрением третьего поколения государственных общеобязательных стандартов высшего профессионального образования с учетом компетентностного подхода.

Стоит заметить, что каждый рассматриваемый подход к культуре имеет определенную методологическую ценность в зависимости от исследовательских задач. В рамках исследования личности будущего педагога, которая проявляется в его профессиональной педагогической деятельности, мы понимаем культуру как механизм самодетерминации личности, как основание поступков, действий человека как личности, направленных одновременно наружу, на других, и внутрь, что, на наш взгляд, характеризует любого педагога.

Учитывая существование различных подходов к понятиям «культура» и «патриотизм» и стремление исследователей разных отраслей знаний отразить в содержании данных понятий специфику своей области знания, мы уточняем понятие *патриотическая культура будущих педагогов* с точки зрения системной категории, ориентированной на профессионально-деятельностную самодетерминацию личности с присущей ей патриотичностью.

В результате интеграции указанных понятий мы определили **патриотическую культуру будущего педагога** как системную категорию, ориентированную на процесс овладения компетенциями в области формирования патриотизма, развития патриотического самосознания личности, обеспечивающую формирование профессионально активной, патриотически-деятельностной позиции у будущего педагога.

Для раскрытия сущности патриотической культуры будущих педагогов мы разработали ее структуру (рис. 1). Она заключается в единстве патриотической, культурно-исторической, профессионально-этической, правовой и патриотически-деятельностной направленностей личности.

Содержание патриотической культуры будущего педагога представлено в таблице.

Мы подчеркиваем, что компоненты патриотической культуры взаимосвязаны и взаимообусловлены и обеспечивают возможности для повышения эффективности профессионально-педагогической деятельности будущих педагогов в области патриотического воспитания учащихся.

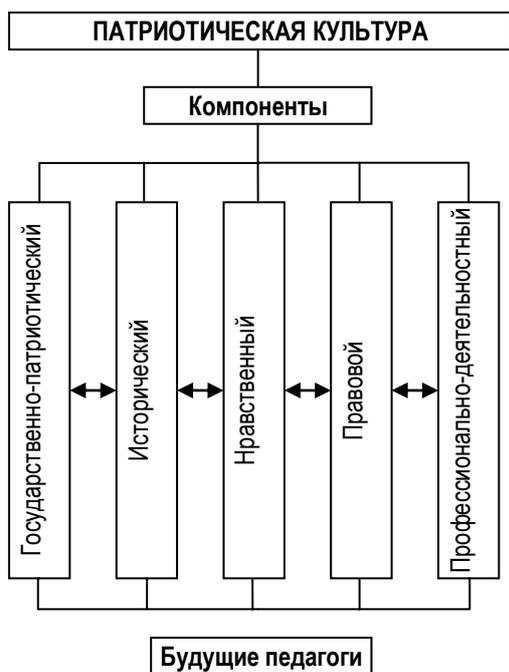


Рис. 1. Структура патриотической культуры будущего педагога

Таблица.

Содержание патриотической культуры будущих педагогов

Компоненты	Содержание
Государственно-патриотический	– упорядоченность системы патриотических знаний; – сформированность гражданско-нравственной позиции; – почитание традиций и государственных символов, уважение к языку; – реализация патриотических качеств личности как необходимое условие жизнедеятельности; – сформированность патриотического сознания
Исторический	– полнота усвоения культурно-исторических, поликультурных понятий и их содержания; – сформированность национального самосознания; – знание места и роли страны в мировом пространстве; – национальный характер деятельности; – ориентация деятельности на сохранение национальных и общечеловеческих ценностей
Нравственный	– сформированность нравственного потенциала личности; – сформированность коммуникативного потенциала личности; – сформированность творческого потенциала личности; – сформированность нравственных ценностей; – сформированность мировоззрения
Правовой	– глубина правовых знаний; – знание прав и обязанностей граждан; – уважение и соблюдение законов;

Окончание таблицы

Компоненты	Содержание
Правовой	– сформированность гражданской позиции; – ответственность за деятельность и принятые решения
Профессионально-деятельностный	– профессионально-педагогические умения, направленные на реализацию воспитательных задач в ракурсе патриотической культуры; – сформированность патриотических взглядов; – национальная идентификация личности; – социально-патриотическая активность; – способность личности к саморазвитию

Итак, после рассмотрения компонентов патриотической культуры в их единстве мы вправе говорить о том, что ее структура и содержание предоставляют широкие возможности для повышения эффективности профессионально-педагогической деятельности будущих педагогов в части патриотического воспитания учащихся. В педагогическом отношении при достаточном уровне сформированности у педагога патриотической культуры изменяется содержание его воспитательной деятельности при сохранении ее основ. Следовательно, у педагога существует выбор между разнообразными формами и содержательными аспектами педагогической деятельности по патриотическому воспитанию учащихся в разных образовательных учреждениях.

На основе системного и деятельностного подходов мы рассматриваем патриотическую культуру будущих педагогов в трех плоскостях: предметной, функциональной и исторической. **Предметная** плоскость дает представление о состоянии компонентов и характере связей между ними; **функциональная** раскрывает систему и ее компоненты со стороны функционального содержания; **историческая** обеспечивает единство исторического и логического, генетического и феноменологического в раскрытии этапов прошлого, настоящего и будущего. Мы представляем патриотическую культуру будущих педагогов как элемент двух взаимосвязанных процессов — воспитательно-образовательного и культурного, — что позволяет нам спроецировать общий механизм движения культуры на одну из ее разновидностей — патриотическую. Описание такого механизма мы находим в работах М. С. Кагана [17].

Данный механизм мы схематически изобразили на рис. 2; опредмечивание означает создание и усвоение ценностей, а распределенное — освоение и передачу ценностей учащимся.

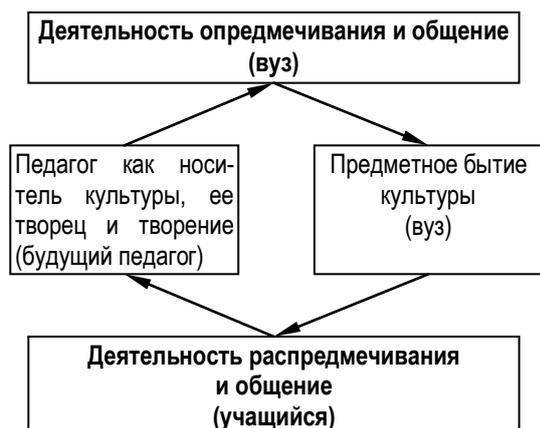


Рис. 2. Механизм перевода  
общей культуры в патриотическую культуру

В связи с вышесказанным патриотическая культура будущих педагогов понимается нами как феномен, раскрывающий патриотизм как одну из составляющих частей профессиональной деятельности педагога,

как часть его общественного сознания, в которой отражается отношение к Отечеству и которая меняется в зависимости от уровня развития общества, от экономического и социального положения в стране. Патриотическая культура будущего педагога отражает его патриотические чувства и идеи.

Через механизм перехода общей культуры в патриотическую возможен перевод знаний будущих педагогов в патриотические убеждения, что дает возможность сформировать способность передачи патриотического опыта. Уровень патриотической культуры личности определяется не только самими идеями, идеалами или уровнем их оригинальности, и даже не степенью их распространения, а мерой включения ценностных установок и норм в любую деятельность педагога и степенью конкретного проявления патриотического в профессиональной деятельности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. АМОНАШВИЛИ Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. Минск : Университетское, 1990.
2. АНДРЕЕВ Г. А. Обучение и воспитание в вузе неразделимы // Высшее образование в России. 2000. № 3.
3. БАЛТАБАЕВ М. Х. Педагогическая культурология : учеб. пособие. Алматы : РНК, 2000.
4. БЕЗДУХОВ В. П., МИШИНА Е. Е., ПРАВДИНА О. В. Теоретические проблемы становления педагогической компетентности учителя. Самара : СГПУ, 2001.
5. БЕКТУРГАНОВ А. К вопросу реформирования системы образования // Казахстанская правда. 2008. 28 февр.
6. БЕЛОКОНЕВ Г. П., ФЕДОСЕЕНКО А. В. Педагогическая культура в высшей школе : учеб. пособие. Ростов н/Д : Рост. гос. строит. ун-т, 2005.
7. БЕРДЯЕВ Н. А. О человеке, его свободе и духовности : избр. тр. М. : Московский психолого-социальный ин-т Флинта, 1999.
8. БИБЛЕР В. С. Нравственность. Культура. Современность: философские размышления о жизненных проблемах. М. : Знание, 1990.
9. БОЛЕЕВ К. Б. Подготовка будущих учителей к национальному воспитанию. Алматы, 1998.
10. ВЕРБИЦКИЙ А. А., ВИНОГРАДОВ В., СИНЮК А. Вуз как воспитательное пространство // Высшее образование в России. 2000. № 2.
11. ГАЛИЕВ Т. Т. Системный подход к интенсификации учебного процесса. Алматы : Гылым, 1998.
12. ГЕРШУНСКИЙ Б. С. Философия образования. М. : Московский психолого-социальный ин-т Флинта, 1998.
13. ЕРДЕНОВА Г. Б. Современные требования к профессиональной подготовке педагогических кадров // Білім. Образование. 2008. № 1 (38). С. 70—74.
14. ИЛЬИЧЕВА И. М. Духовность в зеркале философско-психологических учений (от древности до наших дней). М. : Изд-во МПСИ ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2003.
15. ИППОЛИТОВА Н. В. Теория и практика подготовки будущих учителей к патриотическому воспитанию учащихся : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. Челябинск, 2000.
16. К ЭКОНОМИКЕ знаний через инновации и образование : лекция Президента РК Н. А. Назарбаева в Евразийском Национальном Университете имени Л. Н. Гумилева // Казахстанская правда. 2006. № 131—132. 27 мая.
17. КАГАН М. С. Человеческая деятельность. М., 1974.
18. КАРАКОВСКИЙ В. А. Общечеловеческие ценности — основа целостного учебно-воспитательного процесса. М. : Новая школа, 1993.
19. КУЗЕМБАЕВА А. Т. Образование в РК : сборник законодательных актов. Астана, 2008. Т. 1.
20. ЛЯУДИС В. Я. Формирование учебной деятельности студента. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1989.
21. ПИДКАСИСТЫЙ П. И. Педагогика. — М. : Педагогическое о-во России, 1998.
22. ПФЕЙФЕР Н. Э., СЕРГЕЕВА В. В. Подготовка студентов педагогических специальностей к реализации воспитательной стратегии Республики Казахстан // Вестник ЕаГИ. Астана, 2004. № 3. С. 164—170.
23. РАВКИН З. И. Развитие образования в России: новые ценностные ориентиры (Аксиологический аспект) // Педагогика. 1995. № 5. С. 87—90.
24. СЕЙТЕШЕВ А. Новая парадигма самоорганизации общества, образования и личности // Мысль. 2001. № 9. С. 37—41.

25. СТРЕЛЬНИКОВ В. Патриотизм — источник морального духа российского воина // Ориентир. 2002. № 7. С. 55—58.
26. СУПРУНОВА Л. Л. Поликультурное образование в современной России: поиск стратегии // Magister. 2000. № 3. С. 77—81.
27. ТЕРЕНТИЙ М. А. Теория и практика патриотического и интернационального воспитания подрастающего поколения. Кишинев : Стипница, 1978.
28. ЭТНОПСИХОЛОГИЯ / под ред. К. Б. Жарикбаева. Алматы, 1998.
29. ЯБЛОКОВА Л. В. Концептуальное осмысление содержания профессионально-педагогической подготовки учителя: необходимость обновления // Педагогика. 2000. № 4. С. 19—22.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Б. Д. Каирбеков

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА

УДК 372.851  
ББК 4426.221

ГСНТИ 14.33.07

Код ВАК 13.00.02

### **Власова Ирина Николаевна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры высшей математики, заместитель декана математического факультета по учебной работе, математический факультет, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет; 614099, г. Пермь, ул. Сибирская, д. 24; e-mail: vlasova@pspu.ru.

### **Магданова Ирина Владимировна,**

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры высшей математики, математический факультет, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет; 614099, г. Пермь, ул. Сибирская, д. 24; e-mail: ivmagdanova@mail.ru.

#### **ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЕКТ**

#### **«ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНЫЙ КОНТЕКСТ ПРЕПОДАВАНИЯ МАТЕМАТИКИ В ШКОЛЕ»**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** математическое образование; региональная культурная среда; образовательный проект; историко-культурный контекст обучения математике.

**АННОТАЦИЯ.** Описывается опыт организации образовательного проекта, который направлен на совершенствование уровня историко-методической подготовки учителей и овладение учащимися математическими знаниями, умениями в историко-культурном контексте, а также основами учебно-исследовательской деятельности.

### **Vlasova Irina Nikolaevna,**

Candidate of Physics and Mathematics, Associate Professor of the Chair of Higher Mathematics, Deputy Dean for Academic Activity, Faculty of Mathematics for Education, Perm State Humanitarian Pedagogical University.

### **Magdanova Irina Vladimirovna,**

Candidate of Pedagogy, Senior Lecturer of the Chair of Higher Mathematics, Faculty of Mathematics, Perm State Humanitarian Pedagogical University.

#### **EDUCATIONAL PROJECT**

#### **«HISTORICAL AND CULTURAL CONTEXT OF TEACHING MATHEMATICS AT SCHOOL»**

**KEY WORDS:** mathematical education; regional cultural environment; educational project; historical and cultural context of teaching mathematics.

**ABSTRACT.** The paper addresses the experience of organizing educational process aimed at improving historical and methodological training of teachers and enhancing acquisition of mathematical knowledge and skills by the students in the historical and cultural context, as well as mastering basic skills of learning and research.

Современная концепция развития образования, в основу которой положена идея гуманитаризации, ориентирует школу на побуждение учащихся к *созидательной* деятельности. Отражение потребностей общественной жизни выражено в задаче, поставленной перед учителями, формировать не только предметные знания и умения, но и общекультурные, социально значимые для будущей профессиональной и практической деятельности. Одной из центральных дисциплин школьного образования, имеющей мощный потенциал для развития и воспитания подрастающего поколения, является математика. В связи с этим учитель должен уметь формировать ценностное отношение к математическим знаниям (как средству активной деятельности) и представление о математике как постоянно развивающейся важной *составляющей культуры человечества*, обучать способам мыслительной деятельности, ор-

ганизовывать учебный процесс так, чтобы учащиеся испытывали потребность к самообразованию, выстраивать методику изучения конкретного понятия, дисциплины в целом с учетом логики их развития и практических потребностей, совершенствовать личную учебно-познавательную, профессиональную деятельность.

История математики является важным источником выявления гуманитарного потенциала содержания образования, интегральная сущность которого позволяет говорить о науке как части человеческой культуры. На целесообразность использования историко-математических, историко-методологических знаний в процессе обучения указывали многие известные исследователи и методисты (Ф. Клейн, Н. И. Лобачевский, А. Пуанкаре, Л. Эйлер и др.). Проблема усиления историко-культурной направленности школьного математического образования является предметом при-

стального внимания современных теоретиков и практиков естественно-научного образования, особенно в последние десятилетия (Н. Я. Виленкин, Г. Д. Глейзер, А. Н. Колмогоров, А. Г. Мордкович, Л. П. Шибасов и др.). Отметим, что эта проблема является частью более общей, существующей в системе образования, — отражения взаимоотношений между философией, естественно-научными знаниями и человеческой деятельностью.

Анализ результатов исследования, посвященных указанным проблемам, а также опыта преподавания в школе и вузе позволяют выявить следующие *противоречия*:

- между признанием значимости историко-культурного контекста обучения математике в школе и недостаточным уровнем реализации этих идей в практике школ;

- между необходимостью решения педагогами профессиональных задач, связанных с реализацией историко-культурного контекста обучения математике, и недостаточным уровнем их историко-методической подготовки;

- между необходимостью развития у учащихся исторического мышления, формирования у них целостных представлений о математике как части культуры, единстве исторического и логического при изучении предмета и отсутствием соответствующей деятельной среды для школьников, целенаправленной систематической работы.

Необходимость решения выделенных противоречий свидетельствует об актуальности выбранной нами темы исследования и определяет проблему, на решение которой направлен предлагаемый проект «Историко-культурный контекст преподавания математики в школе», — поиск и реализацию путей историзации школьного математического образования в Пермском крае.

**Цель** данного проекта — способствовать созданию условий для совершенствования уровня историко-методической подготовки учителей и овладения учащимися математическими знаниями и умениями в историко-культурном контексте, формирования навыков учебно-исследовательской деятельности.

**Новизна** проекта заключается:

- в расширении и углублении деятельности учителей и преподавателей вузов, направленной на развитие историко-культурного мышления и формирования исследовательских навыков школьников в процессе обучения математике;

- разработке и проведении ежегодного краевого конкурса для учащихся «Знаток истории математики» (три тура);

- разработке и проведении для учителей постоянно действующего научно-методи-

ческого семинара и тематических консультаций, создании дидактических материалов по истории математики.

Бесспорно, систематическое обращение к истории предмета в урочной или внеурочной работе не только повышает интерес к изучению математики, углубляет ее понимание, расширяет кругозор учеников, но и позволяет раскрыть метапредметные связи, организовать овладение учащимися основами учебно-исследовательской деятельности. Более того, история математики может являться фундаментом межпредметной интеграции в образовательном процессе, в которой мы выделяем следующие составляющие:

- конкретное *понятие*:

- а) общенаучное (принцип, структура, теория, периодизация, классификация, метод и др.);

- б) специфическое (система координат, координата точки, координатная сетка, масштаб, единицы измерения — используемые в географии, астрономии, механике, гномонике, изобразительном и прикладном искусстве);

- *личность* в истории. Притягательность силы знания из различных разделов науки демонстрируют такие ученые, как Евклид, Архимед, Леонардо да Винчи, И. Кеплер, Р. Декарт, Г.-В. Лейбниц, И. Ньютон, Л. Эйлер;

- историческая эпоха. Взаимовлияние исторических событий, условий, культурных и научных традиций в конкретный период времени и на определенной территории вполне может быть основой интеграции материала (Древняя Греция, страны арабского халифата, Италия, Франция, Германия в XVI—XVIII вв. и др.);

- историческое *событие, явление, процесс*, например открытие первой академии наук в России, первые печатные книги, научные революции.

В связи с этим ежегодный краевой историко-математический конкурс для учащихся «Знаток истории математики» и задания каждого тура направлены на формирование основ межпредметной интеграции.

Основное *назначение первого тура* конкурса, который в разные года проводился по одному из направлений (историко-математическое литературное, историко-математический музей, историко-математический календарь, атрибуты конкурса «Знаток истории математики», историко-математическая газета), состоит в пробуждении интереса к математике и математической деятельности у учащихся с различными учебными интересами («гуманитарии», «компьютерщики», «технари», «творческие личности», «математики» и т. д.).

В основном на конкурс были представлены результаты групповой работы учащихся (от 2 до 6 человек), что свидетельствует об организации учителем проектной деятельности школьников. Такая форма сотрудничества обучающихся и педагога предполагает совокупность способов, направленных не только на обмен информацией и действиями, но и на четкую организацию совместной деятельности партнеров. Помощь педагога на этапе подготовки историко-математического текста, календаря, газеты *необходима*, в особенности на этапе осмысления проблемы и постановки цели. Важно и нужно помочь учащимся будущего проекта найти ответы на серию вопросов. Так, результатом ответа на первый вопрос: «Зачем я собираюсь делать этот проект?» — будет выяснение цели работы. Следующий вопрос: «Что для этого следует сделать?» — приводит к формулированию задач исследования. И так далее.

Такая совместная деятельность ориентирована на установление с партнерами отношения взаимопонимания, проведение эффективных групповых обсуждений, обеспечение обмена знаниями между членами группы для принятия эффективных совместных решений.

Одними из основных положений ФГОС основного общего образования являются требования к метапредметным результатам освоения основной образовательной программы, которые включают освоение обучающимися межпредметных понятий и универсальных учебных действий (УУД) — коммуникативных, регулятивных, личностных и познавательных. Участие в первом туре конкурса в большей степени способствует формированию первых двух групп УУД.

Проектная деятельность способствует также и развитию адекватной самооценки, формированию позитивной Я-концепции (опыт интересной работы и публичной демонстрации ее результатов), развитию информационной компетентности. При правильной организации именно групповые формы учебной деятельности помогают формированию у обучающихся уважительного отношения к мнению одноклассников, воспитывают терпимость, открытость, тактичность, готовность прийти на помощь и другие ценные личностные качества.

Так, на первом туре, представленном историко-математическим литературным конкурсом, темы проектов и форма представления результата выбирались участниками самостоятельно (рассказ о жизни ученого, о каком-либо интересном событии в его жизни, об открытии какого-либо научного факта, его роли и значении для науки,

истории человеческого общества и др.). В номинации «Поэзия» были допустимы и четверостишие историко-математического содержания. При оценивании работ-победителей учитывались раскрытие в произведениях тематической направленности, их оригинальность, самобытность, достоверность материала, художественный уровень. По результатам этого тура был издан сборник ученических исследований «Знарок истории математики».

Очный второй тур конкурса проводится по возрастным категориям: 5–6 классы — историко-математический поезд, 7–8 классы — компьютерное тестирование, 9–10 классы — олимпиада по истории математики. Цели второго этапа конкурса следующие: *обучающие* — углубление знаний о числе, фигуре или другом математическом объекте и его истории, знакомство с новыми способами вычислений, решений задач или построений геометрических фигур; *развивающие* — систематизация и обобщение знаний о математических объектах через исторические сведения или документы, проявление элементов творчества при решении исторических задач; *воспитательные* — повышение интереса к изучению математики и общей культуры учащегося, осознание роли математики в развитии науки и общества в целом.

На историко-математическом «поезде» для учащихся 5–6 классов на станции «В мире чисел» было предложено задание: «В египетской математике умножение и деление чисел выполнялось следующим образом:

$22 \times 26 = 572$	$153 : 17 = 9$
$1 - 26$	$1 - '17$
$'2 - 52$	$2 - 34$
$'4 - 104$	$4 - 68$
$8 - 208$	$8 - '136$
$'16 - 416$	$9 - 153$
$22 - 572$	

Определите правило умножения и деления. Выполните по этому правилу следующие действия:  $24 \times 32$ ;  $23 \times 34$ ;  $285 : 19$ ».

Выполняя данное задание, учащиеся не только познакомились со старинным способом умножения и деления, но и должны были проанализировать представленную схему-алгоритм правила, определить последовательность шагов в алгоритме (это удвоение и нахождение соответствующих слагаемых), выполнить по «новым» для учащихся правилам действия.

В ходе компьютерного тестирования учащихся 7–8 классов было предложено задание, связанное со знакомыми геометрическими понятиями из школьного курса математики и одной из древних книг по математике. «Первая книга из 13 книг „Начал“

Евклида посвящена геометрии на плоскости и содержит следующие определения понятий. Вам необходимо записать эти понятия: ... — есть то, что не имеет частей; ... — есть длина без ширины; ... — есть линия, одинаково расположенная относительно всех своих точек; ... — имеет только длину и ширину; ... — сколь угодно продолженные, не встречаются».

Учащиеся основной школы не только соотносили понятия, определения, изученные в школьном курсе геометрии, и представленные в задании, но и должны были выделить существенные свойства неопределяемых понятий и узнать в иной словесной формулировке знакомый геометрический объект.

Компьютерное тестирование включает вопросы по следующим тематическим блокам:

– история **систем счисления** (римской, вавилонской, египетской, индо-арабской) и числа  $\pi$ , учения о числах в школе Пифагора, **мер величин** (длины, площади, объема, времени), **именных теорем, методов** решения задач, существовавших в предыдущих эпохах (например, одно и два ложных положения, правило обращения), **конических сечений** — парабола, эллипс (окружность), гипербола, (кто, когда, что, в связи с чем) — и их роль в истории науки;

– **биографии** ученых, таких, как Фалес, Пифагор, Евклид, Герон, Архимед, Эратосфен, Л. Ф. Магницкий, Ф. Виет, П. Ферма, Р. Декарт.

Проведение последнего, третьего очного тура конкурса всегда требует большой подготовки как со стороны организаторов, так и участников — докладчиков (учащихся 5–11 классов) и их руководителей. Этот этап проводится в форме научно-практической конференции по тематическим секциям: «Историческая мозаика» (5–6 кл.), «Геометрическая рапсодия» (7–11 кл.), «Математика, искусство, красота» (7–11 кл.), «История математики» (7–11 кл.). **Целью** этого тура является развитие исследовательских и проектных умений учащихся, освоение коммуникативной компетенции, включающей следующие умения: выступать перед аудиторией с небольшим сообщением; публично представлять проект; публично защищать свою позицию; участвовать в коллективном обсуждении проблемы, аргументировать собственную позицию, доказывать ее, убеждать других участников дискуссии; создавать в устной и письменной форме учебно-научные тексты (аннотации, рецензии, рефераты, тезисы).

На каждой секции наилучшие выступления отмечаются дипломами. Выбор осуществляется исходя из двух оценок: собственно

исследовательской работы, которую необходимо представить в комиссию за две недели до конференции, и защиты, включающей выступление и ответы на вопросы. К работам предъявляются следующие требования:

- соответствие рассматриваемого материала возрасту учащегося;
- наличие математического содержания (фактов, задач и др.);
- элементы самостоятельной обработки информации;
- авторское наглядное представление информации (схемы, рисунки, таблицы и др.);
- сохранение авторских прав используемой информации (ссылки и др.);
- соблюдение этических норм при изложении информации;
- наличие в заключении работы выводов и результатов исследования, полученных автором.

При оценке защиты учитываются содержательная часть (изложение сущности вопроса), степень владения материалом в устной речи (выступление предполагает «живой» рассказ, а не чтение доклада с листа или с презентационного материала), ответы на вопросы, показывающие степень владения материалом. Требования к работе и ее защите указаны в положении к конкурсу.

Общее руководство конкурсом осуществляется оргкомитетом, который формируется из числа преподавателей ПГПУ математического факультета и учителей гимназии № 33. Впервые проект был осуществлен в 2008/09 уч. г. при поддержке Российского гуманитарного научного фонда.

Также в рамках образовательного проекта «Историко-культурный контекст преподавания математики в школе» ежегодно проводятся научно-практические семинары и консультации для учителей Пермского края, основное назначение которых — формирование профессионально-педагогической направленности историко-математической подготовки учителей математики. Внимание уделено:

– знакомству с генетическим методом преподавания математики в школе, отбору историко-математического содержания, критериям, которым должно удовлетворять содержание, в число которых входят *общекультурная, методологическая* направленность (материал должен позволять создать впечатление о целостности математического знания, объяснять суть предмета математики, его эволюцию во времени и пространстве), *согласованность* рассматриваемой тематики с реализуемыми учебно-методическими комплексами по математике, *минимизация* (ограничение во времени при большой смысловой нагрузке);

– вопросам истории отечественной методики преподавания математики;

– проблемам предмета и места математики в системе наук, характера взаимосвязей различных математических дисциплин, раскрытия основных тенденций и закономерностей развития математики в целом, выяснения связей математики с техникой, естествознанием, искусством;

– возможностям историко-математического материала с точки зрения организации межпредметной интеграции в образовательном процессе;

– основам и требованиям к учебно-исследовательской деятельности учащихся, методам и формам ее организации.

В ходе практико-ориентированных и научных семинаров педагоги постепенно овладевают элементами историко-логического анализа познавательных форм, генетического метода в преподавании математики, в том числе умением выявлять и показывать динамику в развитии объекта (понятия, идеи, метода и др.) и его исторический путь, учатся подбирать и выбирать историко-методологический материал в соответствии с целями и потребностями методики преподавания математики, овладевают историко-научным, математическим языком, что подразумевает умение излагать свои мысли устно и письменно, наглядно представлять информацию.

В содержании образовательного проекта «Историко-культурный контекст преподавания математики в школе» мы выделяем три **направления**:

– **историко-методологическое** (изучение основ научно-исследовательской, учебно-исследовательской, проектной деятельности, а также требований принципа историзма на примере таких познавательных форм, как понятие, теория, факт, гипотеза; знакомство с историко-логическим подходом в исследовательской деятельности);

– **историко-математическое** (поиск, изучение, отбор и преобразование материала по истории математики, работа с источниками);

– **историко-методическое** (выделение историко-методических линий школь-

ного курса математики; разработка методических рекомендаций по применению генетического метода обучения математике; освоение методов, форм, средств использования исторического материала в образовательном процессе, составление учебных заданий с использованием знаний по истории предмета, в том числе и историко-математических текстов).

В целом можно сказать, что проект выполняет следующие функции: системную, познавательную, воспитательную.

Таким образом, **результатами** представленного проекта являются:

– создание эффективных условий для освоения универсальных учебных действий (ФГОС) учащимися Пермского края, в том числе формирование навыков учебно-исследовательской деятельности, а также для совершенствования профессиональной компетентности учителя и организации межпредметной интеграции в образовательном процессе;

– разработка в рамках дополнительного образования методической системы обучения математике в историко-культурном контексте;

– совершенствование культурно-воспитательной работы в образовательных учреждениях Пермского края на основе участия в течение года в трех турах краевого конкурса «Знаток истории математики», а также в сопровождающих конкурс семинарах и консультациях;

– появление новых форм привлечения учащихся и учителей Пермского края к историко-культурному направлению развития региона. Среди прочего во многих школах края созданы творческие группы по изучению истории математики и подготовке учебно-исследовательских и проектных работ в данном направлении (например, музеев истории математики, историко-математическая газета, календарь), а также проведены внутришкольные туры историко-математического конкурса;

– увеличение числа участников проекта за последние пять лет среди школьников с 50 до 200, среди учителей — с 25 до 50 человек, среди учебных заведений — с 15 до 50.

## ЛИТЕРАТУРА

1. ЗНАТОК истории математики : сб. материалов / отв. ред. И. Н. Власова, И. В. Магданова. Пермь : Изд-во Перм. гос. пед. ун-та, 2009.
2. ПРОБЛЕМЫ историко-науч. исследований в математике и математическом образовании : материалы Междунар. науч. конф. (Пермь, 7—9 сент. 2007 г.) / отв. ред. А. Е. Малых. Пермь : Изд-во Перм. гос. пед. ун-та, 2007.
3. ПРИМЕРНАЯ основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа / сост. Е. С. Савинов. М. : Просвещение, 2011.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Е. Г. Плотникова

**Забродская Светлана Викторовна,**

аспирант, Уральский государственный педагогический университет; педагог дополнительного образования Центра детского творчества; 624993, г. Серов, ул. Ленина, 193; e-mail: Serov-cdt@ru.

**РОЛЬ ИГРОВОГО НАЧАЛА В ПРИОБЩЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ  
К МУЗЫКАЛЬНО-ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** игра; музыка; музыкальное искусство; музыкально-художественная деятельность.

**АННОТАЦИЯ.** В статье отражены современные проблемы использования музыкальной игры в приобщении детей младшего школьного возраста к музыкально-художественной деятельности, представлены дидактические аспекты игры. Показывается значимость игрового начала в музыкальном воспитании детей, а также влияние игр на учебно-познавательную деятельность, на жизненные и образовательные процессы.

**Zabrodskaya Svetlana Viktorovna,**

Post-graduate Student, Ural State Pedagogical University, Teacher of Additional Education, Children's Creativity Centre (Serov).

**ROLE OF A GAME IN FAMILIARIZING THE YOUNGER SCHOOLBOYS  
WITH MUSICAL ART ACTIVITY**

**KEY WORDS:** game; music; musical art; musical art activity.

**ABSTRACT.** The paper describes the problems of using modern musical game in educating primary school children in music and art activities, didactic aspects of the game are revealed. The importance of the game in the musical education of children, and the impact of games on learning and cognitive activity, the life and educational processes are proved.

**В** настоящее время система образования в России претерпевает значительные изменения, связанные с повышением уровня качества образования. Модернизация образования ориентирована на создание условий для самореализации, развития и самоопределения личности. Современное образование одновременно просвещает, воспитывает, развивает ребенка, и также подталкивает детей к развитию творческого начала, приобретению собственного опыта творческой деятельности.

Музыка — самый близкий путь к сердцу каждого ребенка и самый доступный вид искусства. Она входит в мир ребенка через трогательную колыбельную матери и сопровождает человека в течение всей его жизни.

Для педагогов не секрет, что ребенок любит петь и танцевать, что счастливые мгновения его жизни всегда сопровождается музыка. Дети стремятся к общению с искусством, которое невозможно увидеть и потрогать, но которое при этом оказывает на них самое сильное влияние, расширяя границы детского сознания до бесконечности.

Характер взаимодействия ребенка с музыкой меняется в зависимости от возраста.

Так, в первые годы жизни деятельность можно назвать **музыкально-предметной**. В это время интерес ребенка вызывают игрушки и инструменты, издающие звуки. Он накапливает опыт манипулирования с ними, делает первый выбор более привлекательных предметов, инициирует пред-

метные и сенсорные игры с объектами — носителями звуков.

Далее его деятельность становится **музыкально-игровой**. Вступая в мир социальных контактов, ребенок начинает строить собственную систему отношений с другими людьми. Музыка становится:

– увлекательной игрой, поскольку любой вид музыкальной деятельности на этом этапе, будь то пение или прослушивание музыки, для ребенка по сути является игрой;

– источником обогащения опыта эмоциональных отношений и переживаний, что позволяет строить социальные отношения в игре и общении;

– содержательной основой игр: сюжеты и ролевые отношения в детских играх становятся отражением содержания музыкальных произведений.

В итоге ребенок начинает заниматься **музыкально-художественной** деятельностью. Его в большей степени начинает интересовать не сам процесс, а результат деятельности. Накопленный к этому времени личный эмоциональный опыт позволяет ребенку переживать художественные эмоции и творчески интерпретировать музыкальные произведения, а опыт участия в музыкальной деятельности дает возможность маленькому музыканту выбирать наиболее близкие и успешные в реализации позиции:

– слушателя, способного дать оценку музыкальному произведению и тем самым выразить результаты собственного восприятия;

- исполнителя музыкальных произведений (певца, участника оркестра, танцора);
- сочинителя (импровизатора музыкальных попевок и танцев; создателя сюжета музыкально-драматической игры и т. д.).

Роль музыки в формировании высших психических функций детей раскрыли классики психологии Л. С. Выготский, Ж. Пиаже, С. Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов, педагоги-музыканты Б. В. Асафьев, Д. Б. Кабалевский, Б. В. Яворский и др.

Музыкальное обучение и воспитание как важнейший ресурс творческого становления личности ребенка, развития его импровизационных способностей наиболее полно и всесторонне — как теоретически, так и практически — обосновано в концепции элементарного музицирования детей выдающегося немецкого педагога-музыканта Карла Орфа.

Основные положения его концепции, раскрытые в книге «Шульверк, музыка для детей», сводятся к следующему:

- художественно-творческое постижение музыки;
- развитие природных музыкальных способностей детей;
- интеграция музыки, рисования, пения в процессе элементарного музицирования;
- раскрытие у детей спонтанно-импровизационных способностей;
- обращение к музыкально-поэтическому фольклору разных народов, дающее представление о единстве мировой музыкальной культуры;
- использование возможностей элементарного музицирования для интеллектуального, нравственно-эстетического координационно-пластического и коммуникативного развития детей;
- формирование психической и эмоционально-чувственной сфер ребенка;
- предоставление детям возможности фантазировать, сочинять, рисовать без боязни ошибиться, вызвать осуждения со стороны окружающих;
- использование в процессе музицирования элементарных инструментов (тела, голоса, простейших шумовых и ударных — барабанов, румбы, ксилофонов, флейты, кастаньет и др.) [4].

Теория и практика элементарного музицирования получила широкое распространение во многих странах.

Доминирование социального фактора в цели музыкального воспитания, результативность которого определяется суммой знаний, умений и навыков, приобретенных учащимися, ограничило практическую ориентированность развития методики обучения музыке младших школьников.

Вместе с тем идея об универсальном влиянии музыки на развитие личности поддерживалась ведущими теоретиками и практиками музыкальной педагогики. Так, Б. В. Асафьев писал: «Если взглянуть на музыку как на предмет школьного обучения, то прежде всего надо категорически отвести в данном случае вопросы музыковедения и сказать: музыка — искусство, а не научная дисциплина, которой учатся и которую надо изучать» [1].

Вопросам музицирования в школьном образовательном процессе посвящены теоретические исследования и учебно-методические работы В. В. Емельянова, Д. Е. Огороднова, Т. Э. Тютюнниковой, Н. Г. Куприной и других современных педагогов-музыкантов.

Творческое развитие младшего школьника наиболее целенаправленно происходит, если музыкально-образовательный процесс целиком и полностью строится на игровой деятельности, имеющей по сравнению с традиционной системой обучения целый ряд преимуществ, основными из которых являются:

- личностное духовно-нравственное становление ребенка в сильной, элементарной художественной деятельности;
- формирование созидательных способностей детей в музыкально-художественной деятельности;
- развитие коммуникативных навыков и умений, импровизационных способностей, фантазии, воображения;
- деятельностное постижение красоты окружающего мира, культурных ценностей, природы;
- формирование двигательно-пластичных навыков, умений гармонизировать свой внутренний мир с поэзией, искусством, соотносить себя с окружающей жизнью;
- актуализация творческого потенциала детей в разнообразных видах художественной деятельности;
- освоение детьми ценностей народного музыкально-поэтического творчества, расширение их музыкального кругозора, эстетического вкуса, постижение красоты и полифонии как классической, так и народной музыки;
- развитие театрально-драматических способностей, артистизма, этических норм поведения и общения;
- расширение креативности детей в процессе интегрированной музыкально-художественной деятельности, создания собственных композиций, стихов, рисунков, танцевальных движений;
- формирование положительной мотивации не только к музыкально-игровой, но к любой учебно-познавательной деятельно-

сти за счет развития таких качеств, как успешность, диалогическое общение, самостоятельность, активность.

Человек играл даже тогда, когда не знал, что это игра. Игра выступает перед нами ценностным общечеловеческим феноменом, который абсолютно познать невозможно, хотя и необходимо к этому стремиться, потому что именно так можно познать истинную сущность человека.

Человечество уже создало достаточно научно-практических трудов и материалов, в которых с разных позиций раскрывается философская и психологическая сущность игры, методика организации и проведения игр. Фундаментально исследованы компенсирующие жизненные и духовные силы и развлекательный потенциал игры. Особенно детально изучена детская игра в младшем школьном возрасте.

Игра признана двигателем творчества. Играя с опорой на собственные интеллектуальные, деятельностно-практические, эмоционально-чувственные силы, человек выводит себя и всё общество на качественно новый уровень. Вне игры творческого воображения и мышления никакое творчество не имеет смысла. Черты творческой личности приобретаются, закрепляются и испытываются в игре.

Игра является особенным деятельно-эмоциональным полем, в котором при определенной общей регламентации (установлении цели, введении некоторых правил, алгоритма процессов) сохраняется возможность моделирования индивидуального пути продвижения к цели, системе сочленения определенных элементов опыта, системе отношений в игровом общении. При этом происходит стимулирование творческого самораскрытия субъектов игрового процесса и гармонизация взаимоотношений членов группы. Игра воспитывает, учит, развивает, адаптирует, стимулирует, поощряет, мотивирует.

Моделировать фрагменты жизни можно через моделирование игры, если связать реальные взаимоотношения, игровую идею, игровые роли, действия, предметы и выигрыш (цену достижения цели).

Вспомним известные вербальные формулы: «играть роль», «разыграть, как по нотам», «играть главную скрипку». Очевидно, что замкнутое существительное стремится раскрыться через глагол, воспроизвестись в форме процесса. А еще говорят: «игра разума», «игра мускулами», «игра понятий», «втянуть в игру», «оказаться вне игры», «выйти из игры». Тут игра сама становится процессом, всегда желанным.

Игра — чрезвычайно насыщенная в эмоциональном плане деятельность, ведь все

события в ней сопровождаются переживаниями. Именно они закрепляют в сознании все перипетии процесса игрового общения, всю палитру информации до мельчайшего элемента.

Итак, человек играющий («homo ludens») столь же значим, как и человек разумный («homo sapiens») или творчески действующий («homo faber»). Это три формы человеческого «Я» [3].

Игровая деятельность характерна не только для ребенка. Став взрослым, человек остается игроком. Он играет личностными качествами, социальными отношениями, трудовыми умениями, добываясь и общественно значимых, и, конечно же, личных творческих побед.

В игре обязательно учитываются мотивы, с опорой на которые можно (и нужно) попробовать укрепить желание сыграть, испытать собственные силы. Мотивы, побуждающие к деятельности, базируются на удовлетворении потребностей. Развитие мотивов происходит через изменение, расширение круга деятельности, преобразующего предметную действительность. Игра создает для этого непревзойденные возможности.

Младшие школьники в игре учатся подчинять себя цели и организовано учиться. В целом эпохе детства присуща игра на интерес, на радость. Дети легко входят в игру и переключаются на новые задания, легко объединяются в игровые микрогруппы, быстро возбуждаются, проявляют выдержку в игре. Любят подвижные, музыкальные, танцевальные, имитационные творческие игры. Удовлетворяются любой игровой ролью, любой деятельностью. Играющий взрослый сразу становится для детей всеобщим любимцем, играющий учитель — эталоном учителя.

Одной из основных особенностей младшего школьного возраста является интенсивное развитие мыслительных процессов: переход от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению, формирование научных понятий, развитие саморегуляции, рефлексии, дифференцированное и синтезирующее восприятие, произвольная и осмысленная память.

Младшие школьники, наряду с учением, общением, с удовольствием продолжают играть. Именно в игре происходят изменения в познании, чувствах, волевой сфере, характере. Игра для учеников начальных классов продолжает быть наиболее увлекательным занятием, и создание условий для ее эффективного и целенаправленного использования в образовательном процессе является весьма актуальным.

Психическое развитие младшего школьника, которое определяет матрицу всей его

последующей жизни, обусловлено впечатлениями, эмоциональной наполненностью, комфортом, разнообразными положительными воздействиями, направленными на нравственное становление личности. В психолого-педагогической науке встречаются различные трактовки понятия «игра». Так, по Л. С. Выготскому игра — это иллюзорная реализация нереализованных желаний [2].

**Перечислим возможные мотивы включения в игру:**

1. Желание получить приз, похвалу или иное поощрение.
2. Желание добиться в игре более высокого статуса, престижа, уровня признания в группе; игра амбиций.
3. Повышение уровня самооценки.
4. Желание стать лучшим среди кандидатов на игру, попасть в их число.
5. Желание не отстать от «своих», участвовать в игре «как все».
6. Сила и обаяние личности руководителя, игромастера.
7. Возможность расширить сферу своей осведомленности, профессионально вырасти.
8. Ощущение «послевкусия» недавней победы, желание выиграть опять,

продублировать успех, подтвердить его.

9. Желание помочь кому-то, проявление альтруистических мотивов.
10. Страсть, увлеченность ходом, сюжетом, персонажами игры, игровой азарт, общий ажиотаж.
11. Желание просто развлечься, игра «на интерес».

В силу того что в процессе изучения большинства учебных предметов младшими школьниками использование игровых педагогических технологий ограничено, представляется весьма важной организация обучения музыке в игровой деятельности, предоставляющей для этого все возможности. Практика музыкально-дидактической игры, имеющаяся в отечественной и зарубежной музыкальной педагогике, опирается на традиционное народное творчество, в котором синтезированы музыка, танец, поэзия. При таком подходе музыкально-художественное обучение и воспитание приобретает универсальный характер, становится доступным и эффективным средством развития ребенка, раскрытия его творческих способностей, формирования речевых и вокальных умений и навыков, духовно-нравственного становления.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. АСАФЬЕВ Б. Речевая интонация. Л. : Музыка, 1965.
2. ВЫГОТСКИЙ Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. М., 1967.
3. ШУТЬ Н. Н. Секреты эффективных игр для развития ребенка. М. : Сфера, 2010.
4. ORFF O. Das Schulwerk. Ruckdlik und Ausblik. OJB, 1963, Mainz, Schott.

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

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.178  
ББК 4448.00

ГСНТИ 14.35.05

Код ВАК 13.00.01

### **Ларионова Светлана Олеговна,**

психолог, психотерапевт, старший преподаватель кафедры социальной педагогики, Институт социального образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 408; e-mail: svetlana@uspu.ru.

### **Дегтерев Алексей Сергеевич,**

аспирант, старший лаборант лаборатории информационных технологий, Институт социального образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 404; e-mail: degterev-1d@mail.ru.

### **ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТЬ У СТУДЕНТОВ: ВОПРОСЫ ПРОФИЛАКТИКИ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** профилактика; интернет-зависимость; студенческая молодежь; проектная деятельность; проект.

**АННОТАЦИЯ.** Рассматривается актуальная проблема профилактики интернет-зависимости у студенческой молодежи. Охарактеризованы психолого-педагогические особенности студенческой молодежи, рассмотрена специфика интернет-зависимости у студентов, проанализированы основные аспекты профилактики в контексте изучаемого вопроса. Представлены результаты диагностического исследования интернет-зависимости у студентов 1–3 курсов, обучающихся по специальности «Социальная работа» в вузах Уральского региона. Особое внимание уделено разработке проекта школы «Все в твоих руках».

### **Larionova Svetlana Olegovna,**

Psychologist, Psychotherapist, Senior Lecturer of the Chair of Social Pedagogy of the Institute of Social Education, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

### **Degterev Alexey Sergeevich,**

Post-graduate Student, Senior Laboratory Assistant of the Laboratory of Information Technologies of the Institute of Social Education, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

### **INTERNET ADDICTION OF STUDENTS: PREVENTION ISSUES**

**KEY WORDS:** prevention; Internet addiction; student youth; project activity; project.

**ABSTRACT.** The article is devoted to the topical problem of prevention of the Internet addiction of the student youth. The article describes the psychological and pedagogical features of student youth, the specificity of the Internet addiction, analyses the main aspects of prevention in the context of the issue. The article presents the results of the diagnostic study of the Internet addiction of 1-3 year students on a speciality «Social work» in the universities of the Ural region. Special attention is focused on the development of the project of the school «All in your hands» in the aspect of the prevention of the Internet addiction in a higher education institution.

**Р**ост количества интернет-пользователей в России и мире в настоящее время делает актуальной проблему интернет-зависимости. Все больше пользователей ежедневно подключаются ко «Всемирной паутине». В связи с возрастающей компьютеризацией и интернетизацией российского общества стала актуальной проблема патологического использования ресурсов Интернета человеком.

Сегодня именно посредством Интернета человек решает множество задач, в том числе вопросы трудоустройства, поиска новой информации, установления социальных связей на уровне бесконтактного общения, не включающего в себя эмоционально-чувственную сферу, воспитательную направленность, невербальную информацию, что

приводит к отсутствию навыков межличностного взаимодействия в целом.

Невозможно не признать положительные моменты Интернета, но необходимо указать и на негативную сторону использования ресурсов глобальной сети. Речь идет прежде всего о риске формирования интернет-зависимости. В широком смысле под данным термином понимается нехимическая зависимость от пользования Интернетом, характеризующаяся стремлением ухода от реальности путем достижения особого эмоционального состояния удовлетворенности, уверенности в себе, которого иным путем человек достичь, в силу различных причин, не может. В основе интернет-зависимости — навязчивая потребность личности в использовании Интерне-

та, сопровождающаяся социальной дезадаптацией и выраженными психологическими симптомами.

Таким образом, одной из современных проблем, угрожающих нервно-психическому здоровью человека, является интернет-зависимость, сегодня превратившаяся в серьезную общественную проблему, требующую специального изучения.

Об интернет-зависимости и пойдет речь в данной статье. Интернет-зависимость — психическое расстройство, навязчивое желание подключиться к Интернету и болезненная неспособность вовремя отключиться от него [5]. Кроме того, интернет-зависимость определяется как нехимическая зависимость — навязчивая потребность в использовании Интернета, сопровождающаяся социальной дезадаптацией и выраженными психологическими симптомами. В настоящее время данная проблема наиболее актуальна, так как разрабатываются и изучаются адекватные методы и формы профилактики этого вида зависимости.

По данным различных исследований, интернет-зависимыми сегодня являются около 10 % пользователей во всем мире. Российские психиатры считают, что сейчас в нашей стране таковых 4—6 %.

Наибольшая предрасположенность к возникновению интернет-зависимости наблюдается у людей, имеющих трудности в межличностном общении. В Интернете за счет анонимности, доступности и ощущения безопасности человек может формировать доверительные отношения с малознакомыми людьми, не опасаясь негативных последствий, ведь в случае неудачи всегда есть возможность просто отключиться от Интернета или уйти на другой ресурс. В виртуальной реальности не имеют значения такие характеристики социального статуса, как внешний вид, возраст, пол, род деятельности и др. Интернет позволяет формировать новую идентичность, создавать новый образ и осуществлять нереализованные потребности личности.

Перед человеком открывается новый мир бесчисленного количества возможностей и интересов, который «отключает» его от реальности, «переключая» на себя, что ведет к ограничению социальных контактов, ухудшению психологического состояния, возбуждению внутренних раздражителей, возникновению агрессии, замкнутости, апатии, потере социального статуса, разрушению собственного «Я» и, как следствие, приводит к деструкциям личности в целом.

На сегодняшний день 38 % аудитории российского Интернета составляет молодежь, при этом отмечается, что количество молодежи среди интернет-пользователей

растет быстрее, чем количество представителей других возрастных групп. Но и среди молодежи выделяется категория наиболее частых пользователей Интернета — студенческая молодежь.

По мнению Л. В. Мардахаева, студенческая молодежь имеет специфические социальные и психологические черты, наличие которых определяется как возрастными особенностями молодых людей, так и тем, что их социально-экономическое и общественно-политическое положение, духовный мир находятся в состоянии становления, формирования [10]. В связи с этим именно данная категория предрасположена к возникновению различных видов зависимости, в том числе интернет-зависимости.

Как правило, такую предрасположенность имеют студенты, у которых наблюдаются интровертированные черты характера: сосредоточенность на собственном внутреннем мире, трудности в установлении социальных контактов с окружающими, ориентация на собственный внутренний мир — чувства, мысли, переживания и т. д.

Основной предпосылкой развития интернет-зависимости у студентов, как утверждает М. И. Дрепа, является неполное разрешение кризиса встречи со взрослостью, что проявляется в развитии кризиса идентичности с возникновением конфликта между самоидентичностью личности и предлагаемыми социальными ролями и сменяется кризисом интимности с формированием психологической изоляции; интернет-среда привлекательна для разрешения данного кризиса за счет возможности конструирования в ней желаемой реальности [4. С. 62].

Для большинства студентов Интернет является неотъемлемой частью жизни. Это обусловлено рядом причин, среди которых выделяют следующие: 1) использование Интернета в целях учебной деятельности; 2) доступность и разнообразие ресурсов Интернета; 3) познавательная мотивация студентов; 4) потребность студентов в общении, развлечении; 5) наличие определенных психологических проблем у студентов.

Кроме того, для студенческой молодежи (17—25 лет) в целом характерны следующие психолого-педагогические особенности: проблема выбора жизненных ценностей; присвоение социально значимых свойств личности; развитие способности к сопереживанию, к активному нравственному отношению к людям, к самому себе и к природе; развитие саморефлексии, то есть самопознания в виде размышлений над собственными переживаниями, ощущениями и мыслями; проблема смысла жизни; появление жизненных планов; поиск профессии;

освобождение от непосредственной зависимости тесного круга значимых лиц [8].

По результатам эмпирического комплексного исследования, проведенного в ряде вузов Уральского региона среди студентов 1–3 курсов, обучающихся по специальности «Социальная работа», было выявлено, что 16 % респондентов имеют интернет-зависимость и 35 % респондентов predisposed к ее возникновению.

В большинстве случаев интернет-аддикция возникает вследствие неспособности личности в реальной жизни выстраивать и поддерживать полноценные социально-психологические отношения с другими людьми, неумения ощущать границы между нормой и отклонением.

В качестве основных критериев интернет-зависимости исследователи предлагают рассматривать следующие: сложность контроля времени, проводимого в Интернете; лабильность настроения при его использовании; включение в различные виды деятельности в сети Интернет и пренебрежение деятельностью вне Сети.

Психолого-педагогические характеристики личности интернет-зависимых студентов затрагивают различные сферы: в эмоционально-волевой сфере это высокие показатели личностной тревожности, депрессии, агрессивности и враждебности и низкие показатели силы воли, стрессоустойчивости, самооценки и уверенности в себе; в коммуникативной сфере — повышенный уровень одиночества и конфликтности, а в мотивационной сфере — ее направленность в сторону избегания неудач.

Поскольку проблема интернет-зависимости актуальна, необходимо разрабатывать адекватные мероприятия и соответствующие средства деятельности, направленные на предотвращение данного вида зависимости и актуализацию ценности для человека реального мира, что предполагает вторичная профилактика.

В контексте рассматриваемой проблемы необходимо акцентировать внимание на вторичной профилактике интернет-зависимости у студентов. Итак, вторичная профилактика представляет собой комплекс различных мероприятий (социальных, психологических, педагогических, медицинских, правовых и др.), направленный на предотвращение перехода нарушений развития в хронические (устойчивые) формы и предупреждение возникновения вторичных дефектов (нарушений), например социальной дезадаптации, эмоционально-поведенческих расстройств, коммуникативных нарушений, личностных деструкций, разрушения собственного «Я».

Следовательно, вторичная профилактика интернет-зависимости — это совокупность различных мероприятий, предотвращающих развитие интернет-зависимости и предупреждающих формирование психофизиологических нарушений и социальных девиаций посредством актуализации личностных и поведенческих копинг-стратегий (копинг-стратегии — наиболее рациональные способы решения личностью сложных жизненных задач).

Исследования ученых, как правило, показывают, что методы и формы профилактики (первичной и вторичной; третичная профилактика на сегодняшний день малоизучена) в целом рассматриваются через призму процесса воспитания и перевоспитания. Соответственно можно выделить следующие методы: формирования сознания (пример, беседа, диспут, метод проблемных ситуаций, лекция, семинар), организации деятельности (убеждение, педагогическое требование, общественное мнение, упражнение, метод организации общественно полезной деятельности, метод использования творческой деловой игры), стимулирования деятельности (поощрение, наказание, метод естественных последствий, метод «взрыва»), социально-психологической помощи (психологическое консультирование, социально-психологический тренинг, аутотренинг).

Вторичная профилактика интернет-зависимости у студентов, по мнению исследователей, может включать следующие методы и формы: психогимнастические упражнения, систематические тренинги коммуникативной компетентности, личностного роста, тренинги-семинары профессиональной самореализации, совместные походы с обязательным участием психолога, групповые методы работы (мозговой штурм, мастер-класс, круглый стол, синектика, групповая дискуссия), социально-психологический тренинг, психолого-педагогическое консультирование, коучинг: организационное консультирование, метод проблемных ситуаций, организационно-деятельностные игры, арт-терапевтические техники, работа в тьюторских группах.

По мнению О. В. Марьиной, профилактика интернет-зависимости студенческой молодежи возможна через создание психолого-педагогических условий для усиления правовой ответственности молодежи и информирование их о последствиях интернет-зависимости для личного здоровья и здоровья представителей социального окружения, а также через проведение профилактических мероприятий по укреплению нравственно-психического здоровья. Это является первоочередной задачей общественных и государ-

ственных организаций при построении эгалитарного диалога с молодежью [7].

Как утверждает Т. В. Боброва, профилактику интернет-зависимости у студенческой молодежи необходимо понимать как субъект-субъектный процесс, направленный на формирование теоретической и практической готовности всех субъектов процесса профилактики к развитию у личности качеств социальной компетентности [2. С. 8].

Так, исследователь подчеркивает, что в качестве педагогических условий организации профилактики интернет-зависимости следует рассматривать обстоятельства и ситуации целенаправленного взаимодействия всех субъектов процесса профилактики в подготовке молодежи к освоению социально значимых средств преодоления сложных жизненных ситуаций.

Кроме того, профилактика интернет-зависимости предполагает реализацию вариативно-субъективного подхода, который направлен на развитие духовно-нравственных, интеллектуальных, физических ресурсов молодежи; формирование у студенческой молодежи позитивного представления о себе; развитие активной жизненной позиции в ситуациях выбора и личностной ответственности за его последствия; формирование качеств социальной компетентности, навыков общения, эмпатии, умения оказывать поддержку другим [Там же. С. 9].

Эффективность профилактики интернет-зависимости у молодежи обеспечивают следующие педагогические условия:

- формирование ценностного отношения к условиям реальной действительности как результата и следствия социального опыта личности;
- использование потенциалов влияния молодежных общественных объединений;
- интеграция усилий социальных институтов по разработке и реализации профилактических программ для молодежи;
- подготовка кадров в молодежной среде для реализации профилактических программ;
- развитие волонтерского движения на базе молодежных общественных объединений [Там же].

Вторичная профилактика интернет-зависимости основана на познании личности интернет-аддиктов с учетом генеза и механизмов их поведения и направлена на предотвращение и предупреждение развития интернет-зависимости и возобновление личностного и социального статусов клиента [7. С. 18].

М. И. Дрепа рассматривает вторичную профилактику интернет-зависимости у сту-

дентов как комплексный процесс развития психологических характеристик личности, обеспечивающих ее устойчивость к зависимому поведению с формированием навыков здорового образа жизни для предупреждения развития и прогрессирования зависимости [4. С. 96].

Основными направлениями вторичной профилактики интернет-зависимости являются информирование студентов о механизмах воздействия сети Интернет на личность, причинах, клинических проявлениях, методах диагностики и последствиях интернет-зависимости; выработка у них стратегий высокофункционального поведения; развитие устойчивости к отрицательным социальным влияниям; формирование внутриличностных мотивов и системы ценностей, соответствующих здоровому образу жизни; расширение круга альтернативной зависимому поведению деятельности; развитие личностных ресурсов и навыков достижения поставленных целей в реальной жизни [Там же. С. 110].

На основе изучения психолого-педагогических особенностей студентов и специфики проявления интернет-зависимости было сделано предположение, что проектная деятельность является наиболее эффективной (оптимальным) средством вторичной профилактики интернет-зависимости у студентов.

В проектной деятельности цель изначально определена, деятельность является управляемой, сразу заданы ограничения деятельности (сроки, ресурсы, время, качество, допустимый уровень рисков), деятельность направлена на создание определенно-го, уникального продукта или услуги.

Проектная деятельность может быть использована как средство вторичной профилактики интернет-зависимости у студентов, так как имеет ряд преимуществ. В проектной деятельности каждый шаг планируется, просчитывается; проект имеет сроки реализации; можно спланировать результат, за короткий срок реализовать цель; проект имеет критерии оценки результатов; в проекте выделяются этапы [1], реализация этих этапов определяет эффективность работы. Для решения проблемы интернет-зависимости у студентов содержание проекта должно включать в себя такие мероприятия, методы и формы, как психогимнастические упражнения, систематические тренинги общения, личностного роста [9], методы формирования сознания (пример, беседа, метод проблемных ситуаций, диспут, лекция), методы стимулирования деятельности (метод естественных последствий, «взрыв»), методы социально-психологической помощи (психологическое консульти-

рование, коучинг: организационное консультирование, социально-психологический тренинг и аутотренинг) [3; 6].

Таким образом, проект направлен преимущественно на вторичную профилактику интернет-зависимости у студенческой молодежи.

Разработанный проект по вторичной профилактике интернет-зависимости у студентов включает три основных компонента:

1. Образовательный компонент, в рамках которого студенты получают знания о механизмах воздействия сети Интернет на человека, о причинах, клинических проявлениях, методах диагностики и последствиях интернет-зависимости. Целью данного компонента профилактической деятельности является формирование у студента понимания и осознания того, что происходит с человеком, имеющим интернет-зависимость.

2. Психологический компонент направлен на изменение психологических характеристик личности интернет-зависимых студентов, создание благоприятного доверительного климата в коллективе и их психологическую и социальную адаптацию. Основная цель реализации данного компонента — психолого-педагогическая поддержка студента; помощь в преодолении чувства тревоги, депрессии; формирование уверенности в себе, адекватной самооценки, стрессоустойчивости, нацеленности на успех в достижении поставленных задач.

3. Социальный компонент представляет собой оказание помощи в социальной и психологической адаптации студентов; формирование у них умения противостоять негативному влиянию; развитие навыков принятия рациональных решений, межличностного общения; актуализацию мотивов здорового образа жизни.

Итак, рассмотрим рабочий план реализации проекта, который предусматривает следующие этапы: подготовительный, основной и заключительный. Подготовительный этап проекта включает в себя проведение диагностики, обработку полученных данных, разработку концепции проекта, обоснование жизнеспособности проекта, составление плана реализации проекта, определение бюджета проекта, оформление текста социального проекта, комплектование штата для реализации проекта, подготовку материалов информационного характера, информирование студентов, преподавателей о деятельности школы «Всё в твоих руках».

Основной этап проекта включает в себя проведение организационного и родительского собрания. Организационное собрание направлено на информирование участников проекта о цели, задачах, содержании

совместной деятельности, продолжительности работы.

Целью родительского собрания является информирование родителей о проблеме интернет-зависимости, ее актуальности, ознакомление с планом дальнейшей деятельности школы, а также предоставление практических рекомендаций по взаимодействию с детьми.

Основной этап проекта также предполагает проведение тренингов, семинаров, лекториев, дискуссий, мастер-классов, психологического просвещения, релаксационных занятий, конкурсов на создание социальной рекламы, индивидуальных психолого-педагогических консультаций. Именно эти мероприятия считаются оптимальными, так как они направлены на формирование коммуникативных навыков, повышение уровня самооценки, саморефлексии, развитие творческих способностей студентов.

Тренинг знакомства проводится с целью знакомства участников друг с другом и с организаторами проекта. Тренинг включает в себя упражнения на организацию знакомства, создание непринужденной, благоприятной рабочей атмосферы, осознание важности контактного общения в жизни человека.

Адаптационный инструктивно-методический семинар (выездной лагерь) проводится с целью формирования навыков социального взаимодействия, повышения уровня адаптации студентов к новым социальным условиям.

Выездной лагерь предполагает два мероприятия:

1. «Тернистая тропа» — комплекс мероприятий, который включает в себя непосредственное «проживание» и осознание возникающего в межличностном взаимодействии опыта.

2. «Свечка» — особый вид тренинга общения, который представляет собой ситуативный анализ отношений в группе в целом и между отдельными субъектами, развитие рефлексивных способностей, создание доброжелательной атмосферы и взаимопомощи, повышение личностной открытости.

Данное мероприятие включено в проект в связи с тем, что оно направлено на устранение неспособности личности в реальной жизни выстраивать и поддерживать полноценные отношения с другими людьми.

Особого внимания заслуживает организация и проведение лектория на тему «Интернет-зависимость: мифы и реальность», а также дискуссии «Интернет: за и против», которые направлены на информирование студентов о существующей проблеме, выявление их отношения к проблеме, степени достоверности имеющихся знаний, форми-

рование адекватной позиции у студентов по рассматриваемой проблеме.

Затем проводится тренинг коммуникативной компетентности, нацеленный на совершенствование навыков самопрезентации, формирования имиджа и его составляющих, развития способностей к оценке партнеров по общению, поиска новых способов поведения в контактах с людьми. Этот тренинг включен в проект с целью развития у личности способности устанавливать и поддерживать конструктивные и гармоничные взаимоотношения с окружающими.

Мастер-класс «Как противостоять деструктивному воздействию Интернета на личность» проводится с целью получения основных теоретических знаний по обозначенной проблеме, формирования умений противостоять негативному воздействию Интернета на личность посредством рекомендаций, специальных упражнений и заданий.

Тренинг уверенного поведения проводится с целью повышения чувства уверенности в себе, в своих силах, возможностях, формирования адекватной самооценки.

Методологический семинар проводится с целью передачи знаний, опыта своим коллегам, повышения как личностной, так и профессиональной компетентности, развития социальных навыков контактного взаимодействия. Методологический семинар предполагает также работу со студентами, не имеющими интернет-зависимости и не склонными к ней.

Тренинг социальных навыков проводится с целью развития умения взаимодействовать с окружающими, способности к анализу потребностей и мотивов других людей, формирования навыков рефлексии.

Особый интерес представляет лекторий «Влияние чрезмерного использования Интернета на человека (медицинский, социально-психологический аспекты)», который проводится с целью информирования студентов о проблеме интернет-зависимости. Данный лекторий предусматривает привлечение различных специалистов (медицинских работников, психологов, социальных педагогов) для рассмотрения проблемы интернет-зависимости, причин, последствий, форм и методов первичной и вторичной профилактики.

Следующее направление рассматриваемого проекта — психологическое просвещение, которое предполагает организацию работы стенда «Психолог рекомендует» с целью приобщения студентов к психологическим знаниям и формирования у них психологической культуры.

Тренинг навыков самоконтроля проводится с целью формирования умений

управлять собой и своими возможностями, осознания собственных затруднений, проблем, получения опыта осмысления проблемной ситуации. Этот тренинг включен в проект, так как позволяет сформировать навыки саморегулирования и осуществления контроля за временем пребывания в Интернете.

Релаксационные занятия «Слушай тишину», «Думай о дыхании», «Семь свечей», «Внутреннее спокойствие», «Я и мой внутренний мир», «Гармония души и тела» направлены на формирование навыков саморегуляции, самоконтроля, снятие эмоционального напряжения, профилактику синдрома «эмоционального выгорания».

Целью проведения тренинга личностного роста является создание условий для личностного совершенствования (веры в свои силы, получения новых знаний, жизненных навыков, приобретения образцов (паттернов) социального поведения, развития сильных сторон личности).

Конкурс на создание социальной рекламы «Альтернатива Интернету» проводится с целью развития креативного мышления и поиска альтернативных видов деятельности студентов. Данное мероприятие направлено на устранение навязчивой потребности личности пользоваться услугами Интернета.

Тренинг личностной резистентности нацелен на формирование стрессоустойчивости. Он проводится с целью развития способности анализировать и управлять стрессовыми ситуациями, умения конструктивно и успешно разрешать конфликтные и сложные жизненные ситуации.

Задача индивидуального психолого-педагогического консультирования — оказание помощи в решении личностных проблем участников проекта (студентов), в формировании мотивационно-потребностной и ценностно-смысловой сферы личности, а также в формировании адекватной самооценки.

Заключительный этап проекта включает в себя повторную диагностику степени интернет-зависимости, круглый стол, родительское собрание, составление отчета о реализации проекта, планирование дальнейшего развития проекта.

Повторная диагностика степени интернет-зависимости предполагает проведение диагностического исследования с целью анализа результатов эффективности реализации проекта (количественный и качественный анализ полученных данных).

Круглый стол предполагает анализ и обобщение достигнутых результатов.

Родительское собрание проводится с целью информирования о результатах

деятельности школы, обсуждения плана дальнейшего сотрудничества.

Составление отчета о реализации проекта предполагает определение динамики развития проекта, обобщение результатов, подведение итогов.

Планирование дальнейшего развития проекта подразумевает обозначение его перспектив.

В ходе реализации проекта могут быть получены как положительные, так и отрицательные результаты. К положительным отнесем следующие:

- активное участие в мероприятиях, тренингах, лекциях; высокая посещаемость занятий участниками (студентами) проекта;
- наличие благоприятных, психологически комфортных условий для взаимодействия участников проекта;
- формирование значимых социально-профессиональных умений и качеств личности с целью приобретения нового социального опыта;
- формирование у участников проекта адекватной позиции по проблеме интернет-зависимости;
- снижение количества интернет-зависимых и склонных к данной аддикции студентов.

Возможные отрицательные результаты таковы: негативная, агрессивная реакция со стороны участников, несформированность важных социальных умений и профессиональных качеств личности, которыми детерминируется профилактика интернет-зависимости, незаинтересованность в реализации проекта со стороны администрации учреждения.

В перспективе планируется совершенствовать и реализовывать проект данной направленности систематически, в зависимости от сложившихся обстоятельств и содержания запроса со стороны заинтересованных лиц; расширять штат кадровых и привлеченных сотрудников; осуществлять обмен опытом с другими учреждениями; разрабатывать и внедрять инновационные методы, формы и средства профилактики (первичной, вторичной, третичной) интернет-зависимости с условием привлечения к данной деятельности самих участников (субъектов) проекта.

Таким образом, проект школы «Всё в твоих руках» является наиболее эффективным средством как первичной, так и вторичной профилактики интернет-зависимости у студентов, поскольку разработан с учетом психолого-педагогических особенностей студентов, предполагает проведение своевременной диагностики интернет-зависимости у студентов, дифференцированный и индивидуальный подходы в работе

со студентами, групповые формы работы со студентами, наиболее адекватные соответствующей возрастной категории методы работы.

В заключении представлены некоторые рекомендации по осуществлению профилактики интернет-зависимости у студентов. Прежде всего, профилактические мероприятия необходимо направлять на развитие способности у студентов к установлению социальных связей на уровне контактного общения. Кроме того, необходимо ориентироваться на студентов, имеющих интровертированные черты (качества, свойства, характеристики) личности. Особое внимание следует уделять оказанию помощи студентам в решении их личностных и межличностных проблем, а также развитию взаимопомощи между студентами. Успешным и адекватным методом (формой) работы со студентами является и организация обратной связи во взаимодействии между «зависимыми» и «независимыми» студентами, так как у студенческой молодежи присутствует нигилизм по отношению к информации, исходящей от взрослых. Следовательно, «авторитетными» носителями достоверной информации являются сами молодые люди.

Основным результатом реализации разработанного в ходе исследования проекта по профилактике интернет-зависимости у студентов в высшем учебном заведении является сформированность качеств социальной компетентности молодежи. Под социальной компетентностью студенческой молодежи понимается способность личности активно реагировать на изменение реальных внешних условий, сохраняя при решении сложных жизненных задач устойчивые ценностные ориентации и контакты с окружающей действительностью согласно основным законам социализации личности. Более того, процесс профилактики интернет-зависимости в студенческой среде сводится к поиску и овладению личностью адекватными средствами разрешения сложных жизненных ситуаций, развитию ресурсов молодежи, формированию у молодых позитивного представления о себе, качеств социальной компетентности, умения принимать на себя ответственность за свои поступки и действия, умения взаимодействовать с окружающими, сопереживать им, находить и оказывать поддержку тем, кто в ней нуждается.

Соответственно профилактика интернет-зависимости в студенческой среде представляет собой единство теоретической и практической готовности всех субъектов процесса (молодежи, родителей, педагогов) взаимодействовать для развития у студен-

ческой молодежи качеств (составляющих) социальной компетентности.

Проблема интернет-зависимости выдвигается сегодня на первый план в связи с возрастанием популярности сети Интернет. Некоторые люди настолько увлекаются виртуальным пространством, что предпочитают Интернет реальности, проводя за компьютером до 18 часов в день. Резкий отказ от Интернета вызывает у таких людей тревогу и эмоциональное возбуждение [5], что дополнительно указывает на актуальность рассматриваемой проблемы.

На основе вышесказанного можно констатировать, что систематическая работа по профилактике интернет-зависимости служит условием прекращения ее прогрессирования, так как способствует формированию у студентов осознанного отношения к использованию Интернета, уменьшению количества времени, проводимого ими в Сети, снижению уровня их зависимости, приобретению эффективных поведенческих стратегий и личностных ресурсов, конструктивных навыков межличностного общения и решения стрессовых ситуаций, адекватному целеполаганию, повышению уровня коммуникабельности, самооценки, уверенности в себе, рефлексивности и стрессоустойчивости.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. БЕЗРУКОВА В. С. Педагогика. Проективная педагогика : учеб. пособие. Екатеринбург : Деловая книга, 1996.
2. БОБРОВА Т. В. Педагогические условия организации профилактики аддиктивного поведения в молодежной среде : автореф. дис. ... канд. пед. науки : 13.00.01 / Т. В. Боброва ; Моск. город. пед. ун-т. М., 2004.
3. ВОЛЫКИН В. И. Педагогика в схемах и таблицах : учеб. пособие. 2-е изд. Ростов-н/Д : Феникс, 2008.
4. ДРЕПА М. И. Психологическая профилактика интернет-зависимости у студентов : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / М. И. Дрепа ; Северо-Кавказ. соц. ин-т. Ставрополь, 2009.
5. ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТЬ // Википедия. URL : <http://ru.wikipedia.org/wiki/>.
6. КОДЖАСПИРОВА Г. М. Педагогика в схемах, таблицах и опорных конспектах. 3-е изд. М. : Айрес-пресс, 2008.
7. МАРЬИНА О. В. Профилактика интернет-зависимости молодежи — путь преодоления виртуальных девиаций // Педагогика : традиции и инновации : материалы междунар. заоч. науч. конф. Челябинск : Два комсомольца, 2011. Т. 1. С. 17—20.
8. МУХИНА В. С. Возрастная психология. Феноменология развития : учеб. пособие. 10-е изд., перераб. и доп. М. : Академия, 2006.
9. ПАВЛОВА Е. А. О необходимости и возможностях профилактики интернет-зависимости у учащихся : доклад / Самар. гос. ун-т. Самара, 2003.
10. СЛОВАРЬ по социальной педагогике : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л. В. Мардахаев. М. : Академия, 2002.

Статью рекомендует канд. пед. наук, доц. М. А. Иваненко

**Нестерова Татьяна Владимировна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры методик преподавания школьных дисциплин в специальной (коррекционной) школе, Институт специального образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 116; e-mail: nes.tan@mail.ru.

**ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ КОНТРАСТА ПРИ ФОРМИРОВАНИИ  
ГРАФИЧЕСКОГО ОБРАЗА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ  
(КОНСТАТИРУЮЩАЯ СТАДИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ)**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** контраст; графический образ; младшие школьники; контрасты величины, светлоты, формы, цвета изображаемых предметов.

**АННОТАЦИЯ.** Представлены результаты констатирующей стадии экспериментального исследования, подтверждающие теоретико-методологическое положение гипотезы, рассматривающей контраст в русле универсального развивающего психолого-педагогического средства наглядно-практической направленности.

**Nesterova Tatiana Vladimirovna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Chair of Methods of Teaching School Subjects at a Special (Correction) School of the Institute of Special Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

**EXPERIENCE OF APPLICATION OF CONTRAST IN THE PROCESS  
OF BUILDING GRAPHIC IMAGE OF JUNIOR PUPILS  
(STATING STAGE OF RESEARCH)**

**KEY WORDS:** contrast; graphic image; junior pupils; contrasts of size, brightness, shape, color of the depicted objects.

**ABSTRACT.** The results of the stating stage of the experimental research are given, which prove theoretical and methodological point of the hypothesis, treating contrast as a part of universal developmental psychological and pedagogical means of visual-practical orientation.

Структурные изменения в области образования направлены на освоение новой его национальной парадигмы, концентрирующей в себе такие качества, как универсальность, динамичность, полноту информации о мире, вариативность педагогических форм. Центральное место в ней занимают вопросы, связанные с осуществлением прав формирующейся личности ребенка, независимо от его физических, психических или социальных возможностей. Проектирование индивидуального образовательного маршрута, соответствующего психофизическому развитию учащегося, нацелено на оказание своевременной и адресной помощи каждому ребенку. Своеобразие психолого-педагогической поддержки на современном этапе реформирования образования заключается в обращении педагогов к таким универсальным механизмам воздействия на личность, которые закладывают у школьников особую готовность к познанию, качественному освоению знаний и умений, помогают им добиться успеха как в образовательной, так и в профессиональной деятельности.

Целью констатирующего этапа заявленного в заголовке экспериментального исследования является практическое подтверждение теоретико-методологических положений гипотезы, рассматривающих контраст как универсальное развивающее

психолого-педагогическое средство наглядно-практической направленности, которое оптимизирует познавательные процессы учащихся с разным уровнем интеллектуальных возможностей [4; 5]. На наш взгляд, более продуктивно его воздействие может проявиться в младшем школьном возрасте. Это связано с тем, что, с одной стороны, в результате интенсивного формирования психических функций в предшествующий возрастной период у детей уже заложены основы познавательных способностей (А. Л. Венгер, Л. В. Воронина, Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин и др.), с другой, — динамика сензитивного развития в становлении детей еще сохраняется повышенной (Е. И. Игнатъев, А. А. Люблинская, А. А. Мелик-Пашаев, М. Монтессори, В. С. Мухина и др.). При этом поступательное развитие учащихся осуществляется в ходе обучения различным видам деятельности, в том числе изобразительной. В формировании познавательной сферы она как форма наглядно-практической деятельности имеет большое значение. Установлено, что существует прямая зависимость между графическим мастерством и степенью сформированности познавательных процессов (сенсомоторных, образных, мыслительных).

Экспериментальные действия осуществлялись индивидуально на базе массовых

общеобразовательных учреждений № 611 (Москва), 5, 88 (Екатеринбург) и специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида № 895 (Москва), 73, 101, 118, 123, 158 (Екатеринбург). Обследовались учащиеся второго класса (средний возраст — 8 лет 5 мес.), четвертого класса (средний возраст — 10 лет 7 мес.) с развитыми познавательными возможностями; учащиеся со сниженным познавательным ресурсом тех же возрастных групп (средний возраст 9 лет 7 мес. и 11 лет 5 мес. соответственно), с диагнозом легкой (F70) и умеренной степени (F71) умственной отсталости (по МКБ-10).

Эксперимент состоял из **четырёх серий**, в ходе которых проверялось влияние на графический образ школьников **контрастов** следующих типов: *величины* (образуется предметами одинаковой и разной формы), *светлоты* прямого действия (образуется темной фигурой на светлом фоне и наоборот — светлой фигурой на темном фоне), *формы* и *цвета*. Во всех сериях испытуемые рисовали по представлению и с натуры, выполняли предметно-практические задания (апликацию, сериацию, подбор к натурной композиции точного изображения из числа ошибочных вариантов), отвечали на вопросы.

Для анализа полученных данных была разработана критериально-уровневая шкала, представляющая собой *совокупность качественных и количественных параметров изображений*.

**Качественный** оценочный **подход**, основанный на компонентах графического образа [3], учитывал наличие у школьников необходимых представлений, умения наблюдать реальные предметы, состояние художественных умений и навыков (организация композиции, графические построения, разновидность контурной линии, способ изображения — применение фона и понимание его функции, цветовые предпочтения, владение инструментом), а также эмоциональный интерес к работе и выбор выразительных приемов. Этот подход *был общим для всех четырёх серий*.

**Количественный подход** определил четыре уровня успешности в передаче контраста: **усиленный** (I), **умеренный** (II), **ослабленный** (III), **отсутствующий** (IV), — но их *содержание зависело от видового характера каждой серии*.

Так, применительно к **контрасту величины** к самому высокому (I) уровню были отнесены рисунки, в которых *различия в высоте* предметов составляли *более 1/2*; к следующему (II), также высокому — работы с разницей по высоте ровно *1/2*; к пониженному (III) — работы с соотношением

высот *менее 1/2*; к самому низкому (IV) — изображения, *не имеющие различий*.

Количественные показатели **контраста светлоты** между фигурой и фоном были проградированы следующим образом: *темно-коричневый объект на белом фоне* (прямой контраст), как и *белый на темно-синем* (обратный контраст), относились к высокому (I) уровню; *коричневый объект на белом фоне* и *белый на синем* относились также к высокому (II) уровню; *светло-коричневый (желтый) объект на белом* и *белый объект на светло-синем (голубом)* рассматривались как свидетельства пониженного (III) уровня; к самому низкому (IV) уровню были отнесены рисунки, не имевшие *различий между фигурой и фоном*.

Способность к воспроизведению **контраста формы** зависит от того, насколько точно школьник может установить соотношение высоты и ширины предметов (пропорции) и выявить степень искривления боковых поверхностей. Поэтому высокому (I) уровню соответствовали работы, в которых предметы различались *пропорциями* (низкие и широкие, высокие и узкие), *очертаниями боковых поверхностей* (округлые, прямолинейные, ломаные, волнистые, комбинированные), *величиной* (большие, маленькие); следующему (II) — изображения с *различиями в пропорциях и очертаниях боковых поверхностей* или в *пропорциях и величине* предметов; ослабленному (III) — графические формы, имеющие *небольшие различия в величине и деталях*; низкому (IV) — линейные построения *совсем без различий*, т. е. уподобленные друг другу по форме.

При определении количественных параметров **контраста цвета** учитывался тот факт, что в *хроматическом круге цвета*, расположенные напротив друг друга, образуют *контрастные пары*, в соответствии с чем *рисунки с цветом объекта и фона из этих пар* (синий — оранжевый, красный — зеленый, фиолетовый — желтый) отнесены к высокому (I) уровню; если *цвет фона соответствовал соседнему с парным к объекту* (синий на красном или желтом; красный на голубом, синем или желтом; фиолетовый на оранжевом или зеленом), то работы причислялись к хорошему (II) уровню; если *цвет фона приближался к цвету объектов* (синий на голубом, зеленом или фиолетовом; красный на оранжевом или фиолетовом; фиолетовый на красном или синем), это считалось показателем ослабленного (III) уровня; рисунки с *белым фоном или фоном, совпадающим с цветом объектов*, классифицировались как относящиеся к самому низкому (IV) уровню.

Результаты **первой серии** экспериментов (контраста величины) показали следующее [См. подр.: 1]. У младших школьников с развитыми познавательными способностями все компоненты графического образа сбалансированы: в рисунках по представлению и с натуры, в предметно-практической деятельности и речи точно отображаются не только существенные признаки объектов (величина, форма, цвет, пространственные отношения), но и различия в них. Естественно, что в силу возрастной динамики качество графического образа было выше в четвертом классе, чем во втором. Между тем сравнение в каждой возрастной группе показателей двух первых заданий с последним продемонстрировало обучающий эффект контраста уже на стадии констатирующего этапа исследования. В рисунках увеличилась точность в передаче формы и пропорций предметов.

Учащиеся со сниженным познавательным ресурсом в условиях самостоятельного анализа натурной композиции из предметов одинаковой формы отмечают различия в величине как характерную особенность композиции. При ярко выраженной бедности предметных представлений эти различия являются для них легко выделяемым признаком и довольно точно отображаются в рисунках. У детей, для которых имеют значение трудные для вычленения и изображения форма, цвет, детали функционального назначения, внимание к различиям в величине снижается, что подтверждают и ответы на вопросы. На фоне улучшения качества графического образа в целом контраст в величине сглаживается. Такие дети также хорошо различают величину предметов разной формы и передают ее в предлагаемых видах деятельности. При этом способ создания графического образа остался на одном уровне: примитивные, стереотипные изображения во втором классе и обогащенные деталями, цветом, пространственными признаками в четвертом. Все это соответствует специфическим особенностям изобразительной деятельности детей данной категории (З. А. Апацкая, О. П. Гаврилушкина, Т. Н. Головина, И. А. Грошенков, Е. И. Екжанова, Н. П. Сакулина).

Показатели **второй серии** экспериментов свидетельствуют о том, что знакомство с контрастом светлоты происходит одинаково у обеих групп испытуемых [2]. Однако если уровень развития графического образа у учащихся с развитой познавательной сферой позволяет утверждать, что различия в светлоте предметов, обогащая художественное содержание изображаемого, придают рисункам творческую

индивидуальность, то у детей со сниженными способностями всё обстоит иначе. Особенности их познавательной, эмоционально-волевой, двигательной сфер вносят своеобразие в восприятие и отображение оттенков светлоты, что наиболее ярко проявляется в графических работах и речи. Без представлений о художественно-выразительной функции фона, целенаправленных действий восприятия противопоставление фона фигуре в рисунках с натуры возникает спонтанно лишь при прямом контрасте. Учащиеся просто раскрашивают наблюдаемый объект в коричневый цвет, который в «сильном», «умеренном», «ослабленном» тоне контрастирует с фоном белого листа бумаги. Градации в оттенках обусловлены, во-первых, индивидуальными особенностями восприятия, во-вторых, умением выполнять штриховку нужной яркости. В опытах же со светлой фигурой на темном фоне, не получив установки на изображение фона, школьники его не выделяют в рисунках. Возрастной динамики при отображении обратного контраста в графике не обнаружено. Более успешно отношения светлоты определяются при составлении аппликации и выборе правильного варианта из нескольких ошибочных.

Было также установлено, что, не связывая между собой фигуру и фон, в ответах на вопросы учащиеся со сниженными познавательными способностями его не называют. Высказываний о фоне больше при обращении к светлой фигуре (обратный контраст), чем к темной (прямой контраст). Вероятно, по их мнению, темный фон лучше подходит к определению фона, чем светлый. Недостатки в восприятии фона вокруг предметов наблюдались и у школьников с развитыми познавательными способностями, но, хорошо принимая обучение, они ориентировались уже при выполнении задания.

Учащиеся обеих категорий дифференцируют насыщенные и малонасыщенные оттенки в пределах одного цвета, передают порядок усиления и порядка ослабления градаций светлоты. Детям с ограниченным познавательным ресурсом проще воспроизвести порядок усиления тона, но в речи они плохо разграничивают понятия «цвет» и «светлота»: названия цвета применяют к слабоокрашенным образцам, названия светлоты — к оттенкам с насыщенным тоном. Обозначения светлоты они также чаще употребляют тогда, когда озвучивают ряд от светлого к темному оттенку, но реже при обратном движении — от темного к светлomu. Ту же особенность продемонстрировали и учащиеся массовой школы, но лишь в речевой характеристике

градаций от темного к светлому. Исследование показало, что школьники с развитыми и сниженными познавательными способностями испытывают трудности в разграничении оттенков светлоты, но если у первых затруднения проявляются только на вербально-логическом уровне познания, то у вторых распространяются и на сенсорно-перцептивный.

Анализ результатов **третьей серии** выявил, что младшие школьники с развитыми познавательными способностями рисуют объекты во фронтальном положении, выбирая в процессе восприятия наиболее информационную из сторон, поскольку владеют комплексом исполнительских действий, достаточным для воспроизведения характерных предметных свойств. Восприятие же детей с ограниченными возможностями познания направлено на ярко выраженные признаки и резко выступающие детали, что не соответствует конструктивной логике объектов и впоследствии приводит к искажению формы в рисунках. В ходе эксперимента также обнаружены следующие особенности.

Во-первых, отображение контраста формы в рисунках обусловлено познавательными процессами, которые у учащихся массовой школы достаточно сформированы, поэтому, анализируя конструктивные элементы предметов, они точно воспринимают форму и передают изобразительно-выразительными средствами. Схематичные, часто искаженные представления учащихся коррекционной школы об изображаемых предметах, ограниченный опыт художественно-исполнительских действий влияют на то, что второклассники, рисуя по представлению, передают различия ослабленно или совсем не передают их (см. табл. 1), но, в силу возрастных изменений и традиционного обучения, в четвертом классе у них наблюдается некоторая динамика в данном аспекте.

Во-вторых, учащиеся обеих категорий лучше отображают контраст формы в рисунках с природы, чем по представлению (ср. табл. 1 и 2), что обусловлено влиянием чувственного восприятия, активизирующего аналитико-синтетическую деятельность мышления и способствующего выделению различий в изображаемых объектах (Т. Г. Казакова, Г. В. Лабунская, А. А. Люблинская, В. С. Мухина, Н. П. Сакулина, В. С. Щербаков и др.). Так, познавательный компонент графического образа совершенствуется уже у второклассников со сниженным ресурсом развития. Если, рисуя по представлению, они уподобляют объекты по форме, то в условиях непосредственного наблюдения треть испытуемых, самостоятельно вы-

деляя различия, передает их в графике. Положительную динамику продемонстрировали четвероклассники, что, вероятно, связано с возрастными преобразованиями в структуре перцептивных действий, повысившими точность и избирательность восприятия, а вместе с тем и качество исполнительских операций. В графическом образе учащихся с развитыми познавательными возможностями прослеживались те же особенности, но в более выраженной форме.

**Таблица 1**

Отображение контраста формы в рисунках по представлению, %

Уровни отображения	Учащиеся			
	массовой школы		коррекционной школы	
	2 кл.	4 кл.	2 кл.	4 кл.
Усиленный	27,5	35,0	5,0	27,5
Умеренный	30,0	25,0	5,0	7,5
Ослабленный	37,5	32,5	42,5	12,5
Отсутствие	5,0	7,5	47,5	52,5

В-третьих, обследуя объекты с помощью вопросов, учащиеся коррекционной школы не могут оформить сенсорную информацию в речевое высказывание. Многие вербально не дифференцируют не только конструктивные элементы объектов (высоту, ширину), но и главные признаки: форму, величину, цвет. К 4-му классу в условиях специального обучения у них начинает устанавливаться связь между чувственно-образной и речевой сферой. Учащиеся же массовой школы обозначают словами характерные особенности каждого конструктивного компонента.

**Таблица 2**

Отображение контраста формы в рисунках с природы, %

Уровни отображения	Учащиеся			
	массовой школы		коррекционной школы	
	2 кл.	4 кл.	2 кл.	4 кл.
Усиленный	50,0	67,5	5,0	35,0
Умеренный	25,0	20,0	27,5	25,0
Ослабленный	17,5	12,5	25,0	22,5
Отсутствие	7,5	0	42,5	17,5

В-четвертых, составляя аппликацию, второклассники как массовой, так и коррекционной школы предпочитают подчеркнутые различия (42,5 и 52,5 %) реальным умеренным (37,5 и 17,5 %); в четвертом классе точность повышается (соответственно до 25,0 и 30,0 %; 60,0 и 42,5 %), что мы также связываем с возрастной динамикой. Поскольку аналитико-синтетическая обработка сенсорной информации происходит сначала по упрощенной схеме, то внимание младшей группы испытуемых привлекают резкие отличия. Позже развитие всех механизмов познания позволяет детям устанавливать более тонкие связи

между частями объектов. Однако *различные варианты контраста формы в готовых изображениях для учащихся коррекционной школы оказались задачей повышенной сложности*. Непосредственное наблюдение помогло лишь трети второклассников (32,5 %) и половине четвероклассников (47,5 %) соотнести пропорции с точным изображением. *Учащиеся массовой школы с заданием справились легко*.

Несмотря на то что констатирующий этап исследования не предусматривал целенаправленных действий формирующего характера, в результатах выполнения заданий (в повторном рисовании с натуры) проявилась положительная динамика, которая свидетельствует о влиянии контраста формы на развитие познавательной сферы школьников (см. табл. 3).

Таблица 3

Отображение контраста формы при повторном рисовании с натуры, %

Различия в конструктивных компонентах	Учащиеся			
	массовой школы		коррекционной школы	
	2 кл.	4 кл.	2 кл.	4 кл.
Есть	87,5	97,5	67,5	77,5
Нет	12,5	2,5	32,5	22,5

Таким образом, *контраст в форме изображаемых объектов усовершенствовал графический образ рисунков младших школьников как с развитыми, так и со сниженными познавательными способностями*. Но если у первой группы испытуемых *выраженные позитивные изменения происходили в более раннем возрасте, то у второй, в силу объективных причин, намного позже*.

Экспериментальные данные **четвертой серии** свидетельствуют о том, что полнота отображения контраста цвета в рисунках обусловлена не только психолого-педагогическими особенностями учащихся, но и качеством педагогического сопровождения.

*У детей с развитой познавательной сферой вызванное творческими потребностями, интересами и эмоциональным настроением желание рисовать яркими красками возникает довольно рано*. Усвоив изобразительно-выразительные приемы работы красками еще в дошкольном возрасте, младшие школьники затем успешно их совершенствуют под руководством педагога, о чем свидетельствуют *гармония цветовых отношений, осознанное применение художественных средств, высказывания детей в процессе работы*. Они передают *усиленный и умеренный контраст*, рисуя по представлению, в 70–80 % случаев, с натуры — в 100 % случаев.

*Школьники со сниженными возможностями познания как во втором, так и в четвертом классах стремятся применять яркие насыщенные цвета, чтобы создать выразительные изображения, но их действия ограничивает несовершенство психофизических функций*. Поэтому *в рисунках по представлению усиленный и умеренный контраст встречается лишь в 30–45 % случаев*. Хотя с возрастом прослеживается незначительная позитивная динамика, характерной особенностью является то, что во многих рисунках и второклассников, и четвероклассников встречаются абстрактные цветовые пятна, не объединенные в предметную форму.

*Успешность отображения контраста повышается в рисовании с натуры: во втором классе — до 55,0 %, в четвертом — до 85,0 %*. Однако *в графическом образе отмечается качественная неоднородность*. Так, *одна группа испытуемых, не зная специфики рисования с натуры, изображает яркими пятнами тот предмет, который умеет рисовать*. Другая — *выделяет цветовые различия в деталях, но, не установив между ними пространственных и смысловых связей, не отображает целостного облика предмета*. Очевидно, что познание *цветового контраста находится у этих школьников на уровне разрозненных ощущений*. Третья группа что-то знает о фоне, но, *не владея исполнительскими навыками, не может передать контраст между фоном и предметом*. Лишь испытуемые четвертой группы, имеющие более развитое восприятие и некоторый практический опыт исполнительских действий, пытаются *изобразить и предмет, и фон*.

Трудности в восприятии подтверждают и ответы на вопросы. *Обозначая словами цветовые градации, многие учащиеся коррекционной школы не связывают их с чувственным опытом*. В результатах выполнения аппликации и подбора изображения к реальным предметам проявилась особенность, отмеченная в серии с контрастом формы: младшая группа детей предпочитает усиленный контраст цвета, старшая — умеренный.

Экспериментальные действия показали, что *применяемые методы и приемы обучения изобразительной деятельности школьников со сниженными познавательными возможностями не формируют не только знаний о свойствах хроматических цветов, но и умений передавать их художественно-выразительными средствами*. Учащимся второго класса понятие «фон» совсем не знакомо, учениками четвертого понимается как предметная среда. Между тем большинству испытуемых массовой школы известно, что фон — принад-

лежность любого изображения, и они владеют техникой его воспроизведения. Орудийные же операции кистью и красками у исполнителей с ограниченным ресурсом познания во втором классе находятся в начальной стадии освоения, соответствуют умениям детей с развитой познавательной сферой 4–5 лет. Даже в четвертом классе они не продемонстрировали специфических умений при работе кистью и красками (не знали, для чего нужна палитра и как смешиваются цвета).

Следует сказать и о том, что в *программах по изобразительному искусству* (И. А. Грошенко, М. Ю. Рау), реализуемых в специальной (коррекционной) школе VIII вида, отсутствует раздел, предусматривающий последовательное обучение школьников технике работы кистью и красками, т. е. то учебное содержание, которое развивает цветовое восприятие и формирует представления о выразительной функции цвета. Вместе с тем повторное изображение с натуры продемонстрировало положительную динамику. В рисунках не только отразились контрастные различия (75,0 % во втором, 100 % — в четвертом классе), но и произошли позитивные изменения со всеми компонентами графического образа.

Результаты констатирующего этапа исследования подтверждают гипотезу о том,

что **контраст как универсальное психолого-педагогическое развивающее средство наглядно-практической направленности оказывает положительное влияние на графический образ школьников с различными познавательными способностями**. Действие контраста обусловлено, во-первых, психофизическими особенностями обучающихся, во-вторых, качеством педагогического сопровождения. Поскольку *дети с развитыми познавательными возможностями* имеют соответствующую подготовку и хорошо воспринимают обучение, то *контраст в признаках наблюдаемых предметов помогает им самостоятельно ориентироваться в учебных задачах и совершенствует графический образ уже на стадии констатирующих мероприятий. Индивидуальные особенности детей со сниженными возможностями познания и изъяны в традиционном обучении изобразительной деятельности вносят своеобразие в процессы восприятия и отображения контраста*. Вместе с тем в ходе формирующего эксперимента было установлено, что и для данной категории школьников *контраст может выполнять роль эффективного образовательного средства*. Подробнее мы рассмотрим это в следующей статье.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. НЕСТЕРОВА Т. В. Отражение величинного контраста в изобразительной деятельности умственно отсталых и нормально развивающихся младших школьников // Дефектология. 1991. № 6. С. 46–51.
2. НЕСТЕРОВА Т. В. Отражение светлотного контраста в изобразительной деятельности умственно отсталых и нормально развивающихся младших школьников // Дефектология. 1992. № 1. С. 12–18.
3. НЕСТЕРОВА Т. В. Графический образ в изобразительном творчестве детей // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. Психолого-педагогические науки (психология, педагогика, теория и методика обучения). 2008. № 11 (68). С. 43–49.
4. НЕСТЕРОВА Т. В. Феномен контраста и его применение в обучении школьников изобразительному искусству // Изв. Урал. гос. ун-та. Сер. 1 : Проблемы образования, науки и культуры. 2010. № 3 (78). С. 109–115.
5. НЕСТЕРОВА Т. В. Концепция применения контраста в образовании школьников // Педагогическое образование в России : науч. журн. 2012. № 4. С. 84–88.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. О. Л. Алексеев

## Информация для авторов

Редакция журнала «Педагогическое образование в России» принимает к рассмотрению статьи, соответствующие тематике журнала и ранее не публиковавшиеся. Все статьи рецензируются независимыми экспертами. Окончательное решение о публикации принимает редколлегия журнала. В случае отказа в публикации редакция направляет автору мотивированный отказ. Плата за публикацию с аспирантов не взимается.

С 2012 г. все присылаемые материалы обрабатываются в системе «АНТИПЛАГИАТ». В случае заимствования чужих идей без указания источника цитирования в соответствии с принятыми в научном сообществе нормами статьи возвращаются авторам.

Материалы для публикации присылаются в электронном и бумажном виде. Набор должен быть выполнен в текстовом редакторе WORD в соответствии со следующими требованиями: объем текста — **8—12 страниц** (≈ **20 000 знаков** с пробелами); формат страницы — А4; гарнитура — Times New Roman; размер кегля — 14; межстрочный интервал — 1,5. Допустимые выделения — курсив, полужирный.

Отдельными файлами прилагаются: рисунки (только черно-белые, без полутонов): в векторных форматах — AI, CDR, WMF, EMF; в растровых форматах — TIFF, JPG с разрешением не менее 300 точек/дюйм в реальном размере; диаграммы из программ MS Excel MS Visio и т. п. вместе с исходным файлом, содержащим данные.

Статья должна соответствовать требованиям РИНЦ, т. е. помимо основного текста содержать следующие сведения, представленные на русском и английском языках:

- 1) **фамилия, имя, отчество автора** (авторов) полностью;
  - 2) **ученая степень, звание, должность;**  
полное и точное **место работы; подразделение организации; контактная информация** (e-mail, почтовый домашний адрес с указанием индекса, почтовый адрес **организации** с указанием индекса);
  - 3) **название статьи;**
  - 4) **аннотация** (250—300 знаков с пробелами);
  - 5) **ключевые слова** (5—7 слов или словосочетаний).
- К статье прилагаются также индекс УДК, ББК, рубрика ГСНТИ и код ВАК.

Пронумерованный список литературы приводится в конце статьи в алфавитном порядке, ссылки на работы заключаются в квадратные скобки с указанием страницы при цитировании, например: «Текст цитаты...» [24. С. 56]. Библиографическое описание оформляется по ГОСТ Р 7.0.5-2008 «Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления». Образцы оформления представлены на сайте научных журналов УрГПУ [journals.uspu.ru](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. № 2

Редактор Д. О. Морозов  
Компьютерная верстка Д. О. Морозова

Подписано в печать 25.04.13. Формат 60×84/8.  
Бумага для множ. ап. Гарнитура «Georgia». Печать на ризографе.  
Уч.-изд. л. 24,9. Усл. п. л. 28,7. Тираж 500 экз. Заказ № 4113.

Тираж отпечатан в отделе множительной техники  
Уральского государственного педагогического университета  
620017 Екатеринбург, просп. Космонавтов, 26  
E-mail: pedobraz@uspu.ru